



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MEYREGLEISE SANTANA DE OLIVEIRA

AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DAS PROPOSTAS CURRICULARES

JOÃO PESSOA
2020

MEYREGLEISE SANTANA DE OLIVEIRA

**AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A PARTIR DAS PROPOSTAS CURRICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eulina
Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48d Oliveira, Meyregleise Santana de.

As discussões de gênero na educação infantil a partir
das propostas curriculares / Meyregleise Santana de
Oliveira. - João Pessoa, 2021.

39 f.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
TCC (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Gênero. 2. Diversidade. 3. Educação infantil. I.
Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

MEYREGLEISE SANTANA DE OLIVEIRA

**AS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DAS PROPOSTAS CURRICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Educação, da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia

Data de apresentação: 10/12/2020



Profª Drª Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Jeane Félix da Silva

Profª Mestre Arilu Cavalcante Pequeno

JOÃO PESSOA
2020

Dedico este trabalho à minha mãe Marinez e à minha filha Melinne, por serem as minhas inspirações e motivações. Uma por me ensinar tanto e outra por poder aprender comigo, e juntas me fazerem compreender que a vida é uma eterna escola.

Agradecimentos

Quero agradecer, primeiramente, a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui, me ajudando a não desistir. O caminho não foi fácil, sendo aluna de escola pública, mãe na adolescência, tive perdas e dores durante a jornada, desenvolvi ansiedade e depressão, porém nada disso foi o suficiente para me fazer desistir do sonho de me tornar pedagoga e assim como eu que tive o privilégio de ter ótimos/as professores/as, também serei luz no caminho de muitos alunos e alunas.

Devo esse mérito a minha mãe Marinez, que acredita em mim e me faz crer que sou capaz. Agradeço também as “palavras” do meu pai, que de alguma forma me impulsionou a prosseguir. Agradeço a minha filha Melinne por ser uma criança tão sensata. Agradeço a minha avó Irene, a minha tia Elenilza e a meu irmão Glendson por todo auxílio durante esses anos. Gratidão ao meu esposo Renato que esteve ao meu lado durante esse percurso sem me deixar desistir.

Sou extremamente grata a minha prima Jhessyca que está comigo desde o início e sempre teve uma palavra de motivação. Gratidão também as minhas amigas, em especial a Milena, Nathalya, Thalita e Carol por tanto apoio e ombro amigo durante esses longos anos. Agradeço também a todos os meus familiares que contribuíram diretamente e indiretamente na minha formação.

Gratidão por ter tido a oportunidade de estudar numa Universidade Federal, apreciando e partilhando momentos tão edificantes com mestres, mestras, doutores e doutoras renomados/as da educação ricos em conhecimento, foi muito satisfatório.

Por fim, não menos importante, sou grata a professora Francisca Jocineide por ter idealizado esse projeto junto comigo e a Maria Eulina por embarcar nessa jornada e me auxiliar a concretizá-lo.

*“A educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*
(Paulo Freire)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PCN – Plano Nacional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil

PCPb – Proposta Curricular do Estado da Paraíba

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ESP – Escola sem Partido

LGBTQIA – Lésbicas Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersex, Assexual

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a abordagem de gênero na Educação Infantil nas diretrizes curriculares nacionais e do estado da Paraíba. Para tanto, busca responder à seguinte questão: quais as orientações sobre a abordagem de gênero nos documentos curriculares brasileiros e no documento da Proposta Curricular da Paraíba para a Educação Infantil? Trata-se de uma abordagem qualitativa e documental, cujas fontes são os documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e, principalmente, a Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018), enfocando, especificamente, a etapa da Educação Infantil. O procedimento metodológico utilizado foi a análise de conteúdo desses documentos quanto à abordagem de gênero nessa etapa da educação. A análise dos documentos aponta uma passagem de uma ênfase específica na inclusão de gênero (no sentido da socialização não diferenciada das crianças) para a ênfase genérica no respeito e valorização das singularidades e diversidade, como no caso do PCPb/2018. Mesmo assim, é possível e desejável trabalhar pedagogicamente no sentido da igualdade e equidade de sexo e gênero. Ao discutir a importância da inclusão da questão de gênero, entre outras questões de diversidade cultural, na Educação Infantil, o trabalho pretende chamar atenção para a importância de não se reproduzirem binarismos e estereótipos de sexo e gênero nas práticas curriculares e pedagógicas desde esta etapa, com vistas ao enfrentamento e superação da desigualdade de gênero na vida escolar e social. Argumenta ainda que a questão de gênero deve estar presente no currículo da formação em Pedagogia.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims to analyze the gender approach in Early Childhood Education in the national and Paraíba state curriculum guidelines. To this end, it seeks to answer the following question: what are the guidelines on the gender approach in the Brazilian curricular documents and in the document of the Paraíba Curricular Proposal for Early Childhood Education? It is a qualitative and documentary approach, whose sources are the documents that guide the work in Early Childhood Education: National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI / 1998), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI / 2009), Base National Common Curriculum (BNCC / 2017) and, mainly, the Paraíba Curricular Proposal (PCPb / 2018), specifically focusing on the stage of Early Childhood Education. The methodological procedure was content analysis of these documents regarding the gender approach in this stage of education. The analysis of the documents points to a shift from a specific emphasis on gender inclusion (towards the non-differentiated socialization of children) to the generic emphasis on respect and appreciation of singularities and diversity, as in the case of PCPb / 2018. Even so, it is possible and desirable to work pedagogically towards gender equality and equity. When discussing the importance of including the gender issue, among other issues of cultural diversity, in Early Childhood Education, the work aims to draw attention to the importance of not reproducing binarisms and stereotypes of sex and gender in curricular and pedagogical practices since this stage, with a view to tackling and overcoming gender inequality in schooling and social life. It also argues that the gender issue must be present in the pedagogical training curriculum.

Keywords: Gender. Diversity. Child education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	17
2.1 Gênero	17
2.2 Educação Infantil	19
2.3 Inclusão de gênero e sexualidade na Educação Infantil	21
2.4 Procedimentos metodológicos	23
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
3.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	25
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	27
3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	29
3.4 Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPb)	31
3.5 Análise dos documentos	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da graduação reconheci a importância de discutir gênero na formação docente. As relações de gênero são relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada um tem seu lugar, identidade e papel social, culturalmente determinados pelas diferenças sexuais, que ficam mais destacados dentro de uma família, pois essas relações garantem a reprodução (SANTOS, 2006). Contudo, não são papéis complementares e igualitários, nem lugares e identidades igualmente valorizados: os homens assumem as posições dirigentes na vida pública, e as mulheres fazem o trabalho doméstico e de cuidados na família, mesmo quando trabalham fora de casa.

Cresci num ambiente familiar em que as mulheres sempre fizeram todo o tipo de serviço que fosse necessário dentro de casa, a minha avó foi mãe solo, trabalhava fora como auxiliar de serviços gerais e dentro de casa era responsável pela parte financeira, organização do ambiente e criação do filho, meu pai, e da filha. Aos 10 anos de idade meu pai engomava as roupas da tia para ganhar um trocado e ajudava a irmã, que era mais nova, nas tarefas domésticas, não existia segmentação de atividades para homem ou mulher. E, apesar da minha avó não nutrir um comportamento machista, meu pai me educou incentivando o pensamento de que menina não podia brincar com meninos, meu quarto era repleto de bonecas e certas coisas eu não poderia fazer porque eram “coisas de menino”. Por muito tempo, até para cumprimentar meus colegas de escola na rua eu sentia-me reprimida. E, desde então, esses condicionamentos de gênero me incomodam.

Quando ingressei no curso de Pedagogia, estagiei em uma escola dedicada à educação infantil. Na turma dos 4 anos de idade, na sala existiam duas mesas, numa delas sentavam só meninas e na outra só meninos, o que me inquietou. Na sexta-feira existiam duas atividades diferentes para todos os alunos e alunas da escola: o judô, onde só os meninos podiam participar; e o ballet, onde só as meninas participavam, trazendo assim algumas frustrações para algumas crianças que não podiam participar da atividade com a qual se identificavam, devido a essa separação. A partir disso, comecei a indagar sobre o que os documentos que balizam a Educação Infantil traziam sobre essas práticas diferenciadas por sexo e gênero dentro da escola.

Gênero é a primeira categoria organizacional da sociedade (SCOTT, 1989), ou seja, antes de nos organizarmos por meio de outros marcadores sociais como classe,

raça/etnia, religião, entre outros, somos organizados/as pelo gênero. Basta pensar em uma mulher grávida, diante da qual geralmente a primeira pergunta que fazemos costuma ser: “é menino ou menina?”

As instituições de educação infantil, bem como os demais espaços da sociedade também são generificados, visto que ensinam modos de ser menino e de ser menina, a partir das brincadeiras, da organização dos ambientes, do material escolar e do que é permitido – ou não – para eles ou para elas.

Assim, entendendo gênero como construções de masculinidade e feminilidade, dicotômicas, assimétricas e hierárquicas, que atravessam e marcam tanto a organização social quanto as identidades sociais e individuais, percebi que a desigualdade de gênero continua muito presente na nossa sociedade, manifestando-se como desempoderamento das mulheres (inserção em empregos de menor remuneração e prestígio, por exemplo) e violência masculina (as diversas violências e o feminicídio, por exemplo) (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009). Cortez e Souza (2008, p. 172) explicam que o empoderamento tem duas dimensões complementares: coletiva e individual.

O empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de auto estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc).

Nesse sentido, considerando que desde a infância passamos por todo um processo de internalização referente às construções de gênero, resolvi aprofundar meus estudos na temática de gênero na Educação Infantil. Portanto, senti a necessidade de pesquisar o que a proposta curricular e pedagógica oficial da Educação Infantil traz como orientação para a aprendizagem sobre o tema, já que as vivências infantis podem contribuir para superar ou reforçar o sexismo ¹ao longo do

¹ Carvalho, Andrade Junqueira (2009, p. 40) explicam que sexismo é a “discriminação a um determinado sexo, na história recente, o feminino”.

seu desenvolvimento, e a educação deve formar cidadãos/ãs mais conscientes e comprometidos/as com a igualdade na diversidade, desde cedo.

Existem instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que enfatizam a importância de trabalhar a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, argumentando que “a eliminação das desigualdades de gênero é determinante para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa” (UNESCO, 2016). A desigualdade está relacionada a inferiorização na hierarquia social, opressão, marginalização e exclusão (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009)

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, na qual há o primeiro contato social das crianças fora do seio familiar. Na instituição de educação infantil, a criança participa de um ambiente com características próprias, tempo, espaço, linguagem, organização e rotinas distintas do ambiente familiar, convivendo com outras crianças e educadoras/es profissionais.

A educação infantil, de 0 a 5 anos e 11 meses, foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1996 como a primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista foi precedida de uma longa história de democratização da educação e de compreensão da infância como uma etapa do desenvolvimento humano e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Vale lembrar que o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, foi publicado em 13 de julho de 1990.

Segundo Ariès (1981), foi a partir do século XVII que a sociedade europeia compreendeu que existe uma diferença entre as crianças e adultos. Até essa descoberta, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Com isso, o autor definiu que a infância é uma construção social. Só a partir daí é que vão surgir instituições de educação infantil.

Paschoal e Machado (2009) apontam que na França, em 1769, foi criada uma instituição de educação infantil que tinha caráter pedagógico, ensinando as crianças diversas habilidades, entre elas o reconhecimento das letras, a pronúncia correta das palavras, noções de moral e religião, além de instigar os hábitos de obediência e bondade. Porém, segundo as autoras, nem todas as instituições eram propriamente de educação infantil, denominação adotada atualmente.

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 81)

Embora no Brasil, a princípio, as instituições de educação infantil tenham tido o caráter assistencialista, em meados da década de 1980, diversos segmentos da sociedade se uniram em prol do direito da criança a uma educação de qualidade. Somente em 1988, com a Constituição Federal, as crianças de zero a seis anos² foram reconhecidas como sujeitos de direitos (PASCHOAL E MACHADO, 2009). É assim que, ainda de acordo com as autoras, as crianças passam a ter a possibilidade do “desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (p. 86).

Então, é na instituição de educação infantil que as crianças aprendem também a ser meninas e meninos de determinadas formas, de acordo com a cultura institucional e a política curricular adotada no tocante às relações de gênero, que refletem as relações sociais mais gerais.

Desde a década de 1990, tivemos alguns avanços na legislação e nas políticas educacionais, no Brasil: o reconhecimento na Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 do direito à liberdade, respeito ao próximo e tolerância; a inserção de gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, no volume *Temas Transversais*. Logo, o PNE 2001-2010 trouxe explicitamente, em seus objetivos e metas, a preocupação com as questões de desigualdade, entre as quais a de gênero:

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos

² “A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determinou que o Ensino Fundamental no Brasil passaria a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. A educação infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos” (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 95).

discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (BRASIL, 2001, n.p)

Também propôs incluir nos currículos dos cursos de formação de professores e professoras questões dos temas transversais, especialmente gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), entre outros (BRASIL, 2001). Com isso, é notório que houve retrocessos na década seguinte.

Silva, Costa e Muller (2018, p. 52) mostram que a primeira versão do novo PNE, apresentada em 2010, objetivava a “construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)”, respeitando a linguagem não-sexista. Porém, Dias, Chaves e Felix (2016) afirmam que, devido a pressões conservadoras, a versão aprovada excluiu de seu texto questões que versavam sobre gênero e diversidade, e causou um “efeito dominó” na retirada das questões de gênero dos planos de educação em muitos estados e municípios.

Assim, o PNE 2014-2024, traz em seu texto “a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 138). Isso aponta, como já haviam afirmado Dias, Chaves e Félix (2016) e Silva, Costa e Muller (2018), que o texto apresentado não nomeou as discriminações, apenas as generalizou, e em nenhum momento citou como meta a equidade de gênero.

A resistência à inclusão de gênero nos planos de educação revela, entre outras coisas, a dificuldade de lidar com a diversidade cultural e sexual que habita este mundo e a intenção de reproduzir e perpetuar as distinções de gênero que ainda ocorrem de maneira evidente nos jogos, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos vestuários, nos comportamentos aceitos ou não para os meninos e para as meninas. E isso impulsiona ainda mais a relevância de discutir sobre gênero, porque tais distinções implicam a reprodução de desigualdades e injustiças.

Nesse contexto, e com base nessas considerações, a presente pesquisa de conclusão da graduação em Pedagogia tem como objetivo analisar a atual Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018) enfocando a abordagem de gênero na Educação Infantil desde os documentos nacionais, na qual se embasa. Para tanto, busco responder à seguinte questão: **quais as orientações sobre a abordagem de gênero**

no documento Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018) para a Educação Infantil?

Trata-se de uma abordagem qualitativa e documental, uma vez que a fonte de análise são os documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e, especialmente, a Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018), enfocando, especificamente, a etapa da Educação Infantil. Os procedimentos e técnicas utilizados foram análise de conteúdo desses documentos quanto à abordagem de gênero.

Isto posto, este trabalho está subdividido em mais dois capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 2 apresenta brevemente o corpo teórico, ao conceituar gênero, situar a Educação Infantil e discutir sobre gênero na Educação Infantil; e o caminho metodológico escolhido para dar conta da realização desta pesquisa, através da análise dos documentos investigados. O Capítulo 3 traz a análise e discussão dos resultados, onde diálogo com os autores e as autoras escolhidos/as para discutir os documentos analisados. Por fim, nas considerações finais, reafirmo que a educação escolar é mais que apenas encarregada da transmissão de conhecimentos, é formadora de cidadania pautada nos direitos humanos; e que a instituição de educação infantil é o primeiro espaço – fora do seio familiar, em que a criança tem contato com sujeitos diferentes, por isso deve promover a convivência humana, segundo valores de equidade e respeito.

Como futura pedagoga acredito que é nosso papel atentar para as questões de gênero e diversidade na escola, bem como orientar nossas crianças a serem livres para expressar sua diversidade humana, sem impor e reproduzir binarismos e estereótipos de sexo e gênero nas práticas curriculares e pedagógicas, com vistas ao enfrentamento e superação das desigualdades de gênero.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo trago a discussão do conceito de gênero adotado nesta pesquisa, considerando que noções de gênero perpassam a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem da criança, seja de maneira implícita, seja de maneira explícita, a partir dos documentos que amparam a Educação Infantil.

Segundo Souza (1999), deve-se considerar a Pedagogia não apenas como simples domínio de atividades técnicas ou de habilidades, mas sim como uma forma de construção cultural diretamente envolvida nas formas de poder e na construção e organização do conhecimento como um todo. As questões de gênero, entre outras questões de desigualdade social, fazem parte da construção cultural e do conhecimento, portanto, interessam ao currículo escolar.

É interessante ressaltar que o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba é um curso feminizado. Localmente e nacionalmente uma grande parcela do alunado desse curso é composta por mulheres. Embora, no início, a docência no Brasil fosse considerada uma atividade masculina, realizada pelos jesuítas e depois por homens leigos, eles acabaram por abandonar a carreira docente, principalmente o ensino das crianças, e as mulheres começaram a ocupar este espaço (ROSA, 2011). Assim, historicamente, deu-se uma feminização da Educação, porque a escola é vista como uma extensão do espaço domiciliar, do zelo, cuidado e afeto (LOURO, 1997).

2.1 Gênero

Entende-se gênero como uma construção social, cultural e pedagógica: ensina-se e aprende-se a ser um sujeito de gênero e a aceitar como natural um mundo dividido. O gênero, na visão de Braga e Santos (2017), estabelece objetos, atividades, significados e valores femininos e masculinos como construções socioculturais históricas; constitui também a identidade adotada pelo indivíduo de acordo com seu papel na sociedade, remetendo à forma como a pessoa lida com seu próprio corpo e faz uso dele.

Depois do âmbito familiar, a instituição de educação infantil é um dos primeiros locais em que as crianças ampliam seus contatos sociais e obtêm referenciais tanto para as aprendizagens formais quanto informais sobre si mesmas

e o mundo em que vivem. Lá, as crianças aprendem as diferentes formas de ser menino, menina, homem, mulher.

O conceito de gênero surge a partir de lutas dos grupos feministas, a partir da década de 1960, que questionam a relação entre corpo e identidade e contestam o destino biológico das mulheres, restrito à maternidade e cuidado da família. Nessa perspectiva, as primeiras conceituações enunciavam que sexo advém do fator biológico, mas gênero é construção cultural.

Simone Beauvoir (2014) já havia afirmado que não se nasce mulher, torna-se mulher, sendo o mesmo válido para os homens. Braga e Santos (2017) reafirmam que “não nascemos homens ou mulheres, mas sim nos tornamos homens e mulheres em sociedade”. Dessa forma, não há uma negação da biologia, mas ela por si só não pode justificar as diferenças entre homens e mulheres (LOURO,1997).

Louro (1997) aponta que foram as feministas anglo-saxãs que passaram a usar *gender* (gênero) como diferente de sex (sexo) justamente para “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo” (p.21). A discussão de gênero no Brasil, chega no final dos anos de 1980. No entanto, até os dias atuais, o conceito de gênero ainda é mal compreendido. Carvalho e Rabay (2015) discorrem sobre isso, ao afirmar que este conceito é complexo, multifacetado e de difícil “sensocomunização”, o que acaba causando confusões conceituais.

No senso comum, gênero é associado a sexualidade, justamente por ser difícil “sensocomunizar” (CARVALHO E RABAY, 2015), assim, há uma confusão dos conceitos de sexo biológico-gênero-sexualidade. As noções de homem-macho-masculino e mulher-fêmea-feminina compõem a heteronormatividade, isto é, como Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) explicam, o conjunto de valores, mecanismos e dispositivos que definem a heterossexualidade como norma, única forma legítima e natural de expressão da sexualidade. Consequentemente, “a heteronormatividade reforça as concepções binárias e as normas de gênero” (p. 20).

Braga e Santos (2017), com base em Michel Foucault, lembram que na Idade Média, entre os séculos V e XV, época do Feudalismo, era forte a influência da Igreja Católica, que ditava as regras a serem seguidas no campo da moral e da sexualidade, punindo aqueles/as que não as cumprissem, como forma de reeducar ou repreender. Posteriormente, a partir do século XVII, a sociedade vive uma etapa

de repressão sexual, em que tudo era vigiado, o sexo foi restringido somente à procriação e reprodução (BOZON, 2004) e o casal homem e mulher passa a ser um padrão; assim, tudo o que vai contra esse padrão se torna anormal, portanto, gays, lésbicas, prostitutas eram enquadrados em uma sexualidade ilegítima.

Weeks (1999, p.3) afirma que “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto nosso corpo físico”. Braga e Santos (2017, p. 260) chamam atenção para o fato de que “no Brasil, observa-se ainda grande dificuldade no entendimento sobre a formação da sexualidade humana e o seu desenvolvimento social”. Apesar disso, grupos conservadores têm se posicionado contra a educação sexual nas escolas, alegando que isso é prerrogativa das famílias.

Enfim, conforme Louro (2011), gênero e sexualidade são conceitos relacionados, o gênero é atribuído a corpos sexuados, e ambos os conceitos se referem a construções culturais, transportam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Ambos se inserem em relações de poder.

No caso do gênero, masculino e feminino são uma relação de poder em que as mulheres são inferiorizadas e dominadas e os atributos de feminilidade são desvalorizados. E essa desigualdade precisa ser problematizada na escola.

2.2 Educação Infantil

Desde cedo as crianças aprendem a se comportar da forma “correta” de acordo com seu gênero. Segundo Braga e Santos (2017), na instituição de educação infantil elas dão continuidade ao processo de construção de suas identidades, além do lar. Os meninos aprendem a não expressar seus sentimentos e emoções em público, a brincar com brinquedos e brincadeiras considerados masculinos, como jogar bola, carrinhos etc. Já as meninas são ensinadas a não contestarem, a falar sempre baixo, sentar com as pernas fechadas, a servir, ajudando desde cedo nas tarefas domésticas.

Em geral, a escola é espaço de ensino e aprendizagem sobre gênero e de construção da identidade de gênero. Na visão de Braga e Santos (2017), no âmbito escolar a distinção de sexo e gênero continua se materializando em quase todos os lugares: nas filas de meninas e de meninos, nos grupos em sala de aula e no recreio, no material escolar e, principalmente, nos brinquedos e brincadeiras,

reforçando a construção do gênero com base no binarismo (homem/mulher) e em corpos biológicos masculinos e femininos. O sujeito considerado fora da norma sofre censura aberta ou velada, represálias e *bullying* por parte de colegas, eventualmente de educadores/as e da própria família.

A educação não-sexista, inspirada no feminismo, defende a igualdade de gênero, permitindo e incentivando que o menino e a menina se sintam à vontade para exercer as mesmas atividades, de forma justa e igualitária, indicando que não há cor, brinquedo ou atividade de menino ou de menina, há brincadeira de criança. É isso que assegura o Artigo 10 da Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas:

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 assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres: [...] 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 (CEDAW, 2008, p.55 *apud* BRAGA E SANTOS, 2017, p.260).

Contudo, a falta de compreensão dos conceitos de gênero gera dúvidas quando se quer tratar destes temas na escola e ainda há muito preconceito acerca de sua abordagem educativa. Em meados de 2004, pretendendo cercear o debate destes temas em salas de aula, apareceu “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, que ficou popularmente conhecida como Escola sem Partido – ESP³. Sob a alegação de que a escola estava fazendo doutrinação político-partidária junto a seus/suas estudantes, o movimento ESP ajudou a protocolar vários projetos de lei nas três esferas do poder legislativo para proibir professores e professoras de debater sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Vale ressaltar que esses projetos de lei do ESP advêm da má interpretação ou distorção proposital dos/as propositores/as e apoiadores/as, que confundem discussão de gênero e sexualidade com prática sexual. Assim, criminalizam e

³ Informações disponíveis em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: outubro de 2020.

estabelecem até a detenção para o/a professor/a que praticar em sala de aula debates sobre a sexualidade, gênero ou temas correlatos. O principal argumento para legitimar e ganhar visibilidade e apoio de uma parte leiga da população é “proteção à família tradicional brasileira” e “às nossas crianças”. Cabe destacar que a “família” aqui defendida é a nuclear – pai, mãe e filhos/as – e heterossexual. São desconsiderados outros tipos de arranjos familiares e a formação familiar mais comum no Brasil, que é a monoparental – apenas a mãe e filhos/as, visto que, de acordo com o Censo Escolar de 2011, cerca de 5,5 milhões de crianças não possuem o nome do pai no registro de nascimento ⁴.

E cabe lembrar que na educação infantil não ocorrem discussões de gênero e sexualidade em sala de aula, apenas tratamento igualitário das crianças, independente de sexo e gênero, numa perspectiva de valorização da diversidade cultural. Dessa maneira, segundo Fleury (2006, p.164), a perspectiva intercultural da educação busca “desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfretamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”.

2.3 Inclusão de gênero e sexualidade na Educação Infantil

Os estudos voltados às questões de gênero na educação infantil ainda são bastante limitados, carecendo-se de mais estudos na área.

Souza (1999) foi buscar estudos sobre as relações de gênero na Educação Infantil na Espanha, onde Marina Subirats concluiu que a igualdade que supostamente existe na escola não surgiu pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão deles; já na Inglaterra, Naima Browne e Pauline France observaram, com base em pesquisas empíricas, que desde o berçário as crianças são tratadas de formas diferentes segundo o sexo.

⁴ Para saber mais, acesse: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/#:~:text=%22%C3%89%20um%20n%C3%BAmero%20assustador%2C%20um,S%C3%A3o%20Paulo%20lideram%20o%20ranking&text=S%C3%A3o%20Paulo%20E2%80%94%20Dado%20do%20Conselho,pai%20na%20certid%C3%A3o%20de%20nascimento. Acesso em outubro de 2020.>

Pode-se validar o tratamento dos temas gênero e sexualidade nas instituições de educação infantil, pois um dos objetivos gerais da educação infantil é explorar as relações sociais e se expressar, além de ensinar a criança a respeitar e conviver com a diversidade.

Gênero é introduzido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - em diversos tópicos, implicitamente quando trata de “diversidade”, “autoestima” e “possibilidades de comunicação e interação social”, “exploração do ambiente” e “curiosidade”, “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”, “descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites”; e explicitamente também.

A descoberta, conhecimento e cuidado do corpo são centrais na vida da criança e a higiene infantil inclui a limpeza dos órgãos genitais. Na escola, as crianças usam o banheiro e tomam banho quando ficam o dia inteiro. Dessa forma, também é preciso trabalhar a autonomia dessas crianças e a conscientização de quem pode – e em qual momento – tocar em determinadas partes do seu corpo, para que a própria criança saiba diferenciar um possível abuso e saber para quem contar. Da mesma maneira, a instituição de educação infantil pode constatar um abuso e denunciar às autoridades competentes.

Afinal, é nas escolas que há descoberta de casos de abuso sexual e os/as professores/as devem estar atentos/as às manifestações das crianças que indiquem isso, bem como saber lidar com a situação. Portanto, abordar questões de gênero e sexualidade é atuar de modo preventivo no que se refere às situações de abuso e violência sexual e de gênero.

Segundo Braga e Santos (2017), a escola e os/as professores/as necessitariam amparar e orientar o/a educando/a em suas vivências e experiências, de acordo com a fase do desenvolvimento infantil, contribuindo para o conhecimento do corpo, para que mais tarde o/a estudante possa vivenciar a sexualidade de forma saudável e segura, e ser quem é, sem medo do preconceito e violência. No caso da criança pequena, trata-se apenas de deixá-la à vontade para se expressar, sem recriminações e discriminações baseadas em preconceitos morais, por exemplo, se ela expressar curiosidade sobre os órgãos genitais ou se ela imitar comportamentos adultos.

Tendo em vista que o conceito de gênero, articulado ao de sexualidade, permite analisar as relações sociais existentes, conforme o uso do corpo, a

construção da identidade das pessoas, e a valorização de atributos e competências inerentes ao desenvolvimento humano, a educação infantil deve propiciar o trabalho crítico com as construções de gênero e ampliar as noções sobre o que é ser menino ou menina, bem como oportunizar o conhecimento do próprio corpo, sem censuras moralistas, pois a sexualidade infantil não é genital. Como já foi discutido anteriormente, ao abordar o conhecimento do próprio corpo, a intenção é conscientizar a criança de que ninguém pode tocá-la sem seu consentimento e, assim, evitar possíveis abusos.

2.4 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, ou seja, o foco não é a quantidade de dados coletados. É documental, o que, de acordo com Gil (2011, p. 51), significa a utilização “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Neste caso, são os documentos norteadores, as diretrizes nacionais da Educação Infantil e a proposta curricular do Estado da Paraíba. Tais documentos puderam ser obtidos de forma indireta, sem a necessidade de contato com algum/a funcionário/a da Secretaria da Educação, por exemplo, já que são documentos de política pública.

Para tratar da relevância de abordar gênero na educação infantil, busco responder à seguinte questão: **quais as orientações sobre a abordagem de gênero nos documentos curriculares nacionais e, em especial, no documento da Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018) para a Educação Infantil?**

O **objetivo geral** do trabalho foi analisar a atual Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018), focando a abordagem de Gênero na Educação Infantil, parte-se dos documentos nacionais que regem o currículo da educação infantil. Assim, foram investigados quatro documentos que embasam o currículo da educação infantil, são eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) (a mais recente) e a Proposta Curricular da Paraíba (PCPb/2018).

O foco é analisar o que a PCPb/2018 diz sobre as relações de gênero na Educação Infantil, se tem a BNCC como base para sua elaboração, com o objetivo de tornar viável a implementação da BNCC a partir da realidade do nosso Estado. Nesse sentido, os **objetivos específicos** são: comparar a abordagem de gênero no RCNEI/1998, nas

DCNEI/2009 e na BNCC/2017 com a PCPb/2018; analisar os avanços (ou retrocessos) que a proposta curricular paraibana traz sobre a questão de gênero e da educação não sexista; e compreender a importância de trabalhar as relações de gênero na Educação Infantil.

A partir do levantamento de trechos dos documentos em que aparecem as palavras gênero, sexo, menino(s), menina(s), sexualidade, educação sexual, organizou-se um quadro de ocorrências e, em seguida, desenvolveu-se uma análise do enfoque sobre gênero e sexualidade em cada documento, para finalmente, comparar esses enfoques, de modo a avaliar se houve avanços ou retrocessos.

O quadro a seguir apresenta os achados desse levantamento, evidenciando o mínimo destaque dado a essas questões nos documentos analisados, confirmando a falta de conhecimento acerca da necessidade do debate destes temas tão caros para nós – estudiosos/as dessas questões – e importantes para que possamos construir uma sociedade mais justa e menos desigual. Afinal, é através do debate pedagógico desses assuntos que será possível desconstruir os padrões injustos impostos a meninos e meninas e incluir estes temas, de forma explícita, em documentos oficiais norteadores do trabalho de professores e professoras.

Quadro 1 - Levantamento

Palavras	RCNEI/1998	DCNEI/2009	BNCC/2017	PCPb/2018
GÊNERO	2	3	0	1
SEXO	1	0	0	0
MENINO(S)	0	1	1	1
MENINA(S)	0	1	1	2
SEXUALIDADE	0	0	0	0
EDUCAÇÃO SEXUAL	1	0	0	0

Fonte: Dados coletados na pesquisa

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, inicialmente examina-se a inclusão de gênero e sexualidade nos quatro documentos que compõem o corpo de análise documental -- o RCNEI, as DCNEI, a BNCC e a PCPb. Finalmente, compara-se a abordagem de gênero nos quatro documentos em conjunto, destacando-se os avanços (ou retrocessos) que trazem sobre a questão, a fim de compreender a importância de trabalhar as relações de gênero e argumentar em prol de uma educação não sexista desde a Educação Infantil.

3.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Lançado em 1998, este documento tem como objetivo orientar educadores/as e todos/as os/as profissionais da educação sobre a formação pessoal e social das crianças através de eixos que sejam capazes de trabalhar e favorecer o seu desenvolvimento integral, construção de sua identidade e autonomia, com valorização das diferenças:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p. 11).

De acordo com o documento, a socialização escolar é um importante contexto de desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças e as/os professoras/es têm forte influência sobre a formação de suas identidades, inclusive de gênero. No ambiente da instituição de educação infantil, onde as crianças passam grande parte do dia, acontece a ampliação dos laços afetivos tanto entre crianças como com os adultos, e a percepção das diferenças entre si e os outros, possibilitando o respeito às diferenças.

Segundo Almeida (2012), a inclusão de gênero nas políticas educacionais e curriculares para a Educação Infantil se deu de forma clara e objetiva com o RCNEI:

O documento é dividido em três volumes: o primeiro aborda alguns conceitos para compreensão do trabalho nessa modalidade de ensino, como: criança, educar, brincar e creche; o segundo é referente a Formação

Pessoal, como temática: identidade e autonomia; o terceiro volume traz referência ao Conhecimento do Mundo orientando diversas 15 linguagens como: matemática, comunicação, espaço, natureza, música e entre outras [entre outras] (CARPES, 2016, p. 16, *apud*. SILVA, 2015).

É no segundo volume que o RCNEI trata das relações de gênero, destacando que para construir sua identidade e autonomia a criança precisa conhecer o outro, ver diferenças e semelhanças, pois mesmo as crianças muito pequenas já estão construindo conhecimento e entendimento de si e do outro. Segundo Braga e Santos (2017), sobre o conceito de gênero, o RCNEI assume que é uma construção social e relacional, que amadurece a partir das interações sociais e vivências com o outro, desde a estrutura familiar em que a criança está inserida:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para a sua representação quanto aos papéis de homem e de mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, 1998, p. 20).

A escola tem um papel fundamental de criar um ambiente de respeito e segurança, reconhecendo as diferentes estruturas familiares e contribuindo para a superar as desigualdades de gênero na família e na sociedade, expressas pelos tradicionais papéis de gênero:

[...] a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo Mantovani e Perani (1999, p. 85), é necessário que os/as professores/as obtenham conhecimentos sociológicos, para que compreendam o contexto em que a criança está inserida e passem a vê-la enquanto sujeito histórico, social e ativo em uma realidade própria. E Fleury (2003, p. 497) completa o pensamento explicando que “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. Os autores explicam que a abordagem pedagógica destes temas ainda na Educação

Infantil só tem a enriquecer ainda mais a formação das crianças, uma vez que incentiva seu potencial criativo, respeitando-as como sujeitos de direitos e deveres e auxiliando na construção da sua identidade.

Dessa forma, Vianna e Unbehaum (2006, p. 414) sintetizam assim os avanços do RCNEI na inclusão das questões de gênero na educação infantil:

Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de criança. Ressalta que a própria identidade de gênero e sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninos e meninas brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentido para o que é ser menina e o que é ser menino.

De acordo com o RCNEI (1998), é preciso oportunizar que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente. O jeito de ser da criança é porque ela também é protagonista e o/a professor/a deve entender e acolher, independente do sexo e gênero. Então, conforme as considerações aqui apresentadas, reafirma-se a importância de abordar estes temas ainda na Educação Infantil, para que desde pequenas as crianças consigam compreender que o respeito é a base de uma boa convivência e, assim, aprendam a respeitar as diferenças que existem na sociedade.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Este documento, lançado em 2009, define a educação infantil como o início e uma chave importante do desenvolvimento integral das crianças:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI, 2009, p.12)

Concebe uma proposta mais dinâmica até quanto à posição das/os educadoras/es, cuja função é pedagógica e sociopolítica. Não diferente do RCNEI,

destaca o respeito às diferenças estéticas, étnicas, culturais, sociais e políticas, demonstrando a importância do ambiente escolar na vida das crianças, como o primeiro espaço fora do ambiente familiar em que passam a conviver com outros pares, passando a fazer parte de uma comunidade democrática, onde são dotadas de direitos e deveres. Contudo, difere do RCNEI quando faz menção apenas uma vez às relações de gênero na proposta pedagógica, sugerindo a construção de

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico/racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 17)

Segundo as DCNEI, na instituição de educação infantil, em meio às diferenças, as crianças aprendem o respeito e a igualdade social como ideais de uma sociedade mais justa e democrática, comprometida com a promoção do bem de todos/as. Lá, a criança passa a entender que é um ser de direitos, independentemente de suas condições e singularidades, inclusive de gênero:

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, 2009, p. 11).

Em seu sétimo artigo, as DCNEI salientam que a escola deve manter uma proposta pedagógica voltada para o cumprimento de ações sociopolíticas além de pedagógicas:

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009,).

Segundo Evedove (2012), a Educação Infantil é pautada no direito da criança, pois ela é única e, desde a mais tenra idade, capaz de construir e protagonizar seu conhecimento; com isso, deve ter o compromisso com uma educação integral de seus/suas educandos/as, que inclua o rompimento de todas as relações de dominação, inclusive de gênero.

Assim, as DCNEI enfatizam a preocupação em formar cidadãos/ãs capazes de ser observadores/as, críticos/as, inovadores/as e criativos/as, desenvolvendo o

conhecimento para a vida e incentivando a participação e o protagonismo individual e coletivo das crianças. Propõe o desenvolvimento pleno das crianças, através da aquisição de competências e habilidades próprias solidárias, e da construção de conhecimentos que respondam às suas necessidades, curiosidades, interesses e vontades em seu contexto histórico-cultural.

3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Sucessor do PCN da década de 1990, este documento foi finalizado e lançado em 2017, no governo Temer, em meio a muitas polêmicas e disputas, durante sua formulação, entre grupos fundamentalistas religiosos e pesquisadores/as e ativistas dos direitos humanos. Segundo Sevilla e Seffner (2017, p. 4):

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão. Baseados nisso, defendem a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas, previstas nos parâmetros curriculares nacionais, que, como vimos, são caras não só aos movimentos sociais, como também aos próprios princípios democráticos, ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados.

Esses grupos, como o já mencionado ESP, põem a escola como vilã e os/as professores/as como incentivadores do exercício da sexualidade “precoce” (termo deles) pelos/as educandos/as, especialmente da homossexualidade (a orientação sexual proibida), como se esses/as últimos/as não tivessem autonomia e criticidade. Tentaram mais uma vez proibir a educação sexual e eliminar até mesmo o termo gênero do documento. E esse discurso recheado de falsas noções sobre gênero e sexualidade nos mostra como a “sensocomunização” destes temas é difícil (CARVALHO; RABAY, 2015) e que ainda temos um longo caminho a percorrer para garantir um debate educativo devidamente fundamentado em pesquisas científicas. Maranhão Filho e Franco (2019, p. 307) explicam que “os estudos de gênero não

procuram extinguir um modelo familiar tradicional e sim demonstrar que sócio-historicamente há diversos padrões de parentela; [e problematizar as] relações assimétricas e opressivas e promover a igualdade de gênero”.

O compromisso da BNCC é com a educação e formação integral dos/as alunos/as e, de forma genérica, afirma suas singularidades e diversidades, o papel inclusivo da escola e a prática de não discriminação das diferenças:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, 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 (BRASIL, 2017, p. 14)

A não inclusão explícita da problemática de gênero demonstra retrocesso comparada ao PCN. Dentro da BNCC a diversidade de gênero foi silenciada e está colocada de forma minimalista nas competências das Ciências da Natureza, apenas. Cabe aos/às educadores/as saber como fazer, então, para associar as relações de desigualdade de gênero a conteúdos de saúde, bem-estar, ou seja, à qualidade de vida, mediando a construção do conhecimento com atividades lúdicas, desafiadoras, criativas e significativas.

Na mesma linguagem genérica e abrangente é mencionada a construção da identidade, sem especificar o quanto é fundamental e problemática a questão da identidade de gênero em sua construção dicotômica, assimétrica e binária:

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. (BRASIL, 2017)

É pelo autoconhecimento que a criança se diferencia das outras e dos adultos que a cercam, criando assim sua própria identidade. Na BNCC cada campo de experiência se apresenta como possibilidade a ser explorada nas práticas pedagógicas, e um, em especial, sugere perspectivas de inclusão da temática de

gênero: o *Eu*, o *Outro* e o *Nós*. Assim, ao conviver em contato com a diversidade de sujeitos, a criança pode se reconhecer, se sentir parte de um grupo, perceber o diferente e manter o respeito.

Diante da não explicitação da importância das temáticas de gênero e sexualidade, muitos/as estudiosos/as e educadores/as se perguntam: será que a BNCC possibilitará avanços ou implicará retrocesso na educação no país? É um documento passível de análise reflexiva, sendo que os/as professores/as ainda estão conhecendo e se familiarizando com a BNCC. Vale destacar a afirmação de que a escola é espaço democrático inclusivo e deve assumir uma “prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14), como as de gênero e orientação sexual.

3.4 Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPb)

A proposta paraibana estabelece como currículo as diferentes experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, considerando assim o contexto social, cultural e político. Com esse viés, a escola não assume somente funções educativas institucionalizadas, mas também compromissos sociais e políticos, numa ação de formação e transformação no que diz respeito ao protagonismo e à identidade de cada estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece que cada escola deve elaborar sua proposta pedagógica, ouvindo todos os sujeitos envolvidos com interesse no sucesso da educação. Essa prática de cidadania é reforçada pela PCPb/2018, ao reconhecer que as instituições escolares são autônomas para diversificar o currículo de acordo com a comunidade em que estão inseridas e o público atendido:

Sendo assim, a instituição de Educação Infantil deve oportunizar experiências em que a criança amplie o conhecimento sobre si e sobre o outro, desenvolva sua autonomia, aprenda a respeitar e valorizar as singularidades e diversidade do contexto em que estão inseridas. (PARAÍBA, 2018, p.41)

Assim, a PCPb/2018 é aberta e flexível para se pensar as necessidades de aprendizagem dos diversos sujeitos, de modo que ações pedagógicas possam ser

escolhidas para promover o reconhecimento de sua diversidade e de seus direitos, de seus corpos e de suas culturas:

Os sujeitos são diversos e deverão ser compreendidos assim nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais do estado da Paraíba: desde o Projeto Político Pedagógico das escolas até a sua materialização no cotidiano das mesmas, no qual sujeitos diversos e de direitos ocupam lugares e espaços, com seus corpos, suas culturas, suas práticas sociais e devem, por isto, ser “validados” por toda a comunidade escolar. (PARAÍBA, 2018, p. 16)

Neste sentido, a criança, como sujeito de direitos, participa das suas práticas educativas, assim como as protagoniza e também propõe, criando e formando assim sua identidade em relação com o outro. Reforça-se a superação do antigo assistencialismo, quando o cuidar das necessidades básicas predominava sobre o desenvolvimento integral das crianças:

É função da Educação Infantil oportunizar às crianças vivências que favoreçam o seu desenvolvimento integral em todo o processo de desenvolvimento. As instituições que se propõem a atuar com a Educação Infantil não podem ser condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala ou da escrita, devendo dar importância a outras linguagens e ações, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a dança, a música, o gesto, entre outros. Ou seja, devem se constituir em espaços ricos e potentes nos quais as crianças possam ter seus direitos respeitados. (PARAÍBA, 2018, p.32)

As crianças aprendem por meio dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis, com o corpo, a palavra, o pensamento. Tudo isso opera de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento. Desse modo, a infância é o momento mais importante no que se diz respeito ao desenvolvimento, que acontece através das brincadeiras, sejam elas simbólicas, de regras ou de exercícios, desenvolvendo a interação, a cooperação, a autoestima, a afetividade pelo/a professor/a e os/as colegas, experiências significativas que repercutirão ao longo da vida.

Enfim, ao analisar a PCPb/2018, pode-se perceber que ela é flexível e rica em indicações para que a escola, juntamente com a família, desenvolva ações educativas visando construir uma sociedade mais justa, considerando o contexto social, cultural e político no qual a criança está inserida, oportunizando diferentes experiências para ampliar o conhecimento e levando em conta a singularidade de cada criança.

3.5 Análise dos documentos

Sendo o foco desta pesquisa analisar e comparar a abordagem de gênero, articulada a sexualidade, no RCNEI/1998, nas DCNEI/2009 e na BNCC/2017, culminando com a PCPb/2018, é possível avaliar se houve avanços ou retrocessos sobre a inclusão da temática de gênero na educação infantil no interesse de uma educação não sexista, que propicie igualmente e amplamente o desenvolvimento e aprendizagem de meninas e meninos.

Todos os documentos trazem abordagens sobre a importância do desenvolvimento integral dos alunos e alunas, respeitando as diferenças. O RCNEI, em especial, orienta os/as profissionais de educação a focalizarem o desenvolvimento da identidade e autonomia, dando ênfase as interações sociais e à socialização no desenvolvimento infantil, apontando que os/as professores/as têm influência sobre a identidade e gênero. Também destaca a diversidade de estrutura familiar e propõe que as crianças brinquem de diversos papéis exercidos por homens e mulheres, sem estereótipos de gênero.

As DCNEI trazem abordagens importantes sobre o desenvolvimento integral das crianças, destacando o respeito às diferenças sociais, étnicas, culturais e a função pedagógica e sociopolítica das/os profissionais de educação. Assim, o documento traz menção à democracia, para que todos/as respeitem as diferenças, sejam justos/as e democráticos/as, enfatizando a aprendizagem que corresponda às necessidades dentro do contexto histórico-cultural.

Não diferente dos documentos anteriores, a BNCC também aborda a importância do desenvolvimento humano e formação integral/global das crianças dentro das escolas, promovendo acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, respeitando as diversidades. Todavia, sendo alvo de muitas críticas por parte de grupos conservadores e de embates políticos, questões problemáticas acerca das identidades de gênero acabaram por aparecer de forma minimalista dentro da BNCC.

Entretanto, todos os campos de experiências se apresentam com possibilidades pedagógicas para planejar o desenvolvimento infantil a partir da BNCC. Pode-se destacar o campo *O Eu, o Outro e o Nós*, que traz a possibilidade de incluir explicitamente a temática das relações de gênero, promovendo o

autoconhecimento, o respeito às diversidades, valorizando igualmente meninos e meninas. Dito isso, A BNCC dá respaldo para que a/o profissional da educação consiga abordar e problematizar estas questões presentes no dia a dia.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPb/2018) considera o contexto social, cultural e político, não assumindo apenas aspectos pedagógicos institucionalizados, mas promovendo a formação plena das crianças, com a abertura para mudanças no currículo de acordo com as necessidades dos/as educandos/as e da comunidade em que estão inseridos/as. Sendo assim, a proposta é aberta e flexível, promovendo o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, portanto abrindo possibilidades de tratar pedagogicamente a diversidade e equidade de gênero.

Por fim, percebe-se que todos os documentos estão alinhados para promover o desenvolvimento integral das crianças, visando o respeito à diversidade, seja ela social, cultural, étnica. Se as menções explícitas à diversidade de gênero são bem minimalistas, isso não impede sua inclusão. Ou seja, pode-se afirmar, em conclusão, que a abordagem pelo/a professor/a de questões de direitos humanos e voltadas à promoção de uma educação não sexista e não heterossexista encontram respaldo para o debate nos documentos analisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é mais do que um processo e um contexto para a promoção da aprendizagem de conteúdos técnico-teóricos, devendo também promover a convivência humana, segundo valores de equidade e respeito às diferenças. Nas interações próprias ao contexto escolar, acaba sendo evidenciada a diversidade humana, uma vez que tais interações fazem emergir a singularidade de cada sujeito e a necessidade de práticas de ensino de acolhimento e valorização da diversidade. Tal aspecto, além de ser fascinante, por desvelar a especificidade humana, torna a educação escolar um desafio perante a promoção integral do desenvolvimento e da formação de cada aluno/a, considerando sua singularidade, para além das marcas de desigualdade de sexo, gênero, raça/cor, classe social, deficiência.

Isso requer um/a educador/a atento/a e sensível para ouvir as crianças e proporcionar situações que envolvam cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas para o desenvolvimento das capacidades infantis no contexto das relações interpessoais, sem discriminar ou distinguir meninos e meninas. Segundo Hamze (2002, n.p), requer cultivar uma postura “de ser e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito e confiança, e a entrada, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

É notório que há uma diversidade grande na sociedade em que vivemos e que ela está em constante mudança. A diversidade em análise aqui é a de gênero e orientação sexual e a educação infantil deve considerar a diversidade de gênero e a existência de pessoas gays, lésbicas, cisgêneros (pessoas que se identificam com o sexo biológico designado ao nascer), transgêneros (pessoas que não se identificam com o sexo biológico designado ao nascer), de uma comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersex, assexual), que abrange todos os tipos de pessoas e que inclusive podem ser os pais e mães de seus alunos e alunas. A escola precisa ser um lugar de acolhimento e precisa estar preparada para lidar com toda essa diversidade, por isso, é importante promover uma educação não sexista e não homo-lesbo-transfóbica.

Apesar de existir maior aceitação e algumas conquistas de direitos desta comunidade, ainda há discriminação pautada na suposta necessidade de proteção da “família tradicional brasileira”, conforme discursos conservadores. Também se faz necessário explicar que os debates de gênero e sexualidade nas escolas não têm a

pretensão de “acabar” com a família tradicional e sim mostrar que existem outros tipos de arranjos familiares e que todos merecem respeito também.

É na escola e no âmbito familiar que a criança deve se sentir acolhida e segura para se expressar. Contudo, crianças que se expressam de forma “não normal”, segundo a heteronormatividade e o binarismo de gênero, ainda são tachadas com problemas de personalidade pela escola e a família e/ou responsáveis buscam ajuda profissional para lidar com o suposto problema, causando rejeição na criança. Há uma necessidade de capacitação da escola para lidar com essas situações. Os/as docentes, em especial, precisam ser atualizados/as socialmente e pedagogicamente para orientar a criança com vistas à autoaceitação. Esse processo precisa ser compartilhado com pais, mães e responsáveis para se obter um melhor resultado.

Além da atenção às questões de gênero, é necessário haver nas escolas educação para a sexualidade, a fim de que a criança saiba como é seu corpo, quem pode tocá-lo, para identificar um abuso ou violência sexual e é nas escolas que isso deve acontecer, visto que os maiores índices de abuso sexual ocorrem dentro do meio familiar. É um assunto bastante complexo, mas de extrema necessidade de abordagem pedagógica. Com os ensinamentos na educação infantil, a criança crescerá com consciência de respeito para com todas as pessoas, inclusive a si mesma.

Os documentos aqui analisados dão respaldo para que professores e professoras possam abordar pedagogicamente estes temas, e a escola deve dar apoio ao/a profissional de educação nesse trabalho pedagógico. Cabe à escola explicar para as famílias que, apesar de uma enorme incompreensão acerca dos conceitos, gênero e sexualidade estão presentes nas vidas das crianças e na educação infantil; e esclarecer que debater sobre gênero e sexualidade nas escolas não é induzir crianças a uma sexualidade “precoce” (projeção da sexualidade genital adulta) e sim fazê-las compreender e diferenciar um toque de um abuso e, dessa forma, prevenir uma violência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rose Antonietti Gomes de. **Relações de Gênero na Educação Infantil**: Análise de Ilustrações nos Blogs Educacionais. Chapecó SC, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRAGA, Sirléia de Oliveira; SANTOS, Rodrigo dos. Relações de gênero e educação infantil: alternância de papéis e ludicidade. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193430.pdf>. Acesso: 01 julho de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-bas>>. Acesso em: 02 julho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Resolução n. 5. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 30 junho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 8 ed. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 julho de 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 28 junho de 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em novembro de 2020.

CARPES, Hellen Monique. **Gênero na Educação Infantil**. 2016. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando C.B.; JUNQUEIRA, Rogério. D. **Gênero e Diversidade Sexual** - Um glossário. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009. v. 1. 56p.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 23, p.119-136, 2015.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 171-180 . 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em jan. 2021.

DIAS, Alfrâncio; CHAVES, Gislaine.; FELIX, Jeane. Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares de transversalização de gênero. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 8, p. 396-406, 2016.

EVEDOVE, Elissandra Medeiros Dall. **A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano de Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96309/dallevedove_em_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 julho de 2020.

FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura, educação e movimentos sociais: A perspectiva de pesquisa desenvolvidas pelo núcleo mover. In: LOPES M M. A. RC, MACEDO, E. F. ALVES, M. P. C. (Orgs). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira Marin, 2006. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180935/Lc2005_DP%26A_FLEURI_Perspectiva%20desenvolvida%20MOVER.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 julho 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HAMZE, Amélia. **As diversas linguagens da criança**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/as-diversas-linguagens-da-crianca.htm>. Acesso em: 07 julho de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, v. 3, n. 4, p.62-70, Belo Horizonte, jan./jul.

2011. Disponível em:

<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>>.

Acesso em: 05 de julho de 2020.

MACEDO, E F.; ALVES, M. P. C. (Orgs). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira Marin, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180935/Lc2005_DP%26A_FLEURI_Perspectiva%20desenvolvida%20MOVER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 de julho de 2020.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições, Campinas**: UNICAMP, v. 10, n. 1, (28), p. 75-98, 1999.

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de A; FRANCO, Clarissa de. “Menino veste azul e menina, rosa” na Educação Domiciliar de Damares Alves: As ideologias de gênero e de gênese da “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões (RBHR)**, v. 12, p. 297, 2019.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf>. Acesso em: 06 julho de 2020.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 4, p. 1-19, 2011.

SANTOS, Julian. A. Desigualdade social e o conceito de gênero. **Virtú (UFJF)**, v. 1, p. 1/3, 2006.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em novembro de 2020.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS**, 13, 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em:

<http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQ_UIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf>. Acesso em 03 jul. 2020.

SILVA, Denise; COSTA, Zuleika L.S; MÜLLER, Márcia B. C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812>>.
Acesso em janeiro de 2021.

SOUZA, Jane. F. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: **22º Reunião Anual da ANPEd**, 1999, Caxambu - MG. Anais da 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999. p. 235.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Glossário de Terminologia Curricular. Paris, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, 2016.

VIANNA C.; UNBEHAUM S. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, 137 Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.