

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Silvana Barreto Oriente ¹
Maria Isabel Alonso Alves ²

RESUMO

Esse artigo traz à reflexão algumas considerações acerca da legislação educacional brasileira que dialogam sobre as questões de gênero. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá - IEAA. Neste recorte tem-se como objetivo refletir acerca dos documentos da legislação educacional brasileira que dispõem sobre as questões de gênero e valorização da mulher. O amparo teórico e metodológico tem como base os estudos Pós-críticos em Educação, a partir de autores que transitam entre os campos de prefixos “Pós” trazidos por Meyer e Paraíso (2012) sob uma perspectiva dos estudos de gênero e estudos feministas. A produção de dados se deu a partir de um estudo bibliográfico e documental. Os resultados encontrados apontam que apesar de ser visível um discurso de educação igualitária, a preocupação com as questões de gênero ainda ocupam um lugar camuflado nos documentos oficiais educacionais.

Palavras-chave: Legislação educacional, Valorização da mulher, Estudos de gênero. Estudos Feministas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma análise dos documentos oficiais que direcionam a educação brasileira e traz à reflexão algumas considerações acerca da forma como esses documentos dialogam com as questões de gênero. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá - IEAA.

O amparo teórico e metodológico tem como base os estudos Pós-críticos em Educação, a partir do que propõem Meyer e Paraíso (2012), sob uma perspectiva dos estudos de gênero e estudos feministas, os quais embasam a produção e a análise dos dados. O método de conhecimento dos dados foi o estudo bibliográfico e documental. Os principais documentos analisados foram a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB), Os parâmetros curriculares nacionais (PCN), o Plano nacional de educação (PNE) e a Base nacional comum curricular (BNCC).

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – UFAM, silvanaboriente@gmail.com;

²Professor orientador: Doutora, IEAA - UFAM, profmariaisabel@ufam.edu.br.



Os resultados encontrados revelam ser possível perceber um discurso de uma educação igualitária e democrática, com foco na formação integral do sujeito, mas é nítido que os documentos que direcionam a educação não explicitam claramente a importância da abordagem das questões de gênero na sala de aula, o que tem acarretado uma crescente invisibilização da temática.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Incluir a pauta da valorização das mulheres e o reconhecimento das questões de gênero na legislação brasileira, não foi tarefa fácil. Um dos motivos foi a conceituação do termo gênero, que ainda é mal interpretada por alguns segmentos conservadores. Scott (1994) define gênero como a organização social da diferença sexual, como o saber que estabelece significados para as diferenças corporais, não devendo ser analisado de forma isolada dos seus contextos sociais e discursivos.

Louro (2008) aponta as transformações sociais relacionadas à história e à cultura como responsáveis pela proliferação de vozes e verdades acerca da diversidade, que pareciam não existir e que acabam perturbando setores conservadores, visto serem os mesmos considerados “imutáveis, transhistóricos e universais” (p.19). Ainda assim, as conquistas referentes às questões de gênero foram marcadas em alguns documentos da legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminar as singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, como estabelecido em seu artigo terceiro:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, p. 09).

Desse modo, a escola não deve ser vista apenas como mera transmissora de conteúdo, a fim de cumprir uma matriz curricular pré-estabelecida, mas deve romper com esse paradigma, tornando-se um espaço propício à efetivação de aprendizagens diversas, a partir de inúmeras vivências que estimulem o pensamento crítico e democrático.

Hooks (2019) afirma que a luta feminista deve ocorrer em qualquer lugar ou época, como na escola, por exemplo, ou seja, sempre que um homem ou mulher se levantar contra o sexismo, contra a exploração sexista e/ou contra qualquer outra forma de opressão contra a mulher. É de suma importância que a escola esteja atenta à inter-relação entre gênero, raça e classe social, a fim de combater práticas discriminatórias entre os estudantes.



A autora ainda afirma que os estudos feministas contemporâneos mudaram a forma de pensar e ver o mundo, ainda que não represente, ainda, uma revolução sustentável, visto que o patriarcado não acabou muito menos foi possível erradicar as opressões sexistas, entretanto, a teoria feminista proporciona um desafio à sociedade, a fim de “sacudir, provocar, mudar nossos paradigmas, e nosso modo de pensar, dando uma guinada em nossas vidas [...] A revolução feminista é necessária caso queiramos um mundo livre de sexismo” (HOOKS, 2019, p. 21).

Os estudos de gênero, por sua vez, dispõem sobre a necessidade de reconhecimento das múltiplas identidades possíveis de o sujeito se constituir na sociedade, inclusive em relação a sexualidade. Louro (2021) destaca que as questões envolvendo a sexualidade são culturais e plurais, desse modo envolve linguagens, representações, símbolos e convenções, os quais requerem um entendimento acerca das marcas da cultura e das relações de poder que permeiam nas discussões sobre a temática.

É possível perceber nos discursos de gênero que os sujeitos possuem identidades transitórias e contingentes, sendo as identidades sociais definidas no âmbito da cultura e da história (LOURO, 2021, p. 13). A autora defende que os indivíduos são sujeitos de muitas identidades, provisoriamente atraentes, mas logo descartadas. Isso pode ser um ponto de reflexão ao educador, ao se deparar com questões complexas na escola, no tocantes a questões de gênero, levando-o a entender seu papel de orientar sobre essa multiplicidade de identidade, bem como a transitoriedade de posicionamentos em relação às posturas manifestadas em cada uma dessas identidades.

O fato é que as mulheres precisam ser respeitadas e valorizadas, seja qual for sua identidade, orientação sexual, gênero ou classe social e a escola precisa estar pronta para discutir as possibilidades de enfrentamento às opressões do patriarcado e das práticas sexistas que insistem em coabitar com as jovens nos cenários educacionais. Para isso, é mister que os documentos que direcionam a educação brasileira apresentem um amparo legal aos sistemas de ensino, de modo que as práticas pedagógicas vislumbrem essa preocupação com as questões de gênero e valorização da mulher.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A LDB, um dos principais documentos que direcionam a educação brasileira, sugere uma prática pautada no reconhecimento da realidade social na qual o estudante está inserido, visto ser importante reconhecer sua condição, a fim de poder atuar em sua transformação, isso



envolve uma atuação cidadã, participativa e de intervenção social, papéis desenvolvidos concomitantemente entre escola, família e sociedade em geral. A LDB afirma que o Ensino Fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 09).

A pauta da luta das mulheres e as questões de gênero a ela relacionadas encontram abrigo nesses objetivos, principalmente no que se refere à tolerância recíproca em que se assenta a vida social, visto que é preciso valorizar e respeitar as diversidades e peculiaridades dos indivíduos inseridos no contexto escolar. É notório que os avanços nesse sentido ainda são discretos, visto ainda serem rotineiras algumas práticas que deixam claro certas distinções, discriminações e preconceitos, os quais flutuam entre questões de gênero e étnico-raciais. Em relação à finalidade do Ensino Médio, a LDB prevê, dentre outras,

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, p. 22).

Novamente o documento orienta que a formação básica deve se pautar na construção do pensamento ético, crítico, capaz de possibilitar ao jovem a adaptação às suas novas realidades como cidadão. Para tal, o texto reserva os artigos 61 até o 67, para tratar sobre os profissionais de educação, estabelecendo como requisito fundamental da atuação na educação básica, a formação em nível superior, sugerindo, ainda, a importância da formação continuada. Em 2016, 20 anos após a publicação da LDB, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução n. 02, de 1º de julho de 2015, que trata especificamente da formação dos profissionais de educação, a qual prevê:

VII - a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo técnico-pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (RESOLUÇÃO n.02, p.05).

A partir dessa recomendação, espera-se dos profissionais que atuam na educação uma atitude consciente de respeito e tolerância, bem como a realização de práticas pedagógicas que estimulem tais valores, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por quem sofre



qualquer tipo de discriminação no ambiente escolar. Com vista a alcançar tal propósito, o Ministério da Educação organizou um conjunto de diretrizes que vão desde o Ensino Infantil, até o final da Educação Básica, o qual destaca o projeto de nação que se deseja construir:

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013. p. 04).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um marco na abordagem da temática relacionada ao gênero e a sexualidade, tendo em vista uma educação para a cidadania, visto que “engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, [...] problemas atuais e preocupantes” (BRASIL, 1997, p.73).

A presença dos temas transversais expressa a necessidade de proporcionar abrangência nacional a assuntos tão relevantes para a compreensão da realidade social, na qual os estudantes estão inseridos. A escola precisa exercitar o diálogo com seus estudantes, enfatizando situações que fazem parte do seu dia a dia, como está expresso no documento:

A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.297).

É importante salientar que o espaço destinado a tratar de orientação sexual está organizado em três blocos: corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção das Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Apesar do espaço concedido ao tema no documento, questiona-se o fato de que a abordagem nas aulas tenha ficado a cargo do professor das disciplinas convencionais, o qual deve incluir em seu planejamento, ao longo do ano letivo, conforme perceber correlação com o conteúdo que for ministrar.

Optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 307).

Isso tem sido considerado um ponto de reflexão, visto que abre margem para que os temas sejam postos novamente em segundo plano, seja pelo fato de o professor se sentir despreparado para abordar o tema ou pelo fato de se sentir desconfortável em trazer a discussão para a sala de aula. Quanto a isso, o documento reforça que os temas voltados à sexualidade “abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandam estudo, são fontes

de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, exigem maior preparo dos educadores” (BRASIL, 1997, p. 309).

Tal discussão não diminui a relevância do documento na introdução das relações de gênero no currículo escolar, visto que a inclusão de práticas que privilegiem tal contexto proporciona a construção de “relações de equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que o homem e mulher têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas.” (BRASIL, 1997, p. 144).

Sobre as relações de gênero, os PCN destacam que o conceito de gênero está ligado a questões socioculturais, que levam em consideração a diferença biológica dos sexos, ou seja, “enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino”, como construção social” (BRASIL, 1997, p. 321). O texto destaca que isso explica a razão do tratamento diferenciado, de submissão, sofrido pelas mulheres, historicamente, o que tem privilegiado os homens, em detrimento às mulheres, que ainda sofrem com as desigualdades de oportunidades de inserção social e exercício da cidadania. A fim de intervir nessa realidade, o documento orienta:

É inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. (BRASIL, 1997, p. 322).

Outro ponto de destaque é que o documento sugere que o professor deve ser apenas o condutor das discussões, dispensando a emissão de opinião pessoal ou emissão de juízo de valor, seu papel deve ser de apontar o caminho do conhecimento científico, de forma sistematizada, clara e objetiva, deixando a cargo do estudante tirar suas próprias conclusões.

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno. (BRASIL, 1997, p. 302).

É importante que a condução das atividades fortaleça a participação democrática da turma, estimulando a participação individual, mas enfatizando também a harmonia coletiva, de modo que todos se percebam parte do processo de construção do conhecimento e da apreensão de valores plurais, sempre destacando a necessidade do respeito às opiniões diferentes, como forma de promover a tolerância e combater a discriminação.



Guizzo e Felipe (2017) defendem que a escola não é uma instituição neutra e democrática, em vez disso, é um espaço de disputa, onde se aceita, rejeita e “impõe significados e normas que reiteram determinadas formas de viver as feminilidades e as masculinidades e as sexualidades” (GUIZZO; FELIPE, 2017, p. 488). Desse modo, entende-se que não é uma tarefa fácil promover a inclusão dessa visão de tolerância e respeito no cotidiano escolar, visto que “trabalhar conceitos, noções, construções e desconstruções leva tempo e demanda um esforço conjunto” (p. 488).

A resolução sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, no artigo 16, destaca que os componentes curriculares e áreas de conhecimento devem abordar temas abrangentes e contemporâneos “que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2003, p.134).

Dessa forma, assegura que temas como “temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social” ganhem espaço no currículo, tanto na base comum quanto na base diversificada. O documento viabiliza a inclusão desses temas no currículo, como uma alternativa para dar voz a grupos que foram silenciados historicamente, como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Nesse sentido, afirma:

O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2003, p.115).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio orientam que o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar os temas relativos “a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, [...] bem como práticas que contribuam para a igualdade e enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas” (BRASIL, 2003, p.179). Além disso, estimula a análise reflexão crítica da sociedade brasileira, a participação social e protagonismo dos estudantes, os quais devem agir como agentes de transformação de quaisquer tipos de práticas de intolerância e discriminação.

As diretrizes recomendam a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que o ingresso de diferentes sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vem causando não somente



grande impacto nas instituições escolares, como também nos profissionais que nelas atuam' (GUIZZO; FELIPE, 2017, p. 482).

O Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) é um importante documento da legislação educacional brasileira, cujo objetivo central é “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 13). Ainda em sua introdução, o texto aponta que a presente agenda de políticas públicas educacionais contemporâneas encontra no PNE uma referência para que os planos de educação estaduais e municipais sejam acompanhados, o que o torna uma política orientadora das ações governamentais em todos os níveis federativos.

Para que seja possível uma análise da importância do PNE para a discussão das questões de gênero, faz-se necessário entender a estrutura do documento, começando por entender suas metas, as quais “podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 14). O documento contém dez diretrizes transversais, as quais referenciam todas as metas, buscando sintetizar possíveis consensos relacionados aos grandes desafios educacionais brasileiros e sendo categorizadas em cinco grandes grupos, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 01: Diretrizes e metas do PNE

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**³.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à

³ Grifo da autora, a fim de pontuar a alteração realizada em relação ao texto anterior, que registrava: “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014, p.22).

sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Na terceira diretriz, percebe-se que foi retirada a ênfase da promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituída por uma expressão “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, o que pode parecer algo sem grandes transtornos, a princípio, mas que, após uma análise mais profunda, pode representar o enfraquecimento da abordagem das diferenças nas salas de aula.

É preciso entender que a execução do Plano visa referenciar toda a rede de ensino brasileira, o que “requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersectorialidade como um dos requisitos de seu sucesso” (BRASIL, 2015, p.16). Desse modo, é possível dimensionar o impacto que a omissão da abordagem específica das questões de gênero pode ocasionar.

Por outro lado, entende-se que existe uma possibilidade de tentar reverter, de forma prática, claro, visto não ser possível alterar o documento, os impactos dessa omissão, pois Santos (2020, p. 339) enxerga uma possibilidade de emersão da diferença de gênero na lacuna deixada no documento, uma vez que para falar da erradicação de todas as formas de discriminação é preciso situar o objeto marginalizado. Nesse caso, o educador tem aí uma oportunidade de encaixar práticas pedagógicas que versem sobre práticas inclusivas, que dialoguem sobre as diferenças, as relações de poder incutidas na criação dessas diferenças, bem como a valorização e empoderamento da mulher.

Todo esse esforço de orientar as questões curriculares teve seu ápice com a construção da BNCC, que é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.10).

No documento encontram-se elencados os conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes ao longo da escolaridade básica. Tem como alguns dos seus objetivos direcionar a educação nacional rumo a formação humana integral, de modo a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Frassetto (2019) aponta que a



elaboração do texto da BNCC foi cercada de muitos conflitos. O documento contou com as proposições de diversos educadores e outros autores da sociedade em geral, conforme propõe,

O processo de construção da BNCC provocou, no campo educacional, muitas discussões, debates e divergências, a ANPEd – Associação Nacional dos Pesquisadores em educação e a ABdC – Associação Brasileira de Currículo foram as principais oponentes da elaboração de uma base comum curricular. Entre as alegações contrárias, segundo essas associações, a BNCC não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, caracterizando-se como um risco de retrocesso. (FRASSETO, 2019, p. 06).

Quando se fala em diversidade brasileira, inclui-se todos os sujeitos inseridos no contexto escolar. Nesse caso, é preciso ter uma concepção de gênero que vá além das características biológicas e contemple todas as possibilidades de construção social do que é feminino e masculino e que precisam ser consideradas e contempladas nas políticas educacionais.

Ramalho e Vieira (2020) criticam com veemência o silêncio por traz da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero e afirmam que a ausência da temática no texto final confirma a naturalização das estruturas atuais sobre as desigualdades entre homens e mulheres e por isso “devemos olhar para as desigualdades com a magnitude que elas têm, não apenas no meio escolar [...], pois a criança ou o adolescente que sofre discriminação de gênero, sofre também além dos muros da escola” (RAMALHO e VIEIRA, 2020, p.487).

A palavra gênero(s) aparece registrada na BNCC 329 (trezentas e vinte nove) vezes, mas em nenhum momento ligada a natureza humana ou questões sexuais, elas sempre aparecem ligadas a literatura, língua portuguesa, música ou arte de forma geral. Essa ausência reflete, segundo Ramalho e Vieira (2019), um favorecimento às práticas discriminatórias, pois toda vez que a instituição de ensino deixa de falar sobre submissão, não discorre sobre o preconceito e suas implicações, está sendo favorável a tais práticas.

Essa invisibilidade representa um retrocesso nas conquistas sociais e na aplicabilidade da perspectiva de direitos humanos na educação. Defende-se que a política curricular deve contribuir para que sejam construídas práticas de questionamento e enfrentamento na escola e na vida, conforme afirmam Sobral e Carvalho (2020), principalmente no que se refere às desigualdades sociais, ao sexismo e à misoginia. Os autores classificam a BNCC como omissa, negacionista do gênero, da educação sexual e dos corpos “tratando a escola como um espaço de silenciamento, com prejuízo para a formação humana integral dos/das estudantes, repercutindo no livro didático” (SOBRAL; CARVALHO, 2020, p. 03).

Apesar da polêmica em torno da omissão do termo gênero no documento, é possível incluir a pauta de valorização feminina nas práticas escolares, a partir do que a BNCC chama



de competências gerais para a educação básica. As competências de número 06 e 07 abordam questões importantes como a valorização da diversidade e vivências culturais, o respeito e a promoção dos direitos Humanos:

6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.11).

O educador comprometido com uma política educacional emancipadora, pode ancorar sua atuação no combate às práticas sexistas e discriminatórias no desenvolvimento dessas competências, visto que são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p.10). Dito isso, cabe ao docente buscar estratégias para fazer uso dessa proposta, a fim de discorrer sobre os temas que estão sendo expostos. Soma-se a lista de competências esperadas para a educação básica, o exercício da empatia e as atitudes pautadas na autonomia e responsabilidade, de modo que haja respeito e tolerância em sala de aula.

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.11).

Nesse sentido, é importante retomar o que estabelece a LDB, em seu artigo 9º, sobre a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, ou seja, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p.12). Dessa forma, estando os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB “orienta a definição de aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (p.12).

Pensando assim, encaminha-se para a execução curricular contextualizada a realidade social de cada escola, considerando as especificidades dos estudantes, com vistas à promoção da inclusão e valorização das diferenças, de modo que as pluralidades que compõem o cenário escolar local possam ser contempladas em suas mais variadas manifestações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a legislação educacional brasileira sob uma ótica dos estudos de gênero e estudos feministas é uma tarefa bastante desafiadora, visto que esse campo teórico possibilita novas formas de pensar e de ver o objeto de estudo, não se propondo a alcançar uma verdade absoluta, mas sim de fazer novas leituras acerca de problemas que persistem em assombrar o campo educacional, como as questões de gênero, por exemplo.

Os documentos analisados não representam a totalidade das leis que regulamentam a educação no Brasil, todavia são capazes de embasar uma reflexão crítica sobre a necessidade de abordar de forma mais clara e consistente as orientações que dispõem sobre a tratativa das práticas pedagógicas em torno do gênero, não apenas focando as questões sexuais, em termos biológicos, mas valorizando os problemas históricos e culturais que o gênero fomenta na atual sociedade.

As polêmicas levantadas à época da construção do PNE e que acabaram por trazer ao cenário educacional a ideologia de gênero e todas as suas nuances, criticadas pelos setores mais conservadores da sociedade, tiveram reflexo direto na publicação oficial da BNCC, que passou a suprimir o termo gênero de sua proposta, fato que pode refletir no cotidiano de vários estudantes e professores em sala de aula, os quais não contarão com essa pauta no documento curricular mais importante da Legislação educacional do país.

Por fim, os resultados encontrados confirmam que os documentos discursam sobre educação equânime, de acesso universal e não discriminatória, com vistas à promoção da igualdade, entretanto, suprime de seus documentos regulamentadores uma orientação clara aos educadores sobre como lidar com as questões de gênero, sob um pretexto de resguardar valores considerados tradicionais, deixando lacunas curriculares de extrema relevância para o efetivo alcance e valorização de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Registra-se aqui, sincera gratidão à Cordenção de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), unidade de Humaitá, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dezembro de 1996.



BRASIL, PCN – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. Base Nacional Comum Curricular: BNCC e o currículo escolar. Indaial/SC: Uniasselvi, 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.2, p. 475-490, maio/ago.2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/7546> Acesso em: 25/07/2021.

HOOKS, Bell. Teoria feminista: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LOURO, Guacira (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente**. Belo Horizonte, v.03, n.04, p. 62-70. Jan/jul.2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31>. Acesso em: 20/08/2021.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.46, p.201-218, dez 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10009>. Acesso em: 25/03/2021.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. O escutar do silêncio – o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.8.N.3, p. 483-496. Publicação contínua-2020. Disponível em: <file:///C:/Users/miche/Downloads/8369-Texto%20do%20artigo-26311-1-10-20200906.pdf> Acesso em: 05/08/2021.

SANTOS, João Paulo Lopes. Diferença de gênero e a política educacional do plano nacional de educação - PNE (2014-2024). **Revista Communitas**, v4, n7 (jan-jun - 2020): Black Mirror e Educação. Acesso em: 05/08/2021. Disponível em: <file:///D:/PNE%20G%C3%AAnero/3370-Texto%20do%20artigo-9986-1-10-20200529.pdf>.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**: Desacordos, desamores e diferenças, Campinas, UNICAMP, n. 3, p. 11-27, 1994. Tradução de Mariza Corrêa, IFCH/Unicamp. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705. Acesso em: 08 ago. 2021.

SOBRAL, Marcos; CARVALHO, Maria Eulina. Notas introdutórias sobre o lugar do gênero e da sexualidade na Base Nacional Comum Curricular. **ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Acesso em: 05/08/2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8537>