

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**IGUALDADE DE GÊNERO TEM IDADE?
ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS EM TORNO DA IGUALDADE DE
GÊNERO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

BRUNA BOLDO ARRUDA
ORIENTADORA PROFESSORA ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE – SC

2021

BRUNA BOLDO ARRUDA

**IGUALDADE DE GÊNERO TEM IDADE?
ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS EM TORNO DA IGUALDADE DE
GÊNERO NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosânia Campos

JOINVILLE – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

A776i Arruda, Bruna Boldo
Igualdade de gênero tem idade? Análise crítica dos discursos em torno da
igualdade de gênero na BNCC para a educação infantil / Bruna Boldo Arruda;
orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2021.

157 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação infantil. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Educação e
Estado. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 372.21

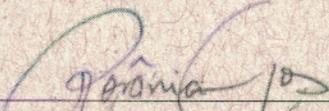
Termo de Aprovação

“Igualdade de Gênero tem Idade? Análise Crítica dos Discursos em torno da Igualdade de Gênero na BNCC para a Educação Infantil”

por

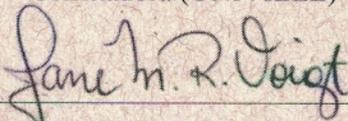
Bruna Boldo Arruda

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

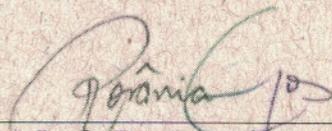
Orientadora (UNIVILLE)



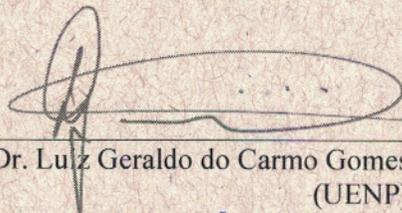
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

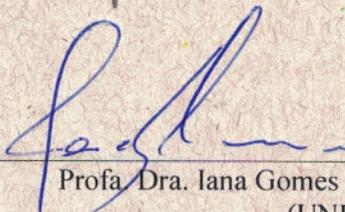
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Luiz Geraldo do Carmo Gomes
(UENP)



Prof. Dra. Iana Gomes de Lima
(UNIVILLE)

Joinville, 17 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Só quem passa por um processo de mestrado é capaz de entender a intensidade e as transformações que ocorrem com cada um de nós nesse percurso. Ainda assim, existem pessoas que, mesmo sem muito compreender se disponibilizam a estar ao seu lado em todos esses momentos, porque te amam e te querem bem. A todas essas pessoas, o meu agradecimento e a retribuição deste amor.

Em especial, agradeço à minha família, fonte de amor, diálogo e apoio para todas as horas, que fazem o possível e o impossível para que eu esteja bem e amparada.

Aos amigos queridos, aqueles que compartilharam desses momentos comigo na turma X e em nosso grupo de pesquisas, o GPEI, e aqueles das outras redes de relacionamentos, que entenderam meus processos de introspecção, angústias e mudanças. Em especial, a minha fiel escudeira, Ana Cláudia, que me apoiou nos momentos mais desafiadores desse processo.

Ao curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille e à bolsa de Financiamento por meio do Programa Institucional de Formação Científica na Pós-Graduação stricto sensu – PICPG, pela oportunidade de que esses estudos fossem possíveis.

Aos professores/as que partilharam tanto conosco, fonte de inspiração e admiração, especialmente a minha orientadora Rosânia Campos, por não limitar os meus sonhos e me desafiar sempre.

A todas essas pessoas e tantas outras que estão ou estiveram em meu caminho, o meu muito obrigada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar qual a perspectiva de igualdade de gênero apresentada (explícita ou implicitamente) nos documentos curriculares LDB, PNE e BNCC orientadores da Educação Infantil. Trata-se de pesquisa documental vinculada à linha de pesquisas Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Nesse sentido, analisamos os documentos supracitados observando os conceitos, os conteúdos e os discursos presentes, articulando tais análises aos textos de Tratados e Convenções Internacionais que orientam a promoção da igualdade de gênero por meio da educação e dos quais o Brasil é signatário. Sob as lentes do materialismo histórico-dialético, as análises desses materiais foram subsidiadas nas discussões de teóricos críticos da educação e estudos feministas, a partir da análise crítica do discurso, partindo do pressuposto de que esses documentos não apenas expressam diretrizes para a educação, mas também resultam de articulação de interesses, projetam políticas e ações pedagógicas. Os resultados da pesquisa evidenciam a forte inserção de uma agenda conservadora que já vinha ganhando força na política brasileira em torno de grandes disputas, para utilizar-se dos documentos orientadores da Educação a fim de disseminar o seu projeto hegemônico de sociedade, na qual vêm atingindo êxito.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação. Educação Infantil. Igualdade de Gênero.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the perspective of gender equality presented (explicitly or implicitly) in the LDB, PNE and BNCC curriculum documents that guide Early Childhood Education. This is a documental research linked to the Political and Educational Practices research line of the Postgraduate Program in Education – Master in Education at the University of the Region of Joinville – UNIVILLE. In this sense, we analyze the aforementioned documents observing the concepts, contents and discourses present, articulating such analyzes to the texts of International Treaties and Conventions that guide the promotion of gender equality through education and to which Brazil is a signatory. Under the lens of historical-dialectical materialism, the analyzes of these materials were subsidized in the discussions of critical theorists of education and feminist studies, based on the critical analysis of discourse, assuming that these documents not only express guidelines for education, but they also result from the articulation of interests, design policies and pedagogical actions. The research results show the strong insertion of a conservative agenda that was already gaining strength in Brazilian politics around major disputes, to use Education's guiding documents in order to disseminate its hegemonic project of society, where they have been achieving success.

Keywords: Public Policies for Education. Child education. Gender equality.

Para que serve a utopia?

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano citando Fernando Birri

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação sexual na 1ª versão da BNCC.....	112
Quadro II - Sentidos da categoria Gênero na 1ª versão da BNCC.....	112
Quadro III - Sentidos da categoria Diversidade na 1ª versão da BNCC.....	115
Quadro IV - Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade.....	116
Quadro V - Sentidos da categoria Sexualidade/Orientação sexual.....	117
Quadro VI - Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação sexual no texto final da 2ª versão da BNCC.....	121
Quadro VII - Sentidos da categoria Gênero 2ª versão da BNCC.....	122
Quadro VIII - Sentidos da categoria Diversidade.....	123
Quadro IX - Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade.....	124
Quadro X - Sentidos da categoria Sexualidade/Orientação sexual.....	124
Quadro XI - Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação Sexual.....	130
Quadro XII - Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade.....	131
Quadro XIII - Sentidos da categoria Sexualidade.....	132

Quadro	XIV	-	Sentidos	da	categoria	
Gênero.....						134
Quadro	XV	-	Sentidos	da	categoria	
Diversidade.....						137

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

AMB - Articulações de Mulheres Brasileiras

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina

CMDM - Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEB - Conselho Nacional de Entidades de Base

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

GPEI - Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres

STF - Supremo Tribunal Federal

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Procedimentos Metodológicos.....	16
2 IGUALDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	20
2.1. Por que a igualdade de gênero se faz necessária e sob qual perspectiva?	21
2.2. Desafios e enfrentamentos históricos em torno da igualdade de gênero	34
2.3. Igualdade de gênero na Educação Infantil	52
2.3.1. Por que contemplar questões de gênero desde a Educação Infantil?....	53
2.3.2. Gênero e Sexualidade na Educação Infantil	65
3. IGUALDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS MANDATÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (LDB E PNE) QUE EMBASAM A ELABORAÇÃO DA BNCC	74
3.1. O contexto político em torno da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).....	74
3.2. O contexto político em torno do período de edição do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)	86
3.2.1. Os reflexos da pauta conservadora antigênero na elaboração do PNE. 97	
4. ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS ACERCA DA IGUALDADE DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	108
4.1. A primeira versão da BNCC (2015)	108
4.2. A segunda versão da BNCC (2016).....	118
4.3. A terceira versão da BNCC (2017): os resultados de uma longa disputa ideológica em torno da Igualdade de Gênero na Educação Infantil.	126
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	147

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre a escolha do objeto dessa pesquisa implica também em falar um pouco sobre a trajetória da pesquisadora que sou, em minha constituição subjetiva como mulher branca heterocissexual. Graduada em Direito com especializações *lato sensu* em Direito Penal e Processo Penal e em Direito Sistêmico, trabalhava como Assistente de Promotoria no Ministério Público de Santa Catarina quando, no primeiro semestre de 2018 passei pela experiência de ficar dois dias inteiros sem enxergar absolutamente nada no pós-operatório de uma cirurgia de correção de miopia. A verdade é que eu havia me permitido cegar já há muito tempo.

O meu dia a dia naquela instituição (assim como já fora em outros locais em que trabalhei) era de fluxo intenso e exaustivo de serviço onde a produtividade e a eficiência eram supervalorizadas, sobrepondo-se ao ser humano. Assim, a minha visão de mundo foi ficando cada vez mais embaralhada e, pouco a pouco, fui adquirindo novas lentes, mais duras e rígidas, com o foco na produtividade. A fim de pertencer, comecei a enxergar números ao invés de pessoas e, com o passar do tempo, fui adoecendo porque aquela vida não condizia com os valores que no fundo eu acreditava para a vida em sociedade.

Foi naquele período pós-cirúrgico que, após ter ficado literalmente sem enxergar, eu percebi o quanto isso vinha acontecendo fazia tempo e, ironicamente, foi esse o período que eu melhor enxerguei a vida diante de mim e decidi recomeçar. Havia, nesse contexto, um tema com o qual eu trabalhava que sempre me chamara muito a atenção, talvez até mesmo pela minha condição de ser mulher nessa sociedade, que eram os casos de violência contra as mulheres. A forma como os casos eram entendidos e tratados pelas instituições jurídicas dentro dessa rotina mecanicista muito me incomodava e, por isso, retomei os estudos sobre questões de gênero, especialmente a partir de leituras dentro da criminologia crítica feminista.

Nessa área, a principal bibliografia que eu tinha como referência, era da Prof^a. Vera Regina Pereira de Andrade¹, por quem tenho grande admiração. Um dia, diante dessas leituras, me deparei com a seguinte dedicatória: “Querida Bruna, uma ode à militância libertária das mulheres. Com carinho e cumplicidade, Vera Andrade”. Nesse momento eu entendi que a primeira militância libertária que eu precisava fazer era a mim mesma. Então, não demorou muito para que eu pedisse exoneração e buscasse entender outras formas de se promover direitos, menos punitivistas e/ou institucionalizados, buscando caminhos com o foco na promoção da dignidade das pessoas humanas.

Voltei para a advocacia em agosto de 2018, visando promover os Direitos Humanos das Mulheres. Tal escolha provocou-me outras movimentações pessoais, profissionais e políticas, pois eu já não tinha apenas um trabalho, mas uma causa. Residindo em Joinville desde janeiro de 2019, passei a integrar o Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres – CMDM, a Comissão da Mulher Advogada da OAB/SC em âmbito municipal e a Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (representando a minha instituição de classe), o que me aproximou da realidade concreta e dos desafios em torno da efetivação dos direitos das mulheres.

À luz dos desafios políticos a enfrentar, especialmente após a assunção de um governo federal de agenda conservadora e fomentador de respostas focadas no punitivismo no campo da violência contra as mulheres, senti a necessidade ainda maior de realizar pesquisa na área da educação a fim de identificar um foco preventivo, que olhasse para a formação da constituição das pessoas a partir da compreensão dos seus contextos estruturantes, entendendo a complexidade dos fenômenos sob o pensamento sistêmico, que contempla todos os sistemas, estruturas e relações de poder as quais as pessoas estão inseridas e que atuam em seus processos subjetivos.

Após a vivência de uma roda de conversas na Univille, que articulava uma pauta feminista, tendo chamado a minha atenção especialmente a fala da Prof^a. Rosânia Campos, decidi participar do processo seletivo para ingresso no

¹ <http://lattes.cnpq.br/3497709864907908>

programa de pós-graduação dessa instituição, na linha de políticas e práticas para a educação. Qual foi então a minha feliz surpresa ao descobrir, após ser aprovada, que na distribuição do corpo docente eu havia ficado justamente com aquela professora para me orientar na pesquisa.

Pensamos, assim, que o discurso hierarquizante no qual alguns grupos se colocam em situação de privilégio perante os demais, contribui para o aumento das desigualdades e legitima as violências. Portanto, idealizamos uma pesquisa que discutisse como se dá a promoção da igualdade de gênero na educação, especialmente na Educação Infantil, por ser objeto de pesquisa principal do nosso grupo de estudos, o GPEI - Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância.

Nesse sentido, a igualdade de gênero que defendemos nessa pesquisa amplia-se na concepção de diversidade de gênero justamente por não restringir às categorias de homens e mulheres universais. Mesmo assim, optamos por estrategicamente seguir falando sobre a categoria igualdade de gênero (inclusive em nosso título) como forma de unir pautas e atrair leitoras que defendam a igualdade de gênero a partir do binarismo, a fim de contribuir com a ampliação do debate sobre o tema.

Ainda, importa ressaltar a escolha gramatical para a redação dessa dissertação, a qual se dá em primeira pessoa do plural considerando os temas afetos a essa autora, a fim também de aproximar as pessoas leitoras a esta causa, que é coletiva. A concordância de gênero também se faz a partir de uma linguagem não sexista, mostrando-se sempre no feminino a fim de concordar com “as pessoas” em toda a sua diversidade. Finalmente, a fim de dar visibilidade às pessoas com as quais dialogamos ao compor as referências dessa dissertação, primando pela diversidade, escrevemos os seus nomes por extenso na primeira vez em que aparecem no texto.

Sabemos que nem sempre conseguiremos falar sobre tudo e nem sobre todas as pessoas, mas conscientes de nossa responsabilidade social e compromisso ético a partir do próprio tema desta pesquisa, esforçamo-nos ao máximo para contemplar tais perspectivas e chamar a atenção da pessoa que nos lê para que também o faça, inclusive com essa dissertação, sempre a partir de um conhecimento crítico pautado na cientificidade.

Num primeiro momento, as análises nos indicaram que, embora a Constituição Federal disponha que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações (art. 5º, inciso I, CF), a efetivação dessa igualdade ainda não é percebida em todos os setores da sociedade brasileira e nem para todas as pessoas, carecendo de parâmetros interseccionais, além de ser majoritariamente reduzida à lógica binária.

No contexto histórico, nota-se que a sociedade brasileira foi constituída sob uma organização social hierárquica e desigual, mediada por um processo colonizador exploratório, escravocrata e patriarcal, onde as diferenças hierarquizantes passam a ser justificadas por critérios essencialistas sobre raça, gênero e classe, desenvolvidas pelos grupos dominantes. De acordo com Davis (2016), tal situação de desigualdade entre as pessoas é fundamental para a manutenção desse sistema capitalista e patriarcal, resultando na definição de grupos em situação de privilégios e outros marginalizados e violentados.

Não obstante, identificamos nos movimentos sociais, sobretudo os feministas, a luta constante por condições de igualdade entre todas as pessoas, buscando romper com tal lógica discriminatória diferenciadora. Considerando que as primeiras conceituações teóricas de categorias como patriarcado, gênero e igualdade de gênero, foram concebidas por estes movimentos, escolhemos adotar epistemologias de discursos críticos feministas para análise, sobretudo a partir de autoras que pensam na emancipação por meio de um feminismo anticapitalista, antissexista, antirracista e interseccional (ARRUZZA *et al*, 2019), além das análises de discurso por teóricos críticos da educação como Frigotto (2006; 2021) e Apple (2003; 2008), entre outros.

A partir da luta contra hegemônica desses movimentos em relação ao modelo estrutural patriarcal, capitalista e colonizador brasileiro, alguns avanços importantes podem ser observados no que tange à igualdade de gênero. Sob o aspecto legal, em termos de igualdade formal, o país é signatário de diversos Tratados e Convenções internacionais em prol da igualdade de gênero, assumindo o compromisso de promovê-la como política de Estado, inclusive por meio da educação, os quais foram aprimorando o sentido da igualdade de

gênero para além de uma categoria universalizante de mulher, visando a educação inclusiva.

À luz desses tratados, buscamos articular as suas orientações com a elaboração dos documentos mandatários para a Educação nacional, etapa Educação infantil, sendo estes a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a fim de identificar qual a perspectiva de igualdade de gênero está sendo contemplada ou não em seus textos normativos e quais as políticas públicas realizadas em torno deste compromisso em nível de governo federal, uma vez que deveriam seguir as orientações internacionais pactuadas.

Percebe-se ao longo desse processo, a dificuldade na efetivação de tais direitos, sobretudo pelas perspectivas políticas neoliberais e conservadoras que entram nesse campo de disputa da Educação pela defesa do seu projeto de sociedade, conforme demonstram especialmente os debates ocorridos na Câmara dos Deputados em 2014 em torno dos destaques do texto do PNE (LACERDA, 2019). Especialmente, em relação ao movimento conservador, que ganha cada vez mais força na política brasileira, identificamos que seu projeto societário não é pautado na ética, uma vez que adotam uma única perspectiva de família e de pessoas, que não se dispõe à dialética, pautado exclusivamente em sua moral religiosa ortodoxa, traduzindo-se em moralismo. Segundo Lacerda (2019), tais movimentos não são isolados e têm ganhado expressividade no cenário político brasileiro e mundial, nos últimos anos a partir da década de 2010, principalmente nas sociedades capitalistas ocidentais, provocando a edição de leis contrárias à igualdade de gênero na educação.

Em contrapartida, movimentos feministas e LGBT+² seguem em busca de uma sociedade plural que contemple as diversidades e toda forma de ser e

² Optamos por utilizar nessa pesquisa o termo “LGBT+”, em consonância à nomenclatura proposta em relatório final da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em Brasília entre 5 e 8 de junho de 2008. Em que pese também se reconheçam termos mais recentes como LGBTQIA+, contemplando outras identidades. Coadunamos com as ressalvas de algumas pesquisadoras como a Profa. Dra. Grazielly A. Baggenstoss sobre a inserção da letra “Q” na sigla, haja vista as características transgressoras que se pretendem os movimentos Queer em relação inclusive a essa normatividade.

existir para além de um único padrão hegemônico, culminando (entre outras ações) na confrontação do tema via Poder Judiciário em sua instância máxima, o Supremo Tribunal Federal - STF, o qual decide no primeiro semestre de 2020, as primeiras demandas que chegam a sua apreciação (ADPF 457, 460, 526 e 467), pela inconstitucionalidade das leis proibitivas sobre discussão de gênero, defendendo a orientação da Constituição Federal e posicionando-se em conformidade com a Política de Estado outrora adotada.

Este cenário é extremamente relevante para a afirmação desses direitos à luz da Magna Carta. Todavia, trata-se de tutela de direitos em sentido negativo, ou seja, que não promove necessariamente ações e políticas, apenas repele a proibição discursiva em torno de uma pretensa neutralidade. Além disso, os Poderes executivo e Legislativo atuais não se mostram alinhados a tal perspectiva, pelo contrário, alinham-se aos movimentos conservadores, prejudicando a efetividade desses direitos no sentido das políticas públicas, fatores que irão orientar a nossa discussão final.

Ainda assim, por todo o exposto, já se percebe que tais disputas ideológicas em espaços públicos como as escolas indicam que a retirada de terminologias como gênero e sexualidade de documentos orientadores para a Educação, não são simples retiradas de assunto de pauta, antes sinalizam a complexidade da disputa estratégica sobre o projeto político societário que se quer imprimir, reproduzir e legitimar por meio também do processo de subjetivação das crianças, colocando em risco a própria função de escola e do Estado Democrático de Direitos.

1.1 . Procedimentos Metodológicos

Desenvolvemos uma pesquisa documental, cujo objetivo foi investigar como a igualdade de gênero figura nos documentos mandatários para a educação destinados à infância, uma vez que a promoção da igualdade de gênero não é apenas uma defesa nossa, mas uma compreensão mundial que

Preferimos, assim, incluir o sinal de “+”, a fim de contemplar todas as identidades reconhecidas e existências quicá ainda invisibilizadas.

resultou e resulta em vários diálogos e acordos entre diferentes países. Importante lembrar que o Brasil é signatário de diversos compromissos internacionais nesse sentido, conforme veremos adiante.

Desse modo, o critério utilizado para a seleção de documentos iniciais foi a revisão das convenções internacionais das quais o Brasil participou e se tornou signatário e, na sequência, a localização de documentos nacionais que indicam esses compromissos assumidos nas convenções e tratados internacionais. Seguindo esses critérios, localizamos o Decreto n. 89.460/1984 (posteriormente revogado pelo Decreto n. 4.377/02), promulgado em um momento em que o país estava em processo de redemocratização. Esse decreto revela os compromissos assumidos após a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, de 1979, que figura como marco importante na concepção dos Direitos Humanos das Mulheres.

A partir desse marco documental outros documentos foram localizados, o que nos oportunizou compreender que a igualdade de gênero, bem como uma educação pautada nessa igualdade, não são temas recentes na história nacional.

No que se refere aos documentos específicos da educação optamos em eleger como documento principal de análise a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), por ser o mais recente documento normativo a orientar currículos e práticas pedagógicas para a Educação Básica. Para tanto, realizamos a análise do seu processo de produção, pois entendemos que o documento final não é em si a política. Ele resulta de um movimento maior que indica as disputas e concepções que geram a política. Assim, o processo de análise da BNCC conteve também as análises de sua produção, observando as leis que subsidiaram e justificaram a definição de uma base curricular comum, como LDB (Lei n. 9.394/96) e o PNE (Lei n. 13.005/14).

Ainda, orientamo-nos pelos ensinamentos de André Cellard (2012, p. 299) acerca da importância dos contextos na pesquisa documental:

[...] o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. [...] Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as

particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

Na sequência, buscamos identificar quem foram os principais atores na elaboração da BNCC, especialmente quem foram aqueles que se posicionaram contra ou a favor de disposições contemplativas da igualdade e/ou diversidade de gênero, durante a tramitação do texto redacional, haja vista que conhecer essas pessoas, a que grupos/instituições pertencem, entre outros fatores relacionados, é primordial para entender os objetivos do documento em si, a quem se destina e quais são os interesses por trás do que está escrito.

Por fim, ainda pensando nos aspectos da pesquisa documental que traz Cellard (2012), percebemos que os conceitos-chave e a lógica interna do texto também são de suma importância para se verificar a partir de quais argumentos está pautada a sua redação; quais são os jargões e expressões próprias de um projeto político, no caso que estamos observando, por exemplo. A partir daí, identificamos que a melhor opção de análise para investigação do nosso objeto seria por meio da análise crítica do discurso.

Segundo esse método de análise, busca-se desvelar as relações de poder imbricadas no texto documental e quais são as intenções ocultas para além da literalidade da escrita (FAIRCLOUGH, 2001). Entendemos, porém, que não somos seres passivos diante das empreitadas pela manutenção hegemônica de poder, mas ao mesmo tempo em que tais processos atuam em nossa subjetivação, também refletimos sobre e atuamos pela transformação da realidade que se apresenta. Por isso, a crítica.

Pensando ainda com Norman Fairclough (2001, p.28), o autor aponta que:

“Crítico” implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagens. Nesse sentido, é importante evitar uma imagem discursiva como um processo unilinear, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens do discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir.

Ou seja, para o autor devemos analisar como os textos são linguisticamente afetados pelas estruturas de poder que lhes desenvolvem e quais são os efeitos que isso pode produzir na prática a partir da normatividade. Buscamos desvelar quais são as relações assimétricas de poder e as desigualdades, preconceitos, mecanismos de controle dos corpos que se perfazem nas entrelinhas dos textos e irão contribuir na produção dos sujeitos em suas práticas sociais. Considerando as disputas em torno de um projeto de sociedade heterocisnormativo universalizante *versus* um projeto de sociedade mais plural e democrático, julgamos relevante o método para análise.

Assim, utilizamo-nos da metodologia de intertextualidade manifesta, desenvolvida por Fairclough (2001), a fim de compreender quais as questões que permeiam a produção de um texto, quais as características que estão na sua superfície, mas também em qual contexto foi produzido e quais os discursos entoados em disputa de poderes.

Ademais, ao defendermos, nessa pesquisa, uma leitura de mundo a partir de um feminismo interseccional e decolonial, cremos na convergência da análise crítica do discurso para investigação do nosso objeto, pois:

Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, nenhum texto é neutro e imparcial. Do ponto de vista do feminismo decolonial, deve ser desconstruída a imagem do sujeito neutro e universal. São duas teorias que convergem amplamente. Tendo em vista estas vertentes do conhecimento, e da verificação da estrutura jurídica, podemos concluir que lei faz parte de um processo cultural. De modo que não deve ser considerada como algo neutro, imparcial e natural, quando ultrapassarmos esta barreira, poderemos melhor lidar com o próprio cenário jurídico, compreendendo que nele perduram os sujeitos com as suas subjetividades. (GONÇALVES, 2019, p. 152).

Não obstante a autora estar se referindo a textos jurídicos, conforme já dissemos, a BNCC é um documento de caráter normativo e, portanto, a ele são perfeitamente aplicáveis as mesmas reflexões de análise que serão feitas à luz da análise crítica do discurso de Fairclough (2001). Porém, tais reflexões mantêm-se sempre em diálogo com análises do discurso a partir da crítica feminista já produzida.

O trabalho foi assim dividido em três sessões: na primeira se buscou explorar os conceitos de patriarcado, feminismos, gênero e igualdade de gênero compreendendo-os como categorias conceituais importantes para o desenvolvimento das análises. Na segunda, foram analisados os documentos orientadores da Educação formal brasileira (LDB - Lei n. 9.394/96 e PNE - Lei n. 13.005/14), relacionando-os com as orientações para a igualdade de gênero nacionais e internacionais, observando como essa categoria está ou não contemplada em tais documentos e sob qual perspectiva. Na terceira, seguimos com as análises anteriormente mencionadas nas três versões da BNCC a partir de uma concepção ética-democrática, verificando o recrudescimento de seu texto e os riscos para a promoção da igualdade de gênero em um contexto político nacional cada vez mais conservador, trazendo também a necessidade de uma perspectiva não-binária³ sobre o tema.

2. IGUALDADE DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Conforme dito na introdução, essa pesquisa tem por objetivo demonstrar porque é necessário trabalhar questões de gênero desde a Educação Infantil e, a partir dessa premissa, investigar se num contexto recente a igualdade de gênero tem sido promovida como orientação curricular pedagógica por meio dos principais documentos mandatários para a Educação Infantil. Antes, porém, é necessário contextualizar quem nos lê acerca do motivo pelo qual a igualdade de gênero deve ser promovida na sociedade brasileira e sob qual perspectiva, considerando as disputas ideológicas em torno desta categoria.

Desse modo, buscamos elucidar qual perspectiva de igualdade de gênero estamos defendendo nesse trabalho, qual a sua necessidade para a sociedade brasileira, especialmente por meio da educação, e quais são os principais desafios e enfrentamentos históricos que permeiam tal questão.

³ Quando falamos em concepção não-binária sobre a igualdade de gênero nessa pesquisa, queremos atentar para uma concepção que vá além da classificação binária/dualista de que as pessoas se restringem a homens e mulheres, considerando que a própria biologia adverte que estas não são as únicas formas de combinação genética (ROSA, 2018), questões que exploraremos melhor ao longo da pesquisa.

2.1. Por que a igualdade de gênero se faz necessária e sob qual perspectiva?

Quando falamos sobre a necessidade de se promover a igualdade de gênero, a primeira questão que devemos ter em mente é que partimos do princípio de que ainda não existe, hoje, tal igualdade. Esse tensionamento é iniciado especialmente a partir dos movimentos feministas⁴, os quais serão discutidos na sequência do texto, de modo que julgamos necessário ressaltar sob quais bases está a perspectiva de igualdade de gênero defendida nesse estudo. Veremos, ainda, na sequência, que essa é a perspectiva que vem se solidificando nas convenções e fóruns internacionais pela igualdade de gênero.

Inicialmente, em relação à categoria “igualdade” por si só, ressaltamos que é possível concebê-la sob diversos aspectos, porém, para essa pesquisa, entendemos importante trazer mais especificamente as dimensões de igualdade formal e material, articulando-as brevemente a uma perspectiva moral, ética, política e jurídica.

Os conceitos de igualdade que permeiam as estruturas formais da nossa sociedade brasileira, especialmente na área jurídica, têm relação direta com as origens da própria democracia na Grécia antiga. Em uma sociedade democrática, todas as pessoas devem ter o mesmo valor, sem relações que atribuam diferenças discriminatórias entre elas, o que só poderá ocorrer sob princípios de igualdade que deem condições à emancipação humana (MOREIRA, 2020).

De acordo com Adilson José Moreira (2020), a noção de igualdade já nasce em um contexto político que pressupõe um caráter moral coletivo no sentido de reconhecer todas as pessoas como sujeitas de direitos e atrizes sociais no exercício de sua cidadania. Essa concepção moral pode até ter origem nos anseios das pessoas em torno das suas particularidades, mas ela deve aperfeiçoar-se na política para que os interesses em sociedade não sejam movidos pelo individualismo, mas pela coletividade, na consciência que

⁴ “Os Feminismos, enquanto movimento pluriversal, de múltiplas localizações geopolíticas e intersubjetivas, revelam os interesses sociais e políticos existentes em determinado grupo social e de como tais vieses coletivos atingem e produzem a vida das mulheres”. (BAGGENSTOSS, 2020, p. 57).

será adquirida pela dialética nos espaços públicos, pois, como disse Sócrates, para a democracia dar certo, as pessoas precisam estar preparadas à prática democrática.

Nesse sentido, a igualdade passa a ser sistematizada e regularizada pelo Direito como um conjunto de normas que expressa um consenso coletivo no qual a vida política está pautada no tratamento igualitário para todas as pessoas, assumindo o seu caráter formal. A igualdade formal está, então, no conteúdo das leis, buscando relações simétricas de tratamento. Todavia, as sociedades democráticas estão constituídas em suas origens por relações assimétricas de poder, próprias do sistema sociopolítico capitalista. Assim, uma igualdade meramente formal não dá conta de estabelecer um Estado igualitário, visto que ainda subsistem as diferenças discriminatórias construídas a partir de relações hierárquicas de poder a despeito da letra da lei (MOREIRA, 2020).

A normatividade jurídica brasileira tal qual conhecemos ainda hoje está ancorada principalmente na noção de Direito moderno do século XVIII, sistematizado na perspectiva filosófica liberal que adota prioritariamente os ideais dos grupos predominantes à frente de determinadas políticas/iniciativas, visto que nem todas as pessoas eram consideradas sujeitas de direitos e seguem assim sendo estigmatizadas e marginalizadas (CARREIRA, 2015).

Conforme Grazielly Alessandra Baggenstoss (2020, p. 76):

Para a construção do projeto de humanidade, faz-se necessário pensar em quem é o indivíduo a que se refere a proposta moderna. A partir, principalmente, da Revolução Francesa, os indivíduos considerados a tal projeto são os portadores de liberdade e igualdade. Esses indivíduos, nessa condição, são reconhecidos como sujeitos. As relações desses sujeitos dão-se, exatamente, em sua consideração de pessoas livres e iguais, que se pressupõem universais. No entanto, aqui, é importante considerar o contexto: os sujeitos considerados livres e iguais seriam homens, brancos e proprietários, tendo em vista o não reconhecimento da participação política das mulheres e a defesa da escravidão de pessoas negras.

O ordenamento jurídico brasileiro está, portanto, pautado nessa concepção ocidental do mundo moderno a organizar as relações entre Estado

e Sociedade civil a partir de discursos pretensamente universais. Tais discursos acabam por tutelar e privilegiar em sua normatividade apenas os valores, padrões e saberes dos grupos dominantes e da sua perspectiva de mundo e vivências como se estas fossem experimentadas por todas as pessoas da mesma forma, mas não o são⁵. Assim, a previsão de igualdade entre as pessoas em textos normativos, nem sempre alcança a todas as pessoas, é necessário pois, que se dê condições objetivas para que todas sejam contempladas.

Essa seria a ideia de igualdade material, perspectiva adotada em nossa Constituição Federal em 1988, a qual foi elaborada em processo de redemocratização com ampla participação popular, preconizando não apenas aquela relação simétrica de igualdade, mas uma relação distributiva, ou seja, na qual o Estado deve assumir um papel protagonista na garantia e efetivação de direitos, fornecendo condições equânimes de oportunidades para todas as pessoas por meio da promoção de políticas públicas e demais medidas que se façam necessárias, a exemplo das ações afirmativas (MOREIRA, 2020).

Seguindo essa perspectiva, entendemos que pensar em igualdade para todas as pessoas requer um olhar atento a todas as dinâmicas constitutivas e cambiantes da sociedade de maneira relacional considerando os processos históricos, econômicos, culturais, entre outros que organizam a vida coletiva. Sobre isso, percebemos com Baggenstoss (2020, p. 37) que:

Historicamente, há um processo de assujeitamento baseado na estrutura de discriminação que tem marcado a trajetória das mulheres, das pessoas negras, indígenas e da comunidade LGBT+. Conhecer essa história é necessária a fim de que sua narrativa nos mostre quais os caminhos éticos para serem

⁵ De acordo com Gonzales (2011, p. 6): “a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura”.

percorridos pela sociedade para a proteção de todas as pessoas. E, conhecer a história, implica em reconhecer que a diferença, que nos é condição humana, é um direito existencial de não nos submetermos a práticas violentas de anulação; e reconhecer, ainda, que todas as pessoas são diversas, na medida em que nos distinguimos uns dos outros. É enxergarmos, ainda que existem estruturas de poder, mantido e exercido por determinadas pessoas, que promovem a hierarquização das diferenças a partir de uma lógica moralista e reducionista da própria vida.

É sob este ângulo que as teorias críticas feministas apontam ser “impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada, quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade democrática” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 33). Isso porque “o foco nas desigualdades de gênero pode levar a uma reconfiguração da democracia, exigindo que ela corresponda mais efetivamente à promoção da igualdade entre os indivíduos e das condições para o exercício da autonomia por cada um (e cada uma)”. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 149).

Portanto, a construção de uma sociedade de fato democrática, deve ter em seu escopo a atenção máxima não apenas ao enfrentamento às desigualdades de gênero em sentido negativo, mas à promoção de políticas públicas que garantam a sua efetivação no plano material, em caráter positivo. Não basta dizer que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” e que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]”⁶. Deve-se dar efetividade material, adotando ainda uma perspectiva ampliada para questões de raça, classe e demais fatores historicamente utilizados para diferenciar hierarquicamente as pessoas umas das outras.

É necessária uma percepção sistêmica sobre os contextos e relações, para além da ideia de um homem universal, como se todas as pessoas vivenciassem seus processos da mesma forma e do mesmo lugar. Da mesma forma que se critica a ideia de “homem” universal, há que se ter o cuidado de não conceber também uma “mulher” universal, como sendo esse padrão o determinante de todos os corpos, pois se estaria novamente violentando

⁶ Art. 5º, caput e inciso I, da CRFB.

mulheres que não se encaixam nesse padrão e restringindo direitos (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Desse modo, para além de problematizar que a simples igualdade formal não basta, também se verifica a necessidade de observar que muitos textos legais, a exemplo do constitucional acima descrito, trazem uma concepção binária sobre as pessoas, classificando-as entre homens e mulheres como se essas fossem as únicas formas possíveis de existência. Menciona-se, ainda, que isso está dentro de um conjunto de signos restritos que nos dizem o que é “ser homem” e o que é “ser mulher” na sociedade, dentro de uma pretensa universalidade sobre tais categorias.

Ressaltamos que ao não se reconhecer apenas a lógica binária é possível observar diferentes identificações de gênero que os sujeitos possuem. Em outras palavras, a ideia histórica de homem e mulher a partir da definição de sua natureza biológica não é suficiente para compreender toda a complexidade subjetiva do ser humano. É nesse contexto e a partir de reivindicações de sujeitos/as que não se submeteram a essa normatização que se tornou necessário pensar outras categorias, como a de gênero. Como categoria de análise, ela começou a ser pensada e teorizada a partir de perspectivas feministas anglo-saxãs, sobretudo a partir do século XX (SCOTT, 1988). Anteriormente às teorizações sobre gênero, a identificação entre as pessoas se dava por características meramente biológicas, especialmente pelo sexo.

Porém, como asseveram Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014, p. 17), é preciso ultrapassar a noção biológica positivista para entender como as pessoas são diferenciadas umas das outras e questionar as relações de subjugação existentes, pois “como corrente intelectual, o feminismo, em suas várias vertentes, combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina”.

Segundo Valeska Zanello (2018, p. 39), citando Thomas Laqueur (2001):

[...] a ideia/teoria de uma diferença sexual substantiva e binária-oposta (homem/mulher) nem sempre existiu. Desde Aristóteles até o século XVIII houve a predominância da teoria

do sexo único. Segundo essa teoria, entre homens e mulheres haveria apenas uma diferença de grau, sendo as mulheres consideradas como homens menores.

Ainda pensando com Laqueur, Zanello (2018, p. 40), afirma que é somente no final do século XVIII que se começará a pensar em um outro sexo, o “sexo oposto”: “Para o autor, só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, com diferenças anatômicas e fisiológicas concretas em homens e mulheres, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes”.

Importante destacar também que, os séculos XVIII e XIX foram marcados por grandes transformações sociais, sobretudo no eixo da Europa ocidental com a busca pela consolidação do sistema capitalista. A construção do “outro” inferior nesse sistema é de extrema importância para a manutenção desse sistema pela via exploratória de trabalhos, inclusive, não remunerados, como discutiremos mais adiante (ZANELLO, 2018).

Segundo Friedrich Engels (In PERROT, 1998), as organizações advindas com a modernidade e o modo de produção capitalista como a consolidação da propriedade privada, o casamento burguês e os desdobramentos deste na vida das mulheres, são a chave de sua opressão. Além disso, a promessa de direitos iguais não é efetivada. Para justificar esse fato, constroem-se discursos tendo por base estudos que mostram as diferenças entre os sexos a partir de uma concepção naturalista, “que insiste na existência de duas ‘espécies’ com qualidades e aptidões particulares” (PERROT, 1998, p. 177), as quais serão utilizadas como diferenças justificadoras para excluir, explorar, inferiorizar e manter desigualdades políticas e sociais.

É a partir dessa construção diferenciadora entre os sexos que as teorias feministas do século XX passam a dizer que não é o sexo em sua essência que determina os papéis da pessoa na sociedade, como se as características biológicas determinassem a sua forma de ser no mundo, mas o conjunto de signos e estigmas que se atribuem a estes, o que começam a categorizar com a denominação de “gênero” (ZANELLO, 2018, p. 43).

Para Joan Scott (1988, p. 2), “gênero é o conhecimento que estabelece sentidos para as diferenças físicas”, ultrapassando o sentido de diferenças que

antes eram definidas como simplesmente biológicas, para compreendê-las enquanto construção social por meio da cultura. Por isso pode ser forçoso dizer que gênero seria uma questão de identidade, pois essa escolha não se dá livremente a partir de algo determinado, uma vez que se entende o gênero como produto das estruturas sociais de modo relacional.

Segundo Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 16), “as concepções sobre a diferença sexual não abolem o fato de que existe uma diferenciação nos corpos e que ela importa até o presente momento no modo como a humanidade se reproduz”. Ou seja, não se quer dizer que não existem diferenças entre corpos, mas que elas são utilizadas como critérios de subjugação na sociedade e, portanto, não podem ser analisadas isoladamente. Pelo contrário, devem ser pensadas de maneira relacional especialmente pelas relações de poder que organizam constantemente a vida social, motivo pelo qual devem ser superadas também concepções fixas de gênero.

Sob uma perspectiva psicológica pautada nas teorias das ondas feministas, Zanello (2018, p. 43), pontua que:

[...] o conceito de “gênero” foi introduzido para suplementar o de “sexo” e não para substituí-lo: o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos (Nicholson, 2000). Dois pilares epistemológicos se fizeram importantes, portanto, na segunda onda: a diferenciação sexual como “fato” (sendo o gênero a construção social a partir dessas diferenças) e a noção de identidade como algo substancial, marcado pela constância. Além disso, a categoria utilizada nesse momento histórico foi o de “mulher”, entendida como uma essência comum às mulheres. Nesse sentido, foi escamoteada a diversidade de realidades de várias mulheres que não as brancas de classe média e alta.

Percebe-se que no início da categorização do termo, ele foi utilizado para diferenciar a formação cultural de homens e mulheres⁷, sendo naquele momento a busca pela igualdade de gênero traduzida por uma busca pela igualdade de direitos das mulheres, digo, da “mulher”, categoria eleita e que, no

⁷ Essa concepção da formação do gênero enquanto produto cultural esteve muito relacionada à segunda onda do feminismo, especialmente nos escritos de Simone de Beauvoir em “O Segundo Sexo”.

seu singular, acaba referindo-se apenas a uma mulher universal. Miguel e Biroli (2014, p. 89), dizem que:

Tentar entender os problemas das mulheres como comuns a todas, sem levar em conta elementos como raça, classe, renda ou orientação sexual, seria silenciar sobre a multiplicidade de experiências específicas que compõem a condição feminina.

Da mesma forma, no Brasil os primeiros debates em torno da categoria gênero se deram em torno apenas da mulher e do que era ser mulher na sociedade. Segundo Heilborn e Sorj (1999), esse fator se deu principalmente pelo modo como o feminismo foi sendo compreendido e fortalecido no país na década de 1970, ou seja, pela área acadêmica que sofria grande influência anglo-saxã. As autoras destacam que somente a partir da década de 1980, com o aprofundamento nessa área de estudos, tomando o gênero como categoria analítica, é que começa a haver uma mudança de perspectivas sobre o termo.

Nesse sentido, os debates sobre a rejeição de uma categoria determinada de “mulher”, vão ter início com os feminismos negros, lésbicos e posteriormente com o feminismo interseccional, os quais provocam reflexões sobre como os papéis de gênero são diferentes diante das múltiplas violências que atravessam algumas pessoas mais do que outras⁸, a exemplo do estigma da mulher delicada que deve agradar a todos, o que para a mulher periférica já não faz sentido, uma vez que normalmente tem que ser forte para o trabalho e/ou cuidar de famílias sozinhas (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Para mais, há entendimentos diversos sobre a própria categoria gênero, por vezes ainda restrita ao genitivo “mulher”. Em contraponto, algumas teóricas como Joan Scott e Judith Butler, especialmente de vertente pós-estruturalista, defendem que não se tenha uma definição estanque, mas aberta, a fim de evitar determinismos e conferir reflexões para além da binaridade usualmente imposta. Scott, assim se posiciona:

⁸ “A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina” (BUTLER, 2019, p. 21).

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1988, p. 16).

Em sua teorização sobre o tema, a autora se ocupa mais em desenvolver a sua segunda proposição, pois entende que “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1988, p. 18). Longe de ser o único campo atuante, compõe parte significativa dos processos de dominação pela cultura, principalmente no ocidente, sendo a sua conceituação utilizada para construir e legitimar os processos das relações sociais, por meio das quais constrói a política, que constrói o gênero em retroalimentação. Assim observa que:

[...] os regimes democráticos do século XX também têm construído suas ideologias políticas a partir de conceitos generificados, traduzindo-os em políticas concretas: o Estado de bem-estar, por exemplo, demonstrou seu paternalismo protetor através de leis dirigidas às mulheres e crianças. (SCOTT, 1988, p. 21).

Dessa forma, a lógica patriarcal de compreensão da sociedade permanece. Ainda que o Estado se diga atento e preocupado em promover a igualdade de gênero, é sob a concepção binária de um olhar paternalista, protetor, do mais forte que deve “auxiliar” as mulheres em algumas situações específicas de desigualdade. Isso se dá, especialmente, quando se mostra preocupado com a violência de gênero, buscando soluções superficiais para os casos concretos.

Ainda sobre o papel cultural e estrutural em torno da categoria “gênero”, Zanello (2018, p. 32), chama a atenção que:

Em sociedades em que o gênero é fator estruturante (nas quais tornar-se pessoa significa tornar-se homem ou mulher, marcado pelo binarismo), podemos questionar sobre os scripts

e as expectativas normativas diferentes sobre o que é ser uma 'pessoa', seja homem (ser um homem 'de verdade'), seja mulher (ser uma mulher 'de verdade').

É sob essa perspectiva que autoras, como Butler (2019), entendem gênero para além da simples definição cultural, tendo em mente que ao categorizar e definir gênero de forma fixa, serão criadas normas e orientações para a vida civil das pessoas. Ainda que se observe a cultura e o contexto de cada tempo, esse desdobramento pode ser temerário uma vez que se engessam novamente as pessoas aos padrões culturais de sua época, sem espaço para serem diferentes ou para mudar com o tempo/situação etc. Para a autora:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a "cultura" relevante que "constrói" o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2019, p. 26)

E, ainda:

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria - quer se entenda essa como o "corpo", quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio "sexo" seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER in LOURO, 2000, p. 111).

Inclusive, percebemos que tanto em movimentos pela igualdade de gênero como em movimentos pelo fim da violência contra as mulheres, a categoria "gênero" segue sendo frequentemente (e/ou estrategicamente) confundida com a categoria "mulher" ou "mulheres". Ao relacionar aviolência de gênero a um sinônimo de violência contra as mulheres em sentido universal ou,

ainda pior, entendendo a primeira expressão como sinônimo de violência doméstica, restringindo-se aos espaços privados, reduz-se o campo de discussão sobre as violências.

Assim, faz-se necessária a compreensão de que as categorias acima mencionadas são distintas e que a provocação desta confusão conceitual não é irrefletida, pois faz parte da busca pela consolidação de um projeto de sociedade específico. No debate político conservador, por exemplo, até admite-se falar em acabar com a violência doméstica, num sentido protecionista, mas ampliar o debate para a violência contra as mulheres em todos os setores da sociedade, inclusive em ambiente externo, é tarefa mais desafiadora. Buscar a erradicação da violência de gênero então, na complexidade de sua categoria tomando Butler como referência, por exemplo, parece quase impossível, uma vez que teria que se admitir a existência de uma pluralidade de pessoas para além do modelo binário padrão, que contrasta com o projeto de sociedade que aquele grupo prega.

É nesse sentido que Ieciona Baggenstoss (2020, p. 84), ao apontar a intencionalidade perversa desse projeto societário:

No sistema de gênero, o recurso ao “papel da mulher” é um recurso do poder econômico, ideológico e político de uma estrutura que submete as mulheres a um formato ortopédico da vida que as inscientiza de sua própria condição de sujeição, muitas vezes, à violência.

Ainda de acordo com Baggenstoss (2020, p. 82), uma “repetição estética e sensível [que] é denominada performatividade, em que os gêneros são constantemente construídos e referenciados”. Essa construção a partir de uma perspectiva binária entre masculino/feminino essencializa os corpos de maneira descontextualizada de quaisquer aspectos políticos, sociais, em torno de raça, classe e demais relações de poder, constituindo identidades que podem ser reconhecidas como tais e excluindo as divergentes como se fossem construções individuais (BUTLER, 2019).

Outro aspecto indicado por Butler (2019) é a atribuição da visão binária de homem e mulher ao modo cartesiano de se compreender o mundo, ou seja, um modo fragmentado, que não rompe com conceitos duais e opostamente

comparativos. Tal modo cartesiano fez parte, inclusive, do pensamento de Beauvoir, a quem Butler (2019) critica nesse aspecto, a exemplo de quando essa autora ainda diferia questões entre mente/corpo. O não rompimento com essa dicotomia acaba por manter parte essencial de um projeto societário que determina uma heterossexualidade compulsória para atender aos seus objetivos conservadores baseado nas relações privadas.

Nesse sentido, Butler (2019, p. 53) diz que:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual.

Essa concepção não admite a existência de outras pessoas que não estejam dentro dos padrões hegemônicos estruturantes, inclusive definindo também o significado atribuído a categoria “pessoas”, pois “a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir” (BUTLER, 2019, p. 42). Essa denúncia tem lugar a partir dos feminismos lésbicos, revelando que há uma intencionalidade política e econômica sobre os corpos, os quais devem performar de modo a promover a manutenção desse sistema de sociedade, como se fosse natural (BAGGENSTOSS, 2020).

A defesa de Butler sobre o tema está pautada especialmente na Teoria *Queer*, cujas reflexões vão justamente indicar a existência de uma heterossexualidade compulsória na sociedade hegemônica, a partir de uma heteronormatividade que se propaga por meios discursivos e positivistas a produzir e reproduzir as dicotomias entre homem e mulher. Para a Teoria *Queer*, muito defendida por teóricas do feminismo lésbico, como Adrienne Rich⁹, é necessário pensar para além desta dicotomia, caso se pretenda romper de fato com as opressões relacionadas a sexo e gênero, fato que passa

⁹ Adrienne Rich, “Compulsory heterosexuality and lesbian existence”, *Signs*, v. 5, n. 4, 1980 In MIGUEL; BIROLI, 2014.

a ser estudado e defendido também dentro de correntes pós-estruturalistas a partir dos anos 1990 (MIGUEL; BIROLI, 2014).

As discussões realizadas por Baggenstoss (2020, p. 80), coadunam-se com as discussões acima, e revelam que além desse padrão heteronormativo que legitima apenas uma forma de sexualidade como apropriada em detrimento de outras, devemos ampliar esse conceito a uma heterocisnormatividade, entendendo esta como “um conjunto de normas sociais em que a orientação heterossexual e a identidade de gênero cis¹⁰ são reconhecidas como as principais”. Para a autora:

A heterocisnormatividade produz a formação imaginária do que seria ou do que deveria ser um homem e do que seria ou deveria ser uma mulher, partindo do seu espectro biológico (o que seria aceito como “sexo”) e atravessa a subjetividade, a intersubjetividade e, por fim, a organização social e política de convivência. Esse imaginário de homem e de mulher, nessa perspectiva, seriam ideais a serem alcançados e, entre si, seriam complementares em uma justificativa biológica naturalizante. (BAGGENSTOSS, 2020, p. 80).

Dessa forma, pactuamos do entendimento que as questões de gênero sobre identidades, orientação do desejo sexual, formas de ser e agir, não são questões exclusivamente subjetivas na compreensão de serem endógenas e independentes das relações sócio-históricas. Antes, fazem parte de um projeto de sociedade organizado estruturalmente de modo político, econômico e ideológico a partir da heterocisnormatividade, do elitismo e da branquitude, que são reforçados e legitimados no discurso estatal por meio das suas normativas que produzem e reproduzem subjetividades (BAGGENSTOSS, 2020).

Para Butler (2019), o sujeito se dá na ação e a subjetividade só acontece com a materialidade, que é algo que se dá no real. Nesse contexto, a linguagem opera de maneira muito importante, pois o significado é materializado no diálogo e a própria interioridade reflexiva se dá no campo da prática, na produção do sujeito. Assim, apoiada especialmente em Jacques Derrida e Franz Kafka, a autora defende a ideia de performatividade ao invés

¹⁰ Entende-se por cisgênero as pessoas que se identificam com o mesmo gênero que lhe fora atribuído no nascimento, relacionado ao sexo (BAGGENSTOSS, 2020).

de falar em gênero enquanto uma categoria fixa e determinada pela cultura. Para ela, não nascemos com um gênero pré-determinado, mas performamos identidades em nossas relações ao longo de toda a vida, pois além de ser formada na e pela cultura, a categoria gênero pode ser domínio de agência ou de liberdade mas que, todavia, quando dissidente dos padrões estruturalmente impostos pela sociedade, se é submetido a diversas formas de violência (BUTLER, 2019).

Nesse sentido, movimentos feministas de fato emancipatórios e democráticos que visam erradicar todas as formas de violências opressoras e reconhecer todas as pessoas como sujeitas de direitos em igualdade material, vêm se articulando mundialmente, com base nos conceitos anteriormente expostos. Tais articulações vêm repercutindo em agendas internacionais, sobretudo a partir da década de 1990, por meio de Fóruns e Convenções liderados especialmente pela ONU, buscando o compromisso de seus países membros em torno da igualdade de gênero que hoje, por exemplo, representa um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS¹¹.

Entretanto, esse debate não é ausente de disputas e conflitos, nem mesmo dentro dos próprios fóruns, tampouco se dá de forma linear e progressiva na história. É preciso destacar que existem diversos desafios para se alcançar a igualdade de gênero e que remontam à própria lógica constituinte da sociedade brasileira por meio da colonização e dos processos exploratórios intensificados com a modernidade e suas reconfigurações político-econômicas ao longo do tempo. Falaremos um pouco mais sobre isso no subtítulo seguinte.

2.2. Desafios e enfrentamentos históricos em torno da igualdade de gênero

Sobretudo nas sociedades ocidentais, autoras feministas apontam a existência de inúmeros desafios estruturais e culturais. Questões relacionadas

¹¹ A Igualdade de Gênero compõe o ODS n. 5 da ONU e também possui estreitamento com o ODS n. 4, com relação à Educação de Qualidade, considerando o foco desta pesquisa na área educacional. Disponíveis em: <https://odsbrasil.gov.br/>

ao patriarcado, ao capitalismo, à colonialidade¹² e à heteronormatividade, imbricadas nas relações de poder existentes, inclusive por meio das pretensões de domínio cultural, compõem expressivos desafios para se alcançar a igualdade de gênero. Ainda que originárias de uma mesma matriz, eles produzem efeitos particulares em meio aos contextos que atuam em cada tempo-espaço, como no caso brasileiro.

Ao iniciar falando sobre as imbricações do patriarcado no Brasil, percebemos discussões de várias ordens: há quem defenda que não vivemos mais sob uma sociedade patriarcal e não há desafios a serem superados nesse sentido; há quem defenda que sempre vivemos sob uma sociedade com características ditas patriarcais e que na verdade esse é o modo natural pelo qual as sociedades se organizam; há quem defenda (como nós) que ainda vivemos sob esse modelo de sociedade, mas que este não é fruto de uma ordem natural dos acontecimentos na história, mas se trata de um projeto de sociedade bem articulado que visa manter sua estruturação.

A fim de esclarecer o nosso posicionamento, localizamos os nossos estudos sobre o patriarcado inicialmente no eixo da Europa ocidental¹³, considerando que a estruturação da sociedade brasileira tal qual se vê hoje está pautada sob essa influência desde o período da colonização. Para tanto, apoiamo-nos na autora Riane Eisler (2004), a fim de elucidar que nem sempre vivemos sob a égide de um sistema de sociedade patriarcal, ou seja, não é algo da essência humana nem, tampouco, da forma de se viver em sociedade, mas um processo histórico com intencionalidade própria.

Referida pesquisadora menciona que, na antiga Europa ocidental, durante o início do período neolítico/revolução agrícola em que as sociedades

¹² Torres (2007, p.131) diz que a colonialidade é o resultado do colonialismo e se mantém viva no saber, na cultura, no senso-comum, na auto-imagem, no cotidiano, enfim, na experiência moderna do sistema-mundo colonial. A colonialidade não é simplesmente uma relação colonial entre duas nações, mas sim padrões de comportamento, de crenças, formas de relacionar o trabalho e a intersubjetividade que existem decorrentes de uma situação colonial pré-existente. A colonialidade não se esvaiu com o fim do colonialismo e a instauração da modernidade, enfim, permanece como base nas formas de pensar, nas preferências e comportamentos da sociedade moderna, mas, mais que isso, é a representação de que o pensamento colonial permanece nas obscurecências da modernidade. (DIAS, 2014, p. 4).

¹³ Observa-se que ocidente aqui não se refere à ciência da geografia, mas à concepção gramscianiana de ocidente/oriente que o autor descreve em Cadernos do Cárcere.

passaram a ser mais sedentárias e a economia agrária era a base de toda aquela civilização, tudo indica ter havido nesse contexto histórico uma certa igualdade de gêneros quando considerados os objetos daquele período, as pinturas, os artesanatos, as funções de cada pessoa na comunidade, os cemitérios, entre outros elementos de análise (EISLER, 2004).

Eisler (2004) percebeu que ainda que algumas funções fossem mais comuns a grupos de homens e outras a grupos mulheres, não havia hierarquização entre as atividades. A mudança radical de cultura é percebida mais tarde a partir de novas constituições de sociedade e do excedente de insumos e aumento da população. As outras atividades geradas complexificaram as relações sociais e de trabalho com a preponderância do conjunto de valores do que se entende por masculino sobre o conjunto de valores daquilo que se entende por feminino¹⁴, isto é:

De fato, a visão pré valente ainda é a de que a dominação masculina, a propriedade privada e a escravidão eram todos subprodutos da revolução agrícola. E esta visão se mantém a despeito da evidência de que, ao contrário, a igualdade entre os sexos — e entre todas as pessoas — era a norma geral no período neolítico (EISLER, 2004, p. 24).

Importante frisar que, pela arte neolítica, tampouco se verificaram indícios de violência exacerbada nesse período. Isso pela ausência de retratações pitorescas sobre dominação de povos, sobre o inexpressivo número de enterros de “chefes de tribos”, ou outra pessoa que parecesse ter posição soberana naquela comunidade, ausência de locais físicos de armazenamento de armas, ausência de fortificações militares, dentre outros indícios que demonstravam uma sociedade em tese pacífica, sem forte predomínio de uma cultura de violências (EISLER, 2004). Ainda de acordo com a autora,

Na arte neolítica, nem a Deusa nem seu filho consorte carregam os emblemas que aprendemos a associar ao poder — lanças, espadas ou raios, símbolos de um soberano e/ou

¹⁴ Quando a autora se reporta a tais valores masculinos e femininos da forma mencionada, compreende em seu livro como o conjunto de valores e significados socioculturais construídos pela lógica dicotômica e hierarquizada das sociedades capitalistas patriarcais.

deidade terrestre que exige obediência matando e mutilando. Mesmo distante, a arte desse período é extraordinariamente desprovida de imagens dominador-dominado, senhor-objeto tão características de sociedades dominadoras (EISLER, 2004, p. 28).

Seguindo essa perspectiva, Eisler (2004) faz críticas ao fato de que ao longo dos séculos, historiadores, arqueólogos, paleontólogos e demais pesquisadores que se prestaram a escrever sobre os processos histórico-culturais das sociedades antigas (Europa ocidental), não trouxeram essa discussão à tona, ocultando o período de uma possível cultura de paz e igualdade de gênero que pode ter sido vivida e, por consequência, pactuam com uma naturalização da lógica patriarcal violenta como se esses processos tivessem sempre feito parte das sociedades, ou seja, atuando fidedignamente à tal lógica.

É somente a partir do olhar sensível de pesquisadoras como Riane Eisler e a historiadora referenciada em seu livro, Merlin Stone, que se começa a perceber nessa área, os esforços sociais dispendidos para a manutenção da hegemonia masculina. Dessa forma, afirma que:

Particularmente a arte religiosa ou mítica, reflete não só atitudes de povos, mas também sua forma particular de cultura e organização social. A arte centrada na Deusa, a qual examinamos, com sua notável ausência de imagens de dominação ou guerras masculinas, parece ter refletido uma ordem social na qual as mulheres, primeiramente cabeças de clãs e sacerdotisas e depois representando outros importantes papéis, detinham papel fundamental, e na qual tanto homens quanto mulheres trabalhavam juntos em parceria igualitária em prol do bem comum. Se aqui não havia glorificação de deidades masculinas coléricas ou governantes portando raios ou armas, ou de grandes conquistadores arrastando escravas abjetas em correntes, não deixa de ter sentido deduzir que isso se deve ao fato de não haver imagens correlatas àquelas na vida real. E se a imagem religiosa central era a de uma mulher dando à luz e não, como em nosso tempo, um homem morrendo em uma cruz, não deixaria de ter sentido deduzir que a vida e o amor à vida – em vez da morte e do medo à morte – dominavam a sociedade, assim como a arte (EISLER, 2004, p. 30, grifo nosso).

Essas observações e análises indicam que a forma de organização social hierarquizante entre o modo de ser masculino sobre o modo de ser

feminino, são produções culturais próprias de períodos que se seguiram marcados por relações de poder que pretendiam a sua manutenção, não sendo resultados de definições instintivas e/ou biológicas/naturais que seguem ao longo do tempo. A cultura, não é apenas uma forma de manifestação de um povo, é também a sua base de formação, conforme indicava Antonio Gramsci *apud* Carlos E. Vieira (1999, p.62): “cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação”.

Logo, a cultura nas sociedades complexas deve ser compreendida estruturalmente à luz de tais projetos de formação, observando que a luta por esses projetos societários permeiam as relações como a própria luta cultural que não podem ser justificados como algo natural/cultural como se tais processos viessem ocorrendo de forma livre ao longo dos séculos. Vieira (1999, p. 62, grifo nosso), pontua que:

A cultura é composta de múltiplas ambiências: a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho, enfim, na expressão de Gramsci, as diversas sociedades que produzem os horizontes culturais de formação do indivíduo em sociedade. A cultura de uma época é o resultado do embate e da interação das concepções de mundo, das experiências e das práticas sociais que perpassam essas diferentes ambiências culturais.

O que queremos dizer com isso é que, uma vez que esses processos de desenvolvimento e organização das sociedades são engendrados pela cultura, não de forma neutra e linear, mas formados pelo consenso, não há que se falar que “sempre foi assim”, que o modo pelo qual vivemos é “natural”. Pelo contrário, resulta de muitos embates e disputas, sendo realizada por meio das relações de poder que lhe imbricam, normalmente havendo duas vias principais para que esse poder se mantenha: a repressão pela coerção e disciplina e a legitimação pela produção da própria cultura que será reproduzida pela sociedade em questão (COUTINHO, 1992).

Nota-se, a partir dos exemplos trazidos por Eisler (2004) que, aquilo que está oculto em uma cultura, como a escolha de ocultar que em certo momento das sociedades houve relações igualitárias, também nos aponta indícios da concepção de mundo atual. A história, por séculos contada por homens, busca

legitimar o sistema patriarcal vigente como se fosse algo natural, ocultando outras formas possíveis e/ou já existentes de se compreender a realidade¹⁵.

Não obstante, ao longo da história da constituição das sociedades patriarcais sempre houveram pessoas que se rebelaram a tais processos de dominação, iniciando organizações com pautas de reivindicações comuns, as quais tinham por base a perspectiva de igualdade de direitos, como os grupos de mulheres (SCHRUPP, 2019). Sobretudo nas sociedades modernas, após as Revoluções Francesa e Industrial, surge o termo feminismo para designar alguns desses movimentos de mulheres (GARCIA, 2015).

Isso porque à luz de um sistema exploratório que vinha se firmando baseado em relações hierárquicas de poder, onde determinados grupos são colocados em posição de privilégios sobre os que serão marginalizados e explorados na sociedade, geralmente por gênero, raça e classe, surgem movimentos revolucionários de várias ordens em prol de direitos humanos, dentre eles os movimentos denominados feministas (FEDERICI, 2019).

Importante também lembrar que o sistema socioeconômico capitalista, consolidado na Europa ocidental ao final do século XIX e início do século XX, intensifica as relações de opressão e exploração de modo cada vez mais sutil. Segundo Heleieth Saffioti (1976), se nos séculos anteriores era possível verificar uma divisão mais clara entre os senhores e os vassallos, ou entre a nobreza e seus escravos, nestes a relação de domínio é definida sob outra ordem, sendo justificado pela lógica da liberdade. Dito de outro modo:

A dimensão econômica das relações sociais não mais se oculta sob e na desigualdade de status jurídico dos homens (status de

¹⁵ Destacamos ainda que, apesar de termos localizado o tema a partir das sociedades da Europa ocidental, sem termos aprofundado os nossos estudos nessa pesquisa sobre os povos originários brasileiros, julgamos importante referenciar a fala do antropólogo Renato Athias, pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos sobre Etnicidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sobre a ideia de gênero nas culturas indígenas que pesquisa: “A ideia de [apenas] dois sexos é completamente ocidental. Masculino e feminino fazem parte de uma série de criações que foram colocadas dentro das sociedades. Em certos mitos indígenas, há várias situações em que essa diferença entre masculino e feminino deixa de existir ou se torna uma forma diferente de olhar essas relações sexuais definidas entre um e outro”. Para o pesquisador, a hierarquização e a dicotomia entre os sexos está relacionada no Brasil com o processo de colonização a partir dessa cultura ocidental pautada especialmente em dogmas cristãos sobre pecados. (JORDÃO, 2021).

homem livre, de servo, de escravo). É como livres possuidores de sua força de trabalho que os homens participam do mercado.

[...]

Aparentemente, a igualdade de status jurídico é indicador suficiente da igualdade social. A liberdade de que cada homem goza na situação de mercado leva à ilusão de que as realizações de cada um variam em razão direta de suas capacidades individuais (SAFFIOTI, 1976, p.14, grifo nosso).

Dessa forma, o modo de produção capitalista atua por meio dessas concepções indicadas pela autora, intensificando o individualismo, a meritocracia, o esforço pessoal, transformando questões sociais em questões de ordem pessoal, de ordem biológica. Assim, por meio de mecanismos discursivos de justificação para a marginalização dos grupos sociais já mencionados, há uma responsabilização pessoal por sua precarização, vez que nesse sistema todas as pessoas seriam livres para atingir sua posição social pelo mérito (SAFFIOTI, 1976).

Continuando, Saffioti (1976) ainda diz que os grupos marginalizados, enquanto categorias subalternas operam segundo as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços, assumindo diferentes feições de acordo com a fase de desenvolvimento do tipo estrutural da sociedade. Ou seja, ao observar o movimento histórico do nosso país, embora em alguns momentos se tenha tido governos mais de centro–esquerda, nunca houve um rompimento com o modo de produção. Em outras palavras, mesmo sendo necessário guardar as singularidades de cada momento histórico, os processos exploratórios nunca foram rompidos, pelo contrário, o que se observa são negociações, arranjos para sua manutenção, de forma que a estrutura não seja modificada.

Por isso, importante abordar a construção das sociedades sob o patriarcado, como já vimos ser o caso do Brasil, a partir também de um processo de colonização por países capitalistas europeus. Assim, necessário considerar nas discussões tanto os processos de colonização exploratórios como os processos de escravidão decorrentes dessas colonizações. Conforme destaca Lélia Gonzalez (2011, p. 18), “para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região –assim como para as ameríndias- a conscientização da

opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial”. Assim, necessário pensar o processo de constituição da nação brasileira, marcado tanto pela colonização como pela escravidão, o qual repercutiu em fortes processos de discriminação e violência racial que visa manter grupos étnicos-raciais subordinados.

Ainda de acordo com Gonzalez (2011), foram dentro das comunidades escravizadas que se desenvolveram formas de resistência político-culturais pela libertação e emancipação, que até hoje são pensadas e articuladas como estratégias nos diversos movimentos, especialmente os de esquerda, cujas pautas preconizam os direitos sociais. Todavia, alerta para a discriminação sexual e de gênero que também ocorre dentro dos movimentos, demonstrando justamente a intersecção dos processos de subjugação e a necessidade de se alinhar as pautas dos movimentos específicos de mulheres a esses movimentos.

Dessa forma, capitalismo, colonialidade e patriarcado andam de mãos dadas e se retroalimentam, sendo sistemas exploratórios que preconizam e marginalizam os mesmos grupos. Conforme afirmam Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019, p. 51), as “sociedades capitalistas também são, por definição, a origem da opressão de gênero. Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado em sua própria estrutura”. Referidas autoras ainda falam mais adiante em sua obra que:

Como dissemos, o trabalho de produção de pessoas sempre existiu e sempre foi associado às mulheres. No entanto, as sociedades antigas não conheciam divisão nítida entre “produção econômica” e reprodução social. Apenas com o advento do capitalismo esses dois aspectos da existência social foram dissociados. A produção foi transferida para fábricas, minas e escritórios, onde foi considerada “econômica” e remunerada com salários em dinheiro. A reprodução foi relegada “à família”, onde foi feminizada e sentimentalizada, definida como “cuidado” em oposição a “trabalho”, realizada por “amor” em oposição ao dinheiro (ARRUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 108).

Nesse sentido, destaca Saffioti (1987, p. 50), que o patriarcado:

[...] não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema

de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico.

Designado a partir da junção das palavras gregas “pater” (pai) e “arkhe” (origem e comando), patriarcado significa exatamente essa autoridade paterna imbuída de poderes de mando e desmando, que nem sempre precisa se caracterizar por um pai no sentido biológico/de família, mas pela figura da autoridade masculina em si, que exerce poder sobre as famílias mesmo na sua ausência, ultrapassando os limites dessa autoridade também à comunidade e a posse de domínios (DELPHY, 2009, p. 174).

Em especial sobre as mulheres, o patriarcado tem efeitos avassaladores à medida que, juntamente aos modelos socioeconômicos de cada período de tempo e espaço, vem por meio de suas tecnologias discursivas de domínio não apenas de modo repressivo, mas culturalmente utilizando-se de todos os aparelhos ideológicos de Estado disponíveis, dizendo o que significa ser homem e o que significa ser mulher na sociedade¹⁶.

Assim, nos localizando na Europa capitalista do final do século XIX e início do século XX, temos a insurgência de grupos de mulheres que passam a ser conhecidas como feministas e que vem a teorizar essas relações de poder sobre sexo e gênero, construindo novas conceituações categóricas a exemplo de “gênero” e “patriarcado”, que vimos trabalhando nessa pesquisa e que possibilitariam outros olhares sobre as relações antes tidas como naturalizadas.

Carla Garcia (2015), afirma que esse período ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, cuja pauta era justamente a igualdade de direitos entre homens e mulheres, sinalizando uma busca por igualdade de gênero, considerando que as tão reivindicadas liberdade e igualdade pelo exercício da cidadania que se buscaram naquele contexto histórico com as revoluções Francesa e Industrial teriam alcançado apenas aos homens.

¹⁶ Aqui, ainda entendendo dentro da lógica binária imposta no sistema capitalista, pois nessa perspectiva, qualquer outra forma de ser não tem lugar de existência na sociedade.

Citamos como exemplo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), embasada na busca pela efetivação dos valores de igualdade, liberdade e fraternidade, fruto da Revolução Francesa, vista como marco inicial dos direitos humanos na sociedade moderna e contemporânea. Contudo, o documento evidenciava em seu texto um tipo de ser humano específico: ainda aquele estereotipado sob marcadores segregatórios de classe, raça e gênero (GARCIA, 2015).

A Declaração dos Direitos do Homem era realmente do Homem e não contemplava as mulheres no sentido universal que se pretende com a palavra homem. Fato que atualmente traz outra questão que rechaçamos de utilizar-se de lentes patriarcais para universalizar pessoas em textos científicos até hoje sob a categoria “homem”. Nesse cenário, duas mulheres vão se tornar protagonistas no enfrentamento: Olympe de Gouges, que escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em 1791 e Mary Wollstonecraft, que escreveu A reivindicação dos Direitos da Mulher em 1790 (GARCIA, 2015).

Garcia (2015, p. 43), ao falar sobre as denúncias de Olympe de Gouges acerca da exclusão das mulheres em tais declarações ditas universais, pondera que:

Olympe denunciava que a Revolução havia negado direitos políticos a elas e, portanto, que os revolucionários mentiam quando falavam de princípios universais como liberdade e igualdade mas não toleravam mulheres livres e iguais.

Ou seja, o universal tinha limitações e não era para todas as pessoas.

Com a passagem para o século XIX, se organizam também os movimentos sufragistas, que permearam entre a primeira e início da segunda onda do feminismo e tomaram proporções internacionais de articulação, tendo como pautas centrais o direito ao voto e os direitos educativos: “o horizonte ético-político do feminismo do período foi o igualitarismo entre os sexos e o da emancipação jurídica e econômica da mulher” (GARCIA, 2015, p. 52).

No Brasil, os movimentos pela igualdade de gênero no sentido de igualdade de direitos também surgem no século XIX, durante o Brasil Império. Segundo Maria Amélia Teles (1999, p. 37): “O capitalismo se desenvolveu de modo diferente em cada país, mas em todos eles legitimou o mesmo regime

patriarcal de dominação. As mulheres enfrentavam, em lugares diferentes, problemas similares de opressão”. Todavia, similar ao que ocorreu na Europa com as ondas feministas, ganham destaque apenas as reivindicações das mulheres de classes sociais mais abastadas, em sua maioria brancas e que atuam sob uma perspectiva socioeconômica liberal, as quais até hoje são referenciais dos estudos feministas, invisibilizando outras lutas que seguem marginalizadas (TELES, 1999).

Inclusive, no Brasil da primeira metade do século XX, o movimento feminista cresceu à medida que o Estado se distanciava da Igreja durante o período republicano, havendo expressivo número de mulheres trabalhando (uma das reivindicações dessa época). No entanto, é preciso considerar que esse período corresponde ao momento de ampliação do modo de produção capitalista, especialmente o trabalho fabril que se instalava nesse solo, sendo interessante ao Estado recrutar mulheres à força laboral, sobretudo porque, como em outros locais do globo, a exploração da sua mão de obra se dava à custa de baixíssimos salários (SAFFIOTI, 1976).

Enquanto isso, na Europa desse período já mais para a segunda metade do século XX, a filósofa existencialista Simone de Beauvoir, protagonizava o segundo momento dessa onda feminista ao problematizar o que é “ser mulher” na sociedade na qual estava inserida, entendendo que as mulheres são constituídas por categorias discursivas opostas às masculinas como “o outro”, ou seja, aquelas que não são os homens (BEAUVOIR, 2009, p. 19).

É sob esse enfoque que Beauvoir (1967, p. 1), inicia o volume II de seu livro “O segundo sexo”, ao dizer que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

É na sociabilidade (dentro dos espaços possíveis, também na educação escolar) que partindo-se das diferenças biológicas vai se construindo desde cedo o que seriam brincadeiras próprias de meninas e de meninos, como devem comportar-se meninas diferentemente dos meninos, quais as virtudes e

valores de cada um, constituindo os gêneros e restringindo o que seriam os papéis a se desempenhar entre o masculino e o feminino (BEAUVOIR, 1967).

Entretanto, o que a filósofa questionava sobre os papéis masculinos e femininos na sociedade concerniam, sobretudo, à ocupação de espaços públicos e de espaços privados (GARCIA, 2015). Apesar da importante contribuição, essa era, mais uma vez, a perspectiva predominante sobre o papel das mulheres brancas e de certo poderio econômico, pois mulheres negras e pobres, em geral, sempre tiveram que trabalhar para a sua própria subsistência.

Fato é, que tais problematizações sobre ser e estar na sociedade, sobre os papéis designados a mulheres e os papéis dos homens contribuem até hoje para as reflexões de gênero, pois evocam discussões mais profundas sobre os papéis sociais, que seguem nos fazendo refletir sobre as práticas culturais perpetuadas a partir dos atravessamentos de relações de poder. Entendemos que discutir igualdade de gênero é se deslocar do “terreno escorregadio das falsas certezas da moral e dos costumes, com seus dogmas que abdicam de argumentos lógicos para se sustentarem, para se inserir no debate sobre os movimentos anti-igualitários”, como afirma Keila Deslandes (2019, p. 02).

Desse modo, ainda sob uma perspectiva de ondas feministas à luz dessa discussão e de Garcia (2015), temos que o aprofundamento sobre essas discussões marcará o início de uma terceira onda que, aos poucos vai trazendo outras questões sociais à tona que tornam a experiência das mulheres na sociedade distintas umas das outras, especialmente a partir da década de 1970. Existe a necessidade iminente de se colocar a interseccionalidade¹⁷ em debate, de trazer perspectivas decoloniais que inclusive buscam desvincular-se desse estigma de “ondas”, localizando os seus feminismos em seus contextos próprios.

De acordo com Maria Luiza Heilbron e Gláucia Almeida (2008, p. 227):

¹⁷ Segundo Carla Akotirene (2019), o conceito de interseccionalidade visa dar condições metodológicas para entender que categorias como raça, classe e gênero não podem ser analisadas isoladamente, pois as opressões atravessam umas às outras a partir das estruturas sociais, sem que haja uma hierarquização de violências.

No cenário internacional, desde o final dos anos 1970, multiplicaram-se as análises teóricas especificamente lésbicas, a partir do aprofundamento das reflexões feministas. Falquet destaca duas grandes autoras que encabeçam esta reflexão, em direções um pouco diversas. De um lado, a poeta norte-americana Adrienne Rich, que denuncia a heterossexualidade forçada como norma social que produz a invisibilidade do lesbianismo, inclusive no feminismo. Rich aponta a construção de uma verdadeira “irmandade” feminista, não “natural” e ingênua, voluntária e claramente política, que atingiria a todas – tanto lésbicas quanto heterossexuais e bissexuais – na luta pela liberação comum. Por outro lado, a francesa Monique Wittig, radicada nos Estados Unidos, questiona as bases do movimento feminista, defendendo a existência de um regime político mais central do que o sistema patriarcal, a heterossexualidade, cujo eixo ideológico é por ela denominado como “o pensamento straight”. De acordo com esta autora, esta modalidade de pensamento deve ser destruída como sistema social baseado na opressão e apropriação das mulheres pelos homens. Para ela, um corpo de doutrinas sobre a diferença entre os sexos é produzido neste modo de entendimento, para justificar esta opressão.

Para a maior parte dos movimentos feministas lésbicos, as violências e opressões de gênero devem ter a centralidade na questão heterocisnormativa sobre a qual já discorreremos no subtítulo anterior. Para as defensoras dessa perspectiva, é plenamente possível (e muitas vezes necessária) a convergência de pautas e interesses com os movimentos feministas com enfoque mais centralizado no capitalismo/patriarcado, contudo deve haver um aprofundamento reflexivo sobre a heterocisnormatividade para que de fato TODAS as mulheres sejam emancipadas, sem discriminações. Sem essa emancipação, os movimentos serão hierarquicamente excludentes ou, no mínimo, ingênuos (HEILBORN; SORJ, 2011).

Cabe ressaltar que as discussões até aqui desenvolvidas, embora escritas em uma forma linear, por entendermos ser mais didática, não são históricos-lineares e nem, tampouco, defendidas dentro de todas as perspectivas feministas. Não obstante, nessa pesquisa elegemos essa perspectiva de discussão por aproximar-se de uma vertente mais emancipatória em relação a igualdade de gênero, ao rompimento de categorias estigmatizantes sobre homens e mulheres universais e ao rompimento com uma binaridade imposta; Afirmamos que garantir igualdade de gênero é

garantir condições sociais de igualdade para todas as pessoas sem discriminação considerando as suas singularidades.

De modo similar, entendemos ser possível discutir as questões de gênero como uma classe, quando consideramos que a violência exercida sobre as mulheres bem como a usurpação de seus direitos é algo comum independente de classe econômica, etnia, sexualidade e/ou gênero. Ao mesmo tempo, entendemos também que as singularidades marcam essas violências de modo que ser mulher branca, classe média e cis não gera as mesmas vivências para mulheres negras, classe média e cis, e assim nas variadas intersecções.

De modo especial, a questão da branquitude nos parece ser central nesse contexto conforme destacou Sojourner Truth com sua célebre fala iniciando com a frase “E eu, não sou uma mulher?”¹⁸, ainda no período sufragista do século XIX, sobre ser uma mulher negra naquela sociedade. Existem intersecções de violências entre raça e gênero, entre gênero e classe e tantos outros atravessamentos, que atuam de forma mais opressiva a algumas mulheres do que a outras, demonstrando vulnerabilidades a violências de ordens distintas, que mulheres brancas provavelmente nunca irão experimentar, mas que também devem ser consideradas em suas pautas, a fim de não reproduzir outras violências.

Contudo, em sociedades constituídas com base na violência e em relações hierarquizantes de poder, é possível observar as repercussões dessas divisões nas próprias agendas governamentais, uma vez que preponderam as reivindicações daquelas mulheres que sempre detiveram mais privilégios, por critérios de raça, classe, sexualidade, entre outros, em relação às reivindicações das mulheres atravessadas por outros tipos de violências, fator que pode ser percebido até os dias atuais¹⁹.

¹⁸ O discurso de Sojourner Truth pode ser encontrado traduzido na página: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

¹⁹ Nessa perspectiva cabe destacar a observação de Djamila Ribeiro quando afirma que “uma mulher negra tem experiências distintas de uma mulher branca e vai experienciar gênero de outra forma” (RIBEIRO, 2018, p. 61). Assim como suas expressivas antecessoras dos movimentos feministas de mulheres negras Lélia Gonzalez (2011) e Sueli Carneiro (2013) que

A exemplo, ainda que se diga que no Brasil do século XX se discutissem pautas para além do direito ao voto, como a abolição da escravatura, percebe-se que muitos discursos da elite branca brasileira em torno dessa pauta adinham de posturas salvacionistas, colocando-se em lugar de superioridade sobre as pessoas negras e/ou estavam preocupados com a própria evolução do sistema de sociedade brasileiro em torno do capitalismo, mas não se relacionava diretamente à busca pela emancipação das pessoas negras²⁰.

Atualmente, autoras expoentes do feminismo negro brasileiro, seguem tendo que destacar as especificidades que lhes atravessam:

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”. (CARNEIRO, 2013, página da internet).

Da mesma forma, hoje precisamos recorrer ao firmamento dos direitos das mulheres com deficiência²¹ consideradas, muitas vezes, como incapazes ou inúteis para um sistema de sociedade que só se preocupa com uma produtividade mecanicista, padronizada, que enxerga a diferença nas dimensões da sua falta e não da sua potencialidade. É preciso olhar para as pessoas em todas as suas especificidades a partir da valorização das diferenças, da abrangência da diversidade em sentido amplo, não na busca por padrões socialmente impostos que excluem quem neles não se encaixa.

lutavam pelo próprio direito de existir das mulheres negras, dando visibilidade ao lugar de precariedade que lhes fora designado sob as opressões de uma democracia branca.

²⁰ A exemplo das pressões internacionais, principalmente da Inglaterra para que o Brasil deixasse de ser um país escravocrata e assim se voltasse às demais relações comerciais que ocorriam na época (LEÃO, 2021).

²¹ Sobre o tema indicamos a leitura do guia feminista “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania” do coletivo Helen Keller e os estudos da psicologia histórico cultural a partir de Lev Vygotsky.

Assim, é importante dizer que quando defendemos os movimentos feministas em prol da igualdade de gênero nessa pesquisa, estamos falando de um feminismo emancipatório vinculado a uma perspectiva social de direitos. Entendemos que a perspectiva liberal invisibiliza a complexidade das relações de poder constitutivas da sociedade e privilegia determinados grupos em detrimento de outros. A liberdade individualista não é possível pelo simples fato de que não partimos do mesmo lugar na sociedade já que, antes, existem violências históricas permeadas por relações de poder que se perfazem nos dias atuais e que não podem ser ignoradas, mas reparadas por meio de justiça social.

A nossa perspectiva, portanto, se pretende antidiscriminatória de modo amplo, como antissexista, anticapitalista, antirracista, antihomofóbica e realmente emancipatória, coadunando com as falas de Cinzia Arruzza; Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019, p. 123):

O feminismo para os 99% é um feminismo anticapitalista inquieto – que não pode nunca se satisfazer com equivalência, até que tenhamos justiça; e nunca satisfeito com direitos legais, até que tenhamos justiça; e nunca satisfeito com a democracia, até que a liberdade individual seja ajustada na base da liberdade para todas as pessoas.

Pensamos dever haver, portanto, uma compreensão maior sobre quais são as pautas e direitos a serem reivindicados, os quais não estão adstritos tão somente a alguns direitos pontuais e específicos como o direito ao voto, ou o direito ao trabalho, por exemplo, mas ao reconhecimento dos Direitos Humanos em em toda a sua dimensão pois, uma vez efetivados, serão garantidores de todos os demais.

Estes direitos vêm sendo defendidos em sua amplitude nos tempos mais próximos, pelo menos desde o final da segunda guerra mundial, com a constituição da Organização das Nações Unidas. A partir dela, os Estados membros definiram cartas de direitos, com o objetivo de garantir direitos mínimos aos seres humanos, guiados pela necessidade da existência de leis universais de proteção, especialmente contra Estados autoritários. Isso se deu após os Estados membros verificarem os resultados devastadores na vida

social e econômica provenientes daquele evento e as atrocidades que foram cometidas contra as pessoas. Assim descreve Chimelly Marcon (2018, p. 28):

Em 1945, surgiu a Organização das Nações Unidas – ONU com a sua Carta das Nações Unidas que teve como valores principalmente a dignidade da pessoa humana sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Importa destacar que o Brasil foi um dos países signatários dessa Carta tendo, inclusive, baixado como Decreto n. 19.841/1945, comprometendo-se, portanto internacionalmente com os valores ali descritos, dentre eles, a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Ainda, em 1948, seguindo essa diretriz, foi definida a Declaração dos Direitos Humanos, também no sentido de manutenção da paz mundial e desenvolvimento econômico dos países visando tutelar os direitos humanos principalmente dos grupos mais vulneráveis²² mesmo que o próprio documento em sua estrutura e linguagem apresente caráter sexista (MARCON, 2018).

Embora tenhamos ressalvas quanto aos aspectos constitutivos e coloniais da própria ONU, especialmente quanto ao seu caráter androcêntrico e positivista, permeado por interesses também mercadológicos (MARCON, 2018, p. 31-32), trata-se de inegável política de Estado, ou seja, uma política de compromisso de nações perante o povo e o mundo, que não deveria ficar a critério de implementação de um ou outro governo, mas impõe o dever de buscar a sua efetivação.

Ter em mente que os Direitos Humanos são para todas as pessoas em sua integralidade é extremamente relevante, pois permite ir além das meras reivindicações de movimentos cujas propostas e demandas podem ser apenas reformistas ou populistas inseridas a conta gotas em legislações esparsas. Não se está mais tratando de direitos fragmentários como um direito a voto, mas na sua amplitude, na totalidade de ser (humanas/os) que os direitos devem ser igualitários, tendo o Estado responsabilidade ética na sua efetivação.

Tal firmamento nos dá amparo internacional na defesa do tema sobre igualdade de gênero, que é tratado como uma das questões mais importantes

²² Entendidos como minorias, termo que precisa ser entendido não como critério quantitativo mas sob o aspecto de minoria de direitos, grupos que estão às margens do poder.

para que os direitos humanos de todas as pessoas sejam respeitados e efetivados. A partir desse marco é que foi possível, também em âmbito global, a elaboração de demais documentos legais como Tratados e Convenções²³ no reconhecimento aos Direitos Humanos básicos a todas as pessoas sem discriminação e para a previsão de que os países membros forneçam as condições materiais à efetivação de tais direitos, o que veremos em relação à igualdade de gênero, no terceiro capítulo, relacionando com os documentos brasileiros destinados à Educação.

Buscar a efetivação da igualdade de gênero é, nesse sentido, um compromisso ético que deve ser explorado em todos os setores da sociedade, inclusive por meio da educação, conforme dispõem as diretrizes internacionais das quais o Brasil é signatário²⁴. Todavia, para além de simples previsões normativas em prol da igualdade de gênero em documentos para a educação, necessitamos de disposições que contemplem a diversidade de gênero no sentido que vimos discutindo. Uma diversidade que não encontre limites, mas alcance a todas as pessoas em suas especificidades.

Destacamos, até o momento, alguns dos desafios estruturalmente presentes em nossa sociedade, que são parte constituinte desta tal qual se encontra hoje, para que tenhamos em mente toda essa dimensão complexa de fatores atravessados nas relações quando buscamos defender a igualdade de gênero, além de localizar qual sentido de igualdade de gênero defendemos. Tais questões serão importantes na sequência da leitura para entender o porquê julgamos necessária a luta pela igualdade de gênero desde a Educação Infantil e por que existem tantas resistências nesse campo.

Importa mencionar, antes de finalizar esse capítulo que, no momento de escrita desta dissertação, vivemos sob a égide de um governo federal conservador, que legitima movimentos excludentes em prol de um padrão único de ser e existir pautado na família tradicional patriarcal que se alinha ao

²³ A exemplo da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW (1979) e mais recentemente os Princípios de Yogyakarta (2006), os quais retomaremos em momento posterior de forma contextualizada com os documentos para a educação brasileira no capítulo terceiro.

²⁴ Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=5>.

padrão hegemônico que discutimos. Nesse campo, há forte tensionamento acerca das discussões de gênero, da diversidade e da igualdade de gênero na escola, no qual se proferem discursos contrários às normativas internacionais e ao compromisso firmado pelo Estado-nação.

Assim, nas escolas e na definição de políticas e programas para educação, como já indicado, se observa muita resistência em relação aos temas de igualdade de gênero. Esse cenário é evidenciado tanto pelos poucos projetos de enfrentamento a essa questão como pelos documentos orientadores e mandatários do Ministério da Educação, sobretudo a partir da assunção à presidência de Michel Temer, conforme veremos no capítulo terceiro.

Antes, porém, uma vez demonstrada a necessidade da promoção da igualdade de gênero em todos os setores da sociedade, especialmente por meio da educação, julgamos também importante demonstrar o porquê da relevância deste tema ser contemplado desde a Educação Infantil.

2.3. Igualdade de gênero na Educação Infantil

Como visto anteriormente, alcançar a igualdade de gênero é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de violências discriminatórias. Além disso, igualdade de gênero, para nós, não se restringe nem a uma concepção binária de igualdade entre homens e mulheres e nem, tampouco, a uma questão quantitativa na área específica da educação quando se fala em acesso de meninos e meninas à escola.

A igualdade de gênero que defendemos está também no campo das subjetividades, no campo das relações e dos afetos, do direito de ser e existir das pessoas livres de discriminações a partir da garantia de condições materiais e imateriais de pertencer ao espaço escolar e à sociedade como um todo. Nesse sentido, a área da educação tem papel fundamental, considerando ser um espaço público de convivências e de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento de pessoas ao longo de grande parte de sua vida.

2.3.1. Por que contemplar questões de gênero desde a Educação Infantil?²⁵

Conforme abordamos no capítulo anterior com Butler (2019), existem variadas tecnologias na sociedade que trabalham para a produção e reprodução de determinados padrões de ser e existir, as quais atuam também em nossos processos subjetivos, a fim de conferir legitimidade à ideologia dominante. Dito de outro modo, Gramsci (In GALASTRI *et al*, 2017) também nos chama a atenção sobre os diversos aparatos culturais presentes na sociedade, como jornais, televisão, igrejas, templos etc, por meio dos quais se pretende criar uma hegemonia e manter a estrutura dominante. Ressaltamos que as escolas também entram na esfera dos aparatos.

Elas sempre tiveram importante papel na formação das pessoas para a vida em sociedade e, essa “vida em sociedade” pressupõe um padrão comportamental alinhado aos interesses do projeto de sociedade dos grupos dominantes que, por meio das suas relações de poder, interferem também nesse meio. Tais fatos podem ser identificados com um simples percurso histórico sobre a Educação formal brasileira, ora alinhada aos interesses e valores da Igreja Católica, ora aos interesses e valores liberais, figurando como importante campo de disputas ideológicas de cada tempo-espço (WOJNAR, 2010).

A Educação Infantil, sobretudo, promove esse primeiro encontro da criança com o mundo externo mais ampliado, para além dos contatos com o seu núcleo familiar, família extensa e às vezes ainda com igreja e comunidade próxima. Ou seja, nos primeiros anos de vida, a criança pequena acaba participando de uma vida social mais restrita e limitada, alinhada à participação social da escolha dos adultos responsáveis por ela. Em contrapartida, quando vai à Escola, passa (ou deveria passar) a conhecer outras realidades e adquirir novos conhecimentos para a vida em sociedade.

²⁵ Importante destacar que entendemos que estamos colocando em diálogos autores com bases epistemológicas distintas, no entanto, fizemos essa opção por considerar relevantes as contribuições, em especial as definições e discussões do feminismo crítico. No entanto, procuramos resguardar as especificidades teóricas não reduzindo as teorias a elo comuns, sem tampouco hierarquizar e/ou juntar as perspectivas. É um movimento arriscado, mas que entendemos ter sido frutífero, pois nos possibilitou aprofundar aspectos que a teoria do materialismo histórico-dialético não colocou em tela.

Está disposto na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 36), que são direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, entre outros:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (grifo do texto).

Conhecer-se e construir uma identidade pessoal, social e cultural, implica em conhecer variadas concepções de mundo, o que perpassa o reconhecimento sobre questões de gênero e relações de poder atuantes em nossa sociedade, evidentemente que de uma forma apropriada à linguagem infantil. Afinal, como seria possível conhecer-se e criar uma identidade a partir de uma única perspectiva de mundo que se pretende universal?

Mais uma vez, conforme já dissemos no capítulo anterior, as sociedades ocidentais capitalistas vêm sendo delineadas a partir de uma perspectiva de dominação patriarcal hierarquizante, que marginaliza determinados grupos na sociedade por critérios de raça, classe e gênero, entre outros atravessamentos interseccionais, buscando uma hegemonia heterocisnormativa sobre os corpos. Os movimentos conservadores atuais, em defesa da família tradicional patriarcal, retomam a sua força discursiva

Logo, se não houver respaldo legal e/ou curricular para que a prática docente na Educação Infantil se dê a partir de uma perspectiva de gênero crítica, as vivências e experiências das crianças neste “conhecer-se” serão limitadas a um único padrão dominante, o qual seguirá sendo reproduzido na sociedade. A simples reprodução desse padrão único escapa aos princípios democráticos de um país e ignora as escolas como espaços públicos importantes onde, por meio da dialética, também se constrói a democracia.

Deixar de defender a etapa da Educação Infantil como parte dessa esfera política e social democrática é seguir perpetuando estigmas essencialistas de cunho biológico-maturacional tanto do desenvolvimento infantil e das crianças, tomando-as por sujeitas incompletas, quanto da própria

Educação Infantil em desafio constante de se firmar como integrante da Educação Básica e não *locus* de mero cuidado.

Ao longo da história das sociedades às quais nos reportamos nessa pesquisa, as crianças sofreram diversos processos de marginalização e violências. A sua falta de “utilidade” para o mundo capitalista as colocou em um lugar de pessoas incompletas, em construção e, portanto, sujeitas ao amoldamento de pessoas adultas para os interesses do projeto de sociedade que se pretendia construir, a fim de atender ao mercado de trabalho (DEL PRIORE, 2010).

Essa discussão nos faz refletir sobre qual seria a função da escola. A escola bancária, da qual nos alerta Paulo Freire (2013) em *Pedagogia do Oprimido*, é essa que se preocupa especialmente com o capital, cujos objetivos são formar pessoas exclusivamente para o mercado de trabalho no desenvolvimento de técnicas e habilidades “úteis” à manutenção do sistema capitalista em suas camadas divisórias, sendo essa a função da escola²⁶.

Christian Laval (2004, p. 13) também faz uma crítica à função das escolas no atual mundo capitalista neoliberal, onde segundo ele “a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado”. Dentro dessa perspectiva, a educação deve voltar-se apenas à utilidade e os demais conhecimentos de caráter mais humanista/democrático como filosofia, sociologia, entre outros, acabam sendo colocados em patamar de menor relevância e, até mesmo, banidos.

Nessa pedagogia das competências, o autor assevera que:

Essa “lógica da competência”, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente úteis economicamente, comporta um

²⁶ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. [...] Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2013, p. ??)

sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem (LAVAL, 2004, p. 63).

Questões de gênero, portanto, não ganham relevância temática sob tal concepção, sobretudo porque contestam a própria manutenção desse sistema de educação e de sociedade. A educação brasileira, de maneira geral, segue os moldes da educação bancária e não se pretende neutra de nenhuma forma (assim como nunca se pretendeu), pois conforme Laval (2004, p. 43) retomando que se outrora as funções da escola já foram por ideais religiosos, pela formação de cidadãos do Estado, pautadas no puro ideal humanista, agora “a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado”.

Nesse sentido, o olhar para as crianças de zero a seis anos é de pessoas em desenvolvimento que ainda não dispõem das habilidades necessárias ao atendimento do capital e, tendo em vista a função da escola como local para tal formação, a solução encontrada para os seus cuidados recai sobre os cuidados maternos em âmbito privado, sem assunção de responsabilidades sociais e estatais.

Existe a confluência do sistema capitalista a um sistema de sociedade patriarcal, que estabelece às mulheres esse papel de cuidadoras. Elas devem ser responsáveis por fazer a manutenção do lar, pelas funções do âmbito doméstico e pelo cuidado com os seus filhos, enquanto aos homens é conferido o trabalho externo, sempre sob a lógica da família heterocisnormativa, demonstrando um dos motivos pelos quais uma ameaça a essa heterocisnormatividade²⁷, incomoda sobremaneira os grupos conservadores, afinal, coloca em xeque o sistema de sociedade anteriormente mencionado que se pretende manter e perpetuar (FEDERECCI, 2019).

Em que pesem os esforços dos movimentos de feministas e pró-criança na constituinte, é sob tal lógica do cuidado que se passa a pensar em creches,

²⁷ À luz do que tratamos no primeiro capítulo, o pacto heterocisnormativo e a branquitude devem estar na centralidade das discussões sobre igualdade de gênero vez que é a partir dessas concepções que se pensam gênero e sexualidade na sociedade brasileira, impondo os limites e os padrões comportamentais que podem ser aceitos.

jardins de infância, centros de educação infantil, entre outros formatos que atendessem as crianças pequenas no Brasil dos anos 1970 e 1980²⁸, com o foco muito mais nos direitos das mulheres adultas do que nos direitos das crianças em si. Isso resulta de demandas, sobretudo, de mulheres pobres que não tinham sequer a escolha de ficar em casa cuidando da sua prole, pois necessitavam trabalhar para a própria subsistência (ROSEMBERG, 2002).

Nota-se, uma vez mais, que as crianças continuaram silenciadas, como pessoas incompletas que não gozam de direitos próprios, pois o surgimento dessas escolas se deu a partir da preocupação com o seu cuidado e não com a sua educação no sentido do desenvolvimento e da aprendizagem. Tal concepção implica sistemicamente em tudo aquilo que envolve a constituição de uma creche ou escola de educação infantil, a destacar a formação docente a qual tinha por critérios (cujos resquícios percebemos até hoje) a contratação de profissionais habilidosas ao cuidado, à função que se assemelhasse à materna, não necessitando de currículo, mas de “vocação” a tal cuidado e ao afeto²⁹.

Michael Apple (1995), analisando dados sobre a educação na Inglaterra e nos Estados Unidos do final do século XIX e início do século XX, elaborados em sua maioria por pesquisadoras mulheres dessas localidades, entendeu que a “divisão sexual do trabalho dentro da escola teve outros impactos. Reforçou a possibilidade de a administração escolar urbana manter o controle burocrático

²⁸“Vários fatores contribuíram para alcançarmos o patamar atual sobre a educação infantil na consciência social e na política educacional. O mais decisivo, sem dúvida, é a própria demanda social, empurrada pela necessidade das famílias de colocar seus filhos pequenos em instituições que cuidem deles enquanto os pais trabalham. E, nesse fator, pesa, sobretudo, a participação progressiva da mulher no trabalho extradomiciliar”. (ROSEMBERG, 2002, p. 84).

²⁹“Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade. ‘As pessoas que propugnavam mulheres para o magistério como Catherine Beecher, Mary Lion, Zilpah Grant, ou Horace Mann e Henry Bernard) argumentavam que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade’. Essas mesmas pessoas também não relutavam em afirmar outra coisa. As mulheres ‘tinham vontade’ de ensinar por salários menores que os necessários para os homens. [...] O suposto ‘jeito para cuidar’ feminino, as qualidades empáticas ‘naturais’ das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-nas ideais para ensinar em tais escolas”. (APPLE, 1995, p. 61).

sobre os/as subordinados/as e sobre o currículo e a prática docente” (APPLE, 1995, p. 61). Ainda:

Os autores de uma análise histórica recente das relações entre a divisão de gênero e o controle demonstram isso claramente: ‘estruturando os postos de modo a aproveitar os estereótipos de papéis sexuais sobre a suposta capacidade masculina de gerir mulheres, a administração escolar urbana pôde aumentar seu poder de controlar currículos, estudantes e pessoal. [...] A diferença de gênero forneceu um meio importante do controle social”. (APPLE, 1995, p. 61).

Entretanto, o próprio autor constatou que tal ideal de controle social não goza de plenitude, pois trata-se de campos sempre marcados por disputas e conflitos. Nestes cenários, muitas mulheres protagonizaram e seguem protagonizando a subversão, excluindo o mito da professora passiva e unindo-se em grupos e sindicatos a fim de buscar melhores condições de trabalho, a sua valorização, os seus direitos e também os direitos à educação das próprias crianças e jovens educandas (APPLE, 1995).

A par de tudo isso, fazendo relações plenamente possíveis com as condições brasileiras, percebemos que sob essa concepção não só a estrutura de ensino para a Educação Infantil é precarizada³⁰, como a formação docente e sua prática, uma vez que não há preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que nos ajuda a entender um pouco melhor o cenário atual da Educação Infantil, haja vista serem recentes os processos de transformação (ainda em disputa) de perspectivas sobre a educação, a infância e o papel das mulheres na sociedade.

³⁰A falta de investimento na Educação Infantil ficou evidenciada por Rosemberg (2002, p. 59), em suas análises ao longo da década de 1990, que apontam a utilização predominante de sucata nessa etapa da educação, bem como da “configuração da pré-escola brasileira como antecipação da escolaridade tradicional transparece na alta porcentagem de estabelecimentos que dispõem de lápis e papel (93,0%), superior àqueles que dispõem de brinquedos (61,4%), jogos didáticos (75,2%) e material para educação física (Tabela 25). [...] Porém, a própria insuficiência de recursos pode ser considerada como decorrência da posição inferior que a criança pequena ocupa na hierarquia social, traduzindo-se na opção de prioridades políticas e sociais de que o custo de sua manutenção no sistema de ensino seja inferior ao dos demais níveis educacionais. Parece ainda difícil para vários atores das sociedades contemporâneas despregarem-se da lógica anterior à Segunda Guerra Mundial de que o cuidado e a educação da criança pequena constituem questões exclusivas da esfera privada”.

No Brasil, as crianças só passam a ser realmente reconhecidas como sujeitas de direitos com o Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, sendo que somente com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB de 1996³¹ as crianças pequenas passam a ter garantido o direito à Educação Infantil, reconhecida como parte da Educação Básica. São, portanto, pouco mais de duas décadas de transformação de perspectivas sobre essa etapa da educação, na luta pelo reconhecimento das crianças em serem vistas como pessoas que têm o direito não apenas de socializar, mas de aprender e desenvolver-se³².

Aqui, há mais um desafio: qual concepção de desenvolvimento se está adotando na Educação Infantil, que irá orientar a prática docente na elaboração de conteúdos e aprendizagem? Voltamos, assim, ao questionamento sobre qual é a função da escola que se está perpetuando na educação brasileira e que, conseqüentemente, orientará também as concepções de desenvolvimento.

Ao postular tal questionamento, percebemos que apesar das recentes conquistas em torno da criação de centros de Educação Infantil, do olhar das crianças como sujeitas de direitos e da valorização profissional de professoras e professores, a função da escola segue sendo concebida pelo mesmo sistema de sociedade capitalista patriarcal cujos objetivos são preparar essas crianças para o ensino fundamental, a fim de que se desenvolvam para o mercado de trabalho e para a convivência dentro dos valores dessa sociedade.

Retomemos ao que escreveu Freire (1987, p. 41), sobre a prática da educação bancária que vem sendo perpetuada, em contraposição a uma educação libertadora:

³¹Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - Educação superior". (LDB, 1996).

³²"A declaração desse direito está fundamentada na consciência de que a criança precisa da educação para desenvolver-se, para aprender, para integrar-se socialmente no mundo, para elaborar as formas de expressão do seu ser, para construir-se como pessoa. A educação é constitutiva do ser humano: é por meio dela que ele adquire a cultura de sua família, de seu povo, de seu tempo. E como esse processo começa no nascimento, postergá-lo é recusar os meios para que o ser humano, dele privado, possa constituir-se plenamente". (ROSEMBERG, 2002, p. 95).

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

A função de escola que defendemos é esta segunda, em prol das escolas plurais e democráticas, diante dessa perspectiva de libertação que nos propõe Freire (1987) sobre um Estado Democrático de Direitos defendido em nossa Constituição Federal de 1988, entendendo a importância de se compreender os contextos em que cada estudante está inserido, Isso torna a aprendizagem significativa e motivadora a partir das realidades concretas, na diversidade cultural, étnica-racial, de gênero, instigando muito mais do que a mera “assimilação” de um conteúdo útil para a vida no mercado de trabalho. O que é instigado é o compreender-se no mundo enquanto pessoas cidadãos, sujeitas de direitos e pertencentes a uma coletividade que tem a potência da transformação social.

Julgamos importante que toda a Educação Infantil seja pensada a partir de uma perspectiva de gênero, que vai implicar sistemicamente tanto na estrutura dos estabelecimentos, como nas relações com as pessoas profissionais envolvidas, chegando na prática docente a partir da reflexão. Tomamos como exemplo a divisão de grupos com critérios baseados no sexo, na divisão de brincadeiras e brinquedos ditos “de menino” e “de menina”, nas repreensões de comportamento a partir de discursos como “isso não é coisa de menino/a fazer”, entre outros que afetam as subjetividades das crianças.

As relações de gênero já estão imbricadas em todo o sistema de Educação Infantil, nas falas, nas relações, nas práticas. O que pretendemos é

que diante dessas relações seu desenvolvimento não se dê sob uma única perspectiva de mundo dominante que vem por meio desse padrão heterocisnormativo, que não admite quaisquer existências que destoem dessa caixa. Escolas neutras não existem, tudo o que se apresenta está (in)diretamente orientado sob uma perspectiva de mundo e, o que não pactuamos, é que seja dada sob essa única perspectiva dominante por meio de suas relações desiguais de poder.

Conforme debateu Talwane Vieira Canguçu, (2015, p. 21):

As reproduções dos discursos de gênero começam na educação infantil, mas em muitos casos, só começam a ser debatido nos anos finais do ensino fundamental, como tema transversal, como indica o Parâmetro Curricular Nacional, (MEC/SEF 1998) que indica a trabalhar as questões de gênero e sexualidade devem ser trabalhadas a partir do 5º ano do ensino fundamental. Nesse documento, a temática deve ser debatida como um tema que deve ser ministrado em todas as disciplinas com três eixos norteadores: (i) corpo: matriz da sexualidade, (ii) relações de gênero, (iii) prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS.

Da mesma forma que aponta Canguçu (2015), não vemos justificativa para que temas como relações de gênero e sexualidade sejam discutidos somente a partir do quinto ano do ensino fundamental. Essa delimitação de discussão por ano escolar somente evidencia uma educação mecanicista e fragmentada de cunho biológico-maturacional, que enxerga tais questões como meros conteúdos que podem ser “vencidos” nessa etapa. Entretanto, desde a Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças é afetado pela educação que recebem de professoras, familiares e instituições. Educação essa que reproduzem na escola por meio de falas sexistas como “brincadeiras de meninas e de meninos”, “cores de meninas e de meninos” que, se não confrontadas, seguirão reforçando tal lógica.

Ainda segundo Canguçu (2015, p. 22):

A escola é um espaço de informação, reflexão e (re)construção dos conhecimentos tanto dos alunos, quanto dos professores e pais. O diálogo nessa fase é um dos mais importantes instrumentos na construção do saber. Discutir com os alunos a construção dos valores, dando espaço para a igualdade de

gêneros e para a diversidade. Professores reflexivos, analisando sua atuação em sala de aula, são necessários em todas as salas de aula. E diálogo constante com pais sobre o trabalho mútuo na construção da igualdade de gêneros.

Educar para a cidadania vai muito além de não estereotipar brincadeiras, mas educar para a vida e para o convívio em sociedade a partir do respeito e da não discriminação. Está assim disposto na atual BNCC (2017, p. 36), que são direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Ainda que tenhamos ressalvas em relação ao discurso presente no texto do documento acima referenciado³³ (o que analisaremos no capítulo seguinte), tal disposição nos respalda quanto à necessidade de se estimular um convívio respeitoso com a diversidade para a vida em sociedade, sendo o espaço educacional o local propício para atribuir significados e também ressignificar crenças e valores no contexto das relações interpessoais que as crianças têm em seu seio comunitário (CANGUÇU, 2015).

Além disso, é necessário olhar para as crianças como seres completos que têm as suas próprias vivências e experiências e compreensões de mundo e que são capazes de desenvolver-se a partir de uma perspectiva mais crítica e ampliada sobre a sociedade, em consonância com o seu desenvolvimento³⁴. É

33 “Nesse movimento do eu, do outro e de nós residem discursos e definições de masculinidade e feminilidade, de uma heterossexualidade compulsória e de comportamentos apropriados para o sexo. Estes discursos são produzidos, em resposta ao “outro”. Basta-nos lembrar os discursos, por exemplo, dos sujeitos que foram divididos a partir da lógica do eu e do outro ou dos normais e anormais. Michel Foucault nos ajuda a compreender este aparato de divisão e de um sistema classificador”. (MAIA, 2017, p. 83).

34 Entendemos desenvolvimento infantil neste trabalho a partir das concepções da psicologia histórico cultural, sobretudo à luz das teorias de Vygotsky. Portanto, pensamos o desenvolvimento infantil não apenas pelos processos psíquicos endógenos, mas também por seus processos exógenos nas relações com outras pessoas e pela relevância do processo de aprendizagem que proporciona uma relação mediada entre a personalidade de cada criança e o seu contato com o ambiente e com as pessoas.

Diferentemente das correntes essencialistas que defendem o desenvolvimento a partir da periodização como processo biológico-maturacional, cujas concepções seriam de ordem natural, inata e endógena, defendemos o desenvolvimento por meio da aprendizagem em

nessa fase que se constroem as primeiras impressões de gênero a partir das relações sociais já estabelecidas em seu entorno, e também é nessa fase que tais impressões podem ser discutidas e transformadas.

À título de exemplo, conforme aponta Zoia Prestes (2016), as brincadeiras de faz de conta exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é por meio delas que passam a vivenciar com consciência as regras sociais da vida real, em processo de desenvolvimento cultural que acompanha o desenvolvimento da humanidade em si. Esse faz de conta também revela os desejos das crianças, especialmente após os três anos de idade, quando começam a ter mais consciência sobre si e sobre o mundo.

Entretanto, esses desejos não são livres, mas submetidos às regras sociais que as próprias crianças impõem nas brincadeiras em processo autoeducativo. No faz de conta, as crianças precisam estabelecer as regras aos papéis que estão interpretando, o que ocorre com a sua imaginação sobre as situações trazidas, atribuindo novos significados a determinados objetos, em processo de tomadas de consciência sobre a existência de regras do próprio mundo social, pois as brincadeiras são permeadas por situações reais por elas vivenciadas, ou seja, têm origem social e não instintivas.

Essas brincadeiras podem ser limitadas por currículos rígidos, permeados por discursividades moralistas, estabelecidos dentro de moldes e parâmetros curriculares cheios de conteúdos que também prejudicam a prática docente, e que de modo geral não privilegiam as vivências e saberes prévios das crianças. Há que se pensar que elas podem, não lhes proporcionar muitas situações de liberdade para interagirem entre si, o que prejudica conseqüentemente o seu processo de desenvolvimento e limita a sua própria condição humana em uma institucionalização da infância (PRESTES, 2016).

conjunto com os processos pedagógicos como capazes de impulsionar e proporcionar tal desenvolvimento desvinculando a idade como fator principal no amadurecimento das crianças. (VIGOTSKII, L; LURIA, A. e LEONTIEV, 2009).

Nessa lógica mecanicista, limitada em “certo e errado”, as crianças vão sendo tolhidas ao não questionamento e condicionadas a apenas uma perspectiva de mundo dominante, ficando mais suscetíveis a se constituírem a partir desses padrões hegemônicos, que podem ser excludentes de diversas vivências e existências (étnico-raciais e de gênero, por exemplo). Ao não serem trazidas a partir das suas realidades, conflitam ao não ter lugar no ambiente escolar, causando um possível sentimento de não pertencimento de algumas crianças nas escolas e na própria sociedade.

De acordo com Marília Milhomem Moscoso Maia (2017, p. 26):

É na educação infantil que as crianças irão ter o primeiro contato com um discurso sobre as “diferenças” entre homem e mulher. Discurso este que terá implicações visíveis nas divisões de atividades por sexo, em coisas de meninos e de meninas, nos comportamentos, no vestuário, nos brinquedos, nas expectativas dos corpos corresponderem a uma coerência feminina e/ou masculina e no silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade.

Ao considerar essas questões é imprescindível que as discussões e reflexões pertinentes à temática de gênero e sexualidade apareçam na escola desde a Educação Infantil. A sua falta de previsão nos currículos formais e a falta de perspectiva de gênero na formação docente não fará com que o tema deixe de surgir, mas implicará na precariedade de sua condução que passa a ser realizada por meio da moral das próprias docentes que pode vir por uma lógica estereotipada de gêneros a partir de discursos sexistas.

Segundo a pesquisa de Viviane Drumond (2010, p. 6):

As discussões sobre infância e gênero praticamente não são contempladas na formação da professora de educação infantil e, quando estes conceitos são discutidos, não são tratados de forma articulada. Um primeiro mapeamento dos cursos de pedagogia mostrou que gênero não se constitui em uma categoria de análise nas disciplinas que compõem os currículos dos cursos de pedagogia, e que não são estabelecidos diálogos e intersecções entre infância, gênero e sexualidade. As disciplinas que discutem gênero e sexualidade tomam por foco a educação sexual das crianças e não consideram as relações de poder entre meninas e meninos e entre crianças e adultos.

Por isso, é importante desvelar a categoria gênero para além das diferenças sexuais e para além de um determinismo cultural como trouxemos no capítulo anterior desde a formação docente, concebendo-a como produto de diversas tecnologias discursivas, epistemologias, práticas institucionalizadas e práticas da vida cotidiana, entre outras que produzem efeitos sobre os corpos das crianças em seus comportamentos e em seu relacionamento social (LAURETIS, 1987). Essa seria uma maneira de possibilitar que em suas práticas não haja, simplesmente, uma reprodução de discursos dominantes de maneira irrefletida.

Além disso, a prescrição de currículos formais rígidos, na ordem neoliberal e conservadora, é formadora da própria estrutura escolar, onde tudo é construído e regulado à luz de um discurso que ganha também um tom protecionista³⁵ sob a justificativa de que determinados assuntos devem ser deixados para uma idade mais avançada. Na verdade, o que ocorre é uma educação vigilante e punitiva contra as ameaças à manutenção da sociedade patriarcal capitalista e heterocisnormativa, que vão formando as subjetividades das crianças desde cedo.

2.3.2. Gênero e Sexualidade na Educação Infantil

É sob a lógica do discurso anteriormente mencionado que, da mesma forma, não se concebe discutir sexualidades na infância. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (2000, p. 23) afirma que:

Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. [...] Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento,

³⁵ Tais discursos protecionistas entoam uma concepção moralista e religiosa de que as crianças são puras e imaculadas e que, portanto, não devem ter contato com “assuntos pecaminosos” como sexualidade a fim de não corromper a sua pureza. Todavia, importa ressaltar que esse discurso tem destinatários certos, ou seja, é defendido a apenas um tipo de criança, aquela que segue os padrões hegemônicos de raça, classe e gênero, o que fica extremamente claro a compararmos como as crianças pobres sempre foram tratadas ao longo da história, como delinquentes cujos corpos se deve controlar (DEL PRIORE, 2010).

nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000 p. 21)

Observa-se dos discursos daqueles que repudiam abordar o tema sexualidade na Educação Infantil que as suas compreensões em torno da categoria sexualidade estão bastante relacionadas apenas com a noção de práticas sexuais e orientação do desejo sexual (heterossexual), sendo assim entendidas como área exclusiva do campo da saúde e do planejamento familiar³⁶. Nesse sentido, como alerta a autora, tais discursos deixam de perceber a dimensão social e política destes assuntos que não devem ser restritos à esfera privada, sobretudo porque os lares não são espaços seguros para todas as crianças.

Conforme dados produzidos no Brasil em 2019³⁷, foram notificadas em média naquele ano 93,7 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes de até 19 anos, que representam 74,6% da totalidade dos casos de violência sexual no país. Nesse cenário, mais de 17% dessas violências se deram contra crianças entre 5 e 9 anos de idade e mais de 13% contra

³⁶ No final do século XIX, o tema ganhou maior relevância a partir da criação do estudo da sexologia, que reunia áreas de conhecimento da psicologia, biologia, antropologia, história e sociologia. Os estudos feitos naquele período apontam, entretanto, um viés acentuado em debater na verdade o “comportamento sexual” e qual comportamento seria adequado, mostrando a sua relação direta com a política, a qual não pode estar dissociada de tais análises.

Além disso, importante mencionar em uma breve pincelada histórica que esse período antecede a I Guerra Mundial, onde a eugenia estava bastante em voga embasando a necessidade de domínio sobre “raças inferiores”. Mais tarde, já nos anos 1940, outro aspecto ganha relevância em torno da sexualidade nas sociedades ocidentais porque os novos sistemas sociais requeriam um controle de natalidade, sendo forte o discurso de planejamento familiar. Percebe-se, assim, sempre haver um domínio e controle sobre esses corpos, seja por um meio repressivo, seja discursivo atuando nas subjetividades.

Já por volta da década de 1960, há uma certa liberdade sobre os antigos “códigos sociais” que regiam as relações, ocasião em que muitas pessoas passaram a reconhecer publicamente seus desejos sobre o mesmo sexo, por exemplo. Mas tal liberdade durou pouco, vez que foi sucedida por reações conservadoras em defesa da família tradicional, demonstrando novamente o tom político em torno da categoria, sobretudo nas décadas seguintes quando houve uma grande propagação do vírus da imunodeficiência humana (HIV) e da doença AIDS, os quais foram atribuídos às pessoas que se relacionavam com outras do mesmo sexo, por terem sido as primeiras a manifestarem a doença dizendo que esta seria um “castigo de Deus” à depravação (LOURO et al, 2000).

³⁷ Dados do Ministério da Saúde (MS)/Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) - Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) entre 2009-2019.

crianças de 1 a 4 anos, o que deve chamar a atenção sobre a tão invocada “proteção das crianças” a que mencionam os grupos conservadores.

No entanto, ao considerar assuntos relacionados à sexualidade como tabu e restritos à esfera privada/doméstica, prejudica-se a identificação da ocorrência dessas violências. Isso porque os dados produzidos pelo SINAN³⁸ também apontam que, em quase 68% dos casos, os abusos ocorrem dentro da própria residência da criança; em mais de 25% dos casos é cometido por um amigo ou conhecido ou pelo próprio pai ou padrasto seguindo com percentual de 12% cada sobre a totalidade das ocorrências. A par de tudo isso, o fato de que em mais de 40% dos casos notificados é constatada a reincidência da violência, demonstra a dificuldade em prevenir e combater esse tipo de agressão.

Por sua vez, as escolas têm papel fundamental no enfrentamento a essas violências, sendo por meio delas que ocorrem grande parte das notificações, haja vista ser o espaço onde normalmente as crianças passam maior tempo para além do convívio com os seus familiares. Além disso, as escolas também podem proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças relatem o que lhes ocorreu, desde que haja espaço dialógico para tanto.

Quando temas como gênero e sexualidade não são abordados por meio da educação escolar, a escola torna-se conivente com as violências exercidas contra as crianças, a partir do silenciamento e da omissão. O espaço de diálogo para abordar tais temas não só permite identificar os abusos porventura já ocorridos, como prevenir que lhes ocorram a partir do conhecimento sobre os corpos e os seus limites. Por isso, conforme Jean Von Hohendorff (2019, p. 3), a educação sexual é de suma importância:

Quando falamos nisso, há uma grande polêmica. As pessoas não entendem muito bem o que é, nem mesmo alguns professores. Não se trata de ensinar as crianças a fazer sexo, pelo contrário. Algumas pesquisas indicam que a educação sexual em escolas retarda o início da vida sexual ativa e previne a gravidez na adolescência. A ideia é trabalhar noções

³⁸ Ibidem.

de conhecimento corporal, mudanças pelas quais o corpo passa, e de higiene; ensinar que as pessoas não podem tocar no corpo delas se elas não quiserem, e que elas podem dizer não; diferenciar toques bons de ruins e instruí-las sobre o que fazer diante de um toque ruim.

Os temores e as resistências contra essa perspectiva partem de uma concepção moral e essencialista sobre a vida, sobre as composições familiares e as suas relações sociais. O medo à “depravação”, a um caminho “pecaminoso” em hipótese alguma deveria se sobrepor ao medo sobre as violências exercidas contra as crianças e acaba por compor mais uma delas. Não se pode olvidar que a escola é local de produção, circulação e transformação de conhecimentos, devendo tratar de todos os assuntos que surgem nesse ambiente. A vida social faz parte e não se pode deixar do “portão para fora”, mas ser trabalhada nas salas de aula.

Logo, considerando que a sexualidade faz parte da vida humana e que desde o nascimento estamos em constante processo de educação sexual, quer se queira ou não, defendemos uma educação sexual também emancipatória, nos seguintes termos:

Educação sexual emancipatória: entende que a sexualidade não se resume ao aspecto biológico, há também o aspecto histórico, social e político. Defende a observação da realidade para que as pessoas percebam as opressões em que vivem e então lutem para transformar sua realidade. Objetiva o combate de todas as formas de opressão e discriminação, o enfrentamento da desigualdade de gênero, da violência sexual e do preconceito. (LUIZ *et al*, 2020, p. 60)

Não obstante, a sexualidade não se restringe apenas às imaginações quanto ao nosso corpo físico, mas concerne também às nossas crenças e ideologias³⁹. Assim, uma educação sexual emancipatória se faz necessária desde tenra idade ao se considerar que as “definições, convenções, crenças,

³⁹ Weeks, citando Carole Vance (LOURO *et al*, 2000, p. 35), afirma que a sexualidade pode ser compreendida de maneira bastante ampla desde atos sexuais, identidades sexuais, comunidades sexuais, direção do desejo sexual, entre outras relações internas e externas relacionadas ao sexo. Alerta, todavia, que o constructo social das categorias deve ser observado a cada tempo e espaço, de maneira não rígida e nem fixa, a fim de acompanhar o seu desenvolvimento.

identidade e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (LOURO *et al*, 2000, p. 31).

Em vista disso, Louro (2000, p. 08) adverte que quando a sexualidade é entendida como algo da essência, da própria natureza das pessoas, há uma falsa compreensão de que todas as pessoas vivem os seus corpos universalmente, da mesma forma. Para a autora, “sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. [...] a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Assim, a sexualidade também é formada pelos inúmeros discursos que lhe normatizam, regulam, incutem saberes etc., como a formação escolar desde tenra idade. Nesse sentido, serão os discursos dominantes que definirão em certa medida o modo de expressar a sexualidade de cada pessoa conjuntamente às suas relações sociais nas quais as identidades são produzidas na materialidade, de modo geral. Não apenas gênero e sexualidade, mas as subjetividades no real, pois “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades” (LOURO, 2000, p. 12).

Segue ainda a autora (2000, p. 38):

Essa explosão discursiva sempre em expansão é parte de um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela imposição de uma grade de definição sobre as possibilidades do corpo, através do aparato da sexualidade.

O que a autora quer dizer é que só é permitido às crianças conhecer duas formas de ser pessoas: homens ou mulheres, dentro de uma perspectiva heterocisnormativa passada pelas escolas que diz o que é normal e o que é anormal em uma sociedade. Dentro dessa perspectiva, aponta-se quais corpos podem ou não expressar sexualidade a partir de visões capacitistas e meramente reprodutivas pois, a par do que vimos no capítulo anterior, não

podemos ignorar as múltiplas violências interseccionais e excludentes que decorrem desse contexto (LUIZ, et al, 2020).

Desse modo, estudantes que a partir de seus múltiplos processos de subjetivação na sociedade se reconhecem fora do padrão heterocisnormativo, e não se identificam com as únicas possibilidades de performar, ditas como possíveis a partir do seu sexo biológico, acabam sofrendo exclusão no espaço escolar e violências tanto de ordem física quanto psíquica. É o que aponta a pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais- ABLGTem 2015, quando verificou que adolescentes entre 13 e 21 anos de idade em frequência escolar relataram que se sentiam inseguros, violentados e isolados nas escolas simplesmente por não se encaixarem nos padrões heterocisnormativos⁴⁰.

Logo, percebemos a urgência de se trabalhar nas escolas a partir de uma perspectiva de gênero desde cedo, o que envolve inclusive, a formação de professores. Defendemos que a função das escolas não é de meras transmissoras de conhecimento, antes constituem a experiência temporal em um tempo e lugar no qual se aprende e se produz conhecimentos sobre ser/estar no mundo em que se vive, compondo um espaço não apenas de aprendizagem intelectual, mas de relações afetivas que se perpetuam na convivência em sociedade.

Assim, a retirada de termos como gênero e sexualidade dos documentos curriculares, bem como as pressões sobre os professores/as para limitarem suas ações a reproduções “não ideológicas” são retrocessos nas discussões e

⁴⁰ De acordo com a pesquisa: sentiram-se inseguras na escola por sua orientação sexual (60%); sentiram-se inseguras por sua identidade/expressão de gênero (43%); foram agredidas verbalmente por sua orientação sexual (73%); foram agredidas verbalmente por sua identidade/expressão de gênero (68%); foram agredidas fisicamente por sua orientação sexual (27%); foram agredidas fisicamente por sua identidade/expressão de gênero (25%); foram assediadas sexualmente na escola (56%). Fonte: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2015-as-experiencias-de-adolescentes-e-jovens-lesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais-em-nossos-ambientes-educacionais,c42cc5a4-f48f-406b-a2ba-338b9d9cd16f>.

lutas presentes no país, como também são argumentos ardilosos e que carecem de legitimidade. Entretanto, esses discursos pautados sobretudo na manutenção da família tradicional, difundem o enredo de serem neutros, eclipsando sua base ideológica que reforça o patriarcado, a desigualdade de gênero, raça e condição econômica. Por meio de discursos moralistas, e não éticos, incentivam uma constituição de educação segregadora, pautada na lógica bancária e que desconsidera a singularidades dos sujeitos.

Nesse sentido, sempre importante lembrar que a idealização histórica da escola é ser essa um espaço de formação, sociabilidade, reflexão e transformação das realidades, tendo como um dos papéis, ainda presente em diversos Projetos Políticos Pedagógicos, sua função político-social de promover a igualdade entre todas as pessoas e coibir atitudes discriminatórias. Compõe ainda na constituição e na LDB como princípios da educação nacional, o desenvolvimento de uma a educação democrática de qualidade, a qual não pode estar alheia ao mundo, quanto menos silenciar questões tão caras para a vida em sociedade, como as desigualdades de gênero. Trazer as questões de gênero desde a Educação Infantil significa não pactuar com um discurso universalista que silencia e normaliza desigualdades das mais variadas ordens.

Reforçamos aqui a noção de educação como direito humano, conferido a todas as pessoas desde a Educação Infantil e que, como tal, deve ser garantido e efetivado a todas as pessoas de modo equânime para que tenham condições materiais e afetivas de ter acesso a esse direito, sentindo-se pertencentes. Especificamente quanto ao direito a uma educação igualitária em questões de gênero e diversidade, há respaldo jurídico nacional e internacional que assegura tais direitos humanos⁴¹.

⁴¹ Exploraremos alguns destes de maneira mais detalhada no próximo capítulo, entretanto podemos citar alguns marcos legais tais como: A Constituição Federal de 1988, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Maria da Penha, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção para a Eliminação da Discriminação Contra a Mulher, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e os Princípios de Yogyakarta. (Gênero e Educação, 2021).

De acordo com as informações dispostas no Caderno 4 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (2007, p. 9):

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

Portanto, quaisquer iniciativas legais concernentes à proibição da abordagem de questões sobre igualdade de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, devem ser declaradas inconstitucionais (como já o foram em algumas situações de enfrentamento)⁴², pois ferem os princípios da dignidade da pessoa humana a não discriminação, a qualidade de ensino, às condições de acesso e permanência respeitadas nas escolas por meio de uma educação libertária.

Desse modo, analisaremos, no capítulo seguinte, se a promoção da igualdade de gênero, como direito que é, vem sendo promovida na Educação Infantil, por meio da BNCC, documento de cunho normativo que, atualmente, se constitui como o mais recente instrumento orientador de referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil⁴³. Observaremos também como esse tema já vinha sendo tratado nos principais documentos (LDB e PNE) que antecederam e embasaram/orientaram a criação da BNCC.

Tomamos como base para a análise desses documentos o processo de redemocratização brasileira após 1984, articulando com os principais tratados

⁴² “As forças democráticas da sociedade conquistaram uma grande vitória no primeiro semestre de 2020: o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou várias ações que tratavam de leis municipais, propostas por movimentos ultraconservadores, que proibiam ou restringiam o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. O STF decidiu por unanimidade não só que proibir gênero e sexualidade na escola é inconstitucional, como também é dever do estado abordar gênero e sexualidade nas escolas do país, como forma de prevenir a violência contra meninas, mulheres e população LGBTI; proteger crianças e adolescentes de relações abusivas; garantir o direito dos estudantes a uma sexualidade informada e saudável e construir uma sociedade mais igualitária e democrática. (Gênero e Educação, 2021).

⁴³ Também para o ensino fundamental e médio brasileiros.

internacionais que pautaram a promoção da igualdade de gênero por meio da Educação, observando ainda quais as políticas públicas realizadas ou não para efetivação deste preceito em sentido material. Dedicamos atenção também aos dois critérios principais na nossa perspectiva em uma agenda pela igualdade de gênero, a qual deve: a) superar a igualdade formal, dando condições de igualdade material especialmente a partir de políticas públicas para que todas as pessoas alcancem relações mais isonômicas e b) superar a noção binária de gênero entre as categorias “homem” e “mulher”, considerando a diversidade de pessoas.

3. IGUALDADE DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS MANDATÓRIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (LDB E PNE) QUE EMBASAM A ELABORAÇÃO DA BNCC

Neste capítulo buscamos analisar, por meio dos preceitos da pesquisa documental qualitativa, com base em Cellard (2012), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE, considerando serem estes documentos base que antecederam a criação da BNCC que é o nosso foco principal de pesquisa, bem como criaram condições para sua elaboração.

Nesse sentido, buscamos analisar primordialmente os contextos históricos e políticos em nível federal, que envolveram a elaboração de tais documentos, a fim de identificar as influências discursivas presentes em seu texto redacional no que toca às questões de igualdade de gênero à luz da perspectiva compreendida no capítulo anterior.

Além disso, destacamos alguns atores políticos expressivos nesse processo, que entoaram narrativas sobre as diretrizes dos documentos mencionados, pois seguem com atuação presente na política brasileira e, portanto, importante identifica-los. As discussões realizadas nesse capítulo visam demonstrar, assim, como a igualdade de gênero vem sendo discutida e disputada na educação brasileira por meio de documentos mandatários para a Educação Infantil.

3.1. O contexto político em torno da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)

Ao iniciar as análises sobre o documento maior da educação nacional, é importante lembrar que na década de 1990, década de sua elaboração, no processo de redemocratização nacional, o espectro ideológico político no Poder Executivo e majoritário nas casas legislativas, ou seja, o pano de fundo

principlológico que orientava as políticas públicas da época tinham, sobretudo, vieses conservadores e neoliberais, aos moldes do Consenso de Washington⁴⁴.

Dessa forma, segundo Gaudêncio Frigotto (2003, p. 13), o processo de democracia ficara inconcluso, uma vez que os governos a partir da década de 1990 tiveram como premissas as orientações do modelo neoliberal. Sobre o período FHC, o autor destaca que:

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. O fulcro deste projeto, como aludimos acima, é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil. (FRIGOTO, 2003, p.14)

As orientações sobre a educação, não fugiam à regra. Assim, em 1996 é lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. Mesmo antes da edição desta lei,

⁴⁴ “O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano [Hicks (1974) e Bleaney (1985)] e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 1940 e 1950 [Hirschman (1979)]. Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen). Essas visões teóricas, temperadas por um certo grau de pragmatismo, próprio dos economistas que trabalham nas grandes burocracias internacionais, é partilhada pelas agências multilaterais em Washington, o Tesouro, o FED e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, os ministérios das finanças dos demais países do G-7 e os presidentes dos 20 maiores bancos internacionais constantemente ouvidos em Washington. Esta abordagem dominante em Washington exerce poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina. De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. A partir dessa avaliação, as reformas no curto prazo deveriam combater o populismo econômico e lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento market oriented ou seja, uma estratégia baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações” (BRESSER-PEREIRA, 1990).

várias reformas estavam ocorrendo no campo educacional, isso porque com o país abrindo-se ao mercado externo, ficava subordinado também às regras deste, especialmente as orientações do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial (FALLEIROS et al, 2010).

Tal posicionamento sugere a adoção da ideologia norte-americana pelo governo federal brasileiro, uma vez que a criação do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial, visavam a regulação internacional dos princípios estadunidenses no fim da Segunda Guerra Mundial e início da corrida da Guerra Fria (1945-1990) por meio do Acordo de Bretton Woods. “Tais instituições não só simbolizaram como materializaram a hegemonia estadunidense na reorganização política e econômica internacional do imediato pós-guerra” (HARVEY, 2008; PEREIRA, 2009 In FALLEIROS et al, 2010).

Essa ideologia, que mostra os seus reflexos ainda hoje, foi pautada especialmente em princípios neoliberais adotados como modelo possível de resgatar países em crise, como aponta Ialê Falleiros *et al* (2010, p. 68):

No âmbito das intervenções neoliberais adotadas, duas instituições se destacaram: tanto o FMI quanto o Banco Mundial, por meio de seus financiamentos e projetos de assistência, tornaram-se centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo de livre mercado’ e da ortodoxia neoliberal”. [...] Estudos voltados à atuação do Banco Mundial apontam que nos anos 1982 a 1986 foram outorgados 37 empréstimos de ajuste estrutural destinados ao ajustamento de ordem fiscal, com destaque para a educação básica, entendida como “formação de capital humano”.

Esse neoliberalismo atual teve, em suas raízes, a influência de Friedrich von Hayek, que escreveu em 1944 o livro “O caminho da servidão”, no qual critica o funcionamento do Estado ao considerá-lo pouco aberto às necessidades de mercado. Segundo essas orientações, Hayek forma um grupo denominado Mont Pelérin, passando a organizar-se politicamente com inimigos do *New Deal* norte-americano e com demais adversários de Estados de bem-estar social, a fim de difundir suas ideias sobre um novo capitalismo, mais atuante na livre concorrência num ideário econômico liberal ortodoxo, onde o mercado será o responsável por ditar as regras da organização social. (FALLEIROS *et al*, 2010).

Dito de outro modo,

A teoria neoliberal firmou sua respeitabilidade acadêmica quando Hayek, primeiro, e Friedman, depois, ganharam o Prêmio Nobel de Economia, em 1974 e 1976, respectivamente. Essa acolhida das ideias neoliberais, que resultou na aplicação de estratégias concretas para sua consolidação, constituiu-se desde o início em um projeto voltado para restaurar o poder da classe dominante. Os dados relativos ao acúmulo de riquezas do período evidenciam que a virada neoliberal esteve associada a esse objetivo. Entretanto, quando os princípios neoliberais conflitavam com a particular configuração das relações sociais dos Estados nacionais, esses princípios eram abandonados ou distorcidos a ponto de se tornarem irreconhecíveis. (FALLEIROS et al, 2010, p. 68)

Mister ainda lembrar que a perspectiva neoliberal pressupõe uma concepção de Estado, onde este não mais serve ao múnus público, mas ao capital e quem deverá reger todas as demais relações, guiando-se pelos princípios da liberdade econômica de livre comércio, livres mercados e garantindo-se direitos à propriedade privada (FALLEIROS et al, 2010).

Assim, pensando na categoria gramsciniana de aparelhos privados de hegemonia⁴⁵, observamos que não só pela Estrutura, mas por meio destes novos aparelhos que acompanham a modernização das sociedades, a exemplo do FMI e do Banco Mundial e suas intervenções nos diversos setores como a educação, que se produzem e reproduzem as ideologias que se pretendem dominantes de forma que o próprio povo e até mesmo os intelectuais, passem a legitimá-lo, crendo ser de fato a melhor estratégia para os rumos nacionais e internacionais (FALLEIROS et al, 2010).

Michael Apple e Luis Armando Gandin (2015, p. 12), vão apontar outras consequências desse projeto, as quais:

[...] foram as formas pelas quais a globalização neoliberal instalou-se. Em vez de simplesmente buscar minimizar o papel do Estado, como no liberalismo clássico, o neoliberalismo funcionou por meio do Estado, o que Gill (2003) chamou de “a constitucionalização do neoliberal.” Isso significa em essência

⁴⁵ COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

que os Estados não são mais (apenas) barreiras para o livre comércio, mas podem tornar-se parte de uma infraestrutura que o promove, e no qual ele pode florescer. Isso é trazido à tona não só pelas mudanças das atividades do Estado, mas pela mudança na determinação do que deve ser considerado como atividade do Estado e propósito do Estado. O que isso acarreta deve ser resumido como uma mudança do governo para a governança, e sua maior consequência para nosso argumento aqui é a de que a governança da educação, e não o seu conteúdo ou propósito, torna-se a chave para o modo como ela opera e para suas prioridades.

Essas observações dos autores sobre as repercussões das reformas econômicas, em especial o fato de que o Estado não é minimizado em sua atuação, mas há uma modificação desta, do seu propósito e da forma de governo, também direcionaram as reformas na educação. Conforme pontua Frigotto (2003), se analisarmos a letra da lei da LDB, percebemos que suas finalidades estão voltadas ao exercício da cidadania e à formação para o mercado de trabalho, estando essa última bem frisada ao longo de todo o texto como um dos objetivos primordiais da educação o que, para o autor retoma a teoria do capital humano⁴⁶.

É a partir dessas concepções que as diretrizes para a educação brasileira são pensadas na década de 1990, apoiando-se em perspectivas neoliberais, privatizações e livre mercado para a “salvação” do Estado de crise brasileiro, sendo a educação e o conhecimento definidos como eixos da transformação produtiva com equidade, segundo o documento escrito pela CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) em 1993.

De outro lado, porém, frisa-se que os movimentos em prol dos direitos humanos, que se opõem a tal lógica, sempre seguiram fazendo o seu enfrentamento contra-hegemônico (com maior ou menor dificuldade),

⁴⁶ A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explicita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho. (FRIGOTTO, 2006).

ganhando nesse período espaço de expressividade principalmente na ONU por meio de seus fóruns e conferências. E, mesmo que se guarde o aspecto de filiação da ONU aos governos e princípios neoliberais, não é possível desconsiderar que esse organismo também legitima reivindicações e as propaga mundialmente. Sendo assim, foi na década de 1970 que a Organização passou a ter uma sensibilização especial aos movimentos sociais, inclusive os feministas e, em 1975 chegou a proclamar aquele como o “Ano Internacional da Mulher”, após realizar a I Conferência Mundial da Mulher, na cidade do México, sob o lema “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, cujo tema central dizia respeito à eliminação da discriminação da mulher e o seu avanço social (ONU Mulheres, 2021).

A partir dessa data, ativistas no mundo inteiro passaram a articular-se com maior ênfase para denunciar discriminações contra as mulheres, sendo que em 1979 mobilizaram-se ante a ineficiência dos poucos programas implementados pelos Estados até então. Por meio da ONU, redigiram a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres - CEDAW, marco no tocante aos Direitos Humanos das Mulheres na sociedade contemporânea do qual o Brasil foi signatário em 1981, instituído como o Decreto n. 89.460/1984, posteriormente substituído pelo Decreto n. 4.377/2002 (MARCON, 2018).

Tal documento dispõe expressamente sobre a necessidade de se promover a igualdade de gênero entre homens e mulheres, sobretudo por meio da educação, devendo ser orientador das políticas curriculares para a educação, conforme se lê do seu artigo 10º (grifos nossos):

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres:

a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;

b) Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade;

c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino;

d) As mesmas oportunidades para obtenção de bolsas-de-estudo e outras subvenções para estudos;

e) As mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher;

f) A redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente;

g) As mesmas oportunidades para participar ativamente nos esportes e na educação física;

h) Acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, incluída a informação e o assessoramento sobre planejamento da família.

Destaca-se, em negrito, que os Estados signatários da Convenção, dentre eles o Brasil, comprometeram-se em promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres por meio da educação em todos os seus níveis e todas as formas de ensino, inclusive na pré-escola. Logo, surge a necessidade de implementação de políticas públicas para dar efetividade a tal igualdade no sentido material, como vimos, além da necessidade também de observar tais diretrizes na elaboração dos documentos orientadores para a educação, como a LDB.

Importante lembrar que, à época do Decreto n. 4.377/2002, existia uma movimentação no Brasil para pressionar o governo federal em sua transição para a democracia, o que fez com que pactuasse com alguns tratados voltados aos direitos sociais e humanos, mas ainda se vivia num regime de ditadura militar. Esse fato constitui um dos fatores que pode ter prejudicado a efetivação das medidas dispostas no decreto, haja vista que regimes ditatoriais são marcados pelo autoritarismo, violências, opressões, controle social repressivo, fortes manifestações de poder e outras características próprias de uma sociedade patriarcal (VIEIRA, 2007).

Assim, é somente em 1988, quatro anos após a queda do regime ditatorial brasileiro, que é promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida como a Constituição Cidadã, justamente por buscar trazer em seu escopo orientações para a democracia em atenção às necessidades da época junto à sociedade. Em seu texto, no título sobre direitos e garantias fundamentais, em seu artigo 5º, dispõe que:

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:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Portanto, não apenas pela orientação da Convenção Internacional de caráter normativo, mas também pela própria Constituição nacional, a LDB deveria criar condições em seu texto para a promoção da igualdade de gênero por meio da educação. Como se percebe, os textos normativos ainda apresentam redação à luz de uma lógica binária homem e mulher. Entretanto, não há qualquer previsão expressa de atenção à igualdade de gênero no Título II das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação⁴⁷, quanto aos princípios e fins da educação, nem em nenhuma outra parte de seu texto normativo no tocante a tal discussão.

Inclusive, nota-se que o texto segue os parâmetros de um Estado mínimo no qual as relações de igualdade deveriam estar baseadas no que diz respeito aos direitos humanos, mas fortemente atuante na regulamentação e difusão de um projeto de sociedade pautado na lógica privatista. Isso demonstra que a filosofia neoliberal predominava na esfera política estatal com força também na educação e questões de gênero, em que pese a articulação dos movimentos sociais mundiais mencionados. De acordo com Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p. 17, grifo nosso):

⁴⁷ O texto completo pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento mediante o expediente da troca de favores.

Do mesmo modo, em relação à Educação Infantil, objeto de análise desta pesquisa, tampouco se extrai qualquer disposição no texto sobre a necessidade de se ter uma educação pautada na igualdade de gênero, ainda que o documento apresente alguns avanços para essa etapa considerando pela primeira vez as crianças pequenas como sujeitos de direitos. Desse modo, deve ser conferida a elas uma educação com fins ao seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme dispõe o art. 29 da Lei n. 9.394/96 – LDB, com alteração dada pela Lei n. 12.796/13.

Mas, se nem na etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio observam-se orientações e diretrizes para uma educação inclusiva, diversa e pautada na igualdade de gênero, quanto menos era de se esperar houvesse tal previsão para a Educação Infantil. Conforme dito acima, essa etapa engatinhava a passos lentos em direção a uma nova perspectiva para além daquela de um local de cuidado, ao qual se atribui social e historicamente menor valor.

Logo, em que pese todos os esforços em prol de uma agenda para equidade de gênero nas décadas antecedentes até 1990-2000, percebe-se que no campo da educação essa perspectiva não foi incorporada nas suas diretrizes orientadoras (ROSEMBERG, 2002). Ainda que o decreto-lei embasado pela Declaração da CEDAW previsse uma mudança estrutural na sociedade, primando pela igualdade de gênero em todos os setores públicos e

privados, nas esferas política, econômica, social e cultural⁴⁸, foram poucos os esforços para a sua real implementação nos governos brasileiros daquela época. No tocante à educação, pode-se notar, sob esse aspecto, apenas dois pontos de destaque: igualdade de gênero no acesso à educação e escolarização focada na diminuição do analfabetismo.

Essa perspectiva pode ser notada em todas as conferências internacionais pela educação realizadas pela ONU na década de 1990, após a Conferência de Educação para todos em Jomtien – Tailândia, referente a temas relativos à mulher/desenvolvimento/educação o que, na análise de Fúlvia Rosemberg (2001), demonstra a adoção de uma agenda que visava primordialmente superar o *gender gap* por meio dos seguintes objetivos comuns que descreve na p. 2:

- assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico;
- eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais;
- eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens.

Tal foco, quase restrito ao acesso à educação, foi identificado na análise dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, por meio do relatório do “EFA 2000 Educação para Todos” avaliando a década antecedente, em relatório resposta aos compromissos assumidos em Jomtien. Neste relatório, ainda que os dados em si tragam informações quantitativas importantes sobre o acesso e a escolarização por critérios de gênero, raça e classe, a análise é simplista e fragmentária, pois não relaciona os dados à sua complexidade, de modo que

⁴⁸ Artigo 3º. Os Estados Partes tomarão, em todas as esferas e, em particular, nas esferas política, social, econômica e cultural, todas as medidas apropriadas, inclusive de caráter legislativo, para assegurar o pleno desenvolvimento e progresso da mulher, com o objetivo de garantir-lhe o exercício e gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com o homem. (Decreto n. 4.377/2002)

ao observar que o número de meninas/mulheres acessando as escolas já era superior ao de meninos/homens. O relatório traz a seguinte conclusão:

A ascensão educacional das mulheres é, indiscutivelmente, um dos principais fenômenos registrado pelo Brasil na década de 90, o que comprova que do ponto de vista do acesso ao ensino, em seus diferentes níveis, a discriminação de gênero está superada (EFA, 2000, p. 9).

Como já ressaltamos nessa pesquisa, é importante levar em consideração alguns questionamentos, como: quem são as mulheres contempladas nesse acesso? A que classe social pertencem? Estão sendo considerados critérios de raça-etnia? E as regiões brasileiras, esse número geral é igualitário em todas as regiões do país, em centros urbanos e campestres? Percebemos que as análises realizadas são feitas de modo fragmentário e os dados não se entrecruzam de forma mais ampliada para dar conta do fenômeno apresentado, nem tampouco trazem embasamento teórico científico na sustentação de suas conclusões.

Fica evidente também que, caso haja a adoção de uma perspectiva de análise feminista destes dados, considerando que é a partir das teorias feministas que são formadas as categorias de gênero e igualdade de gênero, essa perspectiva parte de um feminismo liberal em consonância aos valores políticos predominantes no contexto brasileiro da década de 1990. Ou seja, olha para a igualdade sob um aspecto formal e simétrico como se todas as pessoas estivessem em paridade na sociedade. Assim também analisou Rosemberg (2001, p. 3):

De modo simplificado, é possível afirmar que estes indicadores: fragmentam o sistema de ensino, pois focalizam idades e níveis escolares isoladamente (por exemplo, um indicador para a educação básica, outro para a superior) como se fossem independentes; adotam uma perspectiva do feminismo liberal, pois a meta é que os indicadores femininos se aproximem dos masculinos; são interpretados como sendo a própria dinâmica social, perdendo o sentido estrito de que apenas indicam uma configuração social e humana, sendo identificados, então, como o próprio foco da política social; homogeneizam os grupos de países – de um lado os desenvolvidos e de outro os subdesenvolvidos – sem atentarem para heterogeneidades internas e semelhanças transversais.

Desse modo, o próprio documento nos indica à página 15 que “[...] como não há disparidade entre os sexos no que diz respeito à escola, não foram estabelecidas políticas específicas para essa meta”, restando clara a adoção de uma concepção de igualdade de gênero na educação em seu sentido formal/liberal, onde a atenção deveria ser conferida tão somente ao acesso e permanência nas escolas.

Ainda no âmbito das políticas públicas, cumpre observar que no plano federal, os assuntos relacionados à igualdade de gênero, como um pressuposto à garantia dos direitos humanos, mesmo que nessa perspectiva binária, tinha espaço apenas em um “Departamento dos Direitos Humanos”, vinculado à Secretaria dos Direitos da Cidadania, que por sua vez ainda estava subordinada ao Ministério da Justiça, considerando que nesse período as secretarias ainda não possuíam *status* de Ministério. É somente em 1998, quando as secretarias passam a ganhar tal *status* no segundo mandato do governo FHC, que aquela é ampliada para transformar-se na Secretaria de Direitos Humanos (BARBOSA; POMPEU, 2017, p. 5).

Apesar disso, importa mencionar que a ideologia neoliberal não conseguia se manter plenamente hegemônica no governo FHC devido às fortes pressões dos movimentos sociais pois, por meio destes, foi iniciado um processo de abertura ao diálogo e participação da sociedade civil na política, ainda que tímido, pois conflitante com o projeto social defendido pelo governo. Embora não existisse um Ministério ou Secretaria conferindo maior atenção e financiamento às pautas de direitos humanos, em 1985 foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação que, ao lado do Conselho Nacional de Direitos das Mulheres, que teve papel fundamental na promoção e garantia dos direitos humanos para a diversidade ao longo dos governos posteriores (CARREIRA, 2015).

É possível perceber, a par de todo mencionado, que as disputas político-ideológicas que estavam em jogo em torno da educação nesse período não alcançavam um consenso com passividade. A adoção de uma perspectiva neoliberal, privatista, onde se coloca a prioridade no capital ao invés dos seres humanos não é aceita e nem legitimada por todas as pessoas, por isso a

movimentação, inclusive mundial, em busca de promover e garantir direitos da dignidade das pessoas humanas que parecem ainda não encontrar eficácia que não seja seletiva.

Entretanto, como indica Rosânia Campos (2017), o processo de promulgação da Lei n. 9.394 de 1996, foi moroso e marcado por inúmeras disputas, com discussões acirradas de modo que era possível identificar “que as disputas decorriam de dois blocos: sociedade civil e poder legislativo/executivo” (CAMPOS, 2017 p.142). Em outras palavras, o texto aprovado seguia as indicações neoliberais, com alguns ajustes, fato que talvez também nos possibilite compreender a omissão da preconização de uma educação pautada na igualdade de gênero e a ausência de políticas públicas nesse campo vez que, sob tal lógica, não haveria desigualdade de gênero na educação, pois considerados apenas o acesso e a permanência à educação como parâmetros de igualdade, seria como se uma vez dentro da escola todas as relações fossem equânimes.

A verdade, porém, é que esse silêncio corrobora para a manutenção, produção e reprodução da lógica então dominante, que se utiliza do *locus* privilegiado das escolas as quais ocupam um grande espaço na formação das pessoas em suas relações com o outro e com o meio, para a difusão de seu projeto societário. É por isso que alguns autores como Frigotto (2003) vão dizer que, talvez, uma das maiores contribuições da LDB tenha sido apenas indicar e proporcionar a criação de um Plano Nacional para a Educação, a partir do qual aprofundaremos a discussão ora trazida ao também analisar o contexto de sua elaboração no próximo item.

3.2. O contexto político em torno do período de edição do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)

Tomando por base as análises do período trabalhado no subtítulo anterior, observamos que em 1996, a partir da previsão legal inserida no artigo nono da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB, houve esforços

políticos a fim de se constituir um Plano Nacional de Educação - PNE de maneira sólida⁴⁹.

Assim, em 1997, foi elaborada uma proposta do plano pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, reunindo proposições de vários membros e setores da sociedade, propondo uma educação mais democrática. O plano continha previsão expressa para a necessidade de se promover a igualdade entre todas as pessoas em uma acepção de direitos humanos, o que contemplava uma perspectiva de gênero (VIEIRA, RAMALHO, VIEIRA, 2017).

Esse movimento pode ser observado a partir do contexto já mencionado no tópico anterior, sobre a LDB, onde havia uma grande articulação em nível internacional a partir de Convenções e Conferências sobre a Educação e demais tutelas específicas de Direitos Humanos como a garantia dos Direitos das Mulheres, passando a explorar a categoria gênero. Afirma Denise Carreira (2015, p. 120) que:

Durante os anos 1990 e começo dos 2000, as Conferências do Ciclo Social da ONU constituíram processos que legitimaram e estimularam a organização, a construção e a visibilidade de agendas de diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil em uma perspectiva contra- hegemônica. [...] Pela primeira vez desde a criação da ONU em 1948, a Organização se abria para a participação ampliada e formal de redes, articulações, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Dessa forma, cada Conferência do Ciclo Social foi precedida de inúmeros encontros, reuniões e conferências preparatórias nacionais, regionais, locais promovidos por movimentos da sociedade civil, por Estados ou/e outros atores relevantes. É importante observar que o grau de participação

⁴⁹ Idealizado desde a Era Vargas, na década de 1930, o Plano Nacional de Educação começa a ser teorizado naquele período visando a unificação do país em termos educacionais, pois se tinha a crença de que por meio de uma educação forte e coesa, todas as demais questões “problemáticas” nacionais seriam sanadas, ou seja, a educação era vista como a salvadora para todos os problemas sociais. Entretanto, o plano custou a sair da teoria, somente virando lei em 1961 (Lei n. 4.024/61), durante o governo João Goulart. Ainda assim, o texto normativo parecia mais um conjunto de metas a serem alcançadas na educação, do que um projeto de lei para a finalidade a qual fora concebida. Logo em seguida, no período ditatorial, o projeto perdeu ainda mais os seus objetivos iniciais, ao ser pulverizado e descentralizado, atribuindo as responsabilidades sobre a educação aos estados e eximindo o governo federal de investimentos, fazendo com que o plano perdesse a sua força (VIEIRA, RAMALHO, VIEIRA, 2017).

da sociedade civil não foi o mesmo em todas as conferências, variando conforme as condições, os sujeitos políticos envolvidos, o foco da agenda e suas implicações.

Destacamos, nesse período, a realização da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, realizada em Belém do Pará em 1994, a partir da qual foi definido o Decreto n. 1.973/1996, o qual reconhece que a violência contra as mulheres constitui violação de direitos humanos, sendo “manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (DL n. 1.973 - preâmbulo, 1996); e, portanto, devendo ser enfrentada também culturalmente nos processos educacionais⁵⁰.

No mesmo sentido, em setembro de 1995, foi realizada a IV Conferência Mundial sobre a Mulher sob o tema “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, no 50º aniversário da ONU, chamando a atenção para a questão de que a violência direta percebida contra as mulheres pelo simples fato de ser mulher deve ser compreendida para além das escolhas de respostas punitivistas, devendo ser enfrentada por meio da cultura especialmente a partir do sistema de ensino e aprendizagem⁵¹.

⁵⁰ DL n. 1.973/1996, Cap. III, art. 8º: Os Estados Partes convêm em adotar, progressivamente, medidas específicas, inclusive programas destinados a: [...] b) modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a **todos os níveis do processo educacional**, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher; (grifo nosso).

⁵¹ B. Educação e treinamento da mulher 69. A educação é um direito humano e constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa forma, conduz em última instância a relações mais iguais entre mulheres e homens. A igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação é necessária para que mais mulheres se convertam em agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade. Está demonstrado que os investimentos na educação formal e não formal e no treinamento das meninas e das mulheres têm um rendimento social e econômico excepcionalmente alto e são um dos melhores meios de conseguir um desenvolvimento sustentável e um crescimento econômico ao mesmo tempo sustentado e sustentável.

B.1. Assegurar a igualdade de acesso à educação Medidas que devem ser adotadas 80. Medidas que os governos devem adotar: a) promover o objetivo de igualdade de acesso à educação, adotando medidas para eliminar a discriminação na educação em todos os níveis por razão de gênero, raça, idioma, religião, nacionalidade, idade ou deficiência, ou qualquer outra forma de discriminação e, na forma apropriada, considerar a possibilidade de introduzir procedimentos para dar curso a reclamações; [...]

Analisando os referidos documentos, notamos que a erradicação da violência contra as mulheres e o reconhecimento de Direitos Humanos das Mulheres a fim de respeitar a dignidade da pessoa humana, compreendem respostas na cultura, nas relações sociais. A finalidade é construir novos processos de subjetivação que entendam que todas as pessoas devem ter o mesmo valor e, para isso, faz-se imprescindível uma mudança de paradigmas no processo educacional para o alcance da igualdade de gênero.

Além desses aspectos, percebemos, que no seio dos movimentos sociais em prol dos Direitos Humanos das Mulheres, houve avanços na compreensão da necessidade de se promover a igualdade de gênero em sentido material e social por uma lógica não-binária, o que se deveu muito também ao fortalecimento e articulação com os movimentos LGBTQ+ da época⁵², ainda que a literalidade dos textos muitas vezes traga o referencial “homens” e “mulheres”.

d) estabelecer um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir igualdade de oportunidades na educação e na capacitação, assim como a participação das mulheres em condição de igualdade na administração educacional e na formulação de políticas e na tomada de decisões em matéria de educação;

B.4. Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação Medidas que devem ser adotadas 83. Medidas que os governos, as autoridades educacionais e outras instituições educacionais e acadêmicas devem adotar: a) formular recomendações e elaborar planos de estudo, livros de textos e material didático livres de estereótipos baseados no gênero para todos os níveis de ensino, inclusive formação de pessoal docente, em colaboração com todos os interessados: editores, professores, autoridades públicas e associações de pais; b) elaborar programas de ensino e material didático para docentes e educadores que aumentem a compreensão da condição, o papel e a contribuição da mulher e do homem na família, conforme definida no parágrafo 29 supra, e na sociedade; nesse contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos a partir do nível pré-escolar; elaborar, em especial, módulos educativos para garantir que os meninos adquiram os conhecimentos necessários para assumir o desempenho de suas próprias necessidades domésticas e para compartilhar as responsabilidades do lar e o cuidado de seus dependentes; c) elaborar programas de instrução e materiais didáticos para docentes e educadores que aumentem a sua compreensão de seu próprio papel no processo educativo, com vistas a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino orientado pelo enfoque de gênero; (ONU, 1995, p. 169).

⁵² “No caso das demandas do movimento LGBTQ no âmbito das políticas públicas de educação, cabe enfatizar que elas foram precedidas por um longo processo de consolidação do movimento, cujas interlocuções foram inicialmente voltadas para a área da saúde, do combate à AIDS, que, aos poucos, somaram-se ao combate à homofobia e às agendas feministas. [...] Há um significativo crescimento do movimento com a criação, em 1995, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), o que mobilizou a presença de novos atores e a propagação de ações no âmbito legislativo e na luta por ampliação dos direitos”. (VIANNA, 2015, p. 7).

A organização desses grupos pelos seus direitos humanos como direitos civis no gozo de uma cidadania plena teve início no Brasil especialmente na década de 1970, inspirados não apenas no movimento internacional que eclodia após a revolta de *Stonewall* dos EUA de 1969⁵³, mas sobretudo como fonte de resistência à imposição do regime ditatorial militar brasileiro que impingia violências estruturais a colocar as diferenças cada vez mais às margens da sociedade. Estes movimentos vão consolidar-se melhor mais tarde enquanto movimento social de fato, após o processo de redemocratização na década de 1990, à luz do que ocorrera da mesma forma com outros movimentos sociais (CORRÊA, 2021).

No caso dos movimentos LGBT+, as suas reivindicações (e vitórias) primárias se deram especialmente no campo da saúde, pois o período, principalmente avançando na década de 1980, é marcado pela disseminação do vírus HIV; o que contribuiu para o fortalecimento dos movimentos em prol de reivindicar políticas públicas para o enfrentamento deste vírus e da doença AIDS, haja vista que compunham os grupos mais afetados pela doença. Com isso, também passaram a ser ainda mais discriminados e estigmatizados causando o agravamento da doença por meio do sofrimento das vidas LGBT+: não se tratava apenas de uma luta pela saúde, mas contra o preconceito e a condição de pessoa humana em sua dignidade.

Tal situação obrigou o Estado a pensar políticas, haja vista ser uma grave questão de saúde pública, motivo pelo qual a população LGBT+ passou a ganhar um pouco mais de visibilidade na efetivação dos seus direitos. E, no avançar da década de 1990, especialmente com o entendimento internacional por meio da Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde – OMS, que retirou o termo “homossexualismo” da Classificação Internacional de Doenças, propiciando com que Estados como o Brasil reconhecessem pessoas com

⁵³ “O dia 28 de junho relembra a revolta de Stonewall de 1969, um marco na organização política de lésbicas, gays e pessoas trans em âmbito internacional, quando a comunidade que frequentava o bar *Stonewall Inn* em Nova Iorque reagiu com um levante que durou dias contra uma batida policial que pretendia deter frequentadores e provocar o fechamento do estabelecimento. A partir de então, assumir-se com vistas a obter reconhecimento e garantia de direitos se tornou uma prática dos movimentos em favor da diversidade sexual e de gênero”. (FACCHINI, 2018, virtual).

orientação de desejo homossexual em suas ações preventivas ao HIV/AIDS, bem como as reconhecessem no I Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996 (FACCHINI, 2018).

Essa questão de saúde provocou, portanto, a necessidade de reconhecimento de identidades e modos de expressar a sexualidade para além de um padrão binário heteronormativo. Não se era possível mais negar que a situação deveria vir relacionada a pautas de direitos sexuais, reprodutivos, livre de coerções e violências em uma acepção maior de direitos humanos. Sob a necessidade de transcender à mera lógica de saúde reprodutiva, os movimentos LGBT+ unem-se em determinadas pautas com os movimentos feministas da década de 1990, para que fossem reconhecidas todas as expressões de identidade de gênero e o exercício livre das sexualidades em Fóruns e Conferências Internacionais como o de Pequim em 1995 (DUARTE, 2014).

Porém, apesar de provocarem intensos debates nos Fóruns e Convenções da década de 1990, é somente em 2007 que em âmbito global são estabelecidos princípios jurídicos pela não discriminação com base em orientação sexual e/ou identidade de gênero como violações a direitos humanos para além do campo da saúde, constituindo-se nos Princípios de Yogyakarta. Somente em 2011 que a ONU faz uma revisitação à Declaração Universal dos Direitos Humanos para firmar que os direitos das pessoas LGBT+ devem ser reconhecidos por todos os Estados-nação como Direitos Humanos (CORRÊA, 2021).

É preciso recordar, todavia, que tais processos estão sempre permeados por disputas ideológicas de poder e não se dão de forma linear na história nem, tampouco, ausente de conflitos como por vezes, se possa parecer. A ideia de “avanços” nas pautas em direitos humanos nem sempre são compreendidas em todas as áreas, inclusive no campo da Educação. Destacamos que nos Fóruns e Convenções específicos da década de 1990, a exemplo das iniciativas de “Educação para Todos”, não se percebe essa mesma compreensão e articulação de sentidos em relação à igualdade de gênero, pois vigorou em seus documentos a lógica da igualdade formal liberal, restringindo o

foco da igualdade de gênero em uma questão simplesmente de acesso à educação por “meninos” e “meninas” sob a lógica binária⁵⁴.

A par disso, importa mencionar que no Brasil, apesar de o PNE (2001-2010) preconizar uma “agenda pelos Direitos Humanos” que deveria abarcar questões de gênero, como dissemos mais cedo, percebemos historicamente que desde a década de 1970, quando a temática passa a ser teorizada nas áreas acadêmicas, as pesquisas e os estudos de gênero se davam prioritariamente em torno da categoria mulheres, buscando relacionar a sua posição na sociedade e as diversas formas de opressão/subjugação a que estavam submetidas, demorando também na área da Educação a abarcar uma compreensão mais ampla sobre a categoria (HEILBORN; SORJ, 1999).

Diferentemente do processo estadunidense e do europeu, por exemplo, os estudos de gênero no Brasil se deram primeiramente de dentro da academia para depois se fortalecerem nos movimentos sociais⁵⁵ (HEILBORN; SORJ, 1999). Houve críticas sobre a promoção de algumas ações pontuais dentro das escolas em relação à situação das mulheres na sociedade brasileira, haja vista a produção e reprodução de desigualdades sociais por meio dos processos escolares. Tais fatos fizeram fomentar discussões em busca da elaboração de pedagogias feministas e/ou práticas educativas não-sexistas (SECAD, 2007).

Já na década de 1980:

Observa-se uma gradativa substituição do termo mulher, uma categoria empírica/descritiva, pelo termo gênero, uma categoria analítica, como identificador de uma determinada área de estudos no país. Em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma

⁵⁴ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

⁵⁵ “Os problemas sociais em sociedade altamente desigual impuseram ao feminismo brasileiro uma orientação muito mais moderada no que diz respeito ao confronto entre os sexos e mais articulada ao discurso dominante nas esquerdas. [...] À diferença do que ocorreu nos Estados Unidos, as feministas da academia não desenvolvem estratégias de enfrentamento com as organizações científicas e com os departamentos a que estão vinculadas e concentram os seus esforços, quase que exclusivamente, na área da pesquisa social”. (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 3).

categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida. (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 4).

Essa mudança de perspectivas propiciou que os discursos sobre gênero e sexualidade nas escolas fossem discutidos nos currículos para além das áreas das ciências (reprodução da espécie) e, eventualmente, Educação Moral e Cívica (comportamento), “na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos” (LOURO, 2004, p.130). Assim, ganharam espaço de discussão em outros campos das ciências sociais na compreensão de que as escolas devem coibir preconceitos de quaisquer espécies vez que são espaços privilegiados da formação cidadã (SECAD, 2007).

Entretanto, em que pesem os esforços acadêmicos e cada vez mais as pressões dos movimentos sociais, não se percebeu uma incorporação plena dos temas circunscritos ao gênero na política educacional brasileira, sendo que a única referência oficial neste campo até hoje, ainda foram somente os Cadernos Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁵⁶, focados no Ensino Fundamental, publicados em 1998, pelo MEC (SECAD, 2007).

Assim, a par de toda contextualização mencionada, da mesma forma que a LDB (inclusive por ser o mesmo contexto sociopolítico brasileiro), o PNE (Lei nº 010172/2001) elaborado no governo FHC seguiu a lógica privatista neoliberal, sendo aprovado em 2001 sem qualquer menção à necessidade de igualdade de gênero em plano material, a não ser a preocupação com o acesso à educação formal. Importa lembrar que, o contexto de sua elaboração é o cenário que também envolveu a elaboração da LDB em 1996, onde a filosofia política predominante no governo federal e nas casas legislativas seguiam

⁵⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, são documentos norteadores das práticas dos professores. O documento de 1998, assim dispõe: “Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas”. (PCN, 1998, p. 65).

especialmente as orientações do FMI e do Banco Mundial, se sobrepondo aos interesses coletivos e reivindicações sociais, bem como as pautas indicadas pela ONU em relação aos Direitos Humanos.

Tendo em vista a previsão legal sobre a vigência decenal do PNE e, aproximando-se ao ano de 2011, o plano sucessor começou a ser elaborado em um contexto que, a princípio, parecia ser bastante distinto do anterior em termos de política do governo federal, considerando que este era presidido por Luís Inácio Lula da Silva, ex-sindicalista, originário do Partido dos Trabalhadores, conhecido pelo espectro ideológico de esquerda e que, teoricamente, buscava um novo projeto societário mais pautado nos direitos sociais e na vida humana, priorizando a participação da sociedade civil (VIEIRA, RAMALHO, VIEIRA, 2017).

Todavia, nesse período, que já compreendia o final do segundo mandato de Lula, observava-se um cenário diferente daquele esperado. Assim, ainda que pese os avanços em torno da sensibilidade desse governo às pautas de direitos humanos, o mesmo não rompeu com o neoliberalismo, realizando avanços significativos nas políticas sociais, em especial as voltadas para educação sem consolidar um pacto social.

Tendo como base os movimentos sociais, é nesse período que são criadas importantes secretarias e também planos. Dentre as secretarias destacamos a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM, criada em 2003, com status de Ministério, visando dar concretude àqueles direitos por meio de políticas públicas cujo objetivo principal era “promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente”⁵⁷ (AMB, 2011).

⁵⁷Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/sobre/spm>. Acesso em: 08 dez 2020. Todavia, encontramos no mesmo endereço eletrônico que em 2019 na assunção do governo Bolsonaro, eleito pelo Partido Liberal, tal secretaria é desmontada para fusão com outras secretarias especiais da Presidência da República, quais sejam: de Direitos Humanos (SDH), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), passando a constituir o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, pulverizando ações e repartindo eventuais recursos.

Também no início do primeiro mandato, foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com a finalidade de definir diretrizes e prioridades quanto a uma Política Nacional para Mulheres e a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, além de manter o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres - CNDM como importante espaço público de participação política da sociedade civil (AMB, 2011).

Ainda que esses planos e ações foram ainda organizados seguindo uma lógica binária, o fato de se ter uma legislação para tratar a igualdade de gênero foi uma importante conquista, de igual modo sua articulação com a Educação. Denota-se, por exemplo, do art. 8º da Lei n. 11.340, promulgada em 2006⁵⁸, inserido no Título III – Da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, Capítulo I – Das medidas integradas de prevenção, que ora transcrevemos:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

[...]

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

58 Insta chamar a atenção de que a referida lei, que hoje é referência mundial no tratamento de situações envolvendo violência doméstica e familiar contra as mulheres, somente foi criada a partir de recomendação da Corte Internacional de Direitos Humanos após o Brasil enquanto Estado-nação ter sido condenado por não estar promovendo a proteção e prevenção necessárias no enfrentamento à violência contra as mulheres, a partir do caso Maria da Penha Maia Fernandes: “A Comissão concluiu que ‘O Estado violou, em prejuízo da Senhora Maria da Penha Maia Fernandes, os direitos às garantias judiciais e à proteção judicial assegurados pelos artigos 8 e 25 da Convenção Americana, em concordância com a obrigação geral de respeitar e garantir os direitos, prevista no artigo 1(1) do referido instrumento e nos artigos II e XVII da Declaração, bem como no artigo 7 da Convenção de Belém do Pará. Conclui também que essa violação segue um padrão discriminatório com respeito a tolerância da violência doméstica contra mulheres no Brasil por ineficácia da ação judicial. A Comissão recomenda ao Estado que proceda a uma investigação séria, imparcial e exaustiva para determinar a responsabilidade penal do autor do delito de tentativa de homicídio em prejuízo da Senhora Fernandes e para determinar se há outros fatos ou ações de agentes estatais que tenham impedido o processamento rápido e efetivo do responsável; também recomenda a reparação efetiva e pronta da vítima e a adoção de medidas, no âmbito nacional, para eliminar essa tolerância do Estado ante a violência doméstica contra mulheres.’” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Informe n. 54/01**. Caso n. 12.051. Maria da Penha Maia Fernandes. Brasil. In MARCON, 2018, p. 129).

Entretanto, muitas outras barreiras existiram e, continuam a existir, quando se buscava dar efetividade às políticas públicas pensadas, especialmente financeiras. Consta das análises das Articulações de Mulheres Brasileiras – AMB (2011), que havia pouco orçamento destinado à SPM e poucos recursos humanos. A área de planejamento do governo, tampouco havia incorporado as diretrizes da Política Nacional para as Mulheres, demonstrando resistências internas. Segundo as autoras:

É possível afirmar que as políticas públicas, em seu conjunto, no governo Lula não foram concebidas a partir da perspectiva de enfrentamento das desigualdades vividas pelas mulheres. O desequilíbrio de poder entre o Ministério do Planejamento e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) era evidente. Os PNPMs não foram parte integrante do Ciclo Orçamentário. Foram um instrumento paralelo, que tentou criar vínculos com o planejamento das políticas e o orçamento público, mas encontrou muitas dificuldades” (AMB, 2011, p. 48).

Paralelamente, especialmente sob pressão de movimentos denominados de identitários, como movimentos étnico-raciais, LGBT+ e de pessoas com deficiência, foi criada, na área educacional, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD em 2004, a qual enfrentou não apenas limitações orçamentárias, mas também o desafio sobre a própria contemplação dos grupos que compõem a diversidade (CARREIRA, 2015)⁵⁹. O termo “diversidade” nessa secretaria visava dar voz à pluralidade de pessoas representadas por tais movimentos sociais, muitos deles articulados com o Partido dos Trabalhadores, que buscavam a representação de suas especificidades também nos currículos escolares.

Carreira (2015) afirma que o movimento LGBT+ em 2003 tinha como palavras de ordem “Não queremos mais uma cartilha. Queremos políticas!”, visando superar a abordagem fragmentada e pontual que vez ou outra aparecia

⁵⁹ Aqui cabe fazer um parêntesis pois vimos desde o início desta pesquisa trazendo a importância dos movimentos feministas para uma educação pautada na igualdade de gênero justamente por ser o local de força originária desta pauta pois, conforme já podemos ir identificando, tal demanda parte dos movimentos feministas e LGBT+ para a educação e não o contrário, a área da educação ainda estava mais focada em políticas universalistas.

em temas transversais nas escolas. Assim, o ano foi também marcado pela criação do programa Brasil sem Homofobia, o qual visava combater a violência e a discriminação das pessoas LGBTQ+, com base na equiparação de direitos e promoção de sua cidadania, dentre outros setores, por meio da Educação. Este programa, conforme veremos adiante, foi estopim para uma nova onda de insurgências dos movimentos conservadores que se opõem à valorização da diversidade.

Conforme trouxemos no primeiro capítulo, a centralidade do pacto heterocisnormativo na sociedade brasileira impõe limites ao que se entende por diversidade que transparecem à medida que nem todas as demandas ganham expressividade nos documentos para a Educação, sobressaindo uma agenda étnico-racial, mas não questões de gênero. Sobre as questões de gênero, os desafios são ainda maiores e são sentidos frente a enorme resistência política e comunitária sobre o reconhecimento de direitos da população LGBTQ+, buscando novamente relegar a pauta de igualdade de gênero como uma pauta somente das mulheres (brancas, heterossexuais e cisgêneras).

3.2.1. Os reflexos da pauta conservadora antigênero na elaboração do PNE.

Embora tenhamos identificado no subtítulo anterior algumas contradições nos dois mandatos do governo Lula, no que diz respeito à pauta de direitos humanos sobre questões de gênero, ora fazendo uma política mais voltada ao mercado, ora mais articulada às demandas sociais, é possível dizer que nesse período houve sim avanços na agenda de igualdade de gênero, principalmente quanto à amplitude do entendimento sobre diversidades. Os programas, ações governamentais e políticas voltadas às questões de gênero especialmente no início do primeiro mandato do governo Lula foram o suficiente para gerar novo estopim para que grupos conservadores se insurgissem em prol da família tradicional.

No campo educacional, Vanessa Leite (2019) demonstra que desde 2004, quando já vinham sendo implementadas propostas ampliadas sobre os temas gênero e diversidade pelo governo federal, especialmente pela Secad, promoveu várias ações sobre os temas referidos. Inclusive, para a formação de

professores, os movimentos conservadores vinham ganhando força política para fazer seu enfrentamento a tais iniciativas.

Esses grupos, como movimento político partidário, são inspirados a partir do neoconservadorismo estadunidense, cuja origem se dá especialmente a partir da década de 1950, por meio da aliança entre conservadores defensores dos valores e preceitos morais em torno da religiosidade e da família tradicional com defensores do liberalismo econômico, unidos por pautas sobre o anticomunismo e a mínima intervenção do Estado nas áreas privadas, tanto das famílias quanto da economia (LACERDA, 2019).

Para Apple (2003), há nesses grupos um sentimento de perda dos valores morais e tradicionais sobre o poder hegemônico que detêm e que predomina nas sociedades ocidentais e, por isso, visam o seu restabelecimento por meio de campos como o educacional a partir da construção do medo das diferenças, do “outro” que ameaça o tradicionalismo e a manutenção deste já mencionado *status quo*:

[...] por trás da investida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas um apelo a um "retorno", mas também - e isso é essencial - o medo do "Outro". Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade. (APPLE, 2003, p. 57).

A luta por igualdade de direitos para todas as pessoas põe em xeque tal perspectiva e torna-se ameaça dentro de um discurso binário entre nós e eles, os bons e os maus, nesse caso os outros diferentes de um “nós” universal/padronizado e que passam a inspirar medo. Para os defensores dessa perspectiva conservadora, compreender gênero sob perspectivas histórico-culturais de relações de poder seria uma afronta aos seus pensamentos essencialistas que justificam gênero pela “natureza” e, nesse sentido, devem ser resistentes na defesa da família tradicional patriarcal⁶⁰.

⁶⁰ Dentre as principais frentes de atuação do neoconservadorismo, para a manutenção de seu ideal estão a defesa do neoliberalismo, do punitivismo, do militarismo, do Estado de Israel e da família patriarcal (LACERDA, 2019, p. 39). Nessa dissertação, nos ocupamos deste último

De acordo com Marina Lacerda (2019), o fortalecimento desses grupos no Brasil, que alguns autores vem chamando de uma ofensiva antigênero⁶¹, pode ser relacionado mais atualmente aos pronunciamentos do Ministro da Saúde do governo Lula (2007-2010) favorável à descriminalização do aborto⁶², ao 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, à declaração de constitucionalidade do casamento homoafetivo no STF em 2011, à proposta de material contra a homofobia nas escolas e à proposta da menção ao gênero no Plano Nacional da Educação.

Evidencia-se, assim, uma reação agressiva frente à pretensa contemplação de pautas feministas, LGBT+ e por Direitos Humanos de um modo geral, pelo governo brasileiro da época, refletindo-se na ampliação da bancada evangélica no campo político⁶³ por meio do Poder Legislativo, a fim de enfrentar os posicionamentos que vinham sendo tomados pelos Poderes Executivo e Judiciário pela efetivação (ainda que parca) dos direitos humanos das mulheres e LGBT+, próximo ao que se considera nos EUA como efeito *backlash*⁶⁴ (LACERDA, 2019).

tema, por ser o foco das discussões sobre o PNE e sobre a BNCC, no que tange às questões de gênero e sexualidade.

⁶¹ Conforme apontam Marco Aurélio Máximo Prado e Sônia Corrêa (2018, p. 445): “Autores e autoras que têm estudado essas mobilizações na Europa e na América Latina as nomeiam como campanhas ou ofensivas antigênero, entre outras razões para evitar a normalização semântica da terminologia “ideologia de gênero”. Essas análises reconhecem que essa nova ofensiva tem um lastro mais antigo que pode ser identificado nos ataques do conservadorismo religioso contra as alterações das estruturas familiares e reformas legais no campo do direito ao aborto e dos direitos das pessoas LGBTI que estão em curso desde os anos 1970, ou seja, a reação à democracia do gênero e da sexualidade. Contudo, também sublinham que essa nova onda difere do que veio antes em termos da semântica e repertórios de mobilização utilizados e, sobretudo, nos que diz respeito a heterogeneidade de forças sociais envolvidas”.

⁶² Seguindo pauta que já vinha sendo discutida por meio da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres do Governo Federal desde 2005, ocasião em que inclusive foi publicada norma técnica em prol da “Atenção Humanizada ao Abortamento” (LACERDA, 2019, p. 66).

⁶³ Segundo Lacerda (2019, p. 80) em 2010 a bancada evangélica brasileira reergueu-se com a eleição de 69 deputados em oposição crescente às pautas feministas e LGBT+, propondo ações pró-vida e pró-família. Destaca-se que 60% dessas iniciativas pró-família patriarcal advieram de deputados evangélicos, em sua maioria homens.

⁶⁴ “Problemas de grande impacto social, como os direitos dos homossexuais, a descriminalização do aborto, a legitimidade de pesquisas com células-tronco, a validade das ações afirmativas no ensino superior, a proteção dos animais não-humanos, entre vários outros, passaram a ser decididos, em última análise, por órgãos judiciais, o que alterou profundamente a compreensão clássica do arranjo institucional que costuma alicerçar a organização dos poderes estatais. [...] O backlash é uma reação adversa não-desejada à atuação judicial. Para ser mais preciso, é, literalmente, um contra-ataque político ao resultado

Importa dizer, que esses grupos não se fundamentam em uma pauta anti direitos humanos, pelo contrário, levantam pautas altamente defensáveis como a defesa da vida, da família, das crianças, entre outras. Contudo, percebemos que essas defesas encontram limites, abarcando tão somente as pessoas que performam dentro do padrão heterocisnormativo, o que fica evidente diante das reações contrárias a cada vez que, especialmente, direitos de pessoas LGBTQ+ buscam ser garantidos, apontando esse “outro” do qual estamos falando, o inimigo comum a ser combatido, como as pessoas da comunidade LGBTQ+ (BAGGENSTOSS, 2020).

A fim de recrutar a população no combate aos ditos inimigos, é preciso, pois, criar não só o medo, mas um pânico moral em torno do dissidente, do divergente do padrão heterocisnormativo, como vem mostrando análises recentes sobre o tema⁶⁵. A centralidade dessa narrativa passa a se dar, então, pelo resgate a uma “ideologia de gênero”⁶⁶ a ser enfrentada, onde os grupos

de uma deliberação judicial. Tal contra-ataque manifesta-se por meio de determinadas formas de retaliação, que podem ocorrer em várias ‘frentes’: a revisão legislativa de decisões controversas; a interferência política no processo de preenchimento das vagas nos tribunais e nas garantias inerentes ao cargo, com vistas a assegurar a indicação de juízes ‘obedientes’ e/ou bloquear a indicação de juízes ‘indesejáveis’; tentativas de se ‘preencher o tribunal’ (‘court-packing’) por parte dos detentores do poder político; aplicação de sanções disciplinares, impeachment ou remoção de juízes ‘inadequados’ ou ‘hiperativos’; introdução de restrições à jurisdição dos tribunais, ou a ‘poda’ dos poderes de controle de constitucionalidade” (MARMELESTEIN, 2016, p. 2-3).

⁶⁵ Segundo Moreira (2017, p.11), “ao analisar o processo de produção discursiva do pânico moral “ideologia de gênero”, é importante ressaltar que foram utilizados conceitos oriundos do campo acadêmico dos estudos de gênero. Como vimos, essa estratégia procura deslegitimar tanto a produção acadêmica, juntamente com seus produtores/as, quanto os movimentos sociais organizados em torno das pautas LGBTQ. [...] Apenas para ilustrar o avanço do pânico moral, em março de 2017 a ferramenta de pesquisa do Google já contabilizava 456.000 páginas contendo o termo “ideologia de gênero”, sendo que, dessas, 227.000 continham o termo “educação”. [...] O pânico moral que se estabelece em torno da “ideologia de gênero” reafirma um modelo heteronormativo, machista, misógino e LGBTQfóbico, que utiliza a “preservação da família e da criança” como argumento para sua manutenção”.

⁶⁶ Lacerda (2019), aponta que as estratégias de enfrentamento a perspectivas de gênero, em defesa da família tradicional patriarcal, já vinham sendo feitas dentro do movimento conservador estadunidense ao menos desde a década de 1970 em oposição à contemplação de demandas pelos Direitos Humanos no governo Nixon, pulverizando-se em outras partes do globo. Não obstante, é a partir da década de 1990 que passa a ganhar força discursiva a ideia de enfrentamento a uma “ideologia de gênero”, termo que aparece pela primeira vez em alguns textos católicos destacando-se o de Ratzinger (posteriormente Papa Bento XVI) e no livro traduzido como “Agenda de Gênero”, de Dale O’Leary, católica conservadora relacionada à Opus Dei, que o escreve em oposição às diretrizes e temas levantados na IV Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim (1995) e ao livro “Problemas de Gênero” de Judith Butler, deturpando o sentido das reivindicações feministas principalmente quanto aos direitos reprodutivos, imprimindo sua perspectiva de caráter moral sobre o tema. Esse movimento tem

mencionados apropriam-se de termos e conceitos de gênero da própria produção acadêmica e militante feminista, de modo deturpado, misturando a conceitos marxistas (também de forma deturpada), a fim de criar o dito pânico moral.

Não à toa, é em 2013, em clara reação a alguns avanços aqui já mencionados em prol da diversidade e do reconhecimento das cidadanias LGBT+, que é lançado o “Movimento Escola sem Partido”⁶⁷ pelo então procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, sob a alegação de querer “proteger” seu filho e demais crianças de uma doutrina marxista e doutrinária que na área educacional estaria contaminando político-ideologicamente estudantes a pretexto de uma educação crítica (MENDONÇA, 2018).

O projeto, entretanto, não ganha tanta expressividade, mas é entoado novamente à medida que outros projetos contra a homofobia vão sendo lançados, a exemplo do Programa Escola sem Homofobia do Ministério da Educação, visando a não discriminação sexual nos ambientes escolares já durante o governo Dilma em 2011. O material incluía vídeos e textos trazendo conceitos de gênero, diversidade sexual, entre outros, de forma educativa. Porém, serviu de subterfúgio para evocação do pânico moral, sendo um de seus expressivos interlocutores o então deputado Jair Bolsonaro, que apelidou o Programa de “kit gay”, insinuando que estimularia a homossexualidade, promiscuidade, pedofilia, entre outras questões, fatos que impactaram diretamente na tramitação do texto original do PNE já em curso (LEITE, 2019).

berço católico e ganhou respaldo, sobretudo, da Santa Sé onde fieis de diversas áreas de formação do conhecimento passaram a teorizar o que seria uma “ideologia de gênero”, relacionando-a com a ideologia marxista, porém mesclando o entendimento sobre ideologia a partir de variadas correntes, a fim de justificar o “mal” que visavam combater por meio de seus dogmas em um falseamento discursivo da realidade, distorcendo sentidos e significados (MACHADO, 2018). A partir de então, a fim de fortalecer tal movimento, são feitos esforços especialmente por conservadores cristãos fundamentalistas estadunidenses de expansão dessa doutrina pela América Latina, em uma acepção imperialista da história, por meio da cultura com a criação de diversos templos religiosos por países como o Brasil, especialmente da ordem da Assembleia de Deus (LARCEDA, 2019).

⁶⁷ Para uma aprofundamento das discussões em relação ao movimento escola sem partido, indicamos a dissertação de: NOLLI, Maria Angela. **Movimentos Conservadores e Gênero na Educação: Uma Análise a partir da Lei 7.595/2018 do Município de Jaraguá do Sul - SC.** Acesso:

https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2274830/Dissertacao_final_-_Maria_Angela_Nolli_envio1.pdf

De acordo com Leite (2019), que acompanhou a trajetória do Programa Escola sem Homofobia:

Em pesquisa desenvolvida anteriormente (Leite, 2014), acompanhei a trajetória do projeto. A forma como se posicionaram os múltiplos atores envolvidos no processo e as decorrentes correlações de força fizeram do episódio do ESH um “estopim” para que outros projetos e temas muito vinculados a uma pauta conservadora ganhassem força no Parlamento brasileiro, ecoando na mídia e na sociedade como um todo. Acompanhar a trajetória do Projeto Escola sem Homofobia é um “passeio” por disputas de concepções, valores e projetos de sociedade. (LEITE, 2019, p. 2)

O relato da autora nos situa mais uma vez à compreensão das escolas como espaços de disputa de poder pelo projeto de sociedade que se pretende manter/constituir. No caso desse novo conservadorismo que ampliava sua atuação, tal projeto não contempla as diversidades, pelo contrário, defende a família patriarcal, monogâmica, heterossexual, androcêntrica e eurocentrada.

A par da defesa dos valores da família tradicional em uma ofensiva antigênero, notamos que essa narrativa também ganhou força no senso comum a partir, principalmente das alianças com os setores religiosos em estreita relação entre Estado e Religião. Retomamos as políticas governamentais privatistas, que enfraquecem o Estado Democrático de Direito ante a terceirização das suas responsabilidades em executar ações para garantia e efetivação de direitos humanos e sociais, haja vista que muitas dessas ações acabam sendo encampadas por setores religiosos. Senão, vejamos:

Outro obstáculo importante foi a terceirização na execução de políticas. Com essa proposta neoliberal, o governo abriu os fundos públicos a iniciativas da sociedade civil. Com isso, muitos setores conservadores e antifeministas estiveram, em nome do trabalho com mulheres, acessando recursos públicos e executando políticas sociais de distintos ministérios, entre eles o da Saúde, o de Desenvolvimento Social e outros. Nesse esteio, organizações cristãs católicas, com orientação conservadora e fundamentalista, acessaram recursos públicos para trabalho social conservador e antifeminista no campo e nas cidades. (AMB, 2011, p. 22).

Conforme constatou Bruna Irineu (2017), observa-se do Plano Plurianual – PPA 2004-2007 que houve forte apoio financeiro do Estado às instituições não governamentais, o que prejudica a execução das ações em prol dos direitos humanos e sociais e ameaça inclusive o caráter laico do Estado, próprio de uma sociedade democrática, uma vez que ficam à mercê da ideologia proposta pelas instituições promotoras de tais ações.

Nesse sentido, as audiências e conferências públicas no processo de tramitação do novo PNE entre 2013-2014, foram marcadas pela adesão em massa de populares vinculados a setores religiosos que, imbuídos de seus valores morais cristãos buscavam pressionar a Câmara de deputados pela supressão geral de qualquer terminologia referente a gênero e sexualidade naquele documento, sendo o porta-voz desse movimento, especialmente o então deputado Pastor Eurico e no Senado o Pastor Magno Malta (LACERDA, 2019).

Sem qualquer ingenuidade, é nesse contexto também que o Projeto Escola sem Partido é retomado com força no Plenário da Câmara, entoado pelo então deputado Erivelton Santana (LACERDA, 2019). Importante destacar, ainda, que o referido projeto de lei (L. n. 2974/2014) foi encomendado pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro do RJ à Miguel Nagib, tendo como pilares a soberania da família e a “neutralidade” de docentes, currículos e projetos pedagógicos, encampando uma perseguição ao uso de termos e políticas envolvendo educação e gênero (MENDONÇA, 2018).

Observa-se, diante do mencionado, que a “Escola Sem Partido” na verdade, não é neutra como se pretende, mas tem reluzente o seu projeto político societário baseado nos valores conservadores da família patriarcal. O próprio conceito de ideologia, ao qual se referem como algo negativo, no caso discursando sobre a profusão de ideias sobre gênero, não pode ser visto de maneira tão simplista, pois em nosso entendimento depende sempre do contexto histórico e da perspectiva teórica sobre o qual está sendo compreendido⁶⁸.

⁶⁸ Para entender melhor acerca do movimento “Escola sem Partido” e as suas repercussões na política educacional, indicamos os trabalhos da já referenciada Amanda André de Mendonça,

Frisa-se, que o apoio de grande parcela da população a tal narrativa, também se dá em torno de argumentos sobre o dever/poder das famílias (novamente sentido privado) em educar as suas crianças, não sendo essa uma tarefa exclusiva do Estado. Segunda Amanda Mendonça (2018, p. 112):

[...] tais projetos negam a criança como um sujeito de direitos, com tentativa de substituição do poder do Estado pelo poder da família. Soma-se a essa percepção sobre Escola Sem Partido a de que ele inviabiliza o caráter republicano da escola. O espaço escolar deveria, segundo estes agentes, oferecer às crianças o contato com os valores diversos e não somente com os defendidos pelas famílias, fazendo-as conhecerem a diversidade de nossa sociedade.

Assim, observamos a reação da ofensiva antigênero, como que em cruzadas contra a contemplação dessa perspectiva, aos estudos e deliberações do Conselho Nacional de Entidades de Base – Coneb (iniciadas em 2008) e, na sequência pela Conferência Nacional de Educação - Conae em 2010, para elaboração do novo Plano Nacional de Educação - PNE, onde havia uma participação mais próxima e ativa dos movimentos sociais e da sociedade civil inclusive do que houvera na elaboração do plano anterior, trazendo a relevância de pautar uma educação plural, diversa, inclusiva e antidiscriminatória (REIS, EGGERT, 2017).

Importante lembrar que as discussões na Conae de 2010, diferentemente do processo desenvolvido no plano anterior, abordaram amplamente as questões de gênero e LGBTQ+, visando a inclusão expressa de termos como igualdade de gênero e orientação sexual nos planos de educação em todas as esferas (nacional, estadual e municipal), sendo que no Eixo VI de seu documento final, foram apresentadas 25 diretrizes nesse sentido, que deveriam servir de base para a elaboração do PNE em discussão (MOREIRA, 2017).

Assim, em dezembro de 2010 foi apresentada na Câmara de Deputados, após aproximadamente dois anos de debates, uma proposta para o novo PNE que contemplava em seu texto redacional as deliberações da sociedade civil por meio das Conferências Nacionais de Educação realizadas ao longo desse período, principalmente ao estabelecer em suas diretrizes o seguinte:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **igualdade** racial, regional, **de gênero** e de orientação sexual; (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso)

Foi feita, portanto, menção expressa à necessidade de superar as desigualdades sociais que marginalizam grupos não hegemônicos e se refletem, produzem e reproduzem na educação, sendo condição para tanto, a igualdade de gênero, assim como as igualdades racial, regional e de orientação sexual. Além disso, Toni Reis e Edla Eggert (2017) apontam que o texto normativo observou flexões de gênero não discriminatórias ou sexistas, representando um fato histórico para a educação, dada a importância deste documento orientador.

A disposição deste artigo, entretanto, foi alvo de resistências em ambas as casas legislativas a partir da ofensiva antigênero, provocada por movimentos políticos e sociais conservadores em enfrentamento à diversidade de gênero, à luz de todo contexto que apresentamos aqui, o que resultou na substituição daquele excerto pelo Plenário do Senado em 2013, nos seguintes termos:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (BRASIL, 2014, p. 1)

Dessa forma, se observa um apagamento da diversidade com a generalização em erradicar-se todas as formas de discriminação sem especificá-las, retomando uma agenda universalista, que de universal tem somente aquele estereótipo de homem, branco, cisgênero, de classe alta e padrões europeus/norte-americanos, conforme já exploramos em capítulos

anteriores. No mesmo sentido, foram suprimidas as flexões de gênero ao longo de todo o texto. Tais recrudescimentos atribuem-se em grande parte justamente aos movimentos políticos conservadores, a partir do fortalecimento das bancadas cristãs, evangélicas e ultraconservadoras, as quais preconizam a família patriarcal e demonizam conceitos de gênero, diversidade, orientação e identidade de gênero, além da sexualidade (REIS, EGGERT, 2017).

Destacamos que a nova redação do artigo foi aprovada na Câmara de Deputados pela maioria de votos cujos membros compunham partidos de espectro ideológico de Direita/Direita Conservadora, enquanto os membros dos partidos cujo espectro ideológico era de Esquerda/Progressista, votaram em sua maioria contra a alteração para supressão das categorias⁶⁹. Na ocasião se fizeram presentes 26 deputados, além de inúmeros manifestantes ligados a movimentos sociais, estudantis e grupos religiosos, evidenciando a disputa político-ideológica sobre o documento e o pânico moral gerado.

Se as diretrizes gerais já tiveram tal implicação, nem precisamos falar que em relação à Educação Infantil, não houve abrangência sobre as questões de gênero. Assim, conforme reflete Jasmine Moreira (2017), este resultado implica na vitória de um posicionamento totalmente desconectado das recentes produções acadêmicas em torno dos estudos de gênero e sexualidade, especialmente porque as escolas já vêm se apresentando como espaços normalizadores do viés heterocisnormativo. Ademais, sob o ponto de vista dos movimentos sociais, tal perspectiva fecha os olhos à historicidade violenta e

⁶⁹ “Passou-se à apreciação dos destaques: I - Destaque nº 01/14 - da Bancada do PSDB - que aprova o art. 2º, inciso III, do Substitutivo do Senado Federal. Encaminharam a votação a favor os Deputados Izalci e Pastor Eurico; e, contra, os Deputados Artur Bruno e Fátima Bezerra., que aparte à Deputada Iara Bernardi. O Deputado Marcos Rogério suscitou conflito entre a redação dada ao art. 2º, inciso III aprovada pela Câmara dos Deputados e o art. 3º, inciso IV da Constituição Federal. O Deputado Angelo Vanhoni prestou esclarecimentos sobre o dispositivo destacado, nos termos do art. 192, § 4º, do RICD. Em orientação de Bancada, manifestaram-se favoravelmente: PRB, PROS, PTB, PR, PP, PSDB e PMDB manifestaram-se contra: PSOL, PCdoB, PV/PPS e PT; e liberaram a Bancada: PDT, DEM e a Liderança do Governo. Em votação simbólica, foi aprovada a matéria destacada. Manifestaram-se contrariamente os Deputados Angelo Vanhoni, Fátima Bezerra, Margarida Salomão - titulares - e Artur Bruno, Iara Bernardi e Pedro Uczai – suplentes - do PT; Ivan Valente, suplente da vaga do PR; Stepan Nercessian, suplente da vaga do Bloco PV/PPS; Chico Lopes, suplente do PCdoB e Paulo Rubem Santiago, titular da vaga do PDT. Em virtude da apreciação da matéria restaram prejudicados os destaques de números 2/14, 21/14, 24/14 e 26/14. O Deputado Artur Bruno requereu votação nominal, que foi indeferida pelo Presidente por intempestiva”. (CÂMARA, 2014).

excludente da sociedade em relação aos grupos marginalizados, ignorando as suas demandas e transformando-os nessa ameaça inimiga a ser combatida.

Desse modo, seguiremos as nossas análises no capítulo seguinte, a fim de identificar se, posteriormente na edição da BNCC esta perspectiva se consolida ou se modifica, a partir da observância novamente dos movimentos políticos e sociais no contexto de sua elaboração e na redação da sua versão final, principalmente no que tange à Educação Infantil.

4. ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS ACERCA DA IGUALDADE DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como apresentado anteriormente, em se tratando de pesquisa documental, o primeiro passo foi a seleção e a escolha dos documentos a serem analisados. Nesse processo, optamos por analisar prioritariamente a BNCC por ser o documento normativo a orientar a elaboração dos currículos escolares e as propostas pedagógicas. Isto porque entendemos com Butler (2019) que a normatividade atua fortemente nos processos de subjetivação das pessoas, ditando os comportamentos e as formas de ser/estar na sociedade que serão aceitas e aquelas que serão passíveis de exclusão e violências, nessa perspectiva entendemos que a BNCC, como documento orientador de currículos, é parte significativa nesse processo educacional.

Assim, buscamos verificar a partir da Análise Crítica do Discurso, qual é o projeto de sociedade que embasou a tramitação do documento em suas três versões e como ficou o seu texto final no tocante à igualdade de gênero.

4.1. A primeira redação da BNCC (2015)

Justamente em meio ao turbilhão de disputas ideológicas no campo educacional que culminou na aprovação do PNE em 2014 sem qualquer menção à necessidade da igualdade de gênero que, no final daquele mesmo ano, é dado início ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular a partir da 2ª Conae, exigência contida no próprio PNE (MEC, 2017), sendo instituída em 17/06/2015 por meio da Portaria MEC nº 592, uma comissão composta por 122 especialistas na área da Educação para redigir o seu texto.

O fato é que a elaboração de uma Base Nacional que estabelecesse as orientações básicas que devem estar contidas em todos os currículos do Estado brasileiro, regulamentando e orientando o conjunto de aprendizagens essenciais a toda criança e adolescente brasileiras não importa o espaço político-geográfico no qual está inserida, já era exigível desde a LDB/1996, motivo pelo qual escolhemos discorrer um pouco sobre esse documento, sendo

também mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2013⁷⁰ e, por fim, no PNE/2014 (NEIRA *et al*, 2016).

Ademais, tais previsões dispositivas foram postas em atendimento à própria Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 22, inciso XXIV, assim prevê: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV – diretrizes e bases da educação nacional”. Ou seja, a União representada pelo Ministério da Educação – MEC, deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação, orientando a formação dos currículos de escolas públicas e privadas em todo o território brasileiro, como busca fazer com a BNCC (NEIRA *et al*, 2016).

Importa contextualizar que esse período remonta ao final do primeiro mandato do governo Dilma - PT e início do segundo mandato, pois foi em setembro de 2015 que a primeira versão da BNCC foi apresentada publicamente (MEC, 2017). A configuração política desse momento, especialmente sobre os interesses opostos das casas legislativas em relação ao Poder Executivo, é crucial para entendermos alguns dos motivos pelos quais a Base acaba sendo aprovada em 2017, com um apagamento às questões de gênero e sexualidade (à luz do que já ocorrera com o PNE), ainda que sua elaboração tenha iniciado em um governo cujo partido se caracterizava pelo envolvimento maior com direitos sociais e liderado por uma mulher.

Pela própria representatividade de se ter a primeira mulher eleita ao cargo máximo de poder no Estado brasileiro, os governos Dilma (2011-2016) tiveram como característica uma aproximação maior às demandas feministas, promovendo um conjunto de ações em prol dos direitos das mulheres, comprometendo-se com essa agenda política por meio especialmente da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM e do Ministério do Desenvolvimento Social, adotando a perspectiva de políticas transversais⁷¹

⁷⁰ Optamos por não analisar este documento, a fim de dar protagonismo aos debates mais latentes envolvendo a elaboração do PNE sobre as questões de gênero que, conforme veremos, gerou grandes impactos também sobre a elaboração da BNCC.

⁷¹ Destacam-se como ações: 1) Rede Cegonha (2011); 2) Programa Brasil Carinhoso 18 (2012); 3) PEC das Domésticas (2013); 4) Programa Mulher: Viver sem Violência; 5) Plano

(MORITZ, 2018). Ao mesmo tempo em que também foi possível observar que foi um governo que sofreu constantemente ataques misóginos.

Tal perspectiva se alinha aos discursos entoados na já mencionada IV Conferência de Pequim sobre a necessidade de se promover a igualdade de gênero em todas as áreas possíveis da estrutura estatal, metodologia também conhecida como *Gender Manstreaming*, perspectiva que fora adotada tanto pelo governo Lula quanto Dilma (SCHIAVON, 2020). Segundo a autora, os governos petistas estavam alinhados às orientações da ONU Mulheres⁷², pelo comprometimento de todos os Estados-membro da ONU com a igualdade de gênero, que hoje corresponde ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS n. 5.

Assim, no contexto da elaboração da primeira versão da BNCC, buscou-se empenhar uma lógica mais democrática e participativa ao abrir a redação do documento para debate público entre setembro de 2015 e março de 2016. Em linhas gerais, a primeira versão apresentada ao público se caracterizava, não como um currículo mínimo a ser seguido, por meio de conteúdos a serem obrigatoriamente ensinados em todas as escolas, mas:

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. (NEIRA *et al*, 2016, p. 32).

Dessa forma, procuramos saber se havia alguma previsão expressa no documento acerca da igualdade de gênero. Ainda que o nosso interesse principal esteja na Educação Infantil, analisamos as disposições para o Ensino Fundamental em conjunto, a fim de identificar se em algum momento há previsão nesse sentido e os motivos por abordá-la em uma etapa em detrimento de outra. Para tanto, dividimos a nossa busca por categorias

nacional de políticas para mulheres (2013-2015); 6) Lei do Feminicídio (2015) e 7) Plataforma Mais Mulheres no Poder (2015). (MORITZ, 2018).

⁷² Criada em 2010 no lugar do UNIFEM – Fundo das Nações Unidas para as Mulheres.

correlatas ao tema, de acordo com o que vimos trazendo nessa pesquisa, sendo elas: “Igualdade de Gênero”; “Gênero”; “Igualdade/Desigualdade”, “Diversidade” e “Sexualidade/Orientação sexual”.

A partir de então, realizamos uma busca simples no documento original da primeira versão da BNCC (2015), a fim de identificar quantas vezes essas categorias aparecem na redação textual e em qual sentido, encontrando os seguintes resultados:

Quadro I: Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação sexual na 1ª versão da BNCC

Quantas vezes na BNCC (1ª versão) aparecem as categorias:	Igualdade de Gênero	Gênero	Igualdade/Desigualdade	Diversidade	Sexualidade/Orientação sexual
(doc. de 302p.)	0	77	21	94	6

Fonte: Elaboração própria (2021)

Identificamos a partir do quadro acima, um total de zero aparições da categoria “igualdade de gênero” em previsão expressa. Por outro lado, temos um total de 77 aparições da categoria “gênero”, 21 aparições da categoria “igualdade/desigualdade”, 94 aparições da categoria “diversidade” e 5 aparições da categoria “sexualidade” sendo, portanto, necessário realizar uma análise mais minuciosa acerca da intenção significativa de cada uma dessas categorias, de modo que elaboramos novas tabelas, como se pode ver a seguir:

Especificamente, em relação à “Gênero”, identificamos o seguinte:

Quadro II: Sentidos da categoria Gênero na 1ª versão da BNCC.

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Não discriminatório/respeito às pessoas:	2	10
Gênero textual/Literário-Linguagem/Oralidade	2	61
Problematizações em relação à cultura/economia/teorias	0	3

evolucionistas		
----------------	--	--

Fonte: Elaboração própria (2021)

Notamos que, em sua maioria, a categoria gênero se expressa no documento a fim de referir-se a gêneros textuais, literários ou em relação à linguagem e oralidade, sempre em seu significado classificatório como “tipo” ou “espécie” sobre algum tema. Todavia, chama a atenção positivamente a forma como em 11 ocasiões a categoria aparece para fazer menção expressa à não discriminação com base na forma de ser e expressar-se das pessoas no mundo, sendo uma passagem sobre diretrizes gerais comuns a todas as etapas em uma ocasião, especificamente para a Educação Infantil, além de em 3 ocasiões, voltadas ao Ensino Médio. Isso suscita reflexões relacionais das questões de gênero imbricadas em sistemas sociais, culturais, econômicos, tais como fazemos nessa pesquisa.

Dentre as passagens que trazem a não discriminação e o respeito às questões de gênero, destacamos a previsão das disposições gerais para a Educação Infantil, percebendo o posicionamento ideológico contido no documento que concebe as crianças de 0 a 5 anos, como sujeitos de direitos, protagonistas das suas histórias que não só interagem e conhecem o mundo, mas também o transformam, produzindo culturas (BNCC, 2015). Nesse sentido, o documento preconiza que:

o foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento. (BNCC, 2015, p. 20, grifo nosso).

Essa visão coaduna com os princípios de uma prática educativa democrática que contempla a diversidade das pessoas e enxerga as crianças pequenas como sujeitas de direitos, convergindo também com o nosso entendimento sobre uma educação de qualidade, conforme já demonstrado nesse trabalho. Fica evidente que a primeira versão da BNCC fora pensada e escrita por pesquisadores da área, além daquelas pessoas que formam os

currículos diariamente para além do documento formal, contempladas a partir de consultas públicas⁷³.

É notória também, a preocupação contida no documento acerca da promoção de valores democráticos pautados no diálogo, na inclusão e na busca por justiça social. Tais preceitos encontram-se desde a Educação Infantil, especialmente pela compreensão do “eu, o outro e o nós”, como premissa de seu campo de experiências, conforme se lê na BNCC 1ª versão (2015, p. 22):

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado.

É dessa forma que, contemplando o respeito à diversidade humana, social, cultural, que a categoria “diversidade” apareceu na Base majoritariamente no sentido do respeito à tal diversidade cultural/social/linguística e contemplação às questões étnico-raciais, regionais/entre povos e, expressamente às questões de gênero, como temas necessários para se trabalhar com estudantes desde a Educação Infantil à luz do trecho anteriormente citado. Observa-se do quadro elaborado abaixo:

Quadro III: Sentidos da categoria Diversidade na 1ª versão da BNCC

⁷³ “No que se refere à primeira versão da BNCC, observa-se que a equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc”. (NEIRA et al, 2016, p. 35).

Em qual sentido aparece a categoria “diversidade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Diversidade de conhecimentos (esportes/matemática/geográfica):	0	14
Diversidade cultural/social/linguística (questões étnico-raciais; regionais/entre povos; de gênero):	1	34
Diversidade da vida/Biodiversidade (ciências/biologia):	0	24
Diversidade de forma (objetos):	1	0
Diversidade de gêneros textuais:	0	2
Diversidade cultural religiosa:	0	8
Diversidade humana/valorização/inclusão:	1	12

Fonte: Elaboração própria (2021)

Destacamos, ainda, que em treze passagens do texto não apenas se prevê a contemplação da diversidade em sentido amplo, como se pretende enaltecer a diversidade humana a partir da necessidade da sua valorização e inclusão desde premissas gerais comuns a todas as etapas (motivo pelo qual aparece uma vez para Educação Infantil). Tal preocupação é percebida inclusive no que tange à diversidade religiosa, que aparece sempre sob o termo “diversidade cultural religiosa”, advertindo para que se observe não somente o direito a expressar diversas religiões, mas que estas sejam manifestadas observando em primeira ordem o respeito à diversidade cultural dos povos a partir de princípios éticos.

Aliás, é sob os princípios éticos democráticos e a busca por justiça social a partir de condições de oportunidades, que a categoria “igualdade/desigualdade” apareceu com primazia, dando ênfase à inclusão das pessoas com deficiência e ao respeito à diversidade das pessoas, concebendo a diferença como valor. Entretanto, como é possível observar no quadro abaixo, essas discussões são esvaziadas na educação infantil, como se o desenvolvimento a partir do respeito às diferenças e às diversidades humanas fossem adquiridos por meio de conteúdos.

Dessa forma, pensamos haver dois equívocos nessas composições: primeiro, a ideia de que se ensina uma convivência respeitosa por meio de “aulas”; segundo, a indicação de que esse é um assunto fora das condições das crianças. Nesse sentido, importante tanto retomar o que é uma educação

pautada na igualdade, no respeito a diferenças e diversidades, quanto como ocorre o processo de desenvolvimento humano. Isto porque, ao se retomar a perspectiva de uma educação democrática, pautada na defesa da igualdade entre gêneros, não apenas na lógica binária, respeito a diversidade e diferenças, deve-se lembrar que são princípios vivenciados, aprendidos nas relações, logo não existe uma idade para se oportunizar essas vivências e leituras de mundo.

Quadro IV: Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade

Em qual sentido aparece a categoria “igualdade/desigualdade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Igualdade de condições/oportunidades/justiça social:	3	9
Ciências/Física	0	1
Igualdade na álgebra/matемática:	0	6
Direitos Humanos/respeito às diferenças/diversidades:	0	5

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ainda que seja possível observar fragilidades nas discussões, percebemos que a redação dessa primeira versão da Base, especificamente em relação às questões de gênero, trouxera um posicionamento bem firmado nos valores da dignidade das pessoas humanas a partir de uma educação democrática. Seus preceitos são claros especialmente para o Ensino Médio, a exemplo do que encontramos tanto analisando a categoria “igualdade” como relacionando com a categoria “sexualidade”, para se refletir e trabalhar com os:

[...] movimentos sociais contemporâneos, tais como movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; movimentos sociais baseados em processos de reconhecimento identitários ou os “novos” movimentos sociais, tais como o **feminista**, os que militam pela **igualdade racial**, pelos direitos dos **homossexuais**, o ambientalista, entre outros. (BNCC, 2015, p. 200, grifo nosso).

Entretanto, quando tratamos da Educação Infantil, como indicado, observa-se a ausência de previsão em relação à necessidade de promoção

dos direitos humanos e respeito às diferenças/desigualdades, restando previsto apenas de maneira geral comum a todas as etapas, a necessidade de se promover igualdade de condições e oportunidades a estudantes com deficiência.

Nesse mesmo sentido, também analisamos o quadro sobre a categoria “sexualidade/orientação sexual”:

Quadro V: Sentidos da categoria Sexualidade/Orientação sexual

Em qual sentido aparece a categoria “sexualidade/orientação sexual”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Respeito à diversidade sexual	0	1
Compreensão da puberdade (social, histórica, antropológica e fisiologicamente)	0	2
Biologia/saúde	0	1
Respeito à homossexualidade	0	1

Fonte: Elaboração própria (2021)

Novamente quanto à Educação Infantil, ainda que se preconize a socialização a partir especialmente do campo de experiências sobre “o eu, o outro e o nós”, há um silenciamento acerca de tais temas, como se não fossem próprios também a esta etapa de ensino. Essa falta de clareza subjuga os temas na Educação Infantil e deixa a critério da instituição a abordagem a adotar. De outro lado, nas demais etapas, notamos que a compreensão da sexualidade pretende-se a partir de concepções sociais, históricas, antropológicas, fisiológicas, imbricadas de modo relacional, frisando-se o respeito à diversidade. Assim, fomenta expressamente o debate acerca do respeito à homossexualidade e o combate a violências homofóbicas (BNCC, 2015, p. 188-201-299-301).

É dessa forma, portanto, que o texto vai à consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Relembremos que esse contexto vinha sendo marcado por disputas políticas intensas entre grupos mais conservadores e grupos mais progressistas na área da Educação, ante o fortalecimento da

defesa de uma moral conservadora⁷⁴. Além disso, é nesse cenário que se articulava o processo de impeachment para a saída de Dilma do poder, cujo aceite na Câmara dos Deputados se deu em 02 de dezembro de 2015, culminando ao final em sua condenação em 31 de agosto de 2016 (RUBIM; ARGOLO, 2018).

Ou seja, a normativa fora constituída sob a égide de um governo federal que vinha sendo atacado pelo Poder Legislativo e rechaçado por parcela da população a partir de narrativas como o fortalecimento de uma moral em combate à corrupção⁷⁵. O processo de debates já se inicia em meio a um processo de investigação de crimes de responsabilidade, o que fortalece a narrativa contrária aos valores notoriamente defensáveis por aquele governo, como a defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, grupos conservadores posicionam-se contrários ao documento da BNCC, especialmente sob a argumentação de que expressaria valores contrários à família e aos bons costumes e de que disseminaria uma ideologia marxista nas escolas. Todavia, de outro lado, os grupos mais progressistas tampouco demonstraram muita satisfação com o documento, sob

⁷⁴ Destacamos nesse período a reeleição de Jair Bolsonaro para deputado na 55ª Legislatura, como o deputado mais bem votado do estado do Rio de Janeiro, figura pública que à época já se podia entender como de vertente ultraconservadora por seus posicionamentos na Câmara e que, em 2015, assume o cargo de titular da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), demonstrando a articulação destes grupos em ocupar tais espaços imprimindo o seu projeto de sociedade (BALIEIRO, 2017). O então deputado já havia protagonizado discursos agressivos na votação do destaque referente à inclusão da igualdade de gênero no PNE, votando pela sua retirada e exibindo cartaz de próprio punho com os dizeres “volta pro zoológico” (CÂMARA, 2014). Outro protagonista desse movimento no mesmo período foi o Pastor Marco Feliciano, que figurou como o terceiro deputado mais votado do maior colégio eleitoral do país e chegou a presidir a Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 2013, seguindo como membro titular após a saída da presidência. Em 2015, foi autor de oito documentos que buscaram alterar ou criminalizar qualquer iniciativa associada ao que chama de “ideologia de gênero” (BALIEIRO, 2017, p. 7).

⁷⁵ Diante desse processo, muitas pesquisas vêm analisando a questão como uma situação de golpe pois, entre outras questões, ressaltamos a perda de apoio ante as negativas em negociar arquivamentos de processos da Câmara (notadamente o do então Presidente desta Eduardo Cunha) em troca de sua absolvição, práticas corriqueiras em nossa política e que, em seu caso tomou a narrativa de inabilidade em negociar. Outras narrativas constantes nesse processo foram a sua desqualificação e de deslegitimação, especialmente enviesadas por questões de gênero e que estiveram presentes desde que seu nome foi divulgado como candidata à Presidência da República até o término dos seus mandatos. Para aprofundamento dessas análises que citamos, indicamos a leitura de “RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (Org.). O Golpe na perspectiva de Gênero. Salvador: Edufba, 2018. 186 p.”.

a argumentação de que em sua integralidade, haveriam muitas passagens de flerte ao mercado e com políticas neoliberais (NEIRA *et al*, 2016).

Essa discussão envolveria os debates e consultas públicas em torno de pretensos ajustes na BNCC, em disputas de poder sobre a potencialidade do documento, conforme veremos no subtítulo seguinte.

4.2. A segunda versão da BNCC (2016)

Conforme trouxemos há pouco, o processo de elaboração da BNCC foi permeado por intensas modificações na arena política federal brasileira. Quase que simultaneamente à sua colocação para o debate público, estava sendo colocado em xeque o governo da Presidenta Dilma. Entre o período de edição do texto da primeira versão da BNCC, até a sua versão final, três Ministros da Educação passaram pelo gabinete⁷⁶. Mas o MEC não era o único ator mandante neste processo.

Dissemos no subtítulo anterior que o processo de elaboração da BNCC “buscou” ser democrático, mas há controvérsias. Segundo o MEC (2021), entre a primeira e a segunda versão da Base, de setembro de 2015 a março de 2016, a primeira redação foi disponibilizada para consulta pública, tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições de diversos setores interessados. Esse número foi divulgado no sentido de enaltecer o processo participativo na construção do documento, contudo, uma análise mais acurada aponta algumas distorções.

De acordo com Fernando Cássio (2017), tal número de contribuições seria 8.400% maior do que o número de contribuintes. Isso porque as consultas públicas foram realizadas de modo virtual, a partir de questionário de múltipla escolha onde se solicitava a opinião das pessoas participantes sobre os objetivos de aprendizagem por meio das opções seguintes: “a) concordo fortemente; b) concordo; c) sem opinião; d) discordo; e) discordo fortemente” e, cada “clique” sobre determinado trecho da BNCC fora computado como

⁷⁶ Renato Janine Ribeiro (6/04/2015-1/10/2015); Aloizio Mercadante (2/10/2015-12/05/2016); Mendonça Filho (12/05/2016-06/04/2018). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>. Acesso em: 30 set. 2021.

contribuição. Uma participação mais efetiva somente era disponibilizada por meio de caixas de texto livre, caso fossem selecionadas opções em discordância⁷⁷.

De outro lado, constatamos a amplitude participativa de pessoas ligadas a universidades e associações científicas que produzem pesquisa, pois estas puderam emitir pareceres técnicos mais extensos. Embora relevantes e fundamentais para a elaboração de uma Base mais democrática à luz do rigor científico, percebemos uma hierarquização sobre a valorização dos conhecimentos e contribuições que poderiam ter sido feitas por aqueles agentes que fazem o currículo acontecer no chão da escola diariamente, em suas ações, reforçando a desvalorização de professoras e professores.

Além destes atores, também temos as contribuições das sempre presentes instituições privadas. No entanto, Tiago Cortinaz (2019) elucida em sua pesquisa que diante das primeiras consultas públicas até a elaboração da segunda versão da BNCC, essas instituições tiveram pouca expressividade, estando em pé de igualdade com as demais contribuintes. Em entrevista com a Diretora de Currículo e Educação Integral do MEC à época, Clarice Salete Traversini, constatou que as disputas se deram em um primeiro momento, entre as autarquias e secretarias relacionadas ao próprio MEC, haja vista o contexto político incerto desenhado.

Nesse sentido, Hilda A.S.L. Micarello (2016, p. 73) refletiu que:

⁷⁷ “Embora nenhum dos relatórios divulgados pelo MEC explicita a metodologia do cálculo do total de ‘contribuições’, ao somar tudo aquilo que os relatórios dos diferentes componentes curriculares denominam “contribuição” para os 1.712 objetivos de aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio, se obtém o valor 12.095.795. A palavra ‘contribuição’ é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado ‘concordo plenamente’ com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição. Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de ‘contribuições’ divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. A falta de distinção entre ‘cadastro no Portal’, ‘contribuinte’, ‘contribuição’ e ‘contribuição efetiva’ tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC” (CÁSSIO, 2017, página virtual).

[...] limites percebidos na segunda versão do documento da BNCC não desqualificam o processo de sua elaboração, pelo contrário, evidenciam a necessidade e importância do debate democrático como meio de se construírem entendimentos sobre o texto da política, explicitando e tornando públicas as forças em disputa no debate. O sentido de uma base comum para os currículos deve ser buscado nas possibilidades que ela pode vir a oferecer às redes de ensino, aos gestores, às escolas, aos professores e estudantes de construírem uma escola mais justa, na qual o acesso aos saberes e conhecimentos fundamentais seja assegurado a todos e todas. Esse sentido só pode ser buscado coletivamente.

Assim, ainda que os portais oficiais de transparência não tenham deixado exatamente claros os critérios de validação/incorporação das contribuições à segunda versão da BNCC (CÁSSIO, 2017), percebemos com outros autores (NEIRA *et al*, 2016) que a partir da leitura de seu texto, é possível identificar as perspectivas ideológicas mais evidentemente adotadas. Vejamos novamente a partir da elaboração dos nossos quadros, como ficou a questão da igualdade de gênero na redação da segunda versão, apresentada em 3 de maio de 2016:

Quadro VI: Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação sexual no texto final da 2ª versão da BNCC

Quantas vezes na BNCC (2ª versão) aparecem as categorias:	Igualdade de Gênero	Gênero	Igualdade/Desigualdade	Diversidade	Sexualidade/Orientação sexual
(doc. de 652p.)	0	276	54	134	19 (6x orientação sexual)

Fonte: Elaboração própria (2021)

Verificamos, mais uma vez, que a promoção expressa de uma igualdade de gênero não foi contemplada na segunda versão da BNCC, muito embora apareça em dois momentos na parte do Ensino Médio a necessidade de problematizar e refletir sobre as desigualdades de gênero e que haja valorização e respeito quando se trata da sexualidade (BNCC, 2016, p. 628 e 650). Sem desmerecer a importante menção de se trabalhar com este

conteúdo, não percebemos uma concepção afirmativa como trouxemos com Moreira (2020), no primeiro capítulo, em um sentido de buscar a promoção em suas práticas, mas tão somente a problematização como um conteúdo.

Especialmente em relação à Educação Infantil, da mesma forma, não há previsão expressa nos objetivos gerais de se promover a igualdade de gênero em sentido afirmativo. Não obstante, há previsão ao combate aos preconceitos de gênero (BNCC, 2016, p. 56), bem como uma necessidade em se construir as identidades por meio do direito de conviver e conhecer-se (BNCC, 2016, p. 61), do mesmo modo que no campo de experiências entre “o eu, o outro e o nós”, há previsão de se conviver respeitando diferenças de gênero (BNCC, 2016, p. 67), sendo um direito de a aprendizagem reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero (BNCC, 2016, p. 71).

Assim vemos conforme o quadro número VII:

Quadro VII: Sentidos da categoria Gênero 2ª versão da BNCC

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Não discriminatório/respeito às pessoas:	6	8
Gênero textual/Literário-Linguagem/Oralidade	0	238
Problematizações em relação à cultura/economia/biologia/religião	1	24

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nesse sentido, analisam NEIRA *et al* (2016, p. 40):

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

Fazemos coro a tal reflexão, vez que nas análises das demais categorias, também percebemos esforços no sentido de se contemplar a diversidade, inclusive a diversidade de gênero de modo expresso ainda que se tenham algumas dificuldades na participação democrática mais efetiva na construção do documento. Segundo Fairclough (2001), as concepções ideológicas não estão somente nas estruturas, como o documento da BNCC, mas na própria ação criativa docente para atuação e transformação da realidade, em que pese seja importante ter as condições necessárias para tanto, por isso enaltecemos a importância das previsões legais expressas como base de fundamentação.

Tal previsão expressa pela necessidade ao respeito, valorização da vida humana e problematização das questões socioculturais, linguísticas, étnico-raciais e de gênero estavam contempladas como diretrizes na segunda versão da BNCC:

Quadro VIII: Sentidos da categoria Diversidade

Em qual sentido aparece a categoria “diversidade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Diversidade de conhecimentos (esportes/matемática/geográfica):		15
Diversidade cultural/social/linguística (questões étnico-raciais; regionais/entre povos; de gênero):	3	51
Diversidade da vida/Biodiversidade (ciências/biologia):		33
Diversidade de forma (objetos):	1	
Diversidade de gêneros textuais:		2
Diversidade cultural religiosa:		12
Diversidade humana/valorização/inclusão:	6	9

Fonte: Elaboração própria (2021).

Inclusive chama a atenção a quantidade de vezes que a categoria aparece com o sentido antes mencionado, no texto. Não é diferente a perspectiva que tivemos, a partir da elaboração do quadro sobre a categoria “igualdade/desigualdade”, leia-se:

Quadro IX: Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade

Em qual sentido aparece a categoria “igualdade/desigualdade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Igualdade de condições/oportunidades/justiça social:	4	16
Ciências/Física	0	1
Igualdade na álgebra/matemática:	0	17
Direitos Humanos/respeito às diferenças/diversidades:	8	19

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ainda que tal qual na primeira versão da BNCC, haja expressiva menção à necessidade de se promover a igualdade de oportunidades e a justiça social entre as pessoas, sobretudo com respeito às diferenças e aos direitos humanos, novamente ressaltando os direitos homossexuais (BNCC, 2016, p. 650), notamos que para a Educação Infantil, tais premissas vêm apenas como diretrizes gerais a serem observadas, sem a obrigatoriedade de se trabalhar com os temas com as crianças, do mesmo modo que notamos acerca da categoria sexualidade/orientação sexual, conforme quadro X:

Quadro X: Sentidos da categoria Sexualidade/Orientação sexual

Em qual sentido aparece a categoria “sexualidade/orientação sexual”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Respeito à diversidade sexual	1	5
Compreensão do corpo/da puberdade de forma crítica (social, histórica, antropológica e fisiologicamente)	1	10
Biologia/saúde	0	3
Respeito à homossexualidade	0	1

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ainda inexpressivo, mas com um pouco mais de avanço quando comparamos o texto da primeira versão da BNCC, encontramos a contemplação das categorias orientação sexual (ao lado de gênero) nas diretrizes gerais comuns a todas as etapas no sentido do respeito e acolhimento. A categoria sexualidade na etapa da Educação Infantil no “campo de experiências corpo, gestos e movimentos”, entende que estes pequenos

corpos não carregam apenas características físicas e biológicas, mas marcas do pertencimento social, que revelam quem somos em relação ao nosso gênero, etnia, raça, classe, religião e sexualidade.

As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco. Também podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo – individualmente ou em pares – descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço como corpo, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas brincadeiras e interações. (BNCC, 2016, p. 70).

O sentido das categorias apresentadas nessa versão, especialmente a sexualidade, remontam a nossa perspectiva apontada no primeiro capítulo, imprimindo uma visão de mundo libertária e emancipatória às crianças, onde o experimentar, o explorar, vivenciar, fazer de conta, conhecer-se a si e às outras pessoas, integram essa dimensão ampla sobre a potencialidade e os limites dos nossos corpos na sociedade.

A segunda versão da BNCC, portanto, pareceu não sucumbir aos discursos conservadores e pressões das grandes instituições privadas que, conforme a já mencionada tese de Cortinaz (2019), tinham posição e voz igualitária aos demais atores nesse processo. Isso não quer dizer, porém, que não houvesse conflito e disputas de interesses, a exemplo dos relatórios analíticos elaborados sob a sua perspectiva ideológica neoconservadora pelos grupos privados no Portal do Movimento pela Base Nacional Comum, liderados especialmente pela Fundação Lemann. De modo geral, esses relatórios enalteciam uma dimensão cognitiva de currículo, mais tecnicista, olhando para a BNCC como uma base para a produção de currículos, sob o manto de se ter “um currículo de qualidade” (MICARELLO, 2016).

Nesse sentido, quando a segunda versão foi posta novamente em debates, o processo foi diferente do desenvolvido na primeira versão, bem como o contexto político. Assim, assume essa função o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, para discussão com aproximadamente 9 mil professores, por meio de seminários realizados entre 23/06 e 10/08/2016 em todos os estados brasileiros. Conforme informações do próprio site do MEC (2021), os resultados dos seminários subsidiaram o relatório sistematizado pela Universidade de Brasília – UnB que serviu para a redação final da BNCC.

Segundo Eliane de Fátima Triches (2016), a descentralização da elaboração da Base tendo como expoentes o Consed e a Undime, facilitou a inserção de um posicionamento ideológico mais neoliberal e conservador à Base, haja vista haver uma articulação maior entre as instituições privadas com aquelas entidades em nível estadual e municipal. Assim, instituições como a Fundação Lemann atuaram indiretamente imprimindo sua perspectiva por meio das entidades mencionadas, alcançando maior expressividade discursiva do que em processo anterior, ou seja, caracterizando atos antidemocráticos.

Além disso, como trouxemos no contexto dos PNE's e da elaboração da primeira versão da BNCC, o período histórico vinha sendo marcado pelas disputas de poder sobre a Educação na Câmara dos Deputados. De fato, em 31 de maio de 2016, foi realizado um seminário sobre a BNCC nessa casa, o qual foi simultaneamente transmitido pela internet e televisão⁷⁸, buscando apoio na sociedade civil, onde grande parte dos discursos voltou-se a acusações de parlamentares sobre o que entenderam como uma perspectiva esquerdista e ideológica da BNCC, reivindicando a sua alteração redacional (NEIRA *et al*, 2016).

Todo esse enfrentamento resultou, na aprovação do projeto de lei n. 4.486/2016, em 30 de agosto de 2016, que alterou o Plano Nacional de

⁷⁸ De acordo com Micarello (2016, online) “A grande mídia teve papel preponderante nesse cenário e, no que se refere especificamente à base, sua atuação se deu no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral sem ligação direta com a educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos ‘científicos’”.

Educação para que as deliberações sobre a BNCC passassem do Conselho Nacional de Educação – CNE e do MEC, para a Câmara dos Deputados, evidenciando a busca pelo poder dos grupos de parlamentares conservadores sobre a Educação. Segundo Micarello (2016):

O argumento do deputado Átila Lira, relator do parecer que aprova o projeto, é o de que, pelo fato de a BNCC tratar de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o Congresso seria a instância legítima para deliberar sobre ela. Esse argumento, construído com base no legalismo que vem pautando a política nacional, é uma ameaça de silenciamento das vozes que atuaram até este momento no processo de elaboração da base para que outras vozes se sobreponham, especialmente aquelas que reivindicam um estatuto de neutralidade para a educação.

Ressalta-se diante desse cenário político que, um dia após em 31 de agosto de 2016, houve a condenação que resultou no impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff, fator que facilitaria ainda mais a inserção dessas perspectivas a partir do apoio do novo Presidente da República. A começar com o fato que no início da construção redacional da BNCC, sob o governo Dilma, havia um grupo de 132 especialistas trabalhando sobre o documento e as instituições/organismos privados tinham atuação e influência diluídos. Já com a assunção do governo Temer, este número passou para 22, restando apenas 7 membros do grupo anterior e, segundo Cortinaz (2019), tal grupo articulava-se mais fortemente com a Consed e a Undime.

4.3. A terceira versão da BNCC (2017): os resultados de uma longa disputa ideológica em torno da Igualdade de Gênero na Educação Infantil.

Conforme dissemos anteriormente, o processo democrático de construção da Base Nacional Comum Curricular foi sendo paulatinamente diminuído à medida que outras forças políticas tomavam poder. Desse modo apesar dos 27 seminários estaduais organizados com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão (MEC, 2021), ficou evidente a influência discursiva sobre o projeto de escola (e sociedade) que se queria

imprimir por meio da BNCC a partir das instituições organizadoras de tais debates: Consed e Undime.

Em posse da presidência da República, Michel Temer (anteriormente vice de Dilma), deu voz às demandas patriarcais e conservadoras que antes pareciam estar mais concentradas somente no Poder Legislativo. Ao assumir o cargo, empossou nos 24 Ministérios somente homens brancos, fato que não se via desde 1979 (GONÇALVES; ABREU, 2018). Na sequência, acoplou as Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de Políticas para as Mulheres e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão aos Ministérios da Justiça e da Educação, fator que as destituiu do *status* de Ministério (BALIEIRO, 2017).

Os diversos cortes no orçamento destinado às políticas públicas para mulheres⁷⁹ já indicava que o assunto não era pauta relevante para esse governo, o que se reflete na abrangência (ou não) da temática em outras áreas, inclusive na educação, como temos discutido aqui, especialmente no projeto da BNCC, o qual tem a sua versão final aprovada em 2017. Prevista a necessidade de sua elaboração na LDB e no PNE mais recentes, a BNCC é criada como documento regulamentador e orientador do conjunto de aprendizagens essenciais que devem estar presentes nos currículos destinados à Educação Básica (MEC, 2017), o que demonstra a sua potência discursiva e pedagógica em relação ao projeto de sociedade que lhe embasa.

Importa retomar que, no início de sua construção, a necessidade de se ter um conjunto de aprendizagens a cumprir na Educação Básica, não era tão evidente, mas tal questão foi incorporada na sua terceira e última versão sem ser colocada novamente em debate, adotando novamente uma lógica privatista e mercadológica sobre a Educação.

⁷⁹ De acordo com Gonçalves e Abreu (2018): Ao longo de seu governo, as políticas para as mulheres sofreram duros cortes orçamentários. Em relação ao governo anterior, a redução foi de 61% à verba para o atendimento à mulher em situação de violência; a assistência teve uma queda de recursos de R\$ 42,9 milhões para R\$ 16,7 milhões; as verbas das políticas de incentivo à autonomia das mulheres diminuíram 54% no orçamento.

Tal lógica privatista conflui aos interesses de grupos cristãos moralistas que não apenas entoam discursos excludentes da diversidade, direitos das mulheres e diversas formas de ser e existir no mundo, mas também fazem parte de um projeto maior de afastamento do Estado em relação aos seus tutelados. Este é um outro ponto muito importante de aproximação entre os conservadores e os neoliberais: a defesa da família tradicional que, em tese, seria a base dos valores das pessoas, havendo funções bem equilibradas de provimento em dinheiro e trabalho doméstico, no sentido que discorreremos ao falar do PNE (LACERDA, 2019).

De acordo com Apple (2003, p. 54):

Os discursos de reprivatização surgem como resposta às formas oposicionais surgidas recentemente e procuram pressionar essas formas para que voltem para a arena "privada" ou "doméstica". Em geral seu objetivo é dismantelar ou cortar os serviços sociais, desregular a empresa "privada" ou limitar o que é visto como "necessidades desenfreadas". Desse modo, os reprivatizadores tentam impedir que problemas como, digamos, a violência doméstica, invadam o discurso declaradamente político, procurando defini-los como questões puramente familiares. Ou então dizem que o fechamento de uma fábrica não é uma questão política, mas uma "prerrogativa incontestável da propriedade privada ou imperativo inquestionável de um mecanismo impessoal do mercado." Em todos esses casos, a tarefa consiste tanto em contestar o possível surgimento de necessidades desenfreadas quanto em despolitizar os problemas.

Diante do cenário ilustrado, as famílias monoparentais, homoafetivas, entre outras, seriam famílias (quando assim consideradas) desestruturadas que geram despesas ao Estado. O objetivo, portanto, é que o Estado não precise se ocupar (especialmente com recursos) na promoção de políticas assistenciais ou de bem-estar social, pois as famílias tradicionais dariam conta de sua própria manutenção e subsistência (LACERDA, 2019).

Nesse contexto, a BNCC é instituída em dezembro de 2017, e passa a ser referencial obrigatório, com força normativa, para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, influenciando diretamente em toda a cadeia de processos que

envolvem a formulação daqueles currículos e propostas, como a formação de materiais didáticos e formação de professores (SANTOS, 2018).

Desse modo, preocupa-nos saber mais uma vez se houve previsão expressa dentre as temáticas essenciais para a Educação, sobre igualdade de gênero em sua versão final, retomando os quadros com os quais temos trabalhado até então, sendo que em um panorama geral, apresentamos:

Quadro XI: Recorrência das categorias Igualdade de Gênero, Gênero, Igualdade/Desigualdade, Diversidade e Sexualidade/Orientação Sexual

Quantas vezes na BNCC (3ª versão) aparecem as categorias:	Igualdade de Gênero	Gênero	Igualdade/Desigualdade	Diversidade	Sexualidade/Orientação sexual
(doc. de 600 p.)	0	321	53	144	3

Fonte: Elaboração própria (2021).

De imediato, observa-se um total de zero aparições da categoria “igualdade de gênero” em sentido exposto afirmativo na BNCC, mas por outro lado, 321 aparições da categoria “gênero”. Contudo, verificamos que toda vez que “gênero” foi citado, foi em sentido de gênero literário/discursivo/textual/digital e afins, como “tipo” ou “espécie”, nunca no sentido de identidade humana. Isso demonstra que, assim como no PNE, houve uma vitória (ao menos discursiva) dos movimentos conservadores e grupos religiosos nesse campo.

Ressalta-se que, em afronta ao seu processamento democrático, o texto final da Base não foi colocado em debate público como outrora havia sido, ocasiões onde se entendeu pela contemplação de categorias como “identidade de gênero” e “orientação sexual” (SANTOS, 2018). Assim, buscamos explorar mais categorias com o objetivo de encontrar alguma dimensão contemplativa da perspectiva de gênero enquanto valor humano/respeito às diferenças e se, como nos textos anteriores, havia uma previsão de problematização dessas questões.

Desse modo, em relação à “Igualdade/Desigualdade”, identificamos o seguinte:

Quadro XII: Sentidos da categoria Igualdade/desigualdade

Em qual sentido aparece a categoria “igualdade/desigualdade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental
Igualdade de condições/oportunidades/justiça social:	9	27
Ciências/Física	0	0
Igualdade na álgebra/matemática:	0	14
Direitos Humanos/respeito às diferenças/diversidades:	0	10

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nesse primeiro recorte destacado, percebemos que na Educação Infantil o sentido da “Igualdade/Desigualdade” somente apareceu como diretrizes gerais, motivo pelo qual repetimos o número de aparições para o Ensino Fundamental⁸⁰, demonstrando uma grande diferença em relação às versões anteriores. Além disso, cabe destacar que no Ensino Fundamental encontramos a categoria “Igualdade/Desigualdade” relacionada à categoria “sexo”, nas orientações gerais do documento para todas as etapas, sob o título “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, e sob o subtítulo “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano

⁸⁰ Na terceira e última versão da BNCC, a etapa do Ensino Médio foi separada para novas considerações e aprofundamento (MEC, 2021).

escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (MEC, 2017, p. 15, grifo nosso).

A partir do excerto acima, há manutenção no tocante à preocupação nas orientações gerais em superar as desigualdades entre os sexos. Entretanto, entendemos que, ainda que o texto seja a única disposição mais próxima à ideia de igualdade de gênero no sentido do que desenvolvemos no primeiro capítulo, é preciso lembrar que gênero e sexo não são sinônimos, sendo que ao longo do documento percebemos que esta categoria se relaciona com uma perspectiva biologicista, reducionista, heteronormativa e determinista, pois se entende que desigualdades são formadas tão somente pelo sexo em uma concepção binária de pênis (homem) e vulva (mulher)⁸¹.

Do mesmo modo, analisamos essa categoria em relação ao sentido que encontramos sobre a categoria “sexualidade”, mencionada em apenas 3 momentos ao longo da BNCC e somente para a etapa do Ensino Fundamental:

Quadro XIII: Sentidos da categoria Sexualidade

Em qual sentido aparece a categoria “sexualidade/orientação sexual”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Respeito à diversidade sexual	0	0
Compreensão do corpo/da puberdade de forma crítica (social, histórica, antropológica e fisiologicamente)	0	1
Biologia/saúde	0	2
Respeito à homossexualidade	0	0

Fonte: Elaboração própria (2021).

⁸¹ Se observarmos somente pelo aspecto biológico, já é possível compreender que existem mais características sexuais de anatomia, órgãos reprodutivos, padrões hormonais e cromossômicos do que o simples masculino e feminino, à exemplo das pessoas intersexo que, segundo apontam os dados representam cerca de 0,05 a 1,7% da população mundial, podendo significar até 3,5 milhões de pessoas apenas no Brasil (ONU, 2020). Isso sem contar que ao adotar a perspectiva tão somente biologicista (sexo) está-se apagando no mínimo 31 identidades de gênero já reconhecidas pela Comissão de Direitos Humanos de Nova York (AGPG, 2017).

Assim, a sexualidade⁸² é entendida no texto no campo da “reprodução e sexualidade humana” aparecendo como assunto a ser discutido apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, dentro da unidade temática “vida e evolução”. Novamente, a categoria aparece no âmbito da biologia, relacionada tão somente à reprodução da espécie e a informações sobre doenças sexualmente transmissíveis (MEC, 2017). Leia-se o trecho da p. 327:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Esse destaque, além do que já foi mencionado, nos remete a concepções higienistas acerca da sexualidade. Importa nessa seara apenas um cuidado médico sobre os corpos, ignorando os aspectos éticos e subjetivos desse tema. Há, notadamente, um controle discursivo sobre os corpos, os quais devem servir a utilidade meramente reprodutiva pela heterossexualidade, traduzindo a ideologia dominante capitalista e neoconservadora, na primazia pelas famílias tradicionais heterossexuais a fim de manter seus valores morais e a lógica privatista de modo a difundir um discurso essencialista de sujeito e de atração pelo sexo oposto, colocando a heterossexualidade como natural, inata, universal e normal. De outro lado, tudo aquilo que se difere do padrão é

⁸² Entendemos sexualidade em sentido contrário ao descrito no documento, com base em Louro (2000). Extrai-se da p. 09: “Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

tido como anormal, antinatural, peculiar e, até mesmo, aberração (LOURO, 2000, p. 13)⁸³.

Com relação a isso, o apagamento da discussão sobre a sexualidade envolvendo também as compreensões de gênero é ainda mais evidente. Neste ponto do documento, encontramos apenas disposições sobre o reconhecimento de suas diferenças biológicas e cuidado para que “as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo” (MEC, 2017, p. 327).

O quadro referente à categoria gênero nos ajuda a compreender melhor a questão:

Quadro XIV: Sentidos da categoria Gênero

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Não discriminatório/respeito às pessoas:		
Gênero textual/Literário- Linguagem/Oralidade/espécie de algo	8	313
Problematizações em relação à cultura/economia/biologia/religião		

Fonte: Elaboração própria (2021).

Isso porque em nenhum momento a BNCC trouxe “gênero” no sentido de dimensão humana, preconizando o respeito às pessoas e à não discriminação e/ou buscando problematizar a temática socialmente, nem na etapa do Ensino Fundamental nem, tampouco, na Educação Infantil. Desse modo, indaga Nathany Santos (2018, p. 12):

⁸³ “Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2000, p. 20).

Se por um lado legitima-se a abordagem da sexualidade nos currículos, como fazê-la desatrelada das questões de gênero? Como abordar as múltiplas dimensões da sexualidade, as IST, o uso de contraceptivos sem destacar as desigualdades, os obstáculos e as hierarquias de gênero? Suprimir esses temas da BNCC reflete uma visão conservadora, como uma ameaça à chamada “família tradicional”, mas acima de tudo desconsidera o acúmulo de debates, pesquisas e conquistas dos movimentos sociais em busca da equidade de direitos.

Diante dessas constatações, atreladas ao contexto político da elaboração final do PNE (2014-2024 – Lei n. 13.005/14) como da última versão da BNCC que, como dito, em sua fase de aprovação final ignorou o debate público, é possível constatar que a concepção dominante no que tange às categorias próximas a gênero tem um viés conservador e que, ao menos no plano teórico, não traz condições para uma educação plural, diversa e inclusiva, ainda que esteja prevista “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (MEC, 2017, p. 14).

Parece haver limitação sobre os conceitos dessa diversidade e respeito às diferenças. Quais diferenças merecem ser respeitadas? Até onde se pode ir com o conceito de diversidade? Não especificar a necessidade de se promover o direito e a não discriminação sobre a diversidade de gênero, suscita interpretações múltiplas sobre o que pode ser considerado como diversidade a partir de determinadas perspectivas.

Para Fairclough (2001, p. 105), os sentidos das palavras são imprescindíveis para analisar um documento:

[...] particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas: quero sugerir que as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.

À luz desses questionamentos nos debruçamos sobre outro ponto de destaque do Quadro XII, o qual identifica que a categoria “Igualdade/Desigualdade” apareceu relacionada aos Direitos Humanos e respeito às diferenças em 10 ocasiões do texto da Base.

Parece necessário identificar se há previsão expressa de respeito a identificações de gênero e sexualidade, a fim de garantir a igualdade que temos defendido nessa pesquisa, entendendo que a simples menção de respeito às diferenças e aos Direitos Humanos em sentido genérico aponta o risco de se cair na perspectiva de “homem universal” outrora explorada. Assim, encontramos a especificidade de respeito a determinados grupos apenas em um momento: no tocante à Competência Específica 5 da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio, como é possível observar:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos (MEC, 2017, p. 577, grifo nosso).

O trecho destacado apresenta uma preocupação maior com as questões linguísticas, culturais, religiosas e étnico-raciais, porém não expressamente com as de gênero. Na leitura da íntegra do documento, percebemos que esse sentido se perpetua por todo o texto, sempre falando da pluralidade de povos e suas culturas (como europeus, africanos, estadunidenses, entre outros), ou falando de questões étnicas (normalmente relacionada ao respeito aos povos indígenas) e raciais (normalmente relacionada ao respeito às pessoas negras) e respeito às diversas religiões⁸⁴.

Notamos, assim, que no tocante à diversidade⁸⁵, o quadro de análise ficou da seguinte forma:

Quadro XV: Sentidos da categoria Diversidade

⁸⁴ Ainda que o país se diga pretensamente laico e tal concepção esteja positivada na Constituição Federal, percebe-se a relevância dada a esse quesito no texto da BNCC, inclusive havendo dedicação de um item próprio ao estudo do ensino religioso na etapa do ensino fundamental (MEC, 2017), o que é mais um dos pontos de defesa conservadora, mas que não iremos nos debruçar à análise nesse momento por não ser o objeto principal da dissertação.

⁸⁵ Entendemos que a diversidade deve ser reconhecida enquanto valor que gere alteridade diante dos processos constantes de constituição dos seres humanos em contínuo movimento dialético, a partir da ética dos seres humanos (CARREIRA, 2015).

Em qual sentido aparece a categoria “diversidade”?	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Diversidade de conhecimentos (esportes/matemática/geográfica):	1	23
Diversidade cultural/social/linguística (questões étnico-raciais; regionais/entre povos; de gênero):	7	52
Diversidade da vida/Biodiversidade (ciências/biologia):		20
Diversidade de gêneros textuais:		9
Diversidade cultural religiosa:		4
Diversidade humana/valorização/inclusão:	4	28
Nome da Secretaria (SECADI)	6	6

Fonte: Elaboração própria (2021).

Analizamos o que o texto traz acerca de diversidade cultural e diversidade humana, categorias que estariam mais próximas a uma abordagem inclusiva de gênero e, novamente percebemos que a diversidade é entendida na BNCC como grupos e povos de diferentes culturas, havendo menção expressa de respeito apenas a grupos étnico-raciais e pessoas com deficiência. Mais uma vez, o respeito à diversidade sexual e de gênero ficou fora do debate.

Não obstante, faz-se sempre necessário ressaltar que o fato da diversidade sexual e de gênero não estar contemplada na BNCC não significa que as crianças e adolescentes que se entendam de modo diferente ao padrão hegemônico não existam, mas que a sua existência não é aceita pela ausência de representatividade na concepção de mundo heteronormativa, onde passam a ser invisibilizadas, marginalizadas e, portanto, passíveis de violência⁸⁶ tal qual ocorre na sociedade para além muros das escolas.

⁸⁶ Em pesquisa realizada em âmbito nacional, estudantes que frequentaram o ensino fundamental e médio em 2015 no Brasil e que se identificaram com orientação sexual e/ou identidade de gênero diversa da matriz heterossexual/cisgênera, responderam como se sentiam no ambiente escolar a partir de perguntas pré-elaboradas, demonstrando resultados dos quais destacamos que pelo menos: 60% das pessoas participantes sentiram-se inseguras na escola naquele ano por causa de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguras por causa de sua identidade/expressão de gênero; 73% foram agredidas verbalmente por sua orientação sexual; 68% foram agredidas verbalmente na escola em razão de sua identidade/expressão de gênero; 27% foram agredidas fisicamente por causa de sua orientação sexual; 25% foram agredidas fisicamente na escola por causa de sua

Nesse sentido, é possível dizer que os documentos curriculares se apresentam como instrumentos extremamente importantes para a manutenção do poder hegemônico e da ideologia dominante de cada tempo-espço, colocando-se a serviço dos grupos que detém o poder político-econômico, considerando a possibilidade seletiva dos conteúdos, compreensão de mundo e demais valores que se pretende passar a docentes e discentes.

Segundo Luis Armando Gandin e Iana Lima (2016), a manutenção de tais discursos hegemônicos se dá não pela propagação de mentiras ou falseamento da verdade, mas em evidenciar apenas parcelas dessa verdade. Há, destarte, uma seleção de determinados conteúdos que mostram apenas um lado da história, sob uma única lente, uma única perspectiva, que busca legitimar o discurso dominante.

Conforme Apple (2008, p. 125), essa seleção de conteúdos para os currículos que também repercutem nas formações de professores a partir desse padrão dominante, sem a perspectiva de gênero, vai refletindo na prática o currículo oculto que orienta as regras sociais a serem aprendidas dentro dos seus limites ideológicos, ignorando “o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação”. Quando o conflito sobre essas perspectivas hegemônicas não ocorre na sala de aula, há a aceitação daquilo que está posto, uma vez que:

As crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas nas escolas. (APPLE, 2008, p. 127).

Assim, quando observamos os documentos mencionados neste capítulo no que tange a questões de gênero, é perceptível qual concepção de família, de sujeitos e os modos que se aceitam de performance na sociedade, seja pelo que está expressamente disposto, seja pelo que está oculto. O não dito, o

identidade/expressão de gênero; 56% foram assediadas sexualmente na escola. Diante disso, relataram que, quanto a um acolhimento institucional, para 64% não existia nenhuma disposição no regulamento da escola (ou desconheciam a existência) a este respeito e apenas 8,3% afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero, ou ambas (ABGLT, 2016).

invisível, nos aponta a intencionalidade consciente de deixar determinados assuntos fora dos espaços escolares, que só surgem a partir do conflito de conteúdos gerado pelo ativismo de algumas pessoas profissionais da educação (APPLE, 2008).

Pensar as escolas também como espaços constituintes de processos de subjetivação das pessoas, o que está sendo deixado às margens, refletirá não apenas nas escolas, mas diretamente na organização social. Os grupos marginalizados na sociedade e na própria escola, por muitas vezes, ao sentirem na pele essa exclusão, evadem-se desses espaços. Em verdade, essa evasão pode ser considerada como expulsão.

Quando a discussão de gênero é apagada nas escolas, tomando apenas uma perspectiva de ser (como já dito, biológica), as pessoas que não estão no padrão hegemônico dominante são invisibilizadas e, portanto, há uma negação dessas existências atuando em sentido micro (educação formal) e macro (sociedade), em uma lógica necropolítica que indiretamente diz quais são as vidas que importam e quais não importam⁸⁷.

Assevera José Carlos Morgado (2018, p. 74), que:

[...] a construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade.

A par disso tudo, percebe-se porque os documentos curriculares representam um forte campo de disputa, pois o que está em jogo é a própria disputa do projeto de sociedade que se quer imprimir a partir dos discursos que vão tanto reproduzir o padrão dominante, quanto reproduzi-lo e legitimá-lo.

Ademais, ainda que seja possível observar alguma abertura interpretativa nos conceitos da BNCC em relação ao respeito às diferenças, contemplação das diversidades e mesmo ao estudo sobre a sexualidade, sem as condições reflexivas para tanto, os conceitos acabam adquirindo os sentidos

⁸⁷ Na concepção de Butler em *Vida Precária*, vide referência.

e significados formados a partir do projeto de sociedade que lhe embasa. Desse modo, eles estão aliados à ideologia política dominante que influenciou a redação do texto normativo e estão também aliados às pressões políticas realizadas na época para a supressão de determinadas categorias relacionadas ao gênero, ficando na subjetividade e ativismo de cada docente trazer uma perspectiva diferente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, buscamos identificar se a Base Nacional Comum Curricular em sua redação final (2017) trouxe perspectivas para a promoção da Igualdade de Gênero na Educação Infantil, haja vista ser essa uma política de Estado.

Não obstante, vimos que a Igualdade de Gênero é um conceito em disputa e, por isso, explicitamos qual perspectiva defendemos ao falar sobre este conceito, qual seja, uma perspectiva emancipatória de igualdade em sentido material e social que crie as condições necessárias à sua promoção. Da mesma forma que gênero, enquanto categoria isolada, também se apresenta como uma categoria em disputa, defendemos uma perspectiva decolonial que não vincule gênero a um binarismo de homens e mulheres pretensamente universais.

A promoção da Igualdade de Gênero, para nós, deve ser contemplada em uma acepção ampla de Direitos Humanos, no reconhecimento de todas as formas de ser e existir para além dos padrões heterocisnormativos que hoje predominam em nossa sociedade brasileira. Para isso, é necessária a efetivação de direitos em prol da diversidade, políticas afirmativas de inclusão, respeito e garantia de direitos a todas as vidas humanas.

Assim, concebendo as escolas como espaços públicos para o exercício democrático, no qual crianças e jovens se constituem como pessoas em suas subjetividades a partir das suas vivências e experiências, por meio do que lhes é apresentado de mundo, entendemos que as discussões em torno da igualdade de gênero devam ser contempladas nesses espaços a fim de se formar a sociedade na qual se pretende viver.

Nesse sentido, constatamos que os documentos nacionais e internacionais para a Educação também vêm sendo pensados sob a perspectiva inclusiva da igualdade de gênero e diversidades, especialmente desde a década de 1990 em meio aos processos de redemocratização de vários países, dentre eles o Brasil. Ainda que na etapa da Educação Infantil essas concepções também vinham sendo contempladas mais timidamente nos contextos dos governos federais até o início da segunda década dos anos 2000.

Entretanto, desde a virada dos anos 2000, principalmente, notamos a proliferação de grupos conservadores em disputas ideológicas de poder, o que não fugiu à área da Educação. Tais grupos, como mencionamos ao longo da pesquisa, defendem a perspectiva da família tradicional patriarcal, ou seja, defendem uma perspectiva moralista de família que não está pautada na ética humanista e confronta os valores da igualdade de gênero pautada na diversidade que defendemos.

Segundo Biroli (2020, p. 136):

O antagonismo de que tratamos implica mais do que visões distintas em disputa. De um lado, a agenda de direitos é referenciada pelo pluralismo ético; de outro, a defesa da família e de uma ordem sexual com base nos valores cristãos é fundada em concepções morais unitárias.

Por tais motivos, é que analisamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC quanto à promoção da Igualdade de Gênero na Educação Infantil em relação com todas as suas versões ao longo dos anos. Articulamos a discussão também com os principais documentos que lhe antecederam, o PNE e a LDB, a fim de verificar justamente qual dessas visões em disputa vem prevalecendo nos referidos documentos.

Conforme visto nos capítulos II e III, percebemos que havia no contexto da LDB um discurso mais voltado à Igualdade de Gênero consoante com os movimentos pró Direitos Humanos, na época, e articulações internacionais desenvolvidas especialmente pela ONU. Essa concepção teve sequência com maior aprofundamento de causa nos governos subsequentes, que se mostraram mais abertos às pautas humanistas em um regime democrático de Direitos. Porém, já no PNE, houve a disputa ideológica em torno da categoria “gênero”, considerando o aumento de forças dos grupos conservadores por meio do Poder Legislativo.

No processo de construção da BNCC, essa questão ficou ainda mais evidente à medida que os setores conservadores avançaram não apenas no Poder Legislativo, mas no Poder Executivo, tendo como resultado uma versão final daquele texto redacional totalmente alinhado às perspectivas de mundo destes grupos, ou seja, pela invisibilidade das questões de gênero na

Educação como um todo, mas especialmente na Educação Infantil, retomando concepções outrora ultrapassadas que não concebem as crianças em sua autonomia como sujeitas de direitos e muito menos essa etapa da Educação para além do cuidado.

Essa perspectiva nos preocupa à medida que:

As campanhas contra o gênero colaboram para a erosão das democracias na medida em que comprometem valores e requisitos institucionais fundamentais como pluralidade, laicidade, proteção a minorias, direito à livre expressão e à oposição. (BIROLI, 2020, p. 137).

Além disso, não se trata de mera oposição às questões de gênero, mas apropriação de sentidos e significados sobre as próprias categorias, sobre aquilo que seria uma concepção única de família e inclusive sobre a democracia. Nesse sentido, levantam bandeiras altamente defensáveis, pois se colocam em prol da vida, dos valores familiares e dos direitos das pessoas “de bem”, entoando um discurso distorcido acerca das pessoas dignas de cidadania e excluindo, em verdade, as existências plurais.

Mas ainda que tais concepções tenham saído vencedoras quanto às questões de gênero na redação final da BNCC, é importante destacar que seu texto não traz questões proibitivas. Ele apenas oculta as questões de gênero, o que abre brecha para novas possibilidades e resistências. Insta dizer, inclusive, que do lado mais conservador, insatisfeitos com a redação final, vários parlamentares e grupos sociais propuseram iniciativas legais a nível municipal e estadual visando proibir a discussão de quaisquer perspectivas de gênero nas escolas.

Felizmente, o Poder Executivo ainda se mantém fiel à sua função de proteger a Magna Carta e, desde 2020, vem julgando tais iniciativas legais como inconstitucionais, a exemplo dos julgamentos das Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPFs nº 457, 460, 526 e 467⁸⁸.

Ademais, como menciona Fairclough (2001), ao mesmo tempo em que somos atravessadas pelas ideologias em nossas subjetividades, não somos

⁸⁸ <https://generoeeducacao.org.br/tag/escola-sem-partido/>

seres passivos e estamos em constante transformação da realidade que se apresenta, por isso, segundo a sua teoria social do discurso:

[...] os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e porque esses processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos - são processos entre as pessoas - não apenas aos textos que são momentos de tais eventos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118).

Assim, conforme dissemos e, como fundamentam as decisões do STF acima mencionadas, não há na BNCC texto proibitivo sobre discussões acerca da igualdade de gênero. Pelo contrário: proibir tais discussões configuram ações antidemocráticas, antiéticas e inconstitucionais. Portanto, ainda que não previsto expressamente, é possível fundamentar-se para trazer à tona tais assuntos⁸⁹ a partir da própria BNCC.

Acreditamos, porém, na importância de advertir sobre tais disputas em torno de um documento norteador para a Educação Infantil, uma vez que assim como tais pautas avançaram sobre os Poderes Legislativo e Executivo, elas também podem avançar sobre o Poder Judiciário que hoje vem sendo o principal garantidor desses direitos por meio de sua instância máxima, o STF.

Logo, percebemos por meio dessa pesquisa que não se tratam apenas de disputas em torno de um projeto educacional, mas sobre o próprio projeto de sociedade que se quer imprimir, sendo essa perspectiva anti-igualitária sobre gênero em sua diversidade não apenas a exclusão de determinadas pessoas, mas o desmonte da própria democracia, a partir da discriminação e do autoritarismo.

Desse modo, terminamos mais uma vez com Eduardo Galeano, para nunca deixar de esperar:

⁸⁹ Como exemplo, podemos citar alguns projetos disponíveis em: <https://deolhonosplanos.org.br/folder-igualdade-genero-escola/>; <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/quem-e-voce-hoje/>; <<https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/divisao-igualitaria-do-trabalho-domestico/>>; <https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/coisa-de-menino-coisa-de-menina-coisa-de-crianca-brinquedos/>.

O direito ao delírio

Que tal se delirarmos por um tempinho
Que tal fixarmos nossos olhos mais além da infâmia
Para imaginar outro mundo possível?

O ar estará mais limpo de todo o veneno que
Não provenha dos medos humanos e das humanas paixões.

Nas ruas, os carros serão esmagados pelos cães.
As pessoas não serão dirigidas pelos carros
Nem serão programadas pelo computador.

Nem serão compradas pelos supermercados
Nem serão assistidas pela TV,
A TV deixará de ser o membro mais importante da família,
Será tratada como um ferro de passar roupa
Ou uma máquina de lavar.

Será incorporado aos códigos penais
O crime da estupidez para aqueles que a cometem

Por viver só para ter o que ganhar
Ao invés de viver simplesmente
Como canta o pássaro em saber que canta
E como brinca a criança sem saber que brinca.

Em nenhum país serão presos os jovens
Que se recusem ao serviço militar
Senão aqueles que queiram servi-lo.

Ninguém viverá para trabalhar.
Mas todos trabalharemos para viver.
Os economistas não chamarão mais
De nível de vida o nível de consumo
E nem chamarão a qualidade de vida
A quantidade de coisas.

Os cozinheiros não mais acreditarão
que as lagostas gostam de ser fervedas vivas.
Os historiadores não acreditarão que os países adoram ser invadidos.
Os políticos não acreditarão que os pobres
Se encantam em comer promessas.

A solenidade deixará de acreditar que é uma virtude,
E ninguém, ninguém levará a sério alguém que não seja capaz de rir de si
mesmo.

A morte e o dinheiro perderão seus mágicos poderes

E nem por falecimento e nem por fortuna
Se tornará o canalha em virtuoso cavalheiro.

A comida não será uma mercadoria
Nem a comunicação um negócio
Porque a comida e a comunicação são direitos humanos.

Ninguém morrerá de fome
Porque ninguém morrerá de indigestão.
As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo
Porque não existirão crianças de rua.
As crianças ricas não serão como se fossem dinheiro
Porque não haverá crianças ricas.

A educação não será privilégio daqueles que podem pagá-la
E a polícia não será a maldição daqueles que podem comprá-la
A justiça e a liberdade, irmãs siamesas
Condenadas a viver separadas
Voltarão a juntar-se, bem agarradinhas,
Costas com costas.

Na Argentina, as loucas da Plaza de Mayo
Serão um exemplo de saúde mental
Porque elas se negaram a esquecer
Os tempos da amnésia obrigatória.

A Santa Madre Igreja corrigirá
Algumas erratas das Taboas de Moisés,
E o sexto mandamento mandará festejar o corpo.
A Igreja ditará outro mandamento que Deus havia esquecido:
“Amarás a natureza, da qual fazes parte”

Serão reflorestados os desertos do mundo
E os desertos da alma
Os desesperados serão esperados
E os perdidos serão encontrados
Porque eles são os que se desesperaram por muito esperar
E eles se perderam por tanto buscar.

Seremos compatriotas e contemporâneos
De todos o que tenham
A vontade de beleza e vontade de justiça
Tenham nascido quando tenham nascido
Tenham vivido onde tenham vivido
Sem importarem nem um pouquinho
As fronteiras do mapa e do tempo.

Seremos imperfeitos
Porque a perfeição continuará sendo o aborrecido privilégios dos deuses
Mas neste mundo, trapalhão e fodido,
Seremos capazes
De viver cada dia como se fosse o primeiro
E cada noite como se fosse a última.

Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS

ABGLT, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2015-as-experiencias-de-adolescentes-e-jovens-lesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais-em-nossos-ambientes-educacionais,c42cc5a4-f48f-406b-a2ba-338b9d9cd16f>. Acesso em 24 mar 2020.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. Nova York passa a reconhecer 31 gêneros diferentes. Disponível em: <<https://agenciapatriciagalvao.org.br/tag/nova-iorque/?print=pdf-search>>. Acesso em 10 abr 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
AMB, Articulações de Mulheres Brasileiras. Políticas públicas para igualdade: balanço de 2003 a 2010 e desafios do presente. **Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA)**, Brasília: 2011. 76 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Vinicius Figueira (trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 124-150.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.

APPLE, Michael W; AZEVEDO, Dinah de A. (trad.); ROMÃO, José E. (rev.). **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 128p.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2015-as-experiencias-de-adolescentes-e-jovens-lesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais-em-nossos-ambientes-educacionais,c42cc5a4-f48f-406b-a2ba-338b9d9cd16f>. Acessado em 24 mar 2020.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Igualdade e equidade**: qual é a medida da justiça social? Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>.

BACKES, Ana Luiza; AZEVEDO, Débora Bithiah de. **A sociedade no parlamento**: imagens da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Série coleções especiais. Brasília, 2008.

BACKLASH. **Dicionário online de Cambridge**. Disponível em <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/backlash>. Acesso em 14 de abril de 2021.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**, n. 51, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510022>.

BARBOSA, Sheila Cristina Tolentino; POMPEU, João Cláudio. Trajetória Recente da Organização do Governo Federal. **Boletim de Análise Político-Institucional - BAPI**, Brasília, n. 12, p. 13-20, jul.-dez, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução Sergio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 2016.

BIROLI, Flávia. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOTO, Carlota. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos**: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 44, p. 282-299, maio/ago 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **EFA 2000 Educação para Todos**: avaliação do ano 2000, informe nacional. Brasília: O Instituto, 1999.

BRASIL, Nações Unidas. ONU promove reunião técnica sobre intersexo com profissionais da área médica, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/104038-onu-promove-reuniao-tecnica-sobre-intersexo-com-profissionais-da-area-medica#:~:text=Segundo%20especialistas%2C%20entre%20%2C05,de%20pessoas%20apenas%20no%20Brasil>. Acesso em: 10 abr 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 1ª versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 out 2020.

BRASIL. Decreto n. 1973, de 01 de agosto de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) edá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035 de Dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/sobre/spm>. Acesso em: 08 dez 2020.

BRASÍLIA, Câmara dos Deputados. Ordem do dia, 2014. Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1248059.htm>. Acesso em 10 abr 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?** Brasília: Pesquisa e Planejamento Econômico, 1991. P. 3-23.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18. Ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Cadernos SECAD 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, maio de 2007.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil após 20 anos da LDB**: avanços e desafios. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4780/3150>>. Publicado em 2017. Acesso em: 12 nov. 2021.

CANGUÇU, Talwane Vieira. **Construindo a igualdade de Gênero na Educação Infantil**. Monografia (especialização) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – EaD. Brasília, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**: contribuições do feminismo negro. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2015.

CÁSSIO, Fernando. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 22 set 2021.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Ana Cristina Nasser (trad.). 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CORRÊA, Flávia Regina Gonçalves. **Pessoas trans e vivências escolares**: o atravessamento dos padrões de gênero no espaço escolar; orientadora Dra. Rosânia Campos. Joinville: Univille, 2021.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DECLARAÇÃO DE BEIJING. Disponível em:

https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: mar 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. 448 p.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). Tradução Tatau Godinho.

HIRATA, Helena *et al* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras de igualdade**. São Paulo: Autêntica, 2017.

DESLANDES, Keila. Promovendo o feminismo pelo Estado: uma análise do prêmio construindo a igualdade de gênero, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). 13º Fazendo o Gênero (**Anais Eletrônicos**). Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

DIAS, Letícia Otero. O feminismo decolonial de Maria Lugones. 8 ENEPE UFGD – 5 EPEX UEMS. Dourados-MS. 2014.

DRUMOND, Viviane. **É de menina, ou de menino?** Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6696307-E-de-menina-ou-de--menino-genero-e-sexualidade-na-formacao-da-professora-de-educacao-infantil.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DUARTE, Marco José de Oliveira. **Diversidade sexual, políticas públicas e direitos humanos: saúde e cidadania LGBT em cena**. Brasília: Temporais, ano 14, n. 27, p. 77-98, jan./jun. 2014.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada: nossa história, nosso futuro**. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

FACCHINI, Regina. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos->

e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e#4. Acesso em: 05 out. 2021. Publicado em junho de 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M.A.; OLIVEIRA, M.T.C. **Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010 (cap. 2).

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Fernanda. **O papel da escola no combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14963-o-papel-da-escola-no-combate-ao-abuso-sexual-de-crian%C3%A7as-e-adolescentes>. Acesso em: 10 set. 2021.

FORD, Andrea. Disponível em: <https://scopeblog.stanford.edu/2015/02/24/sex-biology-redefined-genes-dont-indicate-binary-sexes/>. Acesso em: 03 ago 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20no%C3%A7%C3%A3o,produ%C3%A7%C3%A3o%20pela%20burguesia%20ou%20classe>. Acesso em 04 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, v. 24,n. 82, p. 93-130, abr 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016.

GARCIA NEIRA, Marcos; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; FERREIRA DE ALMEIDA, Déberson. **A primeira e segunda versões da BNCC**: construção, intenções e condicionantes. EccoS Revista Científica, núm. 41, setembro-diciembre, 2016, pp. 31-44. São Paulo: Universidade Nove de Julho.

GÊNERO E EDUCAÇÃO. Por que gênero? Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/por-que-genero/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GONÇALVES, Juliana Alice Fernandes. **As legislações referentes às mulheres Pós Constituição Federal de 1988**: da crítica feminista decolonial diante da nova racionalidade neoliberal. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, CCJ, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2019.

GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. Do plano nacional de políticas para as mulheres ao machistério de Temer. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, n. 2, p. 753-771, jul 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v22n2.p753-771>.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos de Pesquisa, Ano XXI, N° 55, Novembro, 2001.

IRINEU, Bruna Andrade. Exercendo a “crítica lesbofálica” às demandas por uma “cidadania LGBT” no contexto brasileiro (2003-2016). **Periódicus**. ISSN: 2358-0844. n. 7, v. 1 maio-out. 2017. p. 78-101.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of gender**: essays on theory, film and fiction.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LEITE, Vanessa. **“Em defesa das crianças e da família”**: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, Aug. 2019.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

LOURO, Guacira Lopes (org.) et al. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUIZ, Karla Garcia; COSTA, Laureane M. de Lima. **Feminismo e deficiência**: um caminho em construção. *In*: COLETIVO FEMINISTA HELEN KELLER. *Guia "Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania"*. Coordenação: Carolini Constantino; Vitória Bernardes. Organização: Carolini Constantino *et al.*, maio 2020, p. 36-42.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero"**. Rev. Estud. Fem. vol.26 no.2 Florianópolis 2018 Epub 11-Jun-2018.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no contexto escolar da educação infantil**: produções institucionais RCNEI e BNCC. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2017.

MARCON, Chimelly Louise de Resenes. Já que viver é [ser e] ser livre: a devida diligência como standard de proteção dos direitos humanos das mulheres a uma vida sem violência. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. 332 p.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEC. A base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em 30/09/2021. Acesso em 28 set 2021.

MENDONÇA, Amanda André. Projetos para Educação brasileira: da retórica conservadora ao pânico moral. **Revista Communitas**. V2, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, n. 41, pp. 61-75, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

MOREIRA, Jasmine. GT23 - **Gênero, Sexualidade e Educação** – Trabalho 674 - IMPACTOS DA 'IDEOLOGIA DE GÊNERO' NA GERAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO LGBT Jasmine Moreira – UFPR – 38a Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. *In. Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antonio Flávio; VIEIRA, Arlindo (org.). Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. cap. 5, p. 72-84.

MORITZ, Maria Lúcia Rodrigues de Freitas. **Agenda política de gênero dos governos Dilma, Kirchner e Bachelet (2011-2017)**. Curitiba: UFPR, XI Encontro da ABCP - AT Gênero, Democracia e Políticas Públicas, 2018. (Comunicação oral transcrita).

ONU Mulheres. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em: 26 fev 2021.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMBD). FGV-CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-do-movimento-democratico-brasileiro-pmdb>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3. ed. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Psicologia Política**. vol. 18. no 43. pp. 444-448. set - dez. 2018.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

RIBEIRO, Djamila. O Que É Lugar De Fala? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, Michael W., AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: Análise Internacional**. ArtMed, 01/2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Conferência. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente – Anais 33. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e PUC/SP, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Conferência. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente – Anais 33. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e PUC/SP, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 515-540, maio, 2002.

RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**. Salvador: Edufba, 2018. 186 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade; prefácio [de] Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis, Vozes, 1976. 384 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. Ed. São Paulo: Fundação Perseu-Abramo, 2011.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos. *et al.* **Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica**: um olhar para o ensino de ciências. In: V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. Londrina: UFL, 2018.

SCHIAVON, Cristina Stern. Promoção da igualdade de gênero no Brasil: uma análise das ações governamentais nos mandatos de Dilma Roussef (2011-2016) e a influência da agenda internacional. **Revista Relações Internacionais do Mundo Atual**, Curitiba, v. 3, n. 28, p. 415-437, set, 2020. ISSN 2316-2880. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/4540/371372896>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SCHRUPP, Antje. **Uma breve história do feminismo no contexto euro-americano**. Tradução de Eline Alves Kraus. Ilustrações de Patu. São Paulo: Bluncher, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA, 2002. Disponível em: <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspUBLICAS.pdf>

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VASCONCELOS, Adriana. **Líder do DEM, senador Demóstenes Torres diz que companheiros de oposição têm batido cabeça**. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/lider-do-dem-senador-demostenes-torres-diz-que-companheiros-de-oposicao-tem-batido-cabeça-2859898.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul-set, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. In: **Ed. E Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, p.51-66, jan/jun.1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai/ago., 2007.

VIGOTSKII, Lev. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade intelectual**. In: VIGOTSKII, L; LURIA, A. e LEONTIEV, A. *Aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem* SP: Icone Editora, 2009.

WOJNAR, Irena. **Bogdan Suchodolski**. Jason Ferreira Mafra (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 301 p.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 08/02/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Bruna Boldo Arruda

Orientador: Profa. Dra. Rosânia Campos

Data de Defesa: 17/12/2021

Título: Igualdade de Gênero tem idade? Análise crítica dos discursos em torno da Igualdade de Gênero na BNCC para a Educação Infantil

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 08 de fevereiro de 2022

Local/Data