



Igualdade de gênero na BNCC para a Educação Infantil

Bruna Boldo Arruda

Representante da OAB, subseção de Joinville, na Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Joinville, Brasil

Rosânia Campos

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo foi identificar, por meio de pesquisa documental, a partir das contribuições da análise crítica do discurso de Fairclough, se há previsão expressa acerca da promoção da igualdade de gênero na versão final da BNCC para a Educação Infantil. Para tanto, também se analisam as versões anteriores, para observar se esse aspecto havia sido contemplado, uma vez que se trata de uma política de Estado. Buscou-se, ainda, identificar quais discursos ideológicos prevaleceram na BNCC em relação às questões de gênero em meio ao contexto político e histórico no qual foi elaborada. As análises evidenciaram que, embora os discursos contra as discussões de gênero, na escola, se pautem na defesa de uma escola neutra, o texto final indica a seletividade sobre a escolha dos temas que serão estudados nos currículos, o que evidencia a intencionalidade do projeto político social que está sendo adotado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Igualdade de Gênero. BNCC

GENDER EQUALITY ON BNCC FOR PRESCHOOL

ABSTRACT

The objective of this article was to identify, through documentary research, based on the contributions of the critical analysis of Fairclough's discourse, whether there is an express provision regarding the promotion of gender equality in the final version of the BNCC for Early Childhood Education. For this purpose, the previous versions are also analyzed, to see if this aspect had been contemplated, since it is a State policy. We also sought to identify which ideological discourses prevailed in the BNCC in relation to gender issues in the midst of the political and historical context in which it was elaborated. The analyzes showed that, although the discourses against gender discussions at school are based on the defense of a neutral school, the final text indicates the selectivity regarding the choice of themes that will be studied in the curricula, which evidences the intentionality of the project social policy that is being adopted.

KEY WORDS: Preschool. Gender equality. BNCC.

IGUALDAD DE GÉNERO EM LA BNCC PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue identificar, a través de una investigación documental, a partir de los aportes del análisis crítico del discurso de Fairclough, si existe una disposición expresa sobre la promoción de la igualdad de género en la versión final de la BNCC para la Educación Infantil. Para ello, también se analizan las versiones anteriores, para ver si se había contemplado este aspecto, ya que es una política de Estado. También buscamos identificar qué discursos ideológicos prevalecieron en la BNCC en relación a las cuestiones de género en medio del contexto político e histórico en el que se elaboró. Los análisis mostraron que, aunque los discursos contra las discusiones de género en la escuela se basen en la defensa de una escuela neutral, el texto final indica la selectividad en cuanto a la elección de los temas que serán estudiados en los currículos, lo que evidencia la intencionalidad del proyecto social. política que se está adoptando.

PALABRAS-CLAVE: Educación Infantil. Igualdad de género. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

As pautas sobre igualdade de gênero e educação compõem agendas nacionais e internacionais e, mesmo que o UNICEF (2021) tenha considerado a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995 em Pequim (China), como “um marco sem precedentes para o compromisso da comunidade internacional com o lançamento de uma plataforma ampla e abrangente para o avanço dos direitos das mulheres e meninas e da igualdade de gênero: a Plataforma de Ação de Pequim (UNICEF, 2021, p.04)”, os avanços ainda estão longe do esperado.

Os desafios apresentados em Pequim continuam, na América Latina e no Caribe, e, dentre outros indicativos, ainda com altas taxas de casamento infantil e uniões precoces, sendo que essas taxas não diminuíram nos últimos 25 anos. De modo similar, ainda permanece com altas taxas o abandono paterno e com isso a configuração de lares monoparentais femininos. Além disso, as meninas continuam sendo as maiores vítimas das violências sexuais (80% das violências sexuais são cometidas contra as meninas e adolescentes entre 10 e 14 anos), e dados sobre meninas com deficiência e meninas LGBT+ são inexistentes (UNICEF, 2021).

Ao considerar esse cenário e o relatório “Progresso das Mulheres no Mundo 2019-2020: famílias em um mundo em mudança!”, realizado pela ONU mulheres (2019), entendemos que pensar a educação formal, desde a educação infantil, tendo como componente curricular a educação pautada na igualdade de gênero, não é uma opção, é um compromisso. E foi com esse pressuposto que realizamos a investigação, qual seja: como a educação pautada na igualdade de gênero e a igualdade de gênero é tratada nos documentos curriculares mandatários para

educação infantil no Brasil? E, seguindo essa questão, no presente artigo temos como objetivo central analisar como ela aparece no documento aprovado em 2017 intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A justificativa por esse documento reside tanto no seu processo de construção, como na conjuntura na qual foi aprovada a Base.

Assim, na primeira seção discutimos o que implica a defesa de igualdade de gênero, as repercussões na educação e as distorções realizadas em relação a essa questão nos discursos conservadores que avançaram no país. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada no estudo. Na terceira seção, discutimos o processo de construção da Base e analisamos as versões documentadas da Base. Finalizamos com algumas reflexões que esperamos ajudem a subsidiar outras discussões e reflexões que auxiliem na construção de um currículo para uma educação comprometida com a igualdade de gênero.

2 IGUALDADE DE GÊNERO E O PÂNICO MORAL

Quando falamos sobre a necessidade de 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 feministas¹, 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 neste estudo.

A ideia histórica de homem e mulher a partir da definição de sua natureza biológica não nos parece suficiente para compreender toda a complexidade subjetiva do ser humano. Aliado a isso, passa-se a ser necessário pensar outras categorias de análise, 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, 1995). 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), 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” (*idem*, p. 17).

¹ “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).

Segundo Thomas Laqueur (2001, *apud* ZANELLO, 2018, p. 39),

[...] 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.

Pensando com Laqueur, Valeska Zanello (2018) 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” (*idem*, p. 40).

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).

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 começa a categorizar com a denominação de “gênero” (ZANELLO, 2018, p. 43).

Para Joan Scott (1995, 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 mulheres², 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 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 outras³, a exemplo do estigma da mulher delicada que deve agradar a todos, o que para a mulher periférica já não

² 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”.

³ “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).

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 (1995) e Judith Butler (2019), 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:

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, 1995, 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, 1995, 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, 1995, 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, 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 a violência 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 dessa 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.

Outro aspecto indicado por Butler (2019) é a atribuição da visão binária de homem e mulher ao modo cartesiano de 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 à 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 Rich⁴, é necessário pensar para além dessa dicotomia, caso se pretenda romper de fato com as opressões relacionadas a sexo e gênero, fato que passa a ser estudado e defendido também dentro de correntes pós-estruturalistas a partir dos anos 1990 (MIGUEL; BIROLI, 2014).

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

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

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).

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 - ODS⁵.

De acordo com alguns autores (BALIEIRO, 2018), é justamente na década de 1990, especificamente após a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), também conhecida como Conferência do Cairo e, a Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (1995), as quais incluíram em suas pautas questões de gênero e sexualidade à luz do que discorremos acima, que foi possível observar uma articulação contraofensiva mundial associada com discursos de extrema direita, até então com menos evidência.

Segundo Balieiro (2018), foi criado um verdadeiro pânico moral, onde se propagou a ideia de que as discussões de gênero e sexualidade a partir das pautas feministas são um ataque à família, sendo família compreendida como aquela organizada pela união heteronormativa e fundada na lógica patriarcal. Esse processo se expande no Brasil, em especial após 2013, com o avanço da eleição de vários deputados ligados à religião, em especial, evangélica. E, ainda que não seja possível falar que a direita brasileira seja uníssona em suas pautas, alguns aspectos se tornaram pautas comuns, culminando entre outros fatores, na eleição de Jair Bolsonaro. A própria campanha presidencial de Bolsonaro foi articulada considerando a defesa da família tradicional, o anticomunismo e o militarismo.

Marina Lacerda (2019) assevera que o fortalecimento desses grupos no Brasil, que alguns autores vem chamando de uma ofensiva antigênero⁶, pode ser relacionado mais

⁵ 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/>

⁶ 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

atualmente aos pronunciamentos do Ministro da Saúde do governo Lula (2007-2010), favorável à descriminalização do aborto⁷, 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, LGBTQ+ e por Direitos Humanos de um modo geral, pelo governo brasileiro da época, refletindo-se na ampliação da bancada evangélica no campo político⁸ 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 LGBTQ+, próximo ao que se considera nos EUA como efeito *backlash*⁹ (LACERDA, 2019).

Importa dizer que esses grupos não se fundamentam em uma pauta antidireitos 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 tema¹⁰. A centralidade

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”.

⁷ 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).

⁸ 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 LGBTQ+, propondo ações pró-vida e pró-família. Destaca-se que 60% dessas iniciativas pró-família patriarcal advieram de deputados evangélicos, em sua maioria homens.

⁹ “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 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” (MARMEELSTEIN, 2016, p. 2-3).

¹⁰ 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

dessa narrativa passa a se dar, então, pelo resgate a uma “ideologia de gênero”¹¹ a ser enfrentada, onde os grupos 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”¹² 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).

No campo da educação, essas questões foram traduzidas então como a necessidade de fazer uma “Escola sem partido”¹³, a guerra contra o “kit gay”¹⁴, ofensiva realizada contra o projeto “escola sem homofobia”¹⁵, e a “ideologia de gênero”, leitura enviesada sobre gênero e sexualidade que resultaram em muitos desdobramentos, como, por exemplo, na vigilância de professores/as, nas indicações de livros e filmes, e orientou a versão final da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. No entanto, necessário considerar que esse movimento conservador não extinguiu os movimentos em defesa da igualdade de gênero, na urgência em se discutir homofobia, racismo e demais pautas que impedem a construção de uma sociedade democrática. Assim, é considerando esse contexto de disputas que entendemos ser necessário

heteronormativo, machista, misógino e LGBTfóbico, que utiliza a ‘preservação da família e da criança’ como argumento para sua manutenção”.

¹¹ 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 berço católico e ganhou respaldo, sobretudo, da Santa Sé onde fiéis 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).

¹² Para um aprofundamento das discussões em relação ao Movimento Escola sem Partido, indicamos a dissertação de Mestrado de Maria Angela Nolli, “*Movimentos Conservadores e Gênero na Educação: uma análise a partir da Lei 7.595/2018 do Município de Jaraguá do Sul-SC*”, que pode ser acessada em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2274830/Dissertacao_final_-_Maria_Angela_Nolli_envio1.pdf.

¹³ Projeto de Lei n. 2974/2014, encomendado pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro do RJ à Miguel Nagib.

¹⁴ “Kit gay” foi o apelido pejorativo que o à época deputado Jair Bolsonaro (2013), deu ao projeto “escola sem homofobia”, insinuando que estimularia a homossexualidade, promiscuidade, pedofilia, entre outras questões de cunho discriminatório.

¹⁵ O Programa “Escola sem homofobia” foi uma iniciativa do Ministério da Educação em 2011, durante o governo Dilma, e buscava a disseminação de materiais informativos contra a discriminação sexual e de gênero, para serem utilizados nas escolas.

observar as indicações dos documentos governamentais para organização curricular da educação básica, de modo específico para a educação infantil.

Nesse sentido, consideramos ser fundamental retomar as discussões sobre conceitos que foram deturpados nos últimos anos e que guiaram as análises realizadas neste trabalho. Desse modo, importante considerar que, ao discutir igualdade de gênero e sua necessária inclusão nos cotidianos educativos, não restringimos essa igualdade às categorias de homens e de mulheres universais. A igualdade de gênero, antes, compõe o campo das subjetividades, o campo das relações e dos afetos, do direito de ser e existir das pessoas a partir da garantia de condições materiais de pertencer ao espaço escolar e à sociedade como um todo. Mas, tendo em vista a apropriação social do conceito de igualdade de gênero, optamos, estrategicamente, por seguir falando sobre a categoria igualdade de gênero (inclusive em nosso título) como forma de unir pautas e também atrair leitoras que defendam a igualdade de gênero a partir do binarismo, a fim de que se permita ampliar o debate sobre o tema.

Como já pontuado, entendemos que a promoção da igualdade de gênero é imprescindível para a construção de uma sociedade com maior justiça social, livre de violências discriminatórias. E, nessa perspectiva, acreditamos que o campo educativo tem papel fundamental; uma vez que é espaço público de convivências e de aprendizagem. Isto é, as instituições educativas ainda são os espaços coletivos que possibilitam a convivência com as diferenças, as diversidades, mesmo quando ameaçados, como no momento presente, por ataques que procuram deslegitimar esses espaços.

De acordo com Relatório UNICEF (2021), em 2020, as meninas já tinham ouvido falar muito mais sobre os seus direitos do que nos períodos anteriores¹⁶, e isso decorre em especial das redes sociais. Se por um lado essa informação é algo interessante, por outro, com o avanço da agenda conservadora, muitas notícias e informações são falsas e outras deturpam conceitos. Assim, o papel da escola ganha maior ênfase e, de modo especial, a defesa pela adoção de um currículo que supere os papéis tradicionais de gênero, as crenças e perspectivas em relação às famílias e os estereótipos e preconceitos em relação às mulheres e demais gêneros.

Essa perspectiva, em relação aos currículos escolares é também pontuada no relatório da UNICEF (2021, p. 08, sem grifos no original), no qual se destaca que:

A violência continua sendo um problema nas escolas, apesar dos poucos estudos que retratam essa questão. A violência contra as meninas manifesta-se através do assédio, abuso e racismo, tendo como agressores tanto seus colegas, como professores. Tudo isso ocorre em um contexto com pouca instrução por parte dos professores sobre as questões de gênero e *um currículo*

¹⁶ Quando comparado aos resultados das pesquisas produzidas pela própria UNICEF em anos anteriores desde a década de 1990, até a data de referência (2020), disponíveis em <https://www.unicef.org/brazil/biblioteca>.

falho em relação à perspectiva de gênero, que reforça estereótipos e papéis desiguais de gênero.

Em síntese, ao considerar esses aspectos e pesquisas desenvolvidas na área de gênero e da educação infantil, que indicam que o binarismo e os estereótipos de papéis são construções sociais, discutir a educação, em uma perspectiva crítica, das crianças pequenas é algo necessário. Por isso a necessidade previsa a partir de uma perspectiva ética e democrática, a fim de que não seja passada apenas uma única perspectiva de mundo, por meio de um padrão heterocisnormativo que não contempla quaisquer existências que destoem desse modelo.

Importante lembrar que educar sob uma ótica ética e democrática vai muito além de não estereotipar brincadeiras, antes significa educar para a vida e o convívio em sociedade a partir do respeito e da não discriminação com a diversidade, pois os ambientes escolares constituem locais importantes para atribuir significados e também ressignificar crenças e valores no contexto das relações interpessoais que as crianças têm em seu seio comunitário (CANGUÇU, 2015).

Portanto, é necessário que haja essa perspectiva de gênero nos documentos orientadores para a Educação Infantil, uma vez que o tema não deixará de existir caso não haja a discussão, mas será dado por uma única concepção de mundo, que pode ser discriminatória. Nesse sentido, analisamos as três versões da BNCC, a fim de verificar se essa perspectiva foi adotada nos textos do documento e sob qual perspectiva contextual. A seguir, apresentamos como os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assim, buscamos analisar, a partir da categoria “gênero” por meio da análise crítica do discurso em Fairclough (2001), se a promoção da igualdade de gênero foi prevista de alguma forma na elaboração da BNCC¹⁷, em cada uma das suas versões, haja vista que a sua contemplação poderá implicar sistemicamente toda relação estrutural e pessoal dos atores que compõem o ambiente escolar, inclusive para o cuidado com uma prática docente que não seja sexista a exemplo do que ainda encontramos como brincadeiras de “menino” e brincadeiras de “menina”.

¹⁷ Não nos olvidamos de documentos importantes para a Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Plano Nacional para a Educação, onde estiveram presentes questões sobre gênero e sexualidade, a exemplo dos cadernos transversais do PCN (1998). Entretanto, escolhemos analisar apenas a BNCC neste momento por ser o documento orientador mais recente na área educacional e os seus desdobramentos no campo dos discursos político-sociais, até porque, as pautas dos documentos anteriores nos pareceram não repercutir enfaticamente nos novos documentos oficiais e muito menos na Educação como um todo.

Ademais, entendemos que, independentemente de previsão, as relações de gênero já estão imbricadas no sistema de educação infantil assim como estão na sociedade, a partir da reprodução de falas, práticas e relações.

O desenvolvimento se deu a partir de pesquisa documental, orientada pelos contextos histórico-políticos, com base em André Cellard (2012, p. 299):

[...] 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.

Assim, visamos identificar quem foram os principais atores na elaboração da BNCC, especialmente aqueles que se manifestaram acerca da igualdade e/ou diversidade de gênero durante a tramitação do texto redacional, a fim de identificar os interesses por trás do que está escrito, pois ainda conforme Cellard (2012), entendemos que os conceitos-chave e a lógica interna do texto também são importantes para verificar a base argumentativa do que está escrito, os jargões e as expressões próprias de um projeto político, por exemplo. Por isso, concluímos pela Análise Crítica do Discurso como melhor opção de análise para o nosso objeto.

Segundo esse método, buscamos desvelar as relações de poder imbricadas no texto documental e as intenções ocultas para além da literalidade escrita, sem deixar de observar que não somos seres passivos diante dos esforços pela manutenção do poder hegemônico, sendo que, ao mesmo tempo em que tais processos atuam em nossa subjetivação, também refletimos sobre eles e atuamos pela transformação da realidade que a nós se apresenta (FAIRCLOUGH, 2001).

Ademais, ao defendermos uma leitura de mundo a partir do feminismo interseccional e decolonial, julgamos válida a 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).

A citação pode ser aplicada ao caso em tela, considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo, sendo que neste artigo dividimos o trabalho entre as três versões da BNCC, 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-binária sobre o tema, conforme veremos na sequência.

4 A BNCC: CAMINHOS E DESAFIOS EM TORNO DA IGUALDADE DE GÊNERO

4.1 A primeira versão da BNCC (2015)

Em 2014, é dado início ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a partir da 2ª Conferência Nacional pela Educação – CONAE, sendo que em 17/06/2015 foi instituída uma comissão composta por 122 especialistas na área da Educação para redigir o seu texto, a partir da Portaria MEC nº 592. Porém, desde a LDB/1996 já era exigível a sua feitura, sendo também mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2013 e no PNE/2014 para o estabelecimento das orientações básicas que devem estar contidas nos currículos do Estado brasileiro, regulamentando e orientando o conjunto de aprendizagens essenciais a toda criança e adolescente brasileiras (NEIRA *et al.*, 2016).

Esse período representava o final do primeiro mandato do governo Dilma - PT e início de seu segundo mandato, momento em que havia um tensionamento de interesses opostos das casas legislativas, as quais se demonstravam mais conservadoras quanto às questões de gênero, e o Poder Executivo, mais humanista/democrático, de aproximação com demandas feministas e perspectivas de gênero semelhantes às discussões dos Fóruns e Convenções da ONU (MORITZ, 2018).

Dessa forma, procuramos saber se havia alguma previsão expressa no documento acerca da igualdade de gênero na etapa da educação infantil, a partir da categoria “gênero” em busca simples no documento original da primeira versão da BNCC (2015), a fim de identificar quantas vezes tal categoria aparece na redação textual e em qual sentido, comparando com os ensinos fundamental e médio, sendo que encontramos os seguintes resultados:

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

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Frequências	
	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 evolucionistas	0	3

Fonte: elaboração própria

Nesse sentido, percebemos que, apesar de a categoria “gênero” aparecer em sua maioria com significado classificatório como “tipo” ou “espécie”, ela também se apresenta em menção expressa à não discriminação com base na forma de ser e de se expressar das pessoas no mundo. Especificamente em relação à educação infantil, tal perspectiva está presente a partir das diretrizes gerais comuns a todas as etapas e, em destaque, na passagem que transcrevemos abaixo em que podemos notar uma concepção sobre as crianças pequenas como sujeitos de direitos que são, participantes em suas histórias que não só interagem e conhecem o mundo, mas também o transformam, produzindo culturas:

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; sem grifos no original).

Tal disposição da primeira versão estava alinhada aos princípios de uma prática educativa democrática, evidenciando o trabalho de profissionais e pesquisadores da área, os quais contribuíram fortemente por meio de consultas públicas e pareceres¹⁸. Também pudemos observar tais preceitos para a educação infantil no que diz respeito ao campo de experiências do “eu, o outro e o nós”, conforme se lê da BNCC (2015, p. 22; sem grifos no original):

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 com essa redação que o texto passa às consultas públicas entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse contexto, havia intensas disputas políticas entre grupos mais conservadores e grupos mais progressistas não apenas na área da Educação, mas sobre um projeto de sociedade como um todo, especialmente no Poder Legislativo. Foi nesse período

¹⁸ “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).

(02/12/2015), inclusive, que foi aceito na Câmara dos Deputados o processo que resultou no *impeachment* da então Presidenta Dilma, em 31 de agosto de 2016 (RUBIM; ARGOLO, 2018).

Essas questões políticas são importantes para compreendermos as disputas sobre o projeto societário que se busca imprimir por meio de textos normativos, como a BNCC. Nesse cenário, grupos conservadores posicionaram-se contrários ao documento argumentando que expressaria valores contrários à família e aos bons costumes e que disseminaria uma ideologia marxista nas escolas¹⁹. De outro lado, os grupos mais progressistas também argumentavam que o texto em sua integralidade flertava demais com o mercado e com políticas neoliberais, cada polo em defesa dos seus ideais (NEIRA *et al.*, 2016).

Em meio a esses debates, ocorreram as consultas públicas e a edição da segunda versão da BNCC, a qual analisaremos em seguida a fim de verificar qual concepção prevaleceu mais fortemente no tocante à igualdade de gênero.

4.2 A segunda versão da BNCC (2016)

Exatamente em meio aos debates e disputas políticas que mencionamos acima é que a redação da BNCC foi colocada em debate público, mas já com modificações nesse processo, e a segunda versão foi elaborada. Nesse período, três ministros passaram pelo Ministério da Educação, e o MEC não foi o seu principal ator, conforme veremos adiante.

Percebemos que a elaboração da Base ainda se pretendia realizar a partir de um processamento democrático, com rigor científico, pois foram contemplados pareceres provindos de profissionais de diversas universidades e associações científicas. Entretanto, não houve contemplação a tal maneira, em relação àqueles que fazem os currículos acontecerem no dia a dia, os professores e professoras.

De acordo com o MEC (2021), foram realizadas mais de 12 milhões de contribuições de professores, professoras e diversos setores da área sobre a primeira versão da BNCC disponibilizada à consulta pública entre setembro de 2015 a março de 2016. Contudo, esse expressivo número não reflete a realidade participativa desses grupos sobre o documento, haja

¹⁹ 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 desses 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).

vista que, segundo Cássio (2017), tal número de contribuições seria 8.400% maior do que o número de contribuintes.

Isso se deve ao modo de computar as contribuições, pois, considerando que as consultas se deram por meio de questionário virtual de múltipla escolha, com as opções: “a) concordo fortemente; b) concordo; c) sem opinião; d) discordo; e) discordo fortemente”, sendo que cada “clique” fora computado como contribuição. Uma participação mais efetiva, descritiva, somente era disponibilizada caso fossem selecionadas opções em discordância por meio de caixas de texto livre (CASSIO, 2017).

Percebemos, assim, que já se apresentavam algumas dificuldades quanto a um processamento mais democrático sobre a elaboração da Base, não obstante as demais organizações públicas e privadas se manifestassem em pé de igualdade em seus relatórios sobre o texto. Vejamos, dessa forma, as perspectivas mais fortemente adotadas, evidenciadas na segunda versão da BNCC, apresentada em 3 de maio de 2016, por meio do nosso quadro em relação à categoria “gênero”.

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

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Frequências	
	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/ teorias evolucionistas	1	4

Fonte: elaboração própria

Semelhante à primeira versão, não encontramos um texto que trouxesse a previsão expressa de promover a igualdade de gênero em sentido afirmativo. Importa reconhecer, de outro lado, que mesmo assim existem previsões para o ensino médio (BNCC, 2016, p. 628 e 650), no sentido de problematizar e refletir sobre as desigualdades de gênero na sociedade e a importância do respeito. Para a educação infantil se apresenta a necessidade de combater preconceitos de gênero (BNCC, 2016, p. 56) e de conviver respeitando as diferenças de gênero (BNCC, 2016, p. 67).

Analisa Neira *et al.* (2016, p. 40) que:

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.

Coadunamos com o pensamento acima, uma vez que, mesmo com algumas ressalvas, são notórios os esforços em redigir uma Base mais inclusiva, a partir do respeito e valorização das diversidades e da dignidade da pessoa humana. Contudo, para a educação infantil, ainda notamos que tais perspectivas aparecem mais como diretrizes gerais a serem observadas, mas não há uma obrigatoriedade e/ou previsão expressa para trabalhar o tema com as crianças.

Segundo Cortinaz (2019), a segunda versão da BNCC foi realizada com maior paridade entre os atores envolvidos em sua elaboração, não sucumbindo aos discursos mais conservadores e às pressões das grandes instituições privadas. Foi durante as consultas dessa segunda versão para a terceira que tais instituições conseguiram se fazer mais presentes por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, os quais realizaram os seminários consultivos nos estados da federação entre 23/06/2016 e 10/08/2016.

Além disso, esse período vinha sendo marcado por disputas de poder na Câmara dos Deputados sobre os documentos concernentes à educação, sendo que em 30 de agosto de 2016, foi aprovado o projeto de lei n. 4.486/2016 que alterou o Plano Nacional de Educação, alterando o poder deliberativo p do Conselho Nacional de Educação – CNE e do MEC sobre a BNCC, para a Câmara dos Deputados, o que evidencia a disputa de poderes dos grupos de parlamentares conservadores sobre a Educação (MICARELLO, 2016).

Ainda, no dia seguinte (31/08/2016), a então Presidenta Dilma Roussef foi condenada em processo que resultou no seu *impeachment*. As repercussões desse fato veremos no próximo subtítulo.

4.3 A terceira versão da BNCC (2017)

Em nova configuração política nacional, as demandas conservadoras obtiveram mais espaço e apoio com a assunção à presidência de Michel Temer. Seu governo ficou marcado pelo apagamento das questões relativas à diversidade, a exemplo de algumas ações como ter acoplado 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).

Ademais, foram feitos diversos cortes no orçamento destinado às políticas públicas para mulheres, demonstrando uma perspectiva mais machista e conservadora do governo federal. Nesse cenário é que a terceira versão da BNCC foi elaborada e instituída em dezembro de 2017, atendendo mais fortemente aos interesses neoliberais e conservadores, o que pode ser percebido no caráter privatista e mercadológico de seu texto a partir de uma lógica de competências e aprendizagens.

Destarte, buscamos auxílio em nosso quadro a fim de verificar se nessa terceira e final versão da BNCC houve previsão expressa sobre igualdade de gênero, dentre as temáticas essenciais para a educação. Encontramos, então, 321 recorrências da categoria “gênero”, porém sempre no sentido de “tipo” e/ou “espécie”, relacionado principalmente à área da Literatura e Língua Portuguesa. Vejamos:

Quadro 3: Sentidos da categoria Gênero 3ª versão da BNCC

Em qual sentido aparece a categoria “gênero” no texto?	Frequências	
	Na Educação Infantil	No Ensino Fundamental e Médio
Não discriminatório/respeito às pessoas:	0	0
Gênero textual/Literário-Linguagem/Oralidade	8	313
Problematizações em relação à cultura/economia/ teorias evolucionistas	0	0

Fonte: elaboração própria

Diferentemente do que ocorrera nas versões anteriores, percebemos que nesta não houve menção a categorias como “identidade de gênero”, nem “orientação sexual”, ou qualquer outra questão relacionada a gênero como identidade humana ou valorização/respeito às diversidades. Além disso, também notamos uma diferença em relação às versões anteriores ao observar se havia alguma noção de “igualdade/desigualdade” enquanto valor humano para a educação infantil, o que só apareceu nas diretrizes gerais, sem nenhuma contemplação mais específica.

Apenas na etapa do ensino fundamental se nota alguma disposição em relação à superação de desigualdades entre os sexos. Todavia, ressaltamos que em nosso entendimento “sexo” e “gênero” não podem ser tratados como sinônimos, portanto a escolha da categoria “sexo” no texto denota um sentido mais biologicista sobre o tema, a partir de uma perspectiva reducionista e binária subdividida apenas entre homens e mulheres dentro do padrão heterocisnormativo.

Desse modo, ainda que haja alguma previsão na BNCC para trabalhar com a questão da sexualidade, questiona-se como fazer isso sem discussões mais aprofundadas de gênero. É a inquietude que nos trazem Santos, Pereira e Soares (2018, p. 12):

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.

À luz das análises sobre o documento, podemos dizer que a perspectiva dominante na última versão foi uma perspectiva mais conservadora ao menos sobre as questões de gênero, o que não coaduna com uma educação mais plural, inclusiva, diversa, emancipatória e democrática, que defendemos. Parece-nos importante questionar então quais diferenças e diversidades são realmente contempladas na BNCC? Qual a limitação dessa diversidade? Trazer o termo de modo genérico sem afirmar a necessidade de promoção de igualdade de gênero nos parece invisibilizar tal demanda.

Tratar as diversidades em conceito amplo, sem identificar a sua abrangência, neste momento histórico, ainda nos parece frágil sob o risco de recair em categorias pretensamente universais sobre o que é ser homem e mulher na sociedade. Ademais, percebemos ao longo de todo o texto documental que todas as vezes que se evidencia o tema diversidade, está-se referindo a questões étnico-raciais, linguísticas, culturais e religiosas. Ou seja, as questões de gênero não estão expressamente identificadas, ficando a critério da sensibilização de cada instituição/professores a sua abordagem por meio dos planos pedagógicos.

Há, nesse caso, a manutenção do discurso hegemônico heterocisnormativo dentro de um pacto conservador de projeto societário a partir não de mentiras ou de um falseamento da verdade, mas da seleção de determinados conteúdos como relevantes em detrimento de outros, evidenciando apenas parcelas da verdade (GAMDIN; LIMA, 2016).

Entendendo que as escolas constituem algum dos aparatos que atuam na produção das subjetividades das crianças, a adoção de uma única perspectiva, utilizando uma única lente de leitura de questões sociais relevantes, sem conflito sobre visões de mundo, implica a aceitação do padrão dominante já posto. De acordo com Apple (2008, p. 125), a seleção de determinados conteúdos ignora “o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação”.

A ausência de previsão expressa sobre questões de gênero e promoção da igualdade de gênero na BNCC como um todo, e especificamente para a educação infantil, traduz a manutenção da ideologia conservadora dominante e a sua compreensão de mundo sem a dialética necessária à democracia, implicando a marginalização e invisibilidade de determinadas existências que seguirão sendo violentadas em uma sociedade excludente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, dessa maneira, que a seleção de determinados conteúdos para os currículos como mais importantes do que outros, especialmente a partir das orientações da BNCC, à luz do apagamento das questões de gênero que constatamos, traduz qual a concepção de família, de sociedade e de sujeitos que se aceita e pretende formar. Não se trata apenas da retirada de conteúdos em questão, mas de uma complexa disputa estratégica sobre o projeto político societário que se busca reproduzir e legitimar por meio das escolas, *locus* importante no processo de subjetivação das crianças, o que coloca em risco a própria função da escola dentro de um Estado Democrático de Direitos.

Nesse sentido, Christian Laval (2004) 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” (*idem*, p. 13). 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.

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), 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” (*idem*, p. 43).

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 por esse 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.

A função de escola que defendemos é libertária (FREIRE, 1987), em prol das escolas plurais e democráticas, constituídas sob um Estado Democrático de Direitos, entendendo a importância de compreender os contextos em que cada estudante está inserido. Isso torna a aprendizagem significativa e motivadora a partir das realidades concretas, na diversidade cultural, étnico-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 cidadãs, 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 a estrutura dos estabelecimentos, como as relações com as pessoas profissionais envolvidas, chegando à prática docente a partir da reflexão. Ou seja, não há ingenuidade em pensar que a mera positivação de conteúdos em currículos para a Educação promoverá mudanças efetivas na prática, porém tais previsões darão respaldo para que a Educação Infantil seja pensada a partir da perspectiva de gênero, legitimando iniciativas e projetos pela diversidade que ficam ameaçados a cada mudança de gestão e até mesmo governo a depender do enviesamento político dado.

A preocupação da previsão dos conteúdos em um documento orientador de toda a Educação é justamente de não ficar à mercê da fácil retirada de pauta quando movimentos mais conservadores adentram ao poder e, ainda, assegurar a prática docente daqueles que se propõem ao trabalho sob a perspectiva de gênero, a fim de que não sofram perseguições e/ou retaliações.

Destacamos que 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, desde a estrutura física e a disposição de brinquedos separados por sexo, 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.

É necessário um olhar para as crianças como seres completos dentro do seu tempo, que têm as suas próprias vivências, 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 desenvolvimento²⁰. É 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. A Educação Infantil não

²⁰ 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 conjunto com os processos pedagógicos como capazes de impulsionar e proporcionar tal desenvolvimento desvinculando a idade como fator principal no amadurecimento das crianças (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2009).

é mero *locus* de cuidado e socialização, antes, é o local propício para atribuir significados e também ressignificar crenças e valores no contexto das relações interpessoais e estruturais que têm contato (CANGUÇU, 2015).

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.

Por isso, é importante desvelar a categoria gênero para além das diferenças sexuais e para além de um determinismo cultural, como trouxemos na seção 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. Essa seria uma maneira de possibilitar que em suas práticas não haja, simplesmente, uma reprodução de discursos dominantes de maneira irrefletida.

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, 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).

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 produzem 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” dos documentos curriculares, bem como as pressões sobre os professores/as para limitarem suas ações a reproduções “não ideológicas” são retrocessos nas discussões e 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 esta um espaço de formação, sociabilidade, reflexão e transformação das realidades, tendo como um dos papéis, ainda presente em diversos Projetos Político-Pedagógicos, sua função político-social de promover a igualdade entre todas as pessoas e coibir atitudes discriminatórias. 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.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Vinicius Figueira (trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 124-150.
- BAGGENSTOSS, G. A. *Direito e feminismos* [livro eletrônico]: ebook. 1. ed. Florianópolis, SC: Ed. da Autora, 2020.
- BALIEIRO, F. de F. 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: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/rTdbt8V4pXtjL3kyjtjsSdK/?lang=pt> . Acesso em: 04 abr. 2022.
- MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014. 164 p.
- 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.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 18. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CANGUÇU, T. V. *Construindo a igualdade de gênero na educação infantil*. Monografia (Especialização em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – EaD. Brasília, 2015.
- CÁSSIO, F. *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, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Ana Cristina Nasser (trad.). 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, J. A. F. *As legislações referentes às mulheres Pós Constituição Federal de 1988: da crítica feminista decolonial diante da nova racionalidade neoliberal*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, CCJ, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2019.

HEILBORN, M. L.; SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

LACERDA, M. B. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDONÇA, A. A. Projetos para Educação brasileira: da retórica conservadora ao pânico moral. *Revista Communitas*, v.2, n. Esp., p. 106-120, 2018.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS Revista Científica*, n. 41, p. 61-75, 2016.

MORITZ, M. L. R. de F. Agenda política de gênero dos governos Dilma, Kirchner e Bachelet (2011-2017). In: XI ENCONTRO DA ABCP - AT Gênero, Democracia e Políticas Públicas. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2018. (Comunicação oral transcrita).

ONU Mulheres. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

RUBIM, L.; ARGOLO, F. (Org.). *O Golpe na perspectiva de Gênero*. Salvador: Edufba, 2018. 186 p.

SANTOS, N. R. L.; PEREIRA, S.; SOARES, Z. M. P. 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, 2018. *Anais [...]*. Londrina: UFL, 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

UNICEF, Dados e Relatórios. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/t%C3%B3picos/dados-e-relat%C3%B3rios>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VIGOTSKII, L. Aprendizagem e desenvolvimento na idade intelectual. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Aprendizagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone Editora, 2009.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 301 p.

SOBRE AS AUTORAS

Bruna Boldo Arruda é Mestra em Educação pela UNIVILLE e advogada pelos Direitos das Mulheres, OAB/SC 40.589. Graduada em Direito pela Faculdade UNISOCIESC de Blumenau/SC. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Associação Catarinense da Escola do Ministério Público - ACMP e pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Especialista em Direito Sistêmico pela INFOR. Representante Titular da OAB subseção de Joinville na Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres deste município em 2019/2021.

E-mail: bruna.boldo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3539>

Rosânia Campos possui Pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015), doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, instituição pela qual também realizou seus estudos de Mestrado em Educação. É graduada em Psicologia e possui especialização em psicopedagogia. É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI) vinculado à Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), instituição na qual trabalha no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação e nos cursos de graduação: psicologia e licenciaturas.

E-mail: zana.c2001@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5442-6467>

*Recebido em 4 de abril de 2022
Aprovado em 11 de abril de 2023
Publicado em 10 de maio de 2023*