

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NAS NORMATIVAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS**

ROSILDA MANTOVANI DA SILVA

**DOURADOS
2025
ROSILDA MANTOVANI DA SILVA**

**GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NAS NORMATIVAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal da Grande Dourados como um dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra
em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de
Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cássia Cristina Furlan
Discente: Rosilda Mantovani da Silva

**DOURADOS
2025
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NAS NORMATIVAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS**

Autora: Rosilda Mantovani da Silva

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Cássia Cristina Furlan/UFGD (Orientadora)

Profª Drª Marta Coelho Castro Troquez/UFGD

Profª Drª Fabiana Aparecida de Carvalho/UEM

2025

S586g Silva, Rosilda Mantovani Da
GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NAS NORMATIVAS CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE DOURADOS/MS [recurso eletrônico] / Rosilda Mantovani Da Silva. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Cássia Cristina Furlan.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Gênero(s). 4. Sexualidade(s). I. Furlan, Cássia Cristina. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTO

A conclusão deste trabalho é fruto de um percurso enriquecedor, repleto de desafios e aprendizagens. No trajeto, contei com o apoio de muitas pessoas às quais expresso sincera gratidão.

Agradeço à Universidade Federal da Grande Dourados, através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me acolhido e oferecido o suporte necessário para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e à Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, pela concessão de afastamento de minhas atribuições, sem prejuízo dos vencimentos, a fim de que pudesse dedicar-me aos estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), gratidão pelo financiamento por meio da bolsa de pesquisa, que, apesar de ter sido contemplada já no último semestre, contribuiu, significativamente, para a finalização dos trabalhos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Cássia Cristina Furlan, meu reconhecimento e admiração pela orientação cuidadosa, pelas críticas construtivas e pelo incentivo constante ao longo desta jornada acadêmica. Sua dedicação e ensinamentos foram fundamentais para que eu pudesse amadurecer enquanto pesquisadora e me apaixonasse pela temática em análise.

Às Prof^{as} Dr^{as} Marta Coelho Castro Troquez e Fabiana Aparecida de Carvalho, integrantes da Banca, cujas riquíssimas contribuições aperfeiçoaram, em muito, o texto. Ao corpo docente, às servidoras da Secretaria Acadêmica, às funcionárias terceirizadas (as quais mantêm a organização e limpeza dos espaços) e colegas de turma do Programa, principalmente da Linha: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Culturas e Identidades

(EDUCA), por compartilharem comigo momentos de aprendizado, reflexões e apoio mútuo. Obrigada pela parceria e amizade, também pelas críticas e discordâncias construtivas.

Não poderia deixar de mencionar as teóricas e os teóricos cujas reflexões fundamentaram este trabalho. Agradeço às contribuições de todas/os as/os autoras/es, cujas ideias ampliaram minha compreensão sobre o assunto pesquisado e inspiraram este estudo.

Por fim, dedico esta dissertação a todas as pessoas que acreditam no poder transformador da educação e lutam por uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, em especial, a meu filho único de mãe solo: Pablo Henrique Mantovani Marques. Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO: As relações de gêneros e sexualidades na Educação Infantil brasileira têm sido objetos de vários estudos e muitas discussões nas últimas décadas: pesquisas, legislações, debates e problematizações elementares para se repensar o papel da Educação na construção e desconstrução de significados e valores. Porém, para que a educação para os gênero(s) e para a sexualidade(s) seja efetiva e significativa na diminuição das violências, motivadas por questões relativas à essas temáticas, faz-se necessário que educadoras e educadores tenham o respaldo de medidas oficiais do Estado, expressas através das normas regulamentadoras em vigor, bem como tenham ciência delas. Pautada nos Estudos Feministas Decoloniais, em interlocução com a perspectiva dos Estudos Culturais, esta pesquisa teve por objetivo analisar a produção de gênero(s) e sexualidade(s) no currículo educacional, através de documentos normativos destinados a promover e orientar as práticas pedagógicas *para* e *na* Educação Infantil. O estudo caracteriza-se como pesquisa documental, de natureza qualitativa, baseada na revisão de literatura e análise de dados primários e secundários. Para o levantamento dos dados foram utilizadas legislações e documentos oficiais (nacional, estadual e municipal) em circulação no período de 1997 a 2020: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Planos de Educação das três esferas governamentais; indicadores curriculares nacionais e municipal. Feito o confronto dessas produções com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS: Educação Infantil (etapa creche e pré-escola), os resultados obtidos indicam o silenciamento e a inércia do Estado para com a temática. Faz-se necessário reflexões sobre os ordenamentos normativos em vigor, bem como a possibilidade de subvertê-los quando da elaboração e efetivação das atividades pedagógicas, uma vez que não nos dão segurança jurídica para o enfrentamento a possíveis resistências à Educação para tais diversidades. Urge a adoção de políticas públicas locais, que promovam a desconstrução de desigualdades estruturais e estimulem a superação de estereótipos de gênero(s) e sexualidade(s) na Educação Infantil (EI).

Palavras-chave: Currículo, Educação Infantil, Gênero(s), Sexualidade(s).

ABSTRACT: Gender and sexuality relations in Brazilian Early Childhood Education have been the subject of numerous studies and extensive discussions over the past two decades. These include research, legislation, debates, and fundamental inquiries aimed at rethinking the role of education in constructing and deconstructing meanings and values. However, for education on gender and sexuality to be effective and meaningful in reducing violence stemming from these issues, it is essential for educators to have the backing of official State measures, expressed through current regulatory standards, and to be aware of them. Grounded in Decolonial Feminist Studies, in dialogue with the perspective of Cultural Studies, this research aimed to analyze the production of gender and sexuality in the educational curriculum through normative documents aimed at promoting and guiding pedagogical practices both *for* and *in* Early Childhood Education. The study is defined as qualitative documentary research, grounded in a literature review and the analysis of both primary and secondary data. The data collection involved the use of legislation and official documents (at national, state, and municipal levels) in circulation between 1997 and 2020: Constituição Federal (Brazilian Federal Constitution), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Law of Guidelines and Bases of National Education); Education Plans across the three levels of government; and national and municipal curricular indicators. Comparing these documents with the Curriculum of the

Municipal Education Network of Dourados/MS for Early Childhood Education (nursery and preschool stages), the findings reveal the silence and inaction of the State regarding this topic. Critical reflection on current normative frameworks and the possibility of subverting them during the development and implementation of pedagogical activities is necessary, as they do not provide legal security for addressing potential resistance to Education on such diversities. There is an urgent need for local public policies to dismantle structural inequalities and overcome gender and sexuality stereotypes in Early Childhood Education (ECE).

Keywords: Curriculum, Early Childhood Education, Gender, Sexualities.

RESUMEN: Relaciones de género y sexualidad en la Educación Infantil brasileña han sido objeto de numerosos estudios y amplios debates en las últimas dos décadas. Estos incluyen investigaciones, legislaciones, debates e indagaciones fundamentales dirigidas a repensar el papel de la educación en la construcción y deconstrucción de significados y valores. Sin embargo, para que la educación sobre género y sexualidad sea efectiva y significativa en la reducción de la violencia derivada de estas cuestiones, es fundamental que los educadores cuenten con el respaldo de medidas oficiales del Estado, expresadas a través de normativas vigentes, y que sean conscientes de ellas. Basada en los Estudios Feministas Decoloniales, en diálogo con la perspectiva de los Estudios Culturales, esta investigación tuvo como objetivo analizar la producción de género y sexualidad en el currículo educativo a través de documentos normativos destinados a promover y orientar prácticas pedagógicas tanto para como en la Educación Infantil. El estudio se define como una investigación documental cualitativa, sustentada en una revisión bibliográfica y en el análisis de datos primarios y secundarios. La recopilación de datos implicó el uso de legislación y documentos oficiales (en los niveles nacional, estatal y municipal) en circulación entre 1997 y 2020: Constituição Federal (Constitución Federal), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), Planes de Educación de los tres niveles de gobierno y los indicadores curriculares nacionales y municipales. Al comparar estos documentos con el Currículo de la Red Municipal de Enseñanza de Dourados/MS para la Educación Infantil (etapas de guardería y preescolar), los hallazgos revelan el silencio y la inacción del Estado respecto a esta temática. Es necesaria una reflexión crítica sobre los marcos normativos actuales y la posibilidad de subvertirlos durante el desarrollo e implementación de actividades pedagógicas, ya que no brindan seguridad jurídica para abordar posibles resistencias a la educación sobre estas diversidades. Se requiere con urgencia la formulación de políticas públicas locales que dismantelen las desigualdades estructurales y superen los estereotipos de género y sexualidad en la Educación Infantil (EI).

Palabras clave: Currículo, Educación Infantil, Género(s), Sexualidad(es).

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EI Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

CEIMs Centros de Educação Infantil Municipal

CF Constituição da República Federativa do Brasil

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNEIs Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil EI

Educação Infantil

EF Ensino Fundamental

IES Instituições de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais

“+” outras variações

MEC Ministério da Educação e Cultura

NR Nota de Rodapé

ONGs Organizações não governamentais

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PEE/MS Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul PME/Ddos

Plano de Educação do Município de Dourados

PNE Plano Nacional de Educação

RCNEIs Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

REME Rede Municipal de Ensino

SNE Sistema Nacional de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Agrupamento de comunicações extraídas do PNE (2014-2024).

Quadro 2 Propostas do PNE para o atendimento educacional ajustado às especificidades das diferentes populações.

Quadro 3 Agrupamento de comunicações pertinentes ao objeto da pesquisa, extraídas do PEE MS (2014-2024).

Quadro 4 Propostas do PEE-MS para o atendimento educacional ajustado às especificidades das diferentes populações.

Quadro 5 Agrupamento de comunicações pertinentes ao objeto da pesquisa, extraídas do PME/Dourados/MS (2015-2025).

Quadro 6 Propostas do PME/Dourados/MS para o atendimento educacional ajustado às especificidades das diferentes populações.

Quadro 7 Agrupamento das comunicações extraídas dos documentos normativos da EI. RCNEI/1998 vol. 1 - Introdução.

Quadro 8 Agrupamento das comunicações extraídas dos documentos normativos da EI. RCNEI/1998 vol. 2 - Formação Pessoal e Social da Criança.

Quadro 9 Agrupamento das comunicações extraídas dos documentos normativos da EI – RCNEI/1998 vol. 3: Conhecimento de Mundo.

Quadro 10 Agrupamento das comunicações extraídas dos documentos normativos da EI. (BNCC-EI/2017).

Quadro 11 Agrupamento das comunicações extraídas dos documentos normativos da EI. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME EI/Ddos-2020).

Sumário

1. INTRODUÇÃO..... 19

12 2. OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

..... 19

2.1. Estudos Feministas Decoloniais: aspectos teóricos e conceituais.....19

2.2. O caminho metodológico.....24

3. CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DE PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	
29	
3.1. Infância(s).....	29
3.2. Identidades.....	34
3.3. Gênero(s) e sexualidade(s)	38
3.4. A relevância do currículo <i>na e para</i> a Educação Infantil.....	46
4. UM GIRO PELA LEGISLAÇÃO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.....	52
4.1. A Constituição da República Federativa do Brasil – CF/1988.....	55
4.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996	59
4.3. O Plano Nacional de Educação – PNE-2014/2024	62
4.3.1 Do tratamento dos dados do PNE/2014.....	65
4.4. O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - PEE-MS/2014/2024	70
4.4.1. Observação das categorias presentes nos PEE/MS/2014	75
4.5. O Plano de Educação do Município de Dourados/MS - PME-Ddos/MS/2015.....	81
4.5.1. Exploração dos agrupamentos originados do PME/Ddos/2015	85
5. TRAJETÓRIA DA PESQUISA PELOS REGIMENTOS CURRICULARES NACIONAIS. 89	
5.1 Prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNs/1997.....	89
5.2. Contextualização da temática nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIs/1998.....	94
5.2.1. Percepção dos dados expressos no RCNEI/1998, volume 1	97
5.2.2. Percepção dos dados expressos no RCNEI/1998, volume 2	100
5.2.3. Percepção dos dados expressos no RCNEI/1998, volume 3	104
5.3. Contextualização da educação para as infâncias nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs/2009	106
5.3.1. Percepção dos dados expressos nos DCNEIs/2009.....	108
5.4. Contextualização da educação para as infâncias na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI/2017	112
5.4.1 Percepção dos dados expressos na BNCC-EI/2017	114
6. UM OLHAR PARA O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS.....	
117	
6.1. Da análise dos dados referentes às políticas de identidades: inclusão das diversidades.121	
7. DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO DAS FRONTEIRAS DO CURRÍCULO RUMO À UMA PRÁTICA DECOLONIAL.....	
128	
8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	
130 9. REFERÊNCIAS	
.....	134

1. INTRODUÇÃO

Assistimos, nos últimos anos, a uma significativa ampliação dos estudos sobre

gênero(s) e sexualidade(s)¹ no âmbito escolar, levando a uma preocupação maior por parte da academia, bem como das organizações sociais, governamentais e não governamentais (ONGs). Como bem nos lembra Ileana Wenetz (2024), no início da década de 2010, em muitas Instituições de Ensino brasileiras, essas categorias já eram discutidas, porém, ainda havia uma supremacia do primeiro (gênero) sobre a segunda (sexualidade). Havia também, a “necessidade” de distingui

las como categorias separadas. Para a estudiosa da área da Educação Física, havia diálogo e problematização da categoria gênero, mas a sexualidade vinha na carona desses debates. Hoje temos uma vasta produção teórica de cada uma dessas categorias (Wenetz, 2024, 56m10s). Quanto ao amparo legal, normativo e administrativo (diretrizes, grades, estruturas, núcleos) configuravam e ainda mantêm uma estrutura política de poder cisheteropatriarcal. Apesar da consolidação de parâmetros e legislações referentes às diretrizes educacionais, em determinados momentos da história recente do Brasil, terem contemplado a preocupação com as desigualdades expressas em marcadores sociais das diferenças, como: classe; raça/cor; etnia; geração; gênero(s); orientação sexual; etecétera, entre avanços e retrocessos, ainda nos deparamos com situações de preconceitos e discriminação, expressos nas diretrizes curriculares dos distintos níveis do ensino regulamentar.

Neste sentido, escolhi a temática como pesquisa, buscando deslindar os aspectos legais envolvendo a inclusão das relações de gênero(s) e sexualidade(s) nos referenciais curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como, a interferência destes na consolidação do atual currículo da Educação Infantil (EI) na cidade de Dourados/MS.

Respaldo-me na perspectiva teórica defendida por Judith Butler (2023), ao correlacionar a compreensão dos conceitos de gênero(s) e sexualidade(s) à heterossexualidade compulsória:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (Butler, 2023, p. 53).

¹Adoto o plural para os dispositivos, grafados dessa forma, por compreendê-los como “identidades” múltiplas: gêneros (trans, travestis, não binárias, intersexo, cisgêneras,) e sexualidades (as muitas formas de expressar nossos desejos e afetos), bem como por considerar a importância do “gênero” e da “sexualidade” como categorias de análise (Scott, 1995; 2021).

Como profissional do magistério no município de Dourados/MS, professora na/da EI, tenho inquietações a respeito das questões relacionadas às práticas de afrontamento às

Diversidades. No cotidiano do trabalho docente são frequentes as manifestações de homofobia, machismo, sexismo, etarismo, xenofobia, entre outros “ismos” e outras “bias” que sinalizam formas de violências, opressão e dominação, sejam de maneira velada e/ou explícita. Esses marcadores, relacionados a estigmas e preconceitos, impactam, inclusive, no acesso, permanência e/ou na evasão escolar.

Observo dificuldades de reações e tomada de decisões, por parte das/dos educadoras/res, ante atos e/ou expressões sexistas e/ou HomoLesboTransfóbicas²(foco de meu olhar nesse momento) sejam por meio de hostilidades ou mesmo agressões verbais e/ou físicas, ocorridas nos espaços internos/externos da comunidade escolar. Por vezes seus membros e membras assumem posições que reforçam as atitudes negativas, ou simplesmente silenciam e omitem-se do dever profissional de “Educar” conforme a concepção pedagógica freiriana do termo:

Ensinar exige tomada consciente de decisões. [...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (Freire, 2022, p. 106-110).

Paulo Freire entende a igualdade como princípio, como natureza, como realidade e como existência básica para uma educação emancipadora.

A presença de marcadores sociais da diferença no espaço escolar, envolvendo seus múltiplos agentes, bem como a falta de orientações seguras por parte dos órgãos responsáveis, como assistência pedagógica para a formação continuada e permanente sobre como atuar frente às temáticas de gênero(s) e sexualidade(s) na instituição de ensino infantil, despertou interesse por estudos e reflexões mais aprofundadas, na intenção de contribuir para a melhoria nas relações sociais, de trabalho e, quiçá, para uma sociedade deveras justa e democrática; livre de opressões e dominações ou, ao menos, que essas sejam atenuadas.

² Termo criado a partir da unificação das três fobias, ódio, que levam à violência contra homossexuais, lésbicas e transsexuais. Foi escolhido pela Associação da Parada do Orgulho LGBT (APOLGBT) em parceria com a comunidade LGBT, por meio de mobilização nas redes sociais e foco das discussões na 18ª edição da Parada Gay de São Paulo, realizada em 2014. <https://transconnection.wordpress.com/2014/08/28/homolesbotransfobia/>.

Por fim, a discussão faz-se necessária frente aos desafios e resistências que as/os profissionais da educação encontram ao trabalhar conteúdos tão conflitantes, desafiadores e

polêmicos.

Foi difícil embrenhar-me na temática (polêmica e desafiadora) assumida nesta pesquisa. Durante as leituras de Michel Foucault (1988), Guacira Lopes Louro (1997; 2022), Jimena Furlani (2007), Judith Butler (2023; 2024), Joan Scott (1995); sobre gênero(s), sexualidade(s), educação, teoria *queer*, estudos feministas; senti insegurança e frustração por não inebriar-me, tanto das teorias quanto da metodologia a serem adotadas para o desenvolvimento do trabalho.

Sentimento de angústia por não determinar o que ler (entre vasta literatura); o que escrever? Por onde começar? Como abordar o assunto? Em que e como enriquecer minha prática docente, junto às crianças pequenas e às educadoras e educadores dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) de Dourados, a partir dessa formação/dissertação? Muitas perguntas, muita fragilidade, muita insegurança!

No decorrer do estágio docente de mestrado, restou explicitado quantos obstáculos há para se problematizar as sexualidades nos currículos educacionais. Mesmo diante de uma turma jovem, numa licenciatura, onde bom número se assumia como homo e bissexual, o desrespeito e desinteresse pelo tema se fizeram presentes.

Muitos diálogos com a orientadora e, apoiada em suas explicações e no arcabouço teórico indicado, consegui determinar um foco e começar a desenvolver a escrita. Por que tratar de sexo, sexualidade(s) e gênero(s), a partir de uma perspectiva feminista decolonial, junto à Educação Infantil? Por ela contemplar os primeiros anos de educação institucional, inclusive com bebês e crianças muito pequenas, sendo uma etapa importante para a formação integral da/o indivíduo/o e, nesse momento, “problematizar as perspectivas colonizadoras da formação das crianças significa pôr em pauta os processos de sua socialização” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 9).

Geralmente, a creche representa o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e o início da convivência com outras pessoas, fora do círculo familiar. Portanto, trata-se de período fundamental para descobertas, construção e valoração de identidades, considerando estarem em fase de assimilação de conceitos, comportamentos e valores, os quais irão influenciar, negativa ou positivamente, na sua formação como sujeitas/os sociais e históricas/os.

Nesse aspecto, o ambiente escolar contribui para construir ou confirmar conceitos e preconceitos, bem como pode influenciar para a ressignificação e desconstrução de estereótipos que levam à discriminação e às desigualdades. Por essa óptica, a investigação pensou as

para essa etapa do ensino básico.

Tomaz Tadeu da Silva (2001; 2019) tem contribuído de forma significativa para os Estudos Culturais e das Identidades. Também é referência nos debates sobre o currículo escolar no Brasil. Sua abordagem em relação ao tema reflete uma visão crítica e reflexiva, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e equitativa.

O autor defende o campo do currículo como um instrumento de interesse e de pesquisa intelectual a ser questionado e problematizado, por ser um elemento que está no centro das disputas sociais e políticas, portanto, não deve ser tomado como um dado natural e inerte, mas algo em constante mutação. Para ele, o currículo é elaborado e reelaborado, levando-se em conta os interesses que estão em jogo, tais como as predileções políticas, sociais, econômicas, religiosas, culturais, de classes, entre outras (Silva, 2019). Certamente seus ensinamentos estão alinhados aos estudos curriculares da “Educação para os gêneros – as sexualidades – e as diferenças”³ na EI, conforme aqui proposto.

Os discursos androcêntricos e eurocêntricos, historicamente desenvolvidos e presentes na construção curricular, desde os anos iniciais, perpetuam a lógica dos padrões binários, que buscam (des)educar os corpos, desde a mais tenra idade.

Para Moreira e Silva (2002) o currículo é instrumento ideológico e reflete os interesses de determinados grupos dominantes. Não se trata de um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ao contrário, ele está implicado em relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. “[...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Silva, 2002, p. 8).

Os autores pensam o currículo como instrumento ideológico, do qual diferentes grupos políticos e sociais se apropriam, como meio de inculcar no Sistema Educacional seus próprios interesses e valores. Assim, os ataques históricos às escolas e às instituições de ensino são constantes.

Autoras/es decoloniais e feministas, tais como: María Lugones (2008; 2020) Catherine Walsh (2006; 2017) Walter Mignolo (2008; 2020); Judith Butler (2023; 2024), entre outras/os, nos provocam a repensar o currículo para a EI como sendo um instrumento que rebata e resista às posturas heterocentradas, a partir de uma concepção mais abrangente e dinâmica, a qual possibilite novos diálogos e ações em prol da desnaturalização e superação dos binarismos.

³ Tomei de empréstimo essa disposição adotada por Fabiana Aparecida de Carvalho (2018).

Elas/es ampliam as discussões das teorias decoloniais e adotam uma corrente feminista que permite a insurreição (no sentido de resistência e de fazer com que suas vozes apareçam) de meninas, de mulheres tornadas subalternizadas e racializadas pelo processo colonizador.

Essa corrente leva à discussão do patriarcado e da heteronormatividade, “[...] acolhendo e amplificando as vozes dos(as) excluídos(as), os(as) outros(as) ausentes dos discursos dominantes” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 5) e até então silenciadas, e/ou pouco evidenciadas, nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, ainda que feministas, não decoloniais.

Luciana Ballestrin (2013) em sua análise do giro decolonial na América Latina, reforça a importância de se desafiar o universalismo eurocêntrico e de se adotar uma perspectiva que valorize as especificidades das realidades latino-americanas. No contexto do feminismo decolonial, isso implica reconhecer que as mulheres na América Latina enfrentam formas de opressão que estão intimamente ligadas à história colonial da região, como o racismo, o patriarcado e a exploração econômica.

Ballestrin sublinha a ideia de que “[...] o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio [*sic*] colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcétera)” (Ballestrin, 2013, p. 102, minha inserção). Portanto, o Feminismo Decolonial na América Latina deve necessariamente ser interseccional, abordando as múltiplas formas de opressão que se sobrepõem e interagem, pois ele manifesta se

[...] como crítica aos feminismos hegemônicos por feministas indígenas, afrodescendentes, lésbicas: “retomando boa parte dos postulados do giro decolonial e dos feminismos críticos, nos oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de ‘raça’, sexo, sexualidade e geopolítica (Curiel, 2020, p. 121). Trata-se de uma revisão radical dos feminismos eurocentrados (Santos; Abreu, 2024, p. 14).

Seguindo esse raciocínio, urge que os dispositivos gênero(s) e sexualidade(s) sejam considerados e ressignificados na elaboração de políticas públicas educacionais e, definitivamente, façam parte dos currículos escolares, bem como de todas as vivências dos espaços educativos institucionais. Nesse sentido, o estudo buscou analisar e repensar as propostas do Brasil, do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados para a educação formal, desde a primeira etapa de ensino.

A partir da análise documental, pensada conforme descrito posteriormente na metodologia, busquei apreender a lógica operatória traçada no ordenamento legal, ao nível nacional e local (municipal/Dourados), acerca da temática anunciada. Procurei possíveis

instruções e orientações constantes nos documentos normativos, a fim de ressignificar o currículo; sua construção e atravessamentos, apontando para qual educação temos para nossas crianças, qual queremos e, qual nos é possível, na atual conjuntura.

Nesta perspectiva e, considerando a função social da Educação, a pesquisa busca responder às seguintes indagações: como a legislação educacional geral (à nível nacional) e as específicas (regulamentadas pelo Município de Dourados/MS) têm amparado o trabalho pedagógico e a organização curricular na e para a EI, quanto às demandas de gênero(s) e sexualidade(s)? Quais avanços e/ou retrocessos podem ser observados na atual legislação educacional para a infância, referentes às discussões da temática em tela? Para tanto, o estudo apresenta como objetivo geral: analisar a inserção das questões relacionadas aos gênero(s) e às sexualidade(s) nas propostas curriculares destinadas a promover e orientar as práticas pedagógicas para e na EI; e específicos: 1) Mapear o regulamento educacional para a EI, via documentos curriculares normativos nacionais e do município de Dourados, no período de 1997 a 2020⁴, vinculando-as ao contexto histórico/social e à percepção dos interesses do Estado quando da elaboração e aprovação dos textos, considerando-os, especificamente, como portadores dos discursos oficiais sobre os marcadores sociais das diferenças; 2) investigar a influência de normativas curriculares voltadas às práticas educativas inclusivas para às diversidades de gênero(s) e sexualidade(s); e 3) identificar possibilidades do debate para construção de políticas públicas e estruturação de práticas pedagógicas que converjam para o enfrentamento de possíveis condutas homofóbicas e sexistas no cotidiano das instituições de EI.

Na introdução, trago a contextualização do tema e as relações definidoras dos porquês da defesa. Na primeira seção apresento a abordagem teórica metodológica; na segunda, uma representação teórica de infâncias, identidades, gênero(s), sexualidade(s) e currículos, como caminhos possíveis para os estudos decoloniais; na terceira, o tratamento dado às diversidades, pela CF/1988 e LDB/1996, como leis maiores da Educação Nacional, bem como pelos Planos de Educação (nacional, estadual e municipal) em vigor; na quarta, procurando seguir a ordem cronológica dos documentos curriculares, incluo a trajetória da temática a partir dos PCNs/1997, seguidos, imediatamente, da abordagem das diretrizes curriculares nacionais específicas para a EI, no intervalo temporal proposto; na quinta divisão limito-me ao conteúdo do currículo municipal de Dourados/MS para a EI, explorando-o a fim de identificar para qual

⁴Recorte temporal com base nas normas curriculares seletadas para a investigação: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) ao Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados (2020).

direção aponta, ao tratar a educação para as diversidades. Por fim, a sexta e última seção, repensa os achados da pesquisa, em forma de “denúncia” do que temos posto, bem como “anuncia” possibilidades de transgressão das fronteiras do currículo, rumo à uma prática decolonial.

2. OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta primeira seção apresento os encaminhamentos teórico-metodológicos, a caracterização do universo e *lócus* da pesquisa. Destaco os instrumentos de coleta e delineamento para a análise dos dados obtidos.

No processo da investigação, a opção por um determinado trajeto metodológico requer reflexões e informações acerca das teorias que embasarão as diversas fases da pesquisa, pois, para selecionarmos um construto metodológico que atenda às exigências e especificidades do fenômeno estudado, faz-se necessário a escolha criteriosa e cuidadosa das fontes que irão dialogar, coerentemente, com nossas pretensões.

Nesse sentido, os feminismos decoloniais, conforme o aporte teórico que embasa este trabalho, apontam que os métodos eurocêntricos invisibilizaram e inviabilizam experiências de pessoas e grupos subalternizados, empreendendo o processo de submissão, expropriação e eliminação das classes e culturas populares (Walsh, 2017). O “controle dos corpos e dos saberes” (Mignolo, 2014) é um conceito-chave nesse debate, descrevendo como o colonialismo continua moldando práticas acadêmicas/universitárias e procedimentos metodológicos.

Faço essa ressalva para justificar a utilização da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020) como uma das técnicas de suporte para deslindar as informações. Ela propõe a sistematização e categorização dos dados como forma de dar sentido a conteúdos textuais. Embora seja reconhecido como um método colonialista, com origem em paradigmas epistemológicos eurocentrados, as pesquisas têm avançado no sentido de se construir outros caminhos investigativos. Assim, os feminismos decoloniais sugerem que tais ferramentas metodológicas podem ser apropriadas e ressignificadas, dentro de uma perspectiva decolonial, onde não sejam perpetuadas estruturas de exclusão e opressão. Seguindo esse entendimento, o método de Bardin, aqui, pode ser ajustado para atender aos objetivos decoloniais: sem normas fixas e sem padronização (Lüdke; André, 1986), enfatizando a flexibilidade analítica e a criação de categorias que reflitam a diversidade epistemológica e permita a emergência de vozes subalternas nos dados analisados.

2.1. Estudos Feministas Decoloniais: aspectos teóricos e conceituais

As pesquisas educacionais pontuadas como referencial teórico vêm contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero(s) e sexualidade(s), arranjos identitários frequentemente internalizados e reproduzidos através dos discursos explícitos e/ou subjacentes

aos textos normativos e didáticos, bem como àqueles manifestos por agentes educacionais e familiares.

Como início das reflexões, penso ser importante trazer a contextualização e delimitação da abordagem intelectual que me respalda. Para esse momento, teço reflexões sobre os caminhos teóricos adotados dentro de uma perspectiva feminista decolonial, em virtude de que “as estudiosas feministas são a mais importante circunscrição com foco em gênero e a fonte de muito conhecimento sobre as mulheres e hierarquias de gênero” (Oyewùmí, 2004, p. 2).

Saliento as contribuições de Oyèrónké Oyewùmí (2004; 2021) Walter Mignolo (2007; 2008); Luciana Ballestrin (2013) e María Lugones (2008) que, em conjunto, oferecem uma base sólida para a compreensão dos feminismos decoloniais como uma crítica profunda às estruturas de poder e às epistemologias dominantes.

As teorias decoloniais foram fortalecidas através do pensamento de intelectuais da América Latina, adeptas/os do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final da década de 1990.

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 89).

Mignolo (2008) propõe o conceito de “desprendimento” e “desobediência epistêmica” como formas de resistir às epistemologias coloniais que impõem uma visão eurocêntrica do mundo.

Seguindo a linha da decolonialidade, estudos pioneiros de Fanon (2008) e Quijano (2005; 2013) são evidenciados para a compreensão de novos caminhos de resistências e quanto à necessária desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos subalternizados, devido a uma lógica de relação colonial que ainda permanece na modernidade⁵

⁵Autoras/es contrastam a noção de moderno e modernidade. “Estamos atravessando a pós-modernidade (Maffesoli, 2018); a modernidade líquida (Bauman, 2005); a nova modernidade (Beck, 2010); a modernidade tardia (Giddens, 2003); a hipermodernidade (Lipovestky, 2004) ou sequer fomos modernos (Latour, 1994)?” Ver sobre em Schroeder et al, 2018, disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/M8BZtHxqk36qQwBMKtk4K9v/?format=pdf&lang=pt>

capitalista, de forma complexa e duradoura, não obstante o término do colonialismo oficial, propagando-se sob as mais diversas configurações ao longo do tempo e do espaço, em relação à natureza, ao poder, aos saberes e ao ser dos povos colonializados.

Fundamentada em Walsh (2017) opto pelos termos “decolonial/decolonialidade”. A autora os difere dos vocábulos “descolonial/descolonialidade” porque, enquanto estes sugerem uma superação do colonialismo, como se fosse possível desfazer, apagar, reverter todo o estrago imposto pela colonização europeia - no caso do Brasil e em outros países da América Latina, África e Ásia - aqueles, com a supressão do “s”, significam resistir e transcender às mazelas do colonialismo, ainda operante. Desta forma, “[...] o decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2017, p. 12, nota 2).

A partir dessa perspectiva geopolítica, lançada pelas teorias da decolonialidade, pensadoras/es feministas fazem complementações e contraposições aos estudos de Fanon e Quijano, bem como ao feminismo tradicional/ocidental, formado por mulheres brancas da elite europeia e norte-americana, que não abria espaço para a interseccionalidade (Hollanda et al, 2020).

No contexto do feminismo decolonial, essa abordagem sugere que as mulheres, especialmente as de comunidades racializadas e marginalizadas, devem se desprender das formas de conhecimento que foram impostas por meio da colonização, as quais subalternizam e invisibilizam suas experiências. O feminismo decolonial, assim, não busca apenas igualdade dentro das estruturas existentes, mas sim a reconfiguração dessas estruturas através da valorização de outras epistemologias, aquelas que emergem das próprias experiências das mulheres racializadas e colonizadas. O "desprendimento" e a "abertura" mencionados por Mignolo indicam a necessidade de uma ruptura com a epistemologia dominante e a criação de novos espaços de conhecimento que sejam plurais e inclusivos das vozes anteriormente silenciadas.

Lugones (2008), a datar da publicação de “*Colonialidade e gênero*”, introduz a categoria gênero no discurso decolonial. Ela aponta que “[...] o sistema de gênero surge quando o discurso moderno colonizador estabelece a dicotomia fundadora colonial: a classificação entre o humano e o não humano” (Hollanda, 2020, p. 16). Tal discurso é preponderante “[...] para demonstrar a invenção de uma sociedade generificada” (Oyewùmí, 2021, p. 120).

A contextualização da decolonialidade feminista explicita a necessidade de problematizar, desafiar e romper com as epistemologias coloniais, as quais subjugam e silenciam as mulheres minorizadas “[...] todas as mulheres: as cis, as trans, as acadêmicas, as

militantes, as brancas, as pobres, as indígenas [...]” (Hollanda, 2020, p. 26). Portanto, o feminismo decolonial emerge como uma prática teórica e política que busca reconfigurar as estruturas de poder, afirmando as epistemologias e experiências das mulheres que têm sido historicamente marginalizadas.

Assim, ao cunhar o conceito de ‘colonialidade de gênero’, Lugones (2020) explicita seus posicionamentos feministas e problematiza a opressão do patriarcado e da eucentralidade na formação histórico-estrutural das comunidades subalternizadas pelas forças colonialistas.

Segundo a autora, Quijano contribuiu de modo expressivo para a teoria decolonial, através de sua conceituação de *colonialidade do poder*. Porém, apesar de haver convergências de ideias entre um e outra, existem também divergências pontuais, principalmente em relação às questões de gênero.

Enquanto ele aborda a colonialidade do poder em termos mais amplos, se concentrando nas estruturas globais de dominação, ela, ao analisar as dinâmicas de poder, foca numa análise interseccional entre raça e gênero. Especifica e materializa a dimensão de gênero, destacando as formas como a colonialidade afeta as experiências das mulheres negras, das mulheres indígenas, da comunidade LGBTQIA+⁶, entre outras.

[...] Quijano entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos”. [...] pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero. Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder (Lugones, 2020, p. 54).

A principal crítica de Lugones às pesquisas do colega peruano refere-se ao fato dele não ter percebido que a mesma construção identificada em raça, no contexto da opressão da colonialidade, está também em gênero e sexo. Para ela, Quijano não examinou devidamente as correlações de poder e, a seu ver, permaneceu o discurso moderno colonizador, estabelecendo a dicotomia fundadora colonial, quanto ao “significado hegemônico de gênero” (Lugones, 2020, p. 55). A partir dessa perspectiva a autora oferece farto arcabouço teórico para

⁶ – Sigla representa a diversidade de gêneros, identidades e orientações sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais “+” outras variações). A sigla oficial, aprovada na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2008, é “LGBT”.

analisarmos como as estruturas de poder e colonialidade permeiam as relações de gênero(s) e sexualidade(s), perpetuando desigualdades e discriminações.

Colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas reações intersubjetivas (Lugones, 2020, p. 50).

Observa-se que os dispositivos *gênero(s) e sexualidade(s)* não chamam a atenção nos estudos decoloniais, pelo menos até final do século XX. Somente a partir dos anos 2000 se intensificam os debates, reflexões e produções na área científica, em especial no campo das Ciências Sociais, a respeito dessas categorias, inclusive com severas críticas ao então feminismo hegemônico, “[...] precisamente por ele ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade/gênero” (Lugones, 2020, p. 51). Em “Colonialidad y género” (2008) a autora cunha um marco importante para a ampliação da teoria da *Colonialidade do Poder*. Através da introdução da noção de “sistema moderno-colonial de gênero”, demonstra que a estrutura de modernidade está marcada pela combinação entre raças, gênero(s), sexualidade(s)

e classes. No ordenamento desses elementos se dá a ocorrência da interseccionalidade. Walsh (2009) ressalta que a politização da diversidade (cultural) na América Latina se tornou “moda” a partir dos anos de 1990, perfazendo as políticas constitucionais e educacionais, como eixo central das discussões. Ela reconhece que parte da atenção e do destaque das diversidades, por autoridades e instituições, tanto a nível nacional como internacional, se deve às lutas dos diversos movimentos sociais por reconhecimento e valoração de seus direitos, todavia, parte está relacionada à globalização do poder, do capital e do mercado.

O marco central para tal contextualização encontra-se na histórica articulação entre a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América (Walsh, 2009, p. 14).

Inspirada por Paulo Freire e Frantz Fanon, Walsh propõe uma pedagogia que articula ação política e transformação social, fortalecida por um elemento comum a ambos: “[...] a esperança como uma necessidade ontológica que urge para se enfrentar a raiva e construir o amor” (Walsh, 2009, p. 38-39). A autora utiliza os conceitos de insurgir, reexistir e reviver para propor “[...] um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e decolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação” (p. 37-38). Assim, destaca a

necessidade de resgatar e revitalizar modos de vida, de comportamento, de relacionamento, enfim: de poder, de saber e de ser suprimidos pela colonização.

Nessa direção, a convergência com autoras/es comprometidas/os nas investigações dessas temáticas, a partir de uma concepção feminista decolonial, tais como Lugones (2008; 2014), Finco; Gobbi; Goulart (2015), Oyěwùmí (2004; 2021), Walsh (2006, 2009, 2017) nos leva à compreensão mais aprofundada das relações de poder, identidades e conhecimentos.

Em eco com a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), encontramos outra maneira de compreender o papel social da mulher, a partir das referências africanas, especificamente da cultura Iorubá (Nigéria), sua região natal. Em “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero”, ela demonstra que a estrutura universalizada, binária e hierárquica, de gênero não existia em sua comunidade (Iorubalândia). A inserção desta categoria se dá, ali, como consequência da colonização ocidental (britânica), a qual perdurou até início do século XX. Porém, assim como nas demais colônias africanas, asiáticas e das Américas Central e do Sul, com a dizimação de povos originários, as formas de dominação foram e continuam mantidas após o processo de independência “através de outras estratégias de subjugação, não apenas no sentido político, econômico e geográfico, mas também no ‘domínio contínuo do Ocidente’ sobre a produção do conhecimento” (Oyěwùmí, 2021, p. 17, grifos meus). Com tal domínio sobre os estudos e as produções acadêmicas/científicas dos povos colonizados, provocou-se mudança epistemológica que levou à invisibilidade da/o colonizada/o.

A discussão desses processos identitários está associada à multiplicidade de sentidos e terminologias que atravessam a configuração do termo em diferentes períodos históricos e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Cada contextualização dos termos vem acompanhada de seu fundamento teórico, apresentado na segunda seção (enumerada como “3”).

2.2. O caminho metodológico

A caracterização metodológica é compreendida como uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, baseada na revisão de literatura e análise de dados primários e secundários. Utilizou-se das técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020). Está pautada nos Estudos Feministas Decoloniais em interlocução com os Estudos Culturais.

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se por ela ter os movimentos flexíveis, sempre contínuo em espiral, possibilitando reformular e agregar informações a qualquer momento.

Menga Lüdke e Marli André (1986) sustentam que, na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constrói as hipóteses que “nortearão” a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento. Para as autoras, na pesquisa documental “[...] a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André, 1986, p. 40).

Quanto à pesquisa bibliográfica, Antônio Carlos Gil (2002, p. 44) afirma que ela “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Antônio Joaquim Severino (2013), corrobora com o ensinamento, explicitando que a pesquisa bibliográfica acontece com base em

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p. 106).

Para o levantamento dos dados procedi à revisão bibliográfica sobre o tema e trabalhei com a legislação (em vigor) de âmbito federal: Constituição da República Federativa do Brasil CF/1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/1996; atual Plano Nacional de Educação PNE/2014; Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil-BNCC/2017-EI.

Efetuei, outrossim, buscas nas seguintes normas curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/1997 (volumes: 1, Introdução; 8, Apresentação do Temas Transversais e Ética; 10, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI/1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI/2009.

Em âmbito estadual, detive-me no Plano Estadual de Educação-PEE/2014; a nível municipal, no Plano Municipal de Educação-PME/2015 e no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS/2020, parte específica da EI (etapa creche e pré-escola).

Eleitos os materiais supracitados, utilizei a proposta de Laurence Bardin (2020) por entender que a Análise de Conteúdo contribui com a busca das categorias de análise para além do ponto de vista categórico. Através dela foi possível alinhá-las ao objeto da pesquisa. Procurei aí, não ater-me à mera descrição dos fenômenos, mas empregar-lhes novos sentidos, a partir das interpretações decorrentes dos aportes teóricos do feminismo decoloniais.

organizadas para análise, seguindo o procedimento metodológico da Análise de Conteúdo, a qual Bardin (2020) define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Nessa pesquisa, as mensagens são documentais (Franco, 2008, p. 12), com *corpus* gerados através do processo de busca e coleta dos dados, os quais deverão seguir três etapas básicas, necessárias para construção da análise: a pré-análise, ou seja, a organização dos dados (Bardin, 2020, p. 121) em forma de quadros, com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa; a exploração do material, (ibidem, p. 127) onde, com o *locus* estabelecido, as informações selecionadas fez-se um estudo mais aprofundado, com o objetivo de estabelecer as Unidades de Registro (UR) e as Unidades de Contexto (UC) (Bardin, 2020, p. 130); por fim o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, (ibidem), sendo, os dados coletados, tratados de maneira que possam ser significativos, fazendo uso de quadros com as constância de palavras chaves que determinam a inserção das diversidades nos documentos curriculares. Esse tratamento dos dados é definido por Bardin como “codificação”, ou seja, “[...] o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2020, p. 129).

Assim, dentro da temática de Análise de Conteúdo, apliquei a técnica denominada Análise Temática ou Categorical (Bardin, 2020, p. 199) para transformar os dados brutos em categorias e possibilitar a discussão das questões de gênero(s) e sexualidade(s) nos textos dos documentos explorados.

A pesquisa foi realizada a partir da seleção de palavras-chaves, buscadas em todos os documentos, visando identificar em seus textos, os conceitos, sentidos e comprometimento do Estado para com a garantia da educação em sexualidade(s) e gênero(s) nas escolas de Educação Básica. Esses conceitos, conforme assegurado desde a Conferência Geral da UNESCO (1960), tratado do qual o Brasil é signatário, e já abordados nos PCNs/1997 e nos RCNEIs/1998, são basilares para uma educação que tenha por objetivo principal a garantia, o respeito e o fortalecimento dos Direitos Humanos, como liberdades fundamentais de todas as pessoas.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem [...]. Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à

Ana Paula Antunes Martins (2023) traduz o compromisso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para com a educação brasileira até 2030. Embora seja uma das entidades internacionais de cunho liberal e colonialista, a trago aqui como uma das fontes que justificam a seleção dos conceitos-chaves a serem apurados nesse estudo.

No contexto em que deveriam configurar, nas diretrizes educacionais, a superação das diferentes formas de violências e exploração contra pessoas e grupos sociais considerados fora das “normas”. São discussões originadas das relações de gênero(s) e sexualidade(s), contudo vêm entrelaçadas a outros marcadores, tais como: raça, etnia, classe, deficiências, nacionalidade, geração.

Para superar esses desafios, é necessário refletir sobre a inter-relação entre gênero, desigualdades sociais e as múltiplas formas de violência que se abatem sobre meninas e mulheres, sobre gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexo, assim como aquelas que afetam meninos, meninas e jovens em nosso país, com atenção destacada às pessoas negras, migrantes, indígenas, idosas, com deficiências... (Martins, 2023, p. 9, grifos meus).

Em tal contexto, as categorias pretenderam demonstrar (ou não) um suleamento para a efetivação de uma educação que promova a problematização; o pensamento livre e consciente; a coerência cultural e científica; a cidadania pautada nos direitos e deveres humanos, comprometida com as identidades e diferenças das/os sujeitas/os envolvidas/os desde a primeira infância com a instituição escolar.

Embora meu foco seja os marcadores gênero/sexualidade, as demais identidades representadas nas categorias selecionadas nas buscas se interseccionam, pois se a criança é “viada”, empobrecida e preta, a carga de discriminação, preconceito e limitações sociais/educacionais lhes são triplamente atribuídas. A exclusão se faz muito mais forte e nítida. Assim como o menino trans, indígenas e deficiente; a menina lésbica/sapatona, migrante e periférica. Os exemplos são numerosos e as violências contra essas pessoas estão estampadas nos noticiários e nas redes sociais diuturnamente.

As palavras buscadas nas legislações e normas, dependendo de sua frequência e contexto, revelam o quão democrático/emancipatório ou o quão conservador/excludente se mostra o nosso currículo.

Elas foram pensadas como indicadores da qualidade do currículo da EI, pensando este documento como “[...] núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola [...] também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2023, p.13). A partir da

localização e pontuação dessas palavras foi possível problematizá-las para compreender e contestar o conteúdo dos textos.

Nessa tarefa me propus a explorar desde os PCNs/1997, RCNEI/1998 e DCNEI/2009, pois tais marcos regulamentares da EI no Brasil trouxeram diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para essa etapa de escolarização. Embora já superados por outras diretrizes, são valiosas fontes de investigação na busca que ora faço, visando encontrar rastros, avanços e retrocessos nas abordagens referentes aos gênero(s) e sexualidade(s) nas orientações curriculares da educação. Contraponho-as às normas vigentes, ou seja: o PNE/2014; a BNCC/2017; o PEE/2014; o PME/2015 e o Currículo da REME-Dourados/MS/2020.

Na próxima seção contextualizo termos significativos para a progressão de outras etapas a serem explanadas, procurando estabelecer um vínculo entre os conceitos de infâncias, identidades, gênero(s), sexualidade(s) e currículo, potencializando-os dentro de uma concepção feminista decolonial.

29

3. CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DE PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Trabalhar as categorias de gênero(s) e sexualidade(s) na EI, apesar de vasta produção acadêmica e científica desenvolvidas e amplamente divulgadas nas últimas décadas, ainda causa inquietação e, ao mesmo tempo, entusiasmo.

Pensar a formação de pessoas solidárias, autônomas e responsáveis pelo e no exercício da cidadania, com respeito às liberdades e à dignidade de si e de outrem, é tarefa complexa, não restrita à escola, mas cabendo a esta uma grande responsabilidade e exigindo constante formação e reformulação de “nós agentes”. Abertas/os ao novo e ao diferente, podemos melhorar a escola que temos e dar largos passos rumo àquela que queremos.

Pensei em tratar, em primeiro plano, as subseções infâncias, identidades, gênero(s), sexualidade(s) e currículo, como forma de estabelecer um alicerce básico para desenvolver o trabalho. Ao relembrar ou mesmo tomar conhecimentos de conceitos e fundamentos teóricos de cada elemento (relevantes para os objetivos aqui propostos), a partir de concepções diversificadas, a exploração dos documentos e os caminhos a serem percorridos ficaram melhor definidos.

3.1. Infância(s)

A concepção de infância, como uma etapa significativa da vida, de importância fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa, é um argumento relativamente

recente. Se alterou nas diversas sociedades e culturas, perpassando correntes de pensamentos, até alcançar as noções contemporâneas de infância que atualmente adotamos.

Os conceitos eleitos são importantes para pensarmos pedagogias decoloniais, pois “as práticas de educação infantil se pautam por concepções da infância” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 2) e devem considerar vários contextos: social; econômico; político; cultural; religioso, nos quais as relações de produção e de reprodução da vida, bem como as relações das pessoas entre si, são estabelecidas em cada períodos históricos.

O historiador francês Philippe Ariès (1986) é pioneiro no estudo das infâncias. Ele principia os conceitos de *sentimento de infância* e aponta a criança como um ser em devir, em transformação, a qual não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser em pleno desenvolvimento. Alguém que precisa de proteção, cuidados e estímulos adequados para que possa se desenvolver plenamente.

30

[...] Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (Ariès, 1986. p. 39 grifos meus).

Enquanto Ariès apresenta “*o sentimento de infância*”, o educador estadunidense Neil Postman (1999) introduz “*o desaparecimento da infância*”, ambas teorias fortemente ligadas “[...] aos segredos e tabus culturais que separaram as crianças modernas dos adultos até a década de 1950” (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 2). Para Postman (1999) a informação (midiática), o acesso fácil às diversas fontes de conhecimentos, provoca o desmoronamento das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Rousseau creio, está correto, se entendermos que ele quer dizer que a leitura é o fim da infância permanente e que ela destrói a psicologia e a sociologia da oralidade. Visto que torna possível entrar num mundo de conhecimento não

observável e abstrato, a leitura cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta (Postman, 1999, p. 27).

Vale pontuar que, a partir do século XVIII, pensadores iluministas já começam a se preocupar com a EI formal. Porém essa preocupação, assim como os estudos das infâncias dos séculos anteriores, também estava direcionada às crianças das elites, da burguesia, e era

caracterizada por uma visível separação por gêneros, conforme grifado no texto de Ariès citado acima. Àquelas de famílias empobrecidas, escravizadas, empregadas em propriedades rurais, do ramo da pesca e imigrantes para os polos urbanos em início de desenvolvimento industrial e comercial, as tarefas laborativas eram apresentadas desde muito cedo. Não por acaso, “até hoje o nome creche remete a um espaço pobre, popular e não público” (Arroyo, 2023a, p. 184).

Martin Kuhn, Livio Osvaldo Arenhart e Sueli Salva (2024) nos lembram que a preocupação com a educação para a criança pequena, de cunho naturalistas e fortemente religioso, remete à “Didática Magna”, de João Amós Comenius, ainda no século XVII.

O patrono da didática moderna atribui à pedagogia e ao educador a tarefa de auxiliar na condução da criança nos caminhos da salvação. Dessa forma, a educação do infante, tal qual uma arvorezinha, requer ser cultivada, aprimorada em suas capacidades racionais e morais que o conduzam a Deus. Tal qual uma planta frutífera que, para produzir bons frutos, requer ser

31

modelada, cultivada, irrigada, podada (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024, p. 6, grifos meus).

Os estudos sobre a infância e, consequentemente, a educação escolar da criança pequena, avançou em quantidade e qualidade nas últimas décadas, com novos métodos, novas tecnologias, novos cenários e novas perspectivas de pesquisas, teorias e práticas educativas. “O reconhecimento de seu direito à educação é um dos espaços promissores” (Arroyo, 2023a, p. 179). Para tanto, a contribuição basilar de investigações pretéritas e presentes foram, são e serão sempre consideradas.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, estudiosas/os apontam avanços no entendimento da criança e das diferentes infâncias. Para essa teoria, existem muitas infâncias, as quais requerem diferentes olhares. Também questionam a falta de protagonismo infantil, que nos leva à ideia de proteção excessiva e paternalismos, através dos quais são justificadas a não exposição das crianças a temas como gêneros e sexualidades, por exemplo. Tais propostas são, equivocadamente, apontadas como sexualização da infância e doutrinamentos que procuram “impor-se como pensamento único que ditam até mesmo a educação das crianças” (Butler, 2024, p. 84), conforme discursos ultraconservadores, como os apregoados pelo Escola sem Partido e por projetos neoliberais dos reformadores empresariais da educação.

Campo de estudo relativamente novo, a Sociologia da Infância “[...] se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (Sarmiento, 2008, p. 18). Constituiu-se como ciência que se dedica a entender a infância como uma construção social e cultural, onde as crianças são protagonistas sociais plenas. Elas criam, recriam, performam, com suas próprias culturas, competências e agência, sendo o centro das reflexões das Ciências Sociais.

[...] se as crianças são, o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontades e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (Sarmiento, 2008, p. 20).

Estudiosas/os desse Campo, como Sarmiento (2007; 2008; 2013), Marques (2017), Tomás (2011), Ferreira e Tomás (2018), propõem um olhar real sobre a criança (como sujeita/o de direitos), a família e as instituições (escolas), provocando outras perspectivas para a EI. Com uma abordagem crítica sobre visões e experiências sociais das/os pequenas/os, “miúdas/os”, possibilitam mudanças no currículo, na formação e nas práticas docentes. Sugerem o

32

rompimento com a concepção escolar tradicional (a qual tem a criança como dependente, dominada, incapaz, ser em devir), para a adoção do protagonismo infantil, “[...] que percebe a infância como categoria social, e a criança como produtora de cultura” (Marques, 2017, s/p) e compreende o ser criança, na sociedade e na escola, como um ser do hoje e do agora, com todas as implicações que a realidade traz. Assim, uma “[...] mudança do paradigma de controle e de negatividade para com as crianças para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos” (Tomás, 2007, p. 121) se faz necessário e urgente, tendo em vista a existência de muitas infâncias sobre as quais precisamos refletir e nos posicionar.

[...] podemos afirmar a existência não de uma única infância, mas de infâncias, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional. São infâncias com diferentes lógicas, por exemplo: crianças de rua (em situação de rua), crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente; são lógicas paradoxais, lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos (Tomás, 2007, p.121-122, minha inserção).

Sob esses diferentes olhares para as infâncias buscamos a inspiração nessas/es autoras/es para dar visibilidade às crianças, sem ocultar delas as realidades sociais e culturais (Sarmiento, 2007) nas quais estão inseridas, como sujeitas/os de direitos, criadoras e criaturas de um mundo em constante transformações.

A invisibilidade tem relação direta com a exclusão, sendo as crianças um dos grupos geracionais mais afetados pela pobreza, pelas desigualdades sociais, pelas carências das políticas públicas. São as vítimas mais indefesas do preconceito, racismo, bullying homofóbico, do assédio, da violência sexual e demais formas de abusos físico e psicológico.

As/os sociólogas/os da infância nos ajudam a (re)pensar não a criança do futuro, mas a

criança agora, com seus direitos e deveres, com a capacidade de construção de culturais infantis e com a necessidade de serem ouvidas, mais do que serem “traduzidas”, de serem consideradas e valorizadas.

Quando pensamos em uma educação questionadora, igualitária, não generificada; quando adotamos práticas educativas que rompam os sistemas sexistas, binaristas e heteronormativos, precisamos reconhecer a criança como “ser” de direitos e deveres; como agentes ativos e determinantes na sociedade. Entendendo, todavia, “[...] que reconhecer o direito de cidadania não significa restringir a necessidade de proteção das crianças pelos adultos” (Sarmiento, 2007, Apud Marques, 2017, s/p), mas de respeitá-las em suas diferenças, em seus momentos, em seu tempo, em suas identidades.

33

Na vertente das teorias decoloniais a concepção de infância transcende a abordagem tradicional, marcada por visões eurocêtricas e normativas. Cientistas desse campo investigativo propõem uma compreensão mais ampla e contextualizada das experiências infantis, considerando as diversas realidades culturais, sociais e históricas que moldam toda a vida da criança.

Mergulhar na história, através da farta produção científica, e buscar o papel das políticas socioeducativas e da caracterização dos processos humanísticos pedagógicos, são caminhos necessários para as/os profissionais da educação pensarem sobre os paradigmas e as concepções de infâncias presentes nos discursos, nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas que orientam a educação brasileira. A começar pelo significado etimológico da palavra “infante”, relativo à infância, originada do latim, que o define “(...) como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *In-fans*, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana. Um ser humano em potencial, logo sem direitos” (Arroyo, 2023a, p. 179), ou seja, “não falante”, aquela/e que não tem voz.

Um tema gerador de estudo, de pesquisa e de formação de educadores da infância é: como são vividas as idades da vida, os tempos humanos na diversidade de Infâncias? Às escolas públicas, sobretudo, chegam milhares de infâncias em vidas mal vividas, desumanizadas. As infâncias oprimidas não têm direito a viver a especificidade humana de cada idade, são condenadas a um sobreviver precário, durante todas as idades de sua vida (Arroyo, 2023b, p. 9).

Conforme ensinamentos de Clarice Cohn (2005): “[...] precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (Cohn, 2005, p. 8). Compreendê-la como protagonista social e produtora de culturas; como pessoa ativa e participativa na construção de suas identidades, saberes e viveres; contrária às representações negativas, como as ideias de “tábula rasa”, “filhas do pecado”, “habitantes do paraíso”, dentre tantas outras aberrações.

A “colonialidade das infâncias”, termo que emerge da interseção entre as teorias decoloniais e a Sociologia da Infância, aponta como as infâncias foram (e são) reguladas por normas coloniais. Essas normas invisibilizam práticas locais de cuidado e educação e reforçam um modelo hegemônico de infância ideal: branca, urbana, escolarizada e heteronormativa.

Os estudos decoloniais, por sua vez, propõem o exame das diferentes infâncias, levando em conta as interseccionalidades. Assim, ao olharmos a criança a partir do gênero, da etnia e da raça, por exemplo, levamos em consideração a constituição da subjetividade das crianças negras e indígenas, visto que estas também sofrem as consequências do racismo e do

34

preconceito, em intersecção com o sexismo, sendo influenciadas, desde muito cedo, a reproduzirem o padrão da economia dos corpos, como “futuro” da sociedade capitalista: baixa escolaridade; acesso precoce ao mercado de trabalho; mão de obra precarizada.

Ao tratar de protagonismo infantil, fui movida a discorrer, no subitem seguinte, sobre os processos identitários do ser humano, enquanto sujeito social, que se forma e é formado desde a mais tenra idade, a partir de componentes conceituais e contextuais. Faço referência ao sujeito como um produto da História, dos ensinamentos foucaultianos, marcados por múltiplos fatores de poder e saber, que lhes conferem sentidos.

3.2. Identidades

As características para identificação de uma pessoa são estabelecidas a partir de quais referências e/ou marcadores sociais? Quais fatores atuam para formar as identidades individuais e/ou coletivas?

A discussão de processos identitários está associada à multiplicidade de sentidos e terminologias que atravessam a configuração do termo em diferentes períodos históricos e variados contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

O assunto “identidades” (no plural por serem múltiplas) tem despertado interesse de profissionais e estudiosas/os das muitas Áreas do Conhecimento, em especial das Ciências Sociais e Humanas, que pensam sobre os laços intra e extra grupos, quando do processo de definição de pertencimento e diferenças, bem como na produção simbólica, material e imaterial do conhecimento.

Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, deixou significativas contribuições para a compreensão da identidade cultural na contemporaneidade. Sua abordagem reconhece a complexidade e fluidez das identidades, indo além e na contramão das concepções estáticas e essencialistas dos processos de identificações, baseados nos saberes estruturalistas e outras correntes filosóficas que defendem as identidades como fixas, as oposições binárias e as verdades absolutas das doutrinas dogmáticas.

Para Hall (2006) as sociedades, através de seu passado remoto e recente, junto a todos os elementos históricos que as constituem, sempre buscaram construir suas próprias identidades, determinando seus inúmeros parâmetros de pertencimento. Nos últimos anos, essas questões ganharam maior relevância e expressão, como resultado das transformações emergentes do mundo contemporâneo, como a globalização e a conceptualização do ser

35

humano “[...] como sujeito fragmentado, descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas [...]” (Hall, 2006, p. 46).

O autor reflete a importância do processo de construção de nossas identidades, o qual ocorre ao longo de nosso desenvolvimento e nos leva à identificação de quem somos, com nossa identidade de gênero e de sexualidade. Portanto, “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006. p. 38). E mais:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

Contrariamente às metanarrativas unificadoras, Hall propõe a desconstrução de histórias totalizantes, as quais buscam impor uma única visão de mundo, e a valorização de abordagens mais fragmentadas e contextualizadas, levando em conta as diversas vozes e experiências. Nesse sentido, examina a experiência das diásporas e dos deslocamentos na construção da identidade na pós-modernidade. A globalização e os movimentos migratórios desempenham um papel fundamental na interação de distintas culturas, influenciando a formação de identidades híbridas e fluidas.

Atualmente, em todos os espaços, as pessoas estão inseridas num contexto de globalização e hibridismo cultural (Hall, 2006) e imersas em informações de toda natureza e de qualquer lugar do mundo. O fenômeno “globalização” no século XXI provocou a diminuição de barreiras culturais e identitárias em todo o planeta, levando ao entrelaçamento das culturas e à fluidez identitária.

Em uma vertente decolonial do pensamento, correntes teóricas também propõem uma reinterpretção crítica das noções tradicionais (com suas visões fixas e unilaterais), visando refletir especialmente sobre os processos de colonialidade.

A partir da década de 1990, estudiosas/os, principalmente da América Latina, passam a propor uma sistematização das pesquisas científicas a respeito da “modernidade” e “a partir” da “modernidade”, revisitando as noções de poder por ela produzidos e reproduzidos. Passam a analisar as manifestações históricas sob um outro ponto de vista: na perspectiva decolonial.

Para um dos pioneiros desse pensamento filosófico, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), as identidades estão fortemente ligadas ao processo de colonização das Américas, devido às diferenças fenotípicas entre os invasores e os povos dominados. Ele demonstra o

36

quanto a concepção de identidade, assim como de raça, serviu como instrumento para classificar as populações minorizadas.

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005, p. 117).

Com esse entendimento o autor introduz a ideia de colonialidade do poder, a qual “[...] se assenta na crítica às relações de colonialidade presentes nas dimensões econômica e política da sociedade que ainda se mantém hegemônicas” (França; Piassa, 2022, p. 259), para destacar a necessidade de se compreender as identidades a partir de uma perspectiva histórica, a qual nos possibilita compreender a imposição de categorias binárias e hierárquicas de identidades, como branco/não branco, civilizado/bárbaro, homem/mulher, entre outras que continuam a estruturar as relações sociais e culturais.

[...] a colonialidade do poder denuncia a continuidade das formas de dominação mantidas após o processo de independência das colônias nas Américas Central e do Sul, África e Ásia e, também, a manutenção dos processos de colonização, agora, impostos pelos organismos internacionais e multilaterais no âmbito do sistema/mundo capitalista moderno e contemporâneo, materializados no discurso veiculado pelos meios de comunicação, nas redes sociais, nas políticas públicas e no currículo oficial, por exemplo (França; Piassa, 2022, p. 259-260).

Considerando as identidades estarem intrinsecamente ligadas às relações de poder moderno/colonial/racializado, que impôs e impõe a desumanização e objetivação dos corpos não-brancos, não-héteros, não-europeus, além de subalternizar práticas e modos de vida de indígenas e afro-diaspóricos, inclusive de suas crianças, Quijano propõe uma reavaliação profunda desses paradigmas através de “uma descolonização real e global do poder” (Quijano, 2005, p. 134).

Em eco com a Sociologia da Infância, a colonialidade do poder se manifesta na imposição de um modelo eurocêntrico/patriarcal/cisheteronormativo como base de organização e de leituras dos corpos infantis, construído pelo ocidente. Tal modelo invisibiliza as vivências, saberes e práticas de cuidados e educação de crianças em comunidades indígenas, quilombolas e afrodescendentes. Infâncias fora desse modelo são consideradas “desviantes”, “precoces”,

"subdesenvolvidas", reforçando hierarquias coloniais. Essa visão influencia diretamente nossas escolas, inclusive nas questões de gênero(s) e sexos, ao adotarem “[...] um comportamento

37

masculino como expressão do gênero para os meninos e jovens, também possuem o metro padrão heterossexual em relação às sexualidades” (Sepulveda & Sepulveda, 2018, p. 92). Pelo viés da educação para as diversidades no Brasil, Catherine Walsh (2013), Maria Paula Meneses (2020); Freitas e Meneses (2021) e Vera Maria Candau (2008; 2009; 2010), figuram como algumas das principais vozes. Com as teorias feministas decoloniais elas problematizam os espaços escolarizados, defendendo-os como locais pedagógicos e políticos de acolhimento das diferenças culturais, de gêneros, epistemológicas, entre outras. Buscam o rompimento com os processos de homogeneização e invisibilização das identidades dos grupos subalternizados e marginalizados e defendem a Educação como “[...] um terreno privilegiado para o desenvolvimento, transmissão e produção de conhecimentos” (Freitas; Meneses, 2021, p. 859). Nesse aspecto, os currículos, a formação docente e as práticas pedagógicas devem estar ancoradas em um reconhecimento crítico das diferenças e na construção de uma cidadania que respeite e valorize as pluralidades culturais, de gênero(s), de sexualidade(s), de raça e etnias. As “*pedagogias decoloniales*” são compreendidas

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2013, p. 19, tradução minha).

Problematizando as hierarquias epistêmicas eurocêtricas, propõem o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de conhecimento, possibilitando uma compreensão mais inclusiva das identidades, numa releitura histórica das diversidades culturais e epistemológicas, que levam em conta a decolonialidade do saber, do ser e do poder.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes (Candau; Russo, 2010, p. 165).

Na abordagem decolonial, a identidade é concebida como um processo dinâmico e contestado, marcado por lutas políticas, culturais e epistemológicas contra as estruturas de poder e de saber colonial, as quais impõem uma única acepção: a interpretação hegemônica. Esse olhar decolonial é um convite para reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e

Os estudos identitários, na vertente feminista e decolonial é aprofundada nos trabalhos da filósofa, socióloga e feminista argentina, María Lugones (1944-2020) e do filósofo e semiótico argentino Walter Dignolo (1941-atual), que expandem os estudos de Quijano e trazem para o debate uma rica contribuição ao explorarem a ideia de colonialidade de gênero e de sexualidade. Acentuam que as estruturas coloniais moldam as experiências de gênero de forma essencialista, não reconhecem os muitos jeitos de ser e de se identificar, como também não abrem espaços para narrativas marginalizadas.

[...] a organização social em termos de gênero não tem porque ser heterossexual ou patriarcal. [...] Compreender as características históricas específicas da organização do gênero no sistema moderno/colonial [...] é essencial [...]. Tanto o dimorfismo biológico, como o herossexualismo e o patriarcado são característicos daquilo que chamo de lado claro/visível da organização colonial/moderna do gênero (Lugones, 2008, p. 20, tradução minha).

Sem respostas prontas e acabadas para as indagações do início deste tópico, espero, com as reflexões assinaladas no desenvolver da dissertação, contribuir para com o entendimento acadêmico referente às identificações identitárias.

A contextualização de infância e de identidade faz-se necessária para o desenvolvimento deste trabalho, bem como a concepção das categorias gênero(s) e sexualidade(s) que passo a discutir no próximo subitem.

3.3. Gênero(s) e sexualidade(s)

Já aponte o quão cruciais e oportunos são os estudos sobre gênero(s) e sexualidade(s), face à necessidade de se desconstruir normas e estigmas que afetam determinadas/os indivíduos/os ou grupos, bem como para contribuir com as vivências e valorização das diversidades em todos os espaços da sociedade.

Considerando que as teorias decoloniais propõem uma reinterpretação crítica dos ideais heteronormativos, inclusive referente às identidades, para compreendê-las a partir de um conceito fluido e dinâmico, também distante de visões fixas e unilaterais, o referencial teórico adotado reflete a conceituação dessas categorias implicadas no entendimento e reconhecimento das diferenças.

Sob essa ótica, há a necessidade de compreensão de alguns conceitos chaves para as análises aqui empreendidas. As interpretações sobre *gênero*, quase sempre estão vinculadas ao

sexo como órgãos genitais. Como é a defesa do psicanalista Robert Stoller (1963)⁷, a qual reflete a posição de outras/os especialistas da área da medicina e da psiquiatria, ao formularem o conceito de identidade de gênero, no contexto da distinção entre natureza e cultura.

[...] sexo está vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia) e gênero tem relação com a cultura (psicologia, sociologia, incluindo aqui todo o aprendizado vivido desde o nascimento). O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa marcada por gênero, um homem ou uma mulher (Piscitelli, 2009, p. 126).

Vale ressaltar as conceituações distintas entre gêneros, sexos e sexualidades. Fabiana Aparecida de Carvalho (2018) nos ajuda nessa complexidade, ao analisar a relação entre os discursos biológicos e a educação para gênero(s) e sexualidade(s) com foco nas intersecções e distanciamentos entre as perspectivas biológicas e as abordagens sociais e culturais dessas categorias. Ela problematiza a hegemonia dos discursos biológicos que tradicionalmente associam gêneros e sexualidades a determinismos naturais e imutáveis. Para clarear essa discussão, transcrevo suas pontuações:

[...] 1) não há uma, mas várias possibilidades de vivenciar as sexualidades e os gêneros; 2) essas vivências não se reduzem unicamente à manifestação de uma dimensão instintiva ou reprodutiva humana: o sexo; 3) são construídas e produzidas em/por negociações discursivas que constituem nossas vidas sociais, culturais e subjetivas; 4) o sexo – no sentido de uma condição biológica – pode, numa dada instância, designar diferenças anatômicas e fisiológicas em relação à condição orgânica, física e/ou reprodutiva de alguns seres vivos (ser fêmea, macho ou intersexo biologicamente falando), mas não determina exclusivamente a correspondência de identificações quanto à construção de feminilidades e masculinidades e quanto à (des)estabilização das performances generificadas desempenhadas na sociedade; 5) as sexualidades são diversas em termos de manifestações do desejo e englobam distintas orientações, desdobramentos e identificações sexuais, eróticas e de afetividade com as quais as pessoas se apresentam, expressam-se, relacionam-se e vivem, a frisar: homossexualidade (relacionamentos mais direcionados às vivências e desejos relativos a pessoas parceiras do mesmo gênero), heterossexualidade (orientação afetivo-sexual mais partilhada com pessoas de gênero oposto), bissexualidade (envolvimento afetivo-sexual com parcerias alternadas e mantidas com pessoas de todos os gêneros); 6) essas orientações não são decorrentes estritamente de uma causa primeira, seja de suposta natureza biológica, de determinações psicológicas ou genéticas, nem tampouco de uma deliberação individual calcada, ao nível do senso comum, como mera opção sexual livre de processos de negociações e aceitações (Carvalho, 2018, p.4-5, grifos meus).

⁷HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos PAGU, n. 22, Campinas, SP, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332004000100009&script=sci_arttext&tlnq=en

Por esse prisma, Butler (2023) também propõe falar de gênero para além dos aspectos biológicos e mesmo culturais, políticos e sociais. Segundo a autora, a identidade de gênero é instituída através da repetição de atos performativos. As pessoas performam - através de gestos corporais, falas, movimentos, discursos - os papéis e as encenações, dando a constituição do gênero, através de uma coletividade que está, o tempo todo, em constante movimentação e transformação.

Nesse sentido, ser de um determinado gênero não implica a totalidade da profundidade do sujeito, ou seja, “se alguém é mulher, não significa que isto seja tudo o que este alguém é” (Butler, 2023, p. 21). Isto se dá por conta da forma como o gênero se constitui:

[...] o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (Butler, 2023, p. 21, grifos meus).

Aqui, ela reforça a própria construção de gênero como um problema a ser refletido, pois a distinção entre sexo como natural/biológico e gênero como construção cultural, não engloba todas as possibilidades do gênero, uma vez que este “[...] é um espaço em que as realidades biológicas e sociais interagem umas com as outras” (Butler, 2024, p.181).

As diversidades de tais dispositivos “desordenam” o pensamento hegemônico sobre as identidades. As relações binárias que caracterizam sexo-gênero-sexualidade precisam ser compreendidas a partir das relações sociais e de classes. Estas, geralmente, criam rótulos para conceituar meninas e meninos, mulheres e homens. Por outro lado, as teorias decoloniais propõem pensarmos as práticas educativas sob uma perspectiva que nos possibilite o conhecimento e reconhecimento identitário de cada sujeita/o, compreendendo sua fluidez, multiplicidade e ambiguidade nas relações de gênero(s) e sexualidade(s). “[...] reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 2022, p. 13).

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos

Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (Louro, 1997, p. 24).

nas teorias de gênero(s) e sexualidade(s), argumentando que essas abordagens, muitas vezes, falharam ao ignorar as experiências locais. À vista disso, propõem uma abordagem que valoriza a colaboração e o diálogo entre distintas perspectivas culturais e sociais, identificando e valorizando as diversidades sexuais e de gênero.

Relevante contribuição para esse pensamento é a tese do filósofo e historiador francês Michel Foucault (1926-1984). Embora não esteja identificada com os estudos decoloniais, sua produção parte de um lugar de enunciação que dialoga com as teorias decoloniais de gêneros e sexos. De relevância significativa para esses estudos está, por exemplo, sua obra *História da Sexualidade*, publicada entre os anos de 1976 e 1984.

A teoria foucaultiana explora a sexualidade como algo historicamente construído e regulado. “[...] o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz” (Foucault, 1988, p. 136). Nela, a sexualidade não é uma característica inerente ou biológica dos indivíduos, mas sim uma construção social e histórica, moldada por sistemas de poder e controle.

Foucault (1988) institui o conceito de *biopoder* para descrever como as instituições e práticas sociais regulam não apenas os corpos individuais, mas populações inteiras. Demonstra, assim, que o discurso sobre a sexualidade é usado como uma forma de exercício de poder. Seu controle é exercido pelas instituições: a família, a escola, a igreja (religião), o Estado, a ciência (médicas, psiquiátricas, acadêmicas), que definem o que é considerado “normal” e “anormal” em termos de comportamento sexual.

O historiador corrobora com as teorias decoloniais, ainda, ao ressaltar a ideia de que a sociedade moderna desenvolveu uma obsessão pela regulação e normalização da sexualidade, dentro dos padrões hegemônicos, patriarcais e heterocêntricos da cultura normativa.

O que se passou desde o século XVII pode ser decifrado do seguinte modo: o dispositivo de sexualidade, que se desenvolvera primeiro nas margens das instituições familiares (na direção espiritual, na pedagogia), vai se recentrar pouco a pouco na família: [...] Os pais, os cônjuges, tornam-se, na família, os principais agentes de um dispositivo de sexualidade que no exterior se apoia nos médicos e pedagogos, mais tarde nos psiquiatras, e que, no interior, vem duplicar e logo “psicologizar” ou “psiquiatrizar” as relações de aliança. Aparecem, então, estas personagens novas: a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso, a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce e já esgotada, o jovem homossexual que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher. São as figuras mistas da aliança desviada e da sexualidade anormal [...] (Foucault, 1988, p. 104).

Sob tal prospectiva, as identidades de gêneros e as práticas sexuais são categorizadas e hierarquizadas de acordo com as padronizações sociais específicas. As normas de gênero são construídas e mantidas através do controle da sexualidade. Aquelas/es que ousam desafiá-las

são, frequentemente, marginalizadas/os e/ou patologizadas/os.

Em tempos de falácias sobre uma fantasiosa “ideologia de gênero”⁸, encontramos um tanto perdas e perdidos, frente à tarefa de discutir, problematizar e “praticar” pedagogias feministas, antissexistas e anticolonialistas no exercício de nossas atividades.

Cabe nesse ponto, explicar, brevemente, sobre os substantivos “ideologia” e “gênero”, interligados pela preposição “de”. Quando fútil e amplamente utilizados pelos grupos políticos de ultradireita, somados às articulações religiosa extremistas e conservadoras, significam muito mais do que uma simples *locução nominal* (um grupo de palavras que funciona como um substantivo composto no contexto da frase), gramaticalmente falando.

Butler (2024) sustenta que “[...] como outros movimentos de direita de nossa época, o movimento antigênero tomou emprestada a linguagem da esquerda, incluindo “ideologia”, um termo que pertence a Marx e ao marxismo” (Butler, 2024, p. 29).

A autora refere-se à obra “A Ideologia Alemã”, escrita por Karl Marx e Friedrich Engels entre 1845 e 1846, na qual o conceito de “ideologia” é central e abordado como uma crítica substancial à filosofia idealista alemã da época, especialmente às ideias de Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner⁹.

Marx e Engels (1993) exploram a ideologia como um conjunto de ideias e representações que refletem os interesses das classes dominantes em uma sociedade, mas que são apresentadas como verdades universais e objetivas. Para eles, a ideologia desempenha um papel essencial na manutenção das estruturas de poder e das relações de produção.

Com sua fé capaz de mover montanhas, nosso Jacques le bonhomme¹⁰ aceita como base real, profana, do mundo burguês a forma distorcida pela qual a ideologia carola e hipócrita dos burgueses expressa seus interesses

⁸ “[...] a expressão “ideologia de gênero” foi cunhada concomitante com os escândalos de pedofilia na Igreja Católica. Bases comunitárias militantes e organizações ligadas à Teologia da Libertação realizaram trabalhos de conscientização de crianças e jovens para denunciar os assédios empreendidos por padres, bispos e autoridades religiosas nas atividades missionárias em diversos países da África, da América Latina, da Ásia e nos Estados Unidos; a Cúria Romana inviabilizou os trabalhos de prevenção contra os abusos sexuais e empreendeu sua cruzada antigênero para, inclusive, abafar as contravenções internas que colocavam em cheque (*sic*) seus próprios dogmas” (Furlan; Carvalho, 2019, nota 4).

⁹ Pensadores alemães, contemporâneos de Marx e Engels. Neohegelianos de esquerda, procuravam libertar “o homem” (a sociedade) de qualquer entidade que lhe fosse estranha, superior, ou pudesse lhe causar qualquer tipo de opressão.

¹⁰ Marx e Engels estão se referindo, em tom sarcástico, a Max Stirner, por Jacques le bonhomme, como, depreciativamente, os nobres franceses chamavam os camponeses.

particulares como interesses universais. Por que motivo esse ilusionismo ideológico assume precisamente essa forma, é algo que veremos ao tratarmos do “liberalismo político” (Marx; Engels, 1993, p. 180).

Embora as leituras distingam quanto ao seu núcleo central, em Michel Foucault,

encontramos uma análise robusta da noção de “ideologia”. Apesar de discuti-la de forma indireta e crítica, em vez de proporcionar uma definição única e clara, mostra-se “particularmente cauteloso com o uso da noção de ideologia na descrição da história do saber e do exercício do poder” (Castro, 2016, p. 223). Ele concebe a história do saber ou das formas de exercício do poder, como uma história de práticas, e não de ideologias.

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, quer se queira, quer não, ela está sempre em oposição a algo que seria a verdade. Pois bem, eu creio que o problema não é fazer a divisão entre o que, em um discurso, provém da cientificidade e da verdade e aquilo que provém de outra coisa, mas sim ver historicamente como se produzem efeitos de verdade dentro do discurso que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: creio que ela se refere necessariamente a algo assim como o sujeito. E, em terceiro lugar, a ideologia está em uma posição secundária em relação a algo que funciona para ela como infraestrutura ou determinante econômico, material, etc. Por essas três razões, creio que é uma noção que não se pode utilizar sem precaução (Castro, 2016, p. 223).

Esse discurso revela que Foucault é um tanto cético em relação ao conceito de ideologia por entender que ela tende a reduzir as complexidades das relações de poder e conhecimento a meros sistemas de crença, ignorando a materialidade dessas relações e como essas relações se manifestam concretamente. Portanto, a ideologia é vista, frequentemente, como um conjunto de ideias falsas que mascaram a verdade ou implica uma oposição entre verdade e falsidade que ele considera problemática, uma vez que as formas de conhecimento e verdade são também produtos das relações de poder.

Assim, em vez de focar na ideologia, Foucault prefere explorar como o poder e o conhecimento se inter-relacionam para produzir discursos e práticas que moldam a subjetividade e o comportamento humano, principalmente em torno do sexo e das sexualidades, regulando o que pode ser dito, quem pode dizer, e com que autoridade.

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar aos discursos sobre o sexo de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia — dominante ou dominada — representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica

44

(que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos) (Foucault, 1988, p. 97).

Ainda em relação às sexualidade(s), Foucault aplica a ideia do sujeito como um efeito das práticas discursivas e das relações de poder, para entender como a sexualidade foi e é

objeto de regulações e discursos, os quais moldam a subjetividade e a identidade sexual: os discursos médicos, jurídicos e religiosos sobre a sexualidade não são simplesmente ideológicos, mas produzem realidades e subjetividades específicas (Foucault, 1988). Assim, a sexualidade é regulada não apenas através de ideologias, mas através de práticas concretas de biopoder que visam gerenciar populações.

Alguns acreditam poder denunciar duas hipocrisias simétricas: a dominante, da burguesia, que supostamente nega sua própria sexualidade, e a do proletariado, induzida, que rejeita a sua por aceitação da ideologia oposta. Isso equivalia compreender mal o processo pelo qual a burguesia se dotou, ao contrário, numa afirmação política arrogante, de uma sexualidade loquaz, que o proletariado, por muito tempo, recusou-se a aceitar, já que ela lhe foi imposta, mais tarde, com fins de sujeição (Foucault, 1988, p. 119-120).

Nessa perspectiva de “ideologia”, compreendida a partir de concepções de esquerda, de cunho democrático, busca-se entender o porquê da junção ao “gênero” e o terrorismo em torno do assunto, quando das discussões sobre políticas públicas no Brasil e, no decorrer das últimas décadas, nesse caso, na elaboração do PNE/2014. O ataque fascista às “ideias perigosas” (Butler, 2024) tem como pretensão, entre outros interesses espúrios, travar uma guerra discursiva, uma guerra santa, cuja causa seria o combate à ideologia de gênero.

As/os “combatentes” dos gênero(s) e das sexualidade(s) têm mentores espirituais, filosóficos e literários, personagens como Jorge Scala (2011), advogado argentino, e Olavo Luiz Pimentel de Carvalho (1995; 2020) influenciador digital brasileiro, autointitulado ideólogo, filósofo, escritor e astrólogo. Ambos conhecidos e famosos locutores do discurso antigênero. Scalla (2011) foi um precursor do “gênero como ideologia”, no sentido de imposição de ideias.

A assim chamada “teoria” (“enfoque”, “olhar” etc.) de “gênero” é, na realidade, uma ideologia. Provavelmente a ideologia mais radical da história, já que, se fosse imposta, destruiria o ser humano em seu núcleo mais último e simultaneamente acabaria com a sociedade (Scala, 2011, p. 11).

Scala e Carvalho são figuras que veem na “ideologia de gênero” uma expressão do relativismo moral e cultural, através da qual as distinções tradicionais entre masculino e feminino são desconstruídas em prol de uma agenda política e ideológica. Para essa linha de pensamento, a “ideologia de gênero” é usada como uma ferramenta de controle social e cultural,

visando minar a família tradicional (nuclear) e a moralidade cristã. Concebem, em seus escritos e falas, que a perigosa teoria de gênero é um projeto de poder, cujo objetivo principal seria alienar a sociedade, visando a destruição das “famílias de bem”, além de afrontar Deus,

eliminar os valores morais judaico-cristãos e, por fim, perverter a diferenciação biológica existente entre homens e mulheres.

Butler (2024) refuta veementemente tais tendências e posições neofascistas.

A oposição ao gênero e a defesa da família (contra qualquer contestação a sua heteronormatividade) e da nação (contra qualquer contestação a sua pureza racial) ligam-se a uma eugenia que pertence ao passado histórico e ao presente do fascismo. Essa posição é reiterada por formas de políticas conservadoras que atravessam as fronteiras nacionais, sugerindo que as agendas nacionalistas dependem da circulação transnacional de termos-chave como “gênero”, que se tornam mais eficazes à medida que se propagam (Butler, 2024, p. 57-58).

Retomo a preocupação profissional com as atividades pedagógicas propulsoras de uma educação que promova reflexões e problematizações; que viabilize o pensamento livre e consciente; a coerência cultural e científica; a cidadania pautada nos direitos e deveres humanos.

Nessa direção, faz-se urgente propormos um rompimento com os pensamentos dicotômicos disseminados pelas redes de poder/saber produtoras das relações desumanas quanto às questões de gênero(s): a linguagem; as sexualidade(s) e a sala de aula; a construção da imagem da professora e do professor; a relação da (des)construção das identidades de gênero; a questão racial (Louro, 1997).

Tais relações visam silenciar e invisibilizar as manifestações das identidades e estão em constante ação para instrumentalizar e dominar o sistema educacional. Nesse movimento político de imposição de pensamentos, visões de mundo e ideologias de estruturas conservadoras e imperialistas, são propostas formas de divisão e certos (privilégios) a alguns grupos sobre outros, ainda que entre aqueles relegados às migalhas do sistema capitalista, marcados por modos cristãos, patriarcalistas e heterossexistas que “normatizam” a sociedade, inclusive a escola. Como, por exemplo, “[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola” (Brasil, 2019, p. 30).

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (Ribeiro, 2016, p. 101).

Nesse sentido, também é preciso sublinhar o caráter interseccional da discriminação e do preconceito, como uma associação simultânea de múltiplas dinâmicas discriminatórias, articuladas entre si, a atingirem indivíduos/os e grupos, tais como os marcadores de raça, etnia, sexo, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, etcétera. Categorias essas que servem de

lentes para as análises documental e bibliográfica deste trabalho. Nele, a percepção de currículo, identidades, gênero(s) e sexualidade(s), perpassa pela compreensão de saberes que propõem repensar e decolonizar o currículo da EI (Furlani, 2007), incorporando conhecimentos locais e valorizando as diversidades.

Essas reflexões problematizam as simplificações binárias e normativas, proporcionando um entendimento mais completo das múltiplas identidades. Permitem analisar como as hierarquias de gêneros são enraizadas em estruturas coloniais, impactando as experiências e as atividades pedagógicas (Dimenstein et all. 2020).

Dessa forma, trouxe a conceituação de infâncias, de identidades, de gênero(s) e sexualidade(s), intercaladas com as percepções de culturas, a partir do pensamento feminista decolonial, intencionando uma noção básica dos conteúdos a serem explorados, bem como clarear os termos necessários para adentrarmos ao “eixo” da curricularização da Educação Infantil no Brasil, objeto desta análise.

3.4. A relevância do currículo *na e para* a Educação Infantil

Além dos pontos já elencados: infâncias, identidades, gênero(s) e sexualidade(s), pautarei algumas discussões teóricas acerca do currículo escolar, especialmente do currículo da EI.

Numa visão meramente técnica, o currículo escolar pode ser definido como *documento normativo* que serve de base para as *práticas pedagógicas*, bem como de referência para a gestão. Ele abrange todas as *experiências de aprendizagem* planejadas e não planejadas que ocorrem em um ambiente educacional.

Para Antônio Flávio Barbosa Moreira (1997) o vocábulo “currículo” provoca divergência entre estudiosas/os do assunto. Não há consenso por se tratar de um conceito complexo e que envolve questões e problemas complexos. A despeito disso e reconhecendo haver outras possíveis definições, o autor destaca duas delas, por considerá-las básicas.

Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocábulo pedagógico. No primeiro sentido [...] o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e

47

aplicado pelo aluno [...]; a segunda concepção tem raízes nas visões de educação que começam a se formar a partir do século XVII. [...] A ênfase nas diferenças individuais [...] O currículo passa a significar o conjunto das experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola (Moreira, 1997, p. 12-13).

Como elemento conflitante (Moreira, 1997) e disputado (Arroyo, 2023a), o currículo

fornece diretrizes para a seleção, organização e implementação de experiências de aprendizagem que visam atender aos objetivos educacionais, nas quais estão incluídos aspectos como: a organização do tempo e do espaço escolar, métodos de ensino, avaliação, interações sociais, valores implícitos e explícitos, bem como o contexto cultural, político e social no qual a escola está inserida. Nesse sentido, “as condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto” (Sacristán, 2000, p. 8).

As contribuições teóricas sobre currículo, ideologia e poder na educação (Silva, 2001, 2019; Sacristán, 2000; Apple; Moreira; Silva, 2002; Arroyo, 2011, 2013, 2017) examinam criticamente a relação entre educação e sociedade, destacando como o currículo reflete e reproduz ideologias dominantes e desigualdades sociais.

Nas palavras de Michael Whitman Apple (2002) as “políticas do conhecimento oficial” (p. 67), ou seja, aquelas impostas ou propostas pelo Estado, operam o tempo todo no contexto social-cultural e, como não há neutralidade no currículo escolar, ele reflete as ideologias subjacentes e/ou explícitas nos conteúdos didáticos e nas práticas pedagógicas que pautam as vivências e experiências escolares.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59)

O currículo, portanto, não é algo neutro, mas um instrumento permeado por ideologias que refletem as relações de poder na sociedade, onde as escolhas curriculares são influenciadas por valores, crenças e interesses políticos e econômicos imperantes.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno da representação dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2001, p. 22).

48

Através da eleição seletiva de conhecimentos, valores e práticas culturais, muitas vezes ele reproduz e legitima as desigualdades sociais, sustentando uma compreensão de mundo onde alguns grupos hegemônicos são beneficiados, em detrimento dos “Outros” (muitos outros) marginalizados, inferiorizados e “empobrecidos”.

Portanto, todas as decisões curriculares refletem escolhas políticas e ideológicas, e sua aparente neutralidade serve para mascarar perspectivas históricas e culturais dominantes e coloniais, enquanto exclui do debate, da problematização, as vozes alternativas.

Segundo Sacristán (2000, p. 37), a teoria curricular disseminada a partir de vertentes norte americanas, impostas aos demais países, fundamenta-se numa racionalização a-histórica que difundiu modelos utilitaristas e descontextualizados das realidades onde eram empregadas. Teorias preocupadas apenas com as consequências: boas/ns professoras/es, boas práticas e bons resultados educativos. “Esse utilitarismo vai pela mão do ateoricismo, com a conseqüente falta de desenvolvimento teórico neste campo tão decisivo para compreender o fenômeno educativo institucionalizado” (Sacristán, 2000, p. 37).

Se, por um lado, o currículo pode ser moldado para dominar e manipular as pessoas, por outro, ele pode ser elemento de grande potencial crítico e reflexivo, capaz de promover uma Educação mais justa e equitativa, com possibilidades de resistência, transformação e emancipação de alunas e alunos; formação de uma população mais consciente de seus direitos e deveres; para com a promoção de discursos e práticas sociais transformadoras e democráticas; para formação da consciência cidadã.

No atual cenário político brasileiro, ainda com fortes resquícios de recentes governos autoritários e reacionários, como os períodos de Michel Temer (2016–2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) na presidência da república, há registro de significativo avanço de determinadas ideologias hegemônicas sobre as políticas educacionais. Estas defendem a bandeira da neutralidade na educação oficial, incrementando um conteúdo alienante e conservador ao currículo, onde a diversidade é desconsiderada e os Direitos Humanos são tolhidos. São “[...] interferência de bases ideológicas ativadoras de tabus, preconceitos, pensamentos do senso comum e certos dogmas religiosos que, como obstáculos, competem com a educação consciente, problematizadora, científica e cidadã nas escolas” (Furlan; Carvalho, 2019, p. 61).

Miguel Arroyo (2017) corrobora com tal pensamento, alertando que, ante as tensas discussões e determinações políticas

49

[...] tanto a sociedade quanto a escola e educadoras/es vivem um tempo de resistência. Nesse sentido, é preciso discutir e disputar currículos. Estamos num período de controle de currículos. Não há debate, a ordem nos é imposta por cima. Os novos currículos foram impostos de maneira autoritária como há muito tempo não se via (Arroyo, 2017, s/p).

É nesse momento, de acirrada disputa política e ideológica em todas as esferas governamentais, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a proposta de um conjunto de política pública com o objetivo

de estabelecer orientações nacionais para nortear¹¹ os currículos das escolas públicas e privadas, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em todo o Brasil. A medida deu origem à Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desde o início dos processos de elaboração e de implantação da BNCC, há sérias críticas, por parte de educadoras/es, pesquisadoras/es, cientistas, quanto ao caráter conservador e antidemocrático do documento.

Para a professora Maria do Carmo Martins (2017), da Unicamp, como a nacionalização curricular estava prevista na LDB/1996, o projeto era legítimo (cuja proposta estava em discussão no CNE), como política de Estado. Porém, entre outros aspectos preocupantes, a BNCC priorizou e consolidou os interesses mercadológicos da educação.

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública (Martins, 2017, Jornal da UNICAMP, s/p).

Outra observação problemática, segundo a educadora, era o não tratamento responsável e comprometido às questões das diversidades:

Uma leitura desatenta do texto pode dar a impressão de que ele está isento de políticas preconceituosas. Mas um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos

¹¹Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire aplica o verbo “sulear” como uma contradição a “nortear”: o primeiro objetiva dar visibilidade à ótica do Sul; o segundo representa uma imposição da lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. Assim como as expressões *nortear-la*, *nortear-se*, *orientação*, *orientar-se* e outras derivações de conotação ideológica (Freire, 1992, nota 15). Aqui, no entanto, sugere-se mesmo uma imposição.

50

influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação (Ibidem).

A partir desse ponto de vista, a Base, em vigor desde 2017 (implantada no ano letivo de 2018), e outros documentos normativos da EI foram tratados aqui, ante a perspectiva da educação para as diversidades, abordando prioritariamente os conhecimentos e aprendizagens voltadas às pautas de gênero(s) e sexualidade(s).

A CF/1988 prevê, em seu artigo 205, que todos e todas têm direito à educação “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essa perspectiva de uma formação integral deve contemplar a pessoa em sua plenitude, como sujeitos sociais, políticos, culturais, éticos, estéticos e identitários.

Como apontado, a teoria decolonial emerge como uma abordagem crítica que questiona as estruturas de poder, hegemonias culturais e epistemologias dominantes que sustentam os sistemas educacionais em moldes ocidentais. Portanto, uma análise feminista decolonial do currículo busca desafiar as narrativas eurocêtricas, colonialistas e patriarcais que historicamente moldaram e continuam a influenciar os conhecimentos e as práticas curriculares.

Uma das principais críticas dessa corrente está relacionada à tendência do currículo em reproduzir e perpetuar relações de poder. Isso ocorre quando ele prioriza conhecimentos e valores hegemônicos, marginalizando saberes e experiências de indivíduos/os historicamente subalternizados/os, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres, LGBTQIA+ e outros grupos, ditos, minoritários.

Segundo Fabiana de Lima Peixoto (2020), professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), essa exclusão resulta em uma educação que não apenas nega a diversidade cultural e epistêmica, mas também reforça sistemas de opressão e colonialismo internalizados.

A perspectiva decolonial da produção de saberes e práticas não se institui como um mero adendo de um currículo de direcionamento eurocêntrico, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica, rompe com uma educação profissional docente de direcionamento único, linear, monocultural, em uma única palavra, epistemicida (Peixoto, 2020, p. 126).

Visando superar essas limitações tradicionais e eurocêtricas, uma abordagem decolonial do currículo propõe a decolonização do pensamento e a valorização da pluralidade de conhecimentos/saberes. Isso implica em reconhecer e integrar “Epistemologias do Sul”, em contraposição àquelas advindas do “carro-chefe do Norte” (Freire, 1992; Candau, 2010; Meneses, 2020; Freitas e Meneses, 2021);

51

Ao incorporar múltiplas vozes e visões de mundo, o currículo se torna relevante para todas e todos, promovendo uma educação que respeita e celebra as diversidades. Sob essa ótica, a teoria decolonial feminista acentua a importância da reflexividade e da prática crítica no processo de construção curricular. Esse deve ser constantemente questionado, problematizando-se as estruturas de poder e as narrativas dominantes ali impressas. Essa abordagem não apenas habilita as/os sujeitas/os a pensarem de forma crítica sobre o mundo ao seu redor, mas também as/os encoraja a comprometerem-se ativamente na transformação social e no enfrentamento às injustiças e violações da integridade humana de indivíduos/os e grupos vulneráveis.

Na próxima seção passo a discutir as diversidades, conforme proposto, com base na legislação educacional, a nível nacional. Início pela CF/1988, Lei Magna do Brasil e basilar às demais, como a LDB/1996 e Planos de Educação, a serem percorridos nas sequências.

52

4. UM GIRO PELA LEGISLAÇÃO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

A partir desta seção, procedo a análise documental das leis que regem a discussão curricular, no contexto nacional, estadual e local. Para o primeiro momento de conferência realizei o agrupamento de comunicações extraídas dos três Planos de Educação em vigor: Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 e Plano Municipal de Educação de Dourados/MS (PME-Dourados), Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015.

Nessa oportunidade a atenção está ampliada a todos os níveis e modalidade de ensino institucionalizado, visando identificar, através de alguns termos ali constantes, qual a preocupação da/o legisladora/or frente à formação educacional voltada à contemplação das diversidades.

É fato que a discussão sobre as temáticas das diferenças nos estabelecimentos oficiais de ensino vem de muito tempo, porém, construir uma escola onde as diversidades sejam respeitadas e valorizadas ainda é um grande desafio para a Educação em todo o país. Por isso, o assunto não pode ser isolado. Precisa estar presente no dia a dia da escola, das famílias, das igrejas, da sociedade como um todo.

Iara Maria de Araújo (2021) assegura que as diferenças e múltiplas identidades fazem parte de todos os contextos vivenciados pelas/os indivíduos/os. Estas/es são atingidas/os desde o nascimento, quando inseridas/os em uma determinada comunidade.

Presenciamos e vivenciamos constantemente, na família, na escola e em diversos espaços de convivência e socialização, cenas de desrespeito, discriminação, negação, exclusão, violências físicas e simbólicas relacionados aos mais distintos marcadores sociais da diferença, sejam de gênero, sexualidade, etnia, geracional, territorial, dentre outros, informando pertencimentos múltiplos e diversos. Essas diferenças influenciam os lugares sociais ocupados por determinados indivíduos gerando desigualdades sociais (Araújo, 2021, p. 6).

No entendimento da autora, as práticas educativas e atuação familiar e social estão entrelaçadas e têm compromissos mútuos para uma educação de qualidade e democrática. Pondera, acertadamente, que nós, educadoras e educadores, temos o fundamental dever de superar as limitações do passado, onde não estávamos comprometidas/os com a desconstrução

de (pre)conceitos e valores culturais edificados a partir de uma civilização colonialista, imperialista e patriarcal.

53

As diferenças fazem parte da vida social, não raro são percebidas como inapropriações e desvios, gerando incômodos e preconceitos. A escola sempre teve dificuldades de lidar com as diferenças, pelo caráter monocultural e homogeneizador que preserva. Reprimir, corrigir, normatizar e padronizar se tornaram as marcas de suas práticas, contribuindo historicamente para hierarquizar as diferenças (ibidem).

A tarefa de prover, à luz do amparo legal, as políticas públicas que assegurem direitos sociais como educação, trabalho, moradia, lazer, seguridade social, proteção às crianças e adolescentes, maternidade, entre outros, na República Federativa do Brasil, compete ao Estado. Essa tarefa, segundo Dennis James Palumbo (1994), deve comprometer todas as instâncias, legislativas e administrativas, envolvidas em todo o ciclo que abarca uma política pública: “organização da agenda”; “formulação”; “implementação”; “avaliação”; “término” (Palumbo, 1994, p. 50). Para o cientista político e educador, “[...] os administradores, assim como os legisladores, fazem políticas; e os legisladores, assim como os administradores, estão envolvidos na implementação de políticas” (Palumbo, 1994, p. 45).

Presume-se, assim, haver correspondências e coerência, respeitadas as esferas de competência do Estado, para regular as matérias referentes à Educação no país. Todavia, a comparação entre o PNE, o PEE-MS e o PME-Ddos/MS, em relação ao compromisso comum e solidário para com uma escola democrática e para o enfrentamento às desigualdades sociais e regionais, visando à promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, Art. 3º, IV), revela diferenças significativas em suas abordagens, refletindo contextos políticos, culturais e sociais distintos.

Para uma análise voltada à temática principal deste estudo, introduzi os descritores “gênero”, “sexualidade” e “Educação Infantil”, dentre outros, nas buscas empreendidas nos documentos supramencionados. Tais observações não se detiveram apenas na redação dos textos referentes aos objetivos, metas e estratégias pautadas, mas também nos textos das justificativas, histórico, estatísticas e relação situacional que as antecedem, bem como das referências bibliográficas empregadas.

Na técnica de análise aqui adotada (Bardin, 2020, p. 129), essa “codificação” ou unitarização da informação, consistiu na transformação dos elementos brutos da comunicação (UC), em dados representativos, na forma de unidades menores, composta por pequenas peças (UR), ou seja, a “[...] unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2020, p. 130). Portanto, a UC “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da

unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (ibidem, p. 133).

Para essa etapa, utilizei como UC, para embasar, dar significado e contextualizar o *corpus* selecionado, a comunicação contida nas metas, estratégias, artigos, incisos, parágrafos e/ou justificativas dos Planos de Educação, e demais documentos, das três esferas de governo. Já para as UR, foram selecionadas palavras e/ou frases curtas com, no máximo, três palavras, as quais compõem as informações das UC, como pode-se verificar nos 11 quadros que compõem o trabalho.

Para dar continuidade, registro a defesa, introduzida pela legislação pátria, quanto à necessidade de implementar uma articulação da educação brasileira, em todas as suas modalidades e etapas, através de normas e procedimentos conectados, que possam viabilizar a garantia de educação de qualidade para todas as pessoas, de todas as idades, em todas as regiões do país, por tratar-se de um Direito Social, assegurado constitucionalmente.

Pertinente lembrar que foi somente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 10 de dezembro de 1948, que tivemos as garantias dos Direitos Sociais. Agostinho dos Reis Monteiro (2003) destaca que, dentre os direitos sociais “[...] o direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com *qualidade de “direito do homem”* [sic] (Monteiro, 2003, p. 763, minha inserção). Em seus argumentos observa que a educação sempre existiu, mas somente a partir da DUDH foi-nos assegurado o direito a ela. As políticas educacionais, “principal obrigação de um Estado de Direito” (ibidem), não se restringem a documentos e decisões nacionais, mas transcendem fronteiras, tornando-se um Direito Internacional da Educação.

As fontes normativas superiores dos direitos do ser humano encontram-se no Direito Internacional dos Direitos do Homem [sic], um ramo do Direito Internacional nascido da Declaração universal dos direitos do homem [sic] e formado por mais de 60 tratados e muitos outros instrumentos jurídicos. As normas relativas ao direito à educação estão dispersas em mais de uma centena de instrumentos jurídicos em nível universal e regional, de natureza convencional e declaratória, de conteúdo geral, específico e categorial. Formam – com seus travaux préparatoires (trabalhos preparatórios), jurisprudência, doutrina, mecanismos de protecção e implicações político pedagógicas [...] (Monteiro, 2003, p. 767, minha inserção).

Retomo à necessidade de articulação, ou de “sistematização”, da educação no Brasil. É nessa perspectiva que entra em cena o Sistema Nacional de Educação (SNE), como “estratégia eficaz” (há controvérsia sobre essa eficácia) para responder às necessidades educacionais do país, com seu regime federativo.

Segundo Demerval Saviani (2014), “[...] assim como o sistema é um produto das atividades sistematizadoras, o ‘sistema educacional’ é resultado da educação sistematizada” (Saviani, 2014, p. 12). Para o autor, a existência de um SNE é fundamental para garantir a coesão das políticas educacionais no Brasil, estabelecendo uma base comum para gerir as ações e as políticas em todos os níveis da federação.

A concepção de um sistema educacional brasileiro unificado, e o desenvolvimento de planos estratégicos de educação, seguem determinações legais e regimentais que precisam respeitar uma estrutura articulada, a fim de garantir a qualidade e a equidade na educação nacional, atentando para as especificidades e autonomias regionais e locais, bem como as especificidades e identidades múltiplas de educandas e educandos¹².

Nesse sentido, meu propósito com a abordagem da CF/88, da LDB/96 e do PNE/2014, é procurar desvelar se estes documentos contemplam as demandas de gênero(s) e sexualidade(s) na educação oficial e, se sim, como a fazem.

4.1. A Constituição da República Federativa do Brasil – CF/1988

Parti da CF/1988 para fundamentar a garantia de atendimento universal, gratuito e de qualidade na educação para todas/os. Ela estabelece uma série de preceitos fundamentais para a Educação, organizados, principalmente, nos artigos 205 ao 214 e rege:

a. dos objetivos da Educação (Art. 205). Pensada como um direito de todas/os (um dever do Estado e da família) a educação deve ter como meta primeira: o desenvolvimento pleno de cada pessoa, preparando-a para o amplo exercício da cidadania, bem como para o mercado de trabalho;

b. dos elementos do Ensino (Art. 206). A educação institucional será ministrada com base nos seguintes princípios:

1. igualdade de condições ao acesso e permanência nas etapas de ensino; 2. livre manifestação dos saberes, das crenças, do pensamento, com livre-arbítrio para aprender, ensinar e divulgar conhecimentos;

¹²Todavia, é importante salientar valiosos estudos do campo das Políticas Educacionais (Dourado, 2013; 2018; Oliveira; Segatto, 2023) que evidenciam as problemáticas relacionadas à consolidação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e os desafios à sua implementação, considerando disputas e concepções diversas, as quais acabam circunscrevendo as políticas à perspectiva “de governo”, quando deveriam ser “Políticas de Estado”. Não as sendo, acabam por gerar mudanças e dinâmicas descontínuas, afetando a institucionalização do SNE. Atualmente, a organização de um SNE está em tramitação na Câmara dos Deputados, por meio do Projeto de Lei (PL nº 235, de 2019) de autoria do então Senador Flávio Arns (Rede).

3. pluralidade de concepções pedagógicas e modalidade de instituições de ensino (públicas e privadas);
 4. ensino público gratuito em instituições oficiais;
 5. ingresso dos profissionais de educação às redes públicas de ensino, exclusivamente, através de concurso público de provas e título, sendo-lhes garantido, na forma da lei, estabilidade, valorização profissional e planos de cargo e carreira;
 6. gestão democrática do ensino público, garantida, na forma da lei, a participação efetiva da comunidade escolar;
 7. alcance e manutenção do padrão de qualidade;
 8. piso salarial, assegurado em Lei Federal (Emenda Constitucional nº 53, 2006) às/aos profissionais da educação pública;
 9. garantia ao conhecimento e aprendizagem, ao longo da vida, como direito fundamental (Emenda Constitucional nº 53, 2020).
- c. do dever do Estado com a Educação (Art. 208) – será efetivado mediante a garantia de:
1. Educação Básica de forma gratuita e obrigatória, para crianças e adolescentes (dos quatro aos 14 anos de idade), sendo facultativa, porém gratuita, aos jovens e adultos, com oferta de ensino noturno regular;
 2. universalização progressiva do Ensino Médio, de forma pública e gratuita;
 3. atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, às educacional especializado às pessoas com deficiência(s);
 4. **atendimento obrigatório, em creche e pré-escola**, às crianças de zero a cinco anos de idade (EI);
 5. garantia de livre acesso a, e conclusão de, todos os níveis de ensino, pesquisa e produção, conforme a aptidão e interesse de cada pessoa;
 6. garantia, em toda a etapa de Educação Básica, de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, de forma gratuita e ininterrupta.
- d. das bases para o regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, na oferta da Educação Básica (Art. 211) – estabelece a organização dos Sistemas de Ensino, por cada ente federado, sendo de responsabilidade da União, a atuação prioritária de assegurar a assistência técnica e financeira às demais unidades da federação;

e. **do Plano Nacional de Educação** (Art. 214) – proposta como uma Política de Estado,¹³ com validade de dez anos, deverá definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação, visando assegurar

[...] I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV formação para o trabalho; V promoção humanística, científica e tecnológica do País e VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Esses e outros preceitos, inclusive quanto aos recursos financeiros, as modalidades, níveis, especificidades de cada público a ser atendido pelos Sistemas de Ensino, dos conteúdos a serem ministrados pelas escolas, daí o “currículo centralizado” são (im)postos na CF/1988, como obrigações a serem seguidas quando da implantação dos programas regionais e locais, sempre de forma colaborativa. Um conjunto de diretrizes e garantias que estruturam o sistema educacional brasileiro, e tem (teria) por meta principal, promover a democratização do ensino e a qualidade da Educação no país.

Por certo, uma educação de qualidade está diretamente ligada à justiça social. Não há como pensar em educação “inclusiva”, com “padrão de qualidade”, “democrática”, se não trouxermos para o espaço escolar as pautas de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe, etarismo, nacionalidade e outras características das/os sujeitas/os, corporificando-as para serem compreendidas e defendidas como socialização do ser humano.

Como frutos das relações sociais, as pessoas, desde a mais tenra idade, trazem para a escola todas as suas diferenças e variadas formas de ver o mundo. Porém, a legislação maior é silente ou furtiva quanto ao acolhimento das multiplicidades de identidades das/os educandas/os, público alvo de nossa educação.

Em todo o texto constitucional, relativo à ordem social, à educação, cultura e desporto, aqui, parcialmente, registrado, a perspectiva de gênero e sexo têm uma abordagem camuflada “[...] na grande chave dos direitos humanos, da cultura da paz e do respeito [...], sem menção específica às múltiplas desigualdades que esses termos podem conter, como se seus significados fossem autoevidentes” (Vianna; Bortolini, 2020, p. 14).

Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum (2004) mencionam dados que explicitam a ideia de distanciamento da Carta Magna com a temática de gênero:

¹³Geralmente efetivada como “Políticas de governos”, com disputas entre diferentes atores, com interesses individuais e/ou de grupos econômicos em defesa da privatização da educação escolar, em detrimento do estatal e coletivo, bem como devido à dificuldade de conciliar objetivos entre os entes federados (Dourado, 2013; 2018; Oliveira; Segatto, 2023).

formas de discriminação” (Art. 3º, IV), o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação. O androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, soma-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 15).

Sem sombra de dúvidas, a CF/1988, mesmo após muitas Emendas para adequar-se às tantas mudanças na sociedade brasileira e internacional, em relação à educação para os gênero(s) e sexualidade(s) continua com obscuridades. Sua redação está marcada de colonialismo e androcentrismo, porém, como em outras Constituições latinas americanas, pode deixar brechas (não sem desafios) para a decolonialidade.

Raquel Fabiana Lopes Sparemberger (2023) se debruça sobre o potencial de transformação das constituições da América Latina, especialmente aquelas influenciadas pelo pluralismo jurídico e pelo reconhecimento dos Direitos dos Povos Originários e das diversidades culturais, como as Constituições da Bolívia, Equador e Chile, por exemplo.

A autora aponta que essas Constituições refletem vitórias e conquistas decoloniais, em termos de reconhecimentos e valorização das subalternidades: 1º) inclusão de direitos coletivos e reconhecimento da pluralidade cultural e étnica, como na Bolívia e no Equador, onde os povos originários conquistaram visibilidade jurídica e política; 2º) avanços no reconhecimento dos potenciais perigos relacionados à devastação ambiental, dispensando tratamento e cuidado à “natureza como sujeito de direitos” (Sparemberger, 2023, p. 35), desafiando a exploração econômica/capital taxada pelos norte-americanos-europeus; 3º) a incorporação de princípios de preservação e recuperação do meio ambiente; dos direitos coletivos relacionados aos povos indígenas, afro-americanos e camponeses, abrindo, assim, “espaço para diferentes epistemologias, práticas e tradições historicamente silenciadas” (Sparemberger, 2023, p. 37), numa atitude de desafio e subversão aos paradigmas ocidentais de conhecimento, desenvolvimento e justiça.

De maneira similar, a atual Carta Constitucional Brasileira, submetida à ampla consulta e participação popular quando de sua elaboração, tem marcas da decolonialidade. Sua redação (e muitas Emendas posteriores) marca um contexto de lutas e de vitórias dentro do plano democrático, assim como nas Cartas Magnas supracitadas. Todavia, ainda é alvo de conflitos que a colocam no centro das disputas de uma elite colonizadora.

Em eco com Sparemberger (2023), podemos constatar que há muitos desafios a serem enfrentados para que o constitucionalismo latino-americano (incluindo a nossa CF/1988) possa representar, de fato, uma mudança na dimensão decolonial. Sem ter a pretensão de ser “universal” (definido pelo homem branco, hetero, de classe alta, ocidental), mas demonstrando o papel dos Direitos Fundamentais na transformação em todas as esferas e contextos, faz-se

necessário repensar as bases que sedimentaram a ideia de Constituição, para considerar as mobilizações sociais e a inclusão daquelas pessoas consideradas subalternizadas em seus saberes e práticas (Sparemberger, 2023).

Entre as discussões que ainda enfrentam fortes resistências culturais, políticas e epistemológicas das estruturas Ocidentais, estão as pautas de gênero(s) e sexualidade(s). Enquanto as constituições reconhecem a pluralidade em teoria, em prática, essas pautas ainda enfrentam fortes barreiras, sendo, frequentemente, vistas como secundárias (ou mesmo obstáculos) frente às lutas econômicas e étnicas.

Em suma, o patriarcado colonial permanece enraigado em práticas sociais, políticas, culturais e econômicas, limitando o impacto das conquistas formais/reais no cotidiano de mulheres, comunidades LGBTQIA+ e outros grupos subalternizados.

4.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996

Por ter proposto uma revisão de leis ordinárias, como ato normativo primário, contendo as regras gerais e abstratas sobre a educação brasileira, para, posteriormente, analisar, dentre elas, a educação para os gênero(s) e sexualidade(s), registro, a seguir, a LDB/1996. Como lei federal, ela define e regulamenta os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino institucional, abrangendo todas as suas esferas e setores, com base nos princípios expressos na Constituição Federal.

Como reza a CF/1988, em seu Art. 22, XXIV, “compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988). Em cumprimento a esse preceito, coube à Constituição estabelecer os fundamentos e princípios que deram base para a LDB/1996. Esta, aprovada mediante intervenção do governo federal, “[...] após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, [...] (Vianna; Unbehau, 2004, p. 83), regulamenta direitos e deveres instituídos na CF/1988, estabelecendo os fundamentos legais e normativos para a organização e funcionamento da educação no Brasil. A aprovação da LDB/1996 foi um ponto de partida para a “[...] análise das transformações históricas na definição das políticas educacionais [...]

60

que, por sua vez, refletem as redefinições do papel do Estado” (Vianna; Unbehau, 2004, p. 84).

Considerando que a LDB/1996 deriva e complementa os princípios constitucionais sobre Educação, há consonância com os objetivos e metas preceituados na Lei Maior, sem inovações quanto à educação para os gênero(s) e as sexualidade(s).

Os preceitos constitucionais relativos à educação brasileira estabelecem um marco jurídico que visa garantir a universalização do acesso à educação de qualidade, a gestão

democrática, a valorização dos profissionais da educação e a inclusão educacional. A LDB/1996 detalha e operacionaliza esses princípios, garantindo, segundo uma perspectiva oficial, a efetividade dos direitos educacionais.

É sob esses princípios que o ensino será ministrado, como os previstos no Art. 3º 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 idéias e de concepções pedagógicas”; IV “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; XII “consideração com a diversidade étnico-racial”; XIV “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996), bem como no Art. 26-A *caput* e parágrafos, tornando obrigatória a inclusão, no currículo escolar, dos conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e indígena. Esses princípios refletem avanços em relação aos direitos adquiridos na CF/1988 e servem de referência para uma análise sob a ótica dos estudos para os gênero(s) e para as sexualidade(s).

Ao tratar da organização e das diretrizes nacionais para a Educação, a CF/1988, como vimos, estabelece o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios na organização do Sistema de Ensino. Já a LDB/1996, no Art. 8º, detalha as responsabilidades específicas de cada ente federado. Assim, a União é responsável pela coordenação da política nacional de Educação; os estados federados, pela organização do Ensino Médio; os municípios, pela Educação Infantil e Ensino Fundamental.

À EI a LDB/1996 dedica atenção especial, reconhecendo-a como a primeira etapa da Educação Básica, a qual, segundo o art. 22 “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). A primeira etapa desse primeiro nível de ensino visa ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, Art. 29).

61

Daniela Finco, Márcia Aparecida Gobbi e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015) apontam que a educação dos 0 aos 5 anos, asseguradas pela CF/1988 e pela LDB/1996, garante a homens e mulheres do campo e da cidade, o direito de optar por terem, ou não, suas filhas e filhos matriculadas/os em instituições públicas, creches e pré-escolas, que educam em um contexto coletivo e público. Ressalta-se que Educação Infantil é, antes de tudo, um direito da própria criança.

[...] o direito das crianças pequenas à educação em creches e pré-escolas no Brasil transborda as fronteiras do campo da educação há muito tempo, tornando-o peculiar em relação à escola obrigatória. A educação básica brasileira com seus três níveis de ensino tem na Educação Infantil a sua primeira etapa, a qual dá início à formação indispensável para o exercício da

cidadania, segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases [...] (Finco; Gobbi; Faria, 2015, p. 8).

A LDB/1996 também designa aos Municípios (Art. 11, V) a responsabilidade pela oferta da EI, assegurando o atendimento em suas redes de ensino. No Art. 30 especifica a atuação institucional, sendo as modalidades de oferta: em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para aquelas de quatro a cinco anos de idade. Determina, ainda, a avaliação na EI (Art. 31), a qual deverá ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Em relação ao respeito às diversidades, os artigos 3º, 7º e 33 asseguram que a Educação, para todos os níveis e modalidades de ensino, portanto incluindo a infantil, deve promover o respeito à diversidade humana, linguística, étnico-racial, religiosa, cultural, identitária e das pessoas com deficiência, vedadas quaisquer formas de proselitismo, discriminação ou preconceito. Essas duas últimas formas de violência e segregação não estão mencionadas no texto da lei, sendo subentendidas no contexto geral das matérias ali inscritas.

Assim como na CF/1988, aqui, a perspectiva de gênero(s) e sexualidade(s) permanece obscura, ou, quando muito, mantém-se velada nas “garantias gerais” da diversidade humana. Faz-nos entender que tais categorias surgem num momento em que os estudos de gênero não estavam consolidados como um terreno em disputa. Portanto, a lei primária de diretrizes educacionais manteve uma lógica um tanto colonial, masculinista e heteronormativa.

Com essa percepção, passamos a refletir sobre algumas medidas democráticas incluídas, e outras tantas excluídas, do Projeto de Lei encaminhado para o Congresso Nacional, referente ao PNE/2014, antes de sua aprovação.

62

4.3. O Plano Nacional de Educação – PNE-2014/2024

Após recapitulação da CF/1988 e da LDB/1996 reporto-me ao PNE/2014, em seus últimos momentos de vigência. Sua elaboração está entre as incumbências da União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (CF/1988 Art. 9º, I), como observado.

QUADRO 1 - Agrupamento de comunicações extraídas do PNE (2014-2025).

CATEGORIAS	DOCUMENTO	FREQUÊNCIA	CONTEXTO/SENTIDO
Identidade(s).	PNE – 2014-2024	04 citações	Referentes à identificação étnica, racial e cultural.

Diversidade.		10 citações	04 reportam às pluralidades étnicas-raciais e culturais; 03 ligadas à métodos de ensino; 03 referentes ao meio ambiente/sustentabilidade, em âmbito regional, estadual e local.
(Des)Igualdade		11 Citações	02 Fazem menção à alteração, pelo Senado, da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais de gênero e de orientação sexual (histórico). 09 referem-se às disparidades social/política/econômica e étnico-raciais, a nível regional, estadual e local.
Equidade		05 citações	04 Relacionadas ao padrão educacional e de aprendizagem (de qualidade); 01 reporta às pluralidades étnico-raciais e culturais.
Sexo		00 citação	Não mencionada.
Orientação sexual		01 citação	Faz menção à alteração, pelo Senado, da diretriz que previa

	PNE – 2014-2024		a superação das desigualdades educacionais de gênero e de orientação sexual (histórico).
Sexualidade(s)		00 citação	Não mencionada(s).

Gênero.		1 citação	Menção sobre alteração, pelo Senado, da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (histórico).
Mulher(es)		03	01 Trata de estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas áreas de exatas (e outras ciências); 02 menções às audiências públicas pré-PNE.
Direitos Humanos		03 citações	Tratam dos direitos básicos das pessoas que menciona.
Homofobia; transfobia; lesbofobia		00 citação	Não mencionadas.
Violência		05 citações	Como repressões domésticas e sexuais; possíveis causas de agressões na escola.
Discriminação; preconceito(s)		11 citações	Todas com sentido de ataques e segregação de grupos minoritários/vulneráveis.
Políticas afirmativas.		02 citações	Referentes às desigualdades étnico-raciais na educação. Comunidades LGBTQ+ não estão nas políticas afirmativas.
Inclusiva/s(o); Inclusão/Exclusão.		17 citações	Referentes às questões sociais, culturais, PcDs, étnico-raciais e geracionais.

QUADRO 2 - Propostas do PNE (2014-2025) para o atendimento educacional a diferentes populações, com modalidades de educação ajustadas às suas especificidades.

CATEGORIAS	DOCUMENTO	FREQUÊNCIA	CONTEXTO/SENTIDO
------------	-----------	------------	------------------

Educação Infantil (creches/pré-escola)	PNE – 2014-2024	39 citações	Referente a todo processo que envolve a educação institucional para crianças de 0 a 6 anos.
Educação Especial (PcDs);		12 citações	Na perspectiva da educação inclusiva, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PcDs), em todas as etapas e modalidades de educação escolar.
Mais sobre Educação para população com deficiência(s).		37 citações	Todo processo de atendimento educacional especializado, para PcDs, “preferencialmente na rede pública”.
Educação (população) do Campo		20 citações	Todo processo que envolve a educação institucional para os habitantes da zona rural/camponeses.
Educação Indígena(s) – relações étnico-raciais.		22 citações	Em referências ao atendimento educacional à população/comunidade pertencente a essa etnia, considerando suas especificidades.
Educação Quilombola(s) - relações étnico-raciais.		17 citações	Alusão à educação escolar aos grupos étnicos constituídos pela população negra, afrodescendentes, a partir de suas especificidades.
Educação e populações itinerantes		03 citações	Trata-se da alfabetização daqueles que não têm endereço fixo, ou permanecem pouco tempo numa mesma localidade.
Pessoas privadas de liberdade.		02 citações	Garantia de oferta de EJA às pessoas aprisionadas em estabelecimentos penais.

Pessoas em regime de liberdade assistida.		01 citação	Atendimento educacional aos que cumprem medidas socioeducativas - ECA.
---	--	------------	--

65

Educação para Jovens e adultos (e idosos).	PNE – 2014-2024.	33 citações	Educação formal, principalmente o EF e o EM, para quem não teve oportunidades de estudar em idade prevista em legislação.
Educação (comunidades) LGBTQ+		00 citação	Não mencionadas
Educação para Povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras).		00 citação	Não mencionadas.
Educação (populações) fronteiriças		00 citação	Não mencionada.
População negra; (negros)		04 citações	Políticas para redução de desigualdades raciais no ensino escolar. “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme declaração ao IBGE”.

4.3.1 Do tratamento dos dados do PNE/2014

Vale ressaltar que o processo de construção das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, determinadas no PNE/2014-2024, foi marcado por conflitos e disputas, entre representantes da sociedade brasileira, em defesa dos interesses democráticos da educação, e os representantes oficiais do Estado e dos grupos privatistas.

Forte e ampla mobilização envolveu militantes dos movimentos sociais; entidades da comunidade educacional; órgãos governamentais e não governamentais, além de associações de dirigentes educacionais ligadas/os aos segmentos privados dessa área. Entre eles, alguns de cunho conservador, retórico e reacionário, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento Escola Sem Partido (ESP).

Esses debates não serão aprofundados neste trabalho, todavia foram e são explorados, debatidos e analisados profundamente por estudiosas/os que a eles se dedicaram nas últimas décadas: Saviani (2014), Peroni; Flores (2014), Martins (2016), Castro; Ferrari (2017),

Junqueira (2017), Jardimino; Sampaio (2019), Avelar; Ball (2019) e Vianna; Bortolini (2020).
Todavia, julgo oportuno registrar a forma clara e sucinta como Vianna e Bortolini (2020) descrevem significados e intenções de grupos extremistas, como o MBL e a ESP:

O Movimento Brasil Livre (MBL) emerge nas manifestações ocorridas no Brasil em 2014 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (do Partido dos

66

Trabalhadores), com pautas ligadas ao combate à corrupção e ao liberalismo econômico. Ocupa um lugar importante na disseminação de pautas conservadoras como: a redução da maioria penal, a proibição do direito ao aborto, a oposição ao casamento entre pessoas do mesmo sexo e a instrumentalização das escolas no que eles chamam de “ideologia de gênero”. Por exemplo, é do MBL o chamamento público para as manifestações contra a exposição Queermuseum em Porto Alegre (2017) ou a vinda da filósofa Judith Butler (2017) para um evento em São Paulo. [...] O ESP foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, e se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação política ideológica das escolas brasileiras” [...]. As pesquisas mostram que se trata de movimento de ataque e censura à crítica histórico-social nas escolas, uma articulação reacionária que associaria políticas feministas e LGBT à “esquerda”, tendo como objetivo expurgar simultaneamente o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero” das políticas educacionais e práticas escolares [...] (Vianna; Bortolini, 2020, p. 07).

Com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, a ampla mobilização desempenhou funções estratégicas importantes, discutindo avanços de um processo democrático de ensino. Por outro lado, representou uma derrocada nas conquistas, principalmente em relação às pautas de gêneros e sexualidades. Assim, direta ou indiretamente,

com maior ou menor representatividade, com maior ou menor força política e econômica, puderam interferir nos rumos da educação nacional, através do PNE/2014-2024. Entre medidas elementares, as propostas elaboradas por educadoras/es de todo o Brasil, contemplavam as diversidades de gênero e orientação sexual, já iniciadas nas diretrizes constantes dos PCNs/1997, como veremos posteriormente.

Antecipo, todavia, que os PCNs, apesar das limitações e enviesamentos autoritários, conforme defesa de Altmann (2001), para regular, vigiar e controlar as sexualidades da população (controle de natalidade), fazendo dos sexos um “negócio de Estado”, com investimentos públicos relacionados diretamente com as “riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade” (Altmann, 2001, p. 576), buscavam, como documento oficial “[...] discutir termos como Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação Sexualizada, Educação em Sexualidade, Educação para a Sexualidade [...]” (Varela; Ribeiro, 2017, p. 12).

Porém, esse ideal, entre outras propostas consideradas polêmicas por grupos reacionários, foi abortado do texto do PNE/2014 antes de sua aprovação, como relata Paulo Sena (2014), então consultor legislativo, da área de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados:

67

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22).

Toni Reis e Edla Eggert (2017) sublinham que, não obstante o Plenário do Senado ter aprovado um Projeto de Lei substitutivo àquele aprovado pelas bases, do qual suprimiu palavras e frases, tais como: “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d) também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina” (Reis; Eggert, 2017, p. 15).

Em momento anterior propôs outras reflexões a respeito dos “enunciados falaciosos, porém persuasivos” (Furlan; Carvalho, 2019, p. 69) expressos nos discursos hegemônicos, sexistas e discriminatório (da “aliança” antigênero) em torno da demarcação de gênero/sexo, fato que levou a retrocesso histórico na formulação e aprovação das normas curriculares aqui discutidas.

As leituras, tanto dos documentos, quanto dos aportes teóricos, demonstram o quanto a expressão “ideologia de gênero” foi intensificada nesse período de debates, e tornou-se ponto central dos argumentos e contra-argumentos na Câmara e no Senado, ante a discussão do projeto do atual PNE/2014. Termos que se referiam a gênero e orientação sexual foram demonizados no pacto sustentado por ultraconservadores fundamentalistas, em sua maioria evangélicos, pentecostais e católicos mais ortodoxos, juntamente com organizações reacionárias em prol da família e da Nação.

Com isso, no texto final, as metas e estratégias abordam a inclusão e a redução das desigualdades educacionais em termos gerais, sem mencionar pautas de gênero(s) e sexualidade(s). Mesmo quando promove a formação de professoras/es para trabalhar as diversidades e a inclusão, trata de maneira obscura essas temáticas.

Vejamos a leitura das categorias representadas nos quadros um e dois:

1. orientação sexual, sexualidade(s), gênero(s)¹⁴, homofobia, transfobia, lesbofobia e/ou termos equivalentes não são citadas no documento legal;
2. políticas afirmativas – duas citações, ambas referentes às desigualdades étnico raciais. LGBTQ+ não estão inclusas/os nessas políticas afirmativas;

-¹⁴ Sexualidade e gênero têm uma menção cada, no histórico, sobre alteração, pelo Senado, da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais.

68

3. Educação Infantil (creches/pré-escola) – 39 citações, relativas a todo o processo que envolve a educação institucional para crianças de 0 a 5 anos;

4. Educação Especial (PcDs) – 49 citações, incluindo todo processo de atendimento educacional especializado, para PcDs, preferencialmente na rede pública, em todas as etapas e modalidades de educação escolar;

5. Educação (população) do Campo – 20 citações. Todo processo que envolve a educação institucional para os habitantes da zona rural/camponeses;

6. Educação Indígena(s) – 22 citações. Em referências ao atendimento educacional à população/comunidade pertencente a essa etnia, considerando suas especificidades; 7.

Educação Quilombola(s) – 17 citações. Alusão à educação escolar aos grupos étnicos constituídos pela população negra, afrodescendentes, a partir de suas especificidades; 8.

Educação e populações itinerantes – três citações. Trata-se da alfabetização daqueles que não têm endereço fixo, ou permanecem pouco tempo numa mesma localidade; 9. pessoas privadas de liberdade – duas citações. Garantia de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às pessoas aprisionadas em estabelecimentos penais; 10. pessoas em regime de liberdade assistida – uma citação. Atendimento educacional aos que cumprem medidas socioeducativas, de conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

11. Educação para Jovens e Adultos (também idosos) – 33 citações. Educação formal, principalmente o Ensino Fundamental e Médio, para quem não teve oportunidades de estudar na idade prevista em legislação;

12. população negra (preta e parda) – quatro citações. Políticas para redução de desigualdades raciais no ensino escolar. “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme declaração ao IBGE” (Brasil, 2014, p. 34; 67);

Populações fronteiriças; Povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras) e comunidades LGBTQIA+, quando do texto final da Lei, não receberam atenção da/o legisladora/r (Câmara e Senado) em nenhum momento. Por outro lado, o PNE/2014 contemplou, por força de Lei, diversas populações em situação de vulnerabilidade, como: indígenas, quilombolas, camponesas, negras, deficientes, etcétera, de todas as idades, em todas etapas e modalidades da educação.

A pressão e imposição por parte de grupos conservadores, forçando as/os legisladoras/es a banirem determinados grupos da segurança jurídica, em desrespeito total aos Direitos Humanos, ultrapassa, em muito, o PNE/2014.

69

Segundo relatório da *Human Rights Watch*¹⁵, publicado em maio de 2022, entre 2014 e 2020 foram apresentados 17 projetos de leis na Câmara dos Deputados. Desses, 16 estão relacionados à proibição explícita da educação para os gênero(s) e as sexualidade(s) e propõem a exclusão total da chamada “ideologia de gênero” nas escolas e, em alguns casos, banir completamente o uso das palavras “gênero” ou “orientação sexual” (Watch, 2022, p. 24).

Tais medidas focam a legislação educacional, mas alvejam também o livro didático, os materiais pedagógicos, os conteúdos de ensino, as atividades docentes, os projetos pedagógicos, o currículo escolar como um todo.

Não há pretensão, nesse momento, em abordar o novo PNE, Projeto de Lei 2.614/2024, do Poder Executivo, atualmente em análise na Câmara dos Deputados. Todavia, é preciso ressaltar que as polêmicas em torno das políticas públicas para a educação continuam acirradas, com as/os reacionárias/os em estado de alerta. Os déspotas negacionistas estão a postos e atentos para banir quaisquer avanços, ou mesmo a manutenção das conquistas sociais e jurídicas em relação às pautas de gênero(s) e sexualidade(s) no processo educativo, em atendimento às garantias Constitucionais e aos de Direitos Humanos.

Apesar de toda intolerância presente no PNE/2014, ainda aí é possível pensar nas brechas e fissuras. Decisão recente do Supremo Tribunal Federal (STF), datada de 01 de julho de 2024, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5668/2017, protocolada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), em 13 de março de 2017, garante correta interpretação do Art. 2º, III do Plano: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). A proposta é, justamente, assegurar o cumprimento do Art. 214 da CF/1988 e garantir que as escolas de todos os níveis e modalidade de educação, sejam públicas ou privadas, assumam o dever de prevenir e coibir o bullying homofóbico, consistente em discriminações por gênero, identidade de gênero e/ou orientação sexual, bem como de respeitar a identidade de cada pessoa LGBTQIA+ no ambiente escolar. É a decisão:

O Tribunal, por maioria, julgou parcialmente procedente a presente ação direta para dar interpretação conforme a Constituição ao art. 2º, III, da Lei Federal n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), a fim de reconhecer a

obrigação, por parte das escolas públicas e particulares, de coibir as discriminações por gênero, por identidade de gênero e por orientação sexual, coibindo também o bullying e as discriminações em geral de cunho machista (contra meninas cisgêneras e transgêneras) e homotransfóbicas (contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais). Tudo nos termos do voto do

¹⁵ - *Human Rights Watch* é uma organização internacional, com representantes em mais de 40 países, que atua diretamente na defesa dos Direitos Humanos - website: <http://www.hrw.org/pt>).

Relator, vencido o Ministro Nunes Marques. Os Ministros Flávio Dino, Cristiano Zanin, Gilmar Mendes e André Mendonça acompanharam o Relator com ressalvas. [...]. Plenário, Sessão Virtual de 21.6.2024 a 28.6.2024 (Brasil, STF, 2024, s/p).

Desde 2017, quando a ADI/5668 foi ajuizada, as matrizes clericais do movimento antigênero e homolesbotransfóbico agitaram as redes sociais, os templos religiosos, as casas de leis, em retaliação à proposta, com falácias absurdas e fantasmagóricas, revelando total desinformação por parte de algumas/uns e absoluta má fé e nazifascismo por parte de outras/os. Seguem na “guerra santa” em defesa da família “natural” como célula vital da sociedade, reconstrução e manutenção da heteronormatividade, obediência aos desígnios de Deus e total fidelidade a Ele e à Nação brasileira. Tudo isso em nome da Fé no Senhor do tempo e da história.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), instituído em 2014, também foi alvo de debates sobre gêneros e sexualidades. Suas metas e estratégias refletem parcialmente o contexto do PNE, aprovado no mesmo ano, porém demonstra avanços em algumas temáticas, conforme abordado no próximo subitem.

4.4. O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - PEE-MS/2014/2024

Pretendo, neste espaço, situar a temática no PEE-MS/2014, o qual originou-se a partir de determinações da CF/1988, da LDB/1996 e do PNE/2014. Procurei visualizar quais são os fatores e medidas que as/os agentes estaduais têm considerado para ofertar qualidade a sua educação. Vejamos os quadros três e quatro.

QUADRO 3 - Agrupamento de comunicações pertinentes ao objeto da pesquisa, extraídas do PEE MS (2014-2025).

CATEGORIAS	DOCUMENTO	FREQUÊNCIA	CONTEXTO/SENTIDO
Identidade.	PEE-MS – 2014-2024	05 citações	01 referente à identificação profissional (da educação); 04 referentes às diferenças étnicas, racial, cultural e regional.

Diversidade		15 citações	01 como demanda educacional específica “Educação e Diversidade”, voltadas às questões de gênero; 09 reportam às pluralidades étnicas-raciais, culturais,
-------------	--	-------------	---

	PEE-MS – 2014-2024		socioeconômicas e nacio-regionais (migrantes); 03 ligadas à métodos de ensino/currículos; 02 referentes ao meio ambiente, biodiversidades/sustentabilidade e. Em âmbito regional, estadual e local.
(Des)Igualdade(s)		23 citações	19 fazem referência às diferenças sócio/política/econômica, de escolaridade, de raça e etnia e de gênero a nível regional, estadual e local. 01 refere à gestão democrática; 02 aos princípios constitucionais de direitos à educação; 01 aos recursos destinados à educação.
Equidade		04 citações	03 relacionadas ao padrão educacional e de aprendizagem (de qualidade); 01 reporta ao direito de todos/as à aprendizagem.
Sexo		00 citação	Não mencionado.
Orientação sexual		01 citação	Trata de políticas de prevenção e combate à violência. Orientação sexual e outros marcadores sociais como causa de tais atos.

Sexualidade(s)		02 citações	01 como conteúdo curricular na formação de educadoras/es; 01 como conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais.
Gênero(s). Educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero		12 citações.	01 como marcador social de diferença; conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais; 01 como marcador social de diferença; conteúdo curricular na formação de educadoras/es;

72

Inovação do PEE	PEE-MS – 2014-2024		06 como marcador social da desigualdade educacional; 04 referentes à estrutura e função textual.
Mulher(es)		02 citações.	01 como “trabalhadoras beneficiárias” das creches (abordagem histórica); 01 Trata de estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas áreas de exatas (e outras ciências).
Direitos Humanos		05 citações	02 tratam dos direitos básicos das pessoas que mencionam (políticas públicas); 01 com diretriz do PNE, a orientar as metas do PEE-MS; 01 como conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais; 01 como conteúdo curricular na formação docente.

Homofobia; transfobia; lesbofobia		00 citação	Não mencionadas.
Violência(s)		07 citações	06 tratam como problema de conjuntura educacional e social, bem como das políticas de prevenção e combate às violências; 01 como conteúdo curricular na formação de educadoras/es.
Discriminação; preconceito(s)		15 citações	Todas referentes a ataques e segregação a/de grupos minoritários/vulneráveis; causas de evasão escolar e políticas de combate e prevenção.
Políticas afirmativas.		02 citações	adotar políticas afirmativas visando reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais na educação.

73

	PEE-MS – 2014-2024		LGBTQIA+ não estão, explicitamente, nas políticas afirmativas
Inclusiva/s(o); Inclusão/Exclusão.		16 citações	Referentes às demandas sociais, cultural, PcDs, étnico-racial, social e geracional do Sistema de Ensino.

QUADRO 4 - Propostas do PEE-MS (2014-2025) para o atendimento educacional a diferentes populações, com modalidades de educação ajustadas às suas especificidades.

CATEGORIAS	DOCUMENTO	FREQUÊNCIA	CONTEXTO/SENTIDO
Educação Infantil (creches/pré-escola/r)	PEE-MS – 2014-2024	128 citações	Todo processo que envolve a educação institucional para crianças de 0 a 6 anos no MS: estatística, histórico, municipalização, universalização, etc..

Educação Especial (PcDs); Educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero		52 citações	Na perspectiva da educação inclusiva, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PcDs), em todas as etapas e modalidades de educação escolar.
Educação (população) com deficiência(s).		54 citações	Todo processo de atendimento educacional especializado, com as devidas adequações, para PcDs, “preferencialmente na rede pública”, em todas as modalidades.
Educação (população) do Campo. INCLUI A DISTINÇÃO: dos acampamentos e assentamentos		28 citações	Todo processo que envolve a educação institucional para os habitantes da zona rural/camponeses, em todas as modalidades e etapas de ensino, considerando suas especificidades.
Educação Indígena(s) – relações étnico-raciais.		36 citações	Em referências ao atendimento educacional à população/comunidade pertencente a essa etnia, em todas as etapas de ensino, considerando suas especificidades.

Educação Quilombola(s) - relações étnico-raciais.	PEE-MS – 2014-2024	19 citações	Alusão à educação escolar aos grupos étnicos constituídos pela população negra, afrodescendentes, em todas as etapas de ensino, a partir de suas especificidades.
---	--------------------	-------------	---

Educação e populações itinerantes		07 citações	Trata-se da alfabetização daqueles que não têm endereço fixo, ou permanecem pouco tempo numa mesma localidade.
Pessoas privadas de liberdade. Inovação do PEE com as Pós-Graduações		05 citações	Garantia de oferta de EJA às pessoas aprisionadas em estabelecimentos penais, desde a alfabetização à programas de mestrado e doutorado.
Pessoas em regime de liberdade assistida.		01 citação	Atendimento educacional aos que cumprem medidas socioeducativas - ECA.
Jovens e adultos (e idosos).		56 citações	Educação formal em todas as modalidades e níveis, principalmente o EF e o EM, para quem não teve oportunidades de estudar em idade prevista em legislação.
Educação (comunidades) LGBTQIA+		00 citação	Não mencionadas
Povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras). Inovação do PEE.		15 citação	Todo processo que envolve a educação institucional para os habitantes da região pantaneira e ribeirinhos, em todas as modalidades e etapas de ensino, considerando suas especificidades.
População(ões) fronteiriça(s) Inovação do PEE.		09 citações	Todo processo que envolve a educação institucional para as comunidades localizadas nas regiões de fronteiras, em todas as modalidades e etapas de ensino, considerando suas especificidades de “espaços fronteiriços”.
População negra; (negros)		11 citações	Políticas para redução de desigualdades raciais no ensino escolar. “[...] igualar a

			escolaridade média entre negros e não
--	--	--	---------------------------------------

75

	PEE-MS – 2014-2024		negros, conforme declaração ao IBGE”.
--	--------------------	--	---------------------------------------

4.4.1. Observação das categorias presentes nos PEE/MS/2014

O PEE-MS/2014 foi instituído através da Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Assim como o PNE que o antecedeu em poucos meses, também foi alvo de debates sobre gêneros, sexualidades e diferenças. Consequentemente, suas abordagens refletem parcialmente a conjuntura dos documentos abordados anteriormente.

No contexto de sua discussão e aprovação, refletidos na composição de seus artigos, suas metas e estratégias, bem como nos diagnósticos, ou seja, na análise situacional da educação no estado, que antecipa cada relação de estratégias, o PEE-MS/2014 indica combates e resistências semelhantes às do PNE, em relação à inclusão de gênero(s) e sexualidade(s). Adota uma linguagem que foca na “igualdade” e na inclusão, porém de forma menos generalizada, ou seja, a temática mereceu algumas especificidades, embora tímidas, certamente por ser considerado tão espinhoso e indigesto, mesmo entre e a partir de educadoras/es, ainda com dificuldades para a superação das desigualdades educacionais e, consequentemente, das violências contra aquelas/es que não se enquadram nas “normas”. Por aqui também as pautas gênero/sexualidade inflamaram os discursos contra sua inclusão no Plano de Educação.

Constantina Xavier Filha (2015), estudiosa e atuante na educação para as sexualidade(s) e estudos de gênero(s), principalmente acerca das sexualidades na infância, em defesa da problematização de tais temas desde a EI, lembra que:

O termo gênero, em especial, passou a ser temido por muitas pessoas, especialmente com base em discursos conservadores de algumas alas religiosas, referendado por políticos representantes de setores que acabaram por promover uma ‘cruzada’ entre quem seria a favor ou contra a inclusão dessas temáticas nas políticas públicas e nas instituições educativas. Essas questões afetam as discussões em pauta, especialmente quando falamos da criança pequena, de sua sexualidade, das construções das identidades de gênero e, sobretudo das práticas pedagógicas nas instituições educativas (Xavier Filha, 2015, p. 15).

Partimos, assim, do pressuposto de que a comunidade educacional sul-mato-grossense, ao legitimar e aprovar o PEE-MS/2014, em sua maioria, concebia a ideia menos hegemônica de feminilidade e masculinidade. Embora esses conceitos estejam enraizados e cristalizados em todos os espaços e permeiam as relações sociais, pois “[...] desde que nascemos, estamos

interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero que indicam a forma ideal de viver o masculino ou o feminino” (Xavier Filha, 2012, p. 31).

76

Quando da elaboração do texto base do plano estadual, os trabalhos foram divididos em várias oficinas, com equipes compostas por grande número de colaboradoras/es das diferentes áreas da educação, incluindo as Secretarias de Governo e Instituições de Ensino Superior do estado (IES).

Por ora interessa destacar a oficina 2, denominada “Superação das Desigualdades e Valorização das Diferenças”, coordenada pelas professoras Bartolina Ramalho Catanante, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Mariuza Aparecida Camillo Guimarães, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A primeira zela pela Democracia e Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como pelas políticas públicas educacionais voltadas para esse público. Membro atuante e presidenta do Grupo Trabalho e Estudos Zumbi (Grupo TEZ), Movimento Negro de Mato Grosso do Sul. Assinala as “formas orgânicas e tradicionais de intelectualidades”¹⁶ como sustentáculos na formação e consolidação do feminismo negro; a segunda, também militante política e sindical, atua nos grupos sindicais, feministas e, profissionalmente, na área da educação com ênfase em Educação Especial, legislação educacional, gestão e formação de professoras/es.

A equipe foi composta, ainda, por mais 10 mulheres, as quais faço questão de nomeá-las por acreditar terem contribuído para o processo democrático e fazerem incluir alguns pontos de avanço no PEE-MS/2014: Adir Casaro Nascimento e Angela Cristina Dias do Rego, professoras da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Marilda Moraes Garcia Bruno, professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Clélia Andrade de Paula, da Universidade Anhanguera (UNIDERP); Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira, da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS) e Federação das APAES/MS (FEAPAE); Iolanda de Castro Utuari, do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS); Lusimeire da Silva Gonçalves Figueredo, Márcia Maria Brandão, Rozilene de Souza e Vera Lucia Gomes Carbonari, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Ao contar com parcerias e colaboração de diferentes setores e áreas profissionais na construção coletiva do PEE-MS/2014, “[...] elaborado de forma amplamente participativa e democrática” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 7) percebe-se um avanço significativo em relação ao texto do PNE/2014, ao qual tem alinhadas suas metas e estratégias, por força de lei.

¹⁶ - Jaqueline dos Santos e José Licínio Backes (2023) sublinham a Intelectualidade Orgânica como a forma pela qual as mulheres negras vão assumindo o protagonismo no processo de transformação das relações sexistas e racistas.

Assim como no PNE, indígenas, quilombolas, pessoas do campo, entre outros grupos minorizados, estão contemplados nas propostas de Educação do estado (MS), as quais abrangem todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Por exemplo: tanto no PNE quanto no PEE há uma meta específica para a Educação Especial, com suas respectivas estratégias, visando atendimento educacional de qualidade, adequação arquitetônica, transporte, tecnologia assistiva, acessibilidade e todo ajustamento necessário ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PcDs). Esta preocupação está desde a EI, como previsto na estratégia 4.2 de ambos documentos.

[...] atender, até o sexto ano de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias, pelos serviços de saúde, assistência social e pela comunidade, de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, especificidades linguísticas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a LDBEN/1996 (Mato Grosso do Sul, 2014, Meta 4, Estratégias 4.2).

Aliás, a EI encontra-se valorizada no plano estadual, em atendimento ao prescrito na CF/1988 e na LDB/1996. Vale ressaltar a educação para as diferenças, inclusive no currículo de formação inicial e continuada de profissionais docentes, a fim de que estas/es atendam adequadamente às idades, diversidades, modalidades e níveis de ensino.

[...] articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS (Mato Grosso do Sul, 2014, Meta 16, Estratégias 16.2, grifos meus).

A preocupação com a garantia dos Direitos Humanos está prevista no decorrer do PEE MS/2014, o qual prevê a “formação continuada sobre direitos humanos, prevenção das DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade” (Vianna; Bortolini, 2020, p. 17). Nesse aspecto, o documento inova e vai além do PNE, o qual suprimiu a menção direta aos gênero(s) e às sexualidade(s).

A estratégia ganha força ao ser articulada com as IES públicas e privadas que, através dos cursos de formação inicial e continuada, nas graduações, pós-graduações, bem como em outras frentes de atividades, precisam cumprir com o preceito constitucional (CF/1988) que rege as universidades brasileiras e ajuda a definir o seu papel perante a sociedade: “[...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988,

Art. 207 *caput*). Sem dúvidas, esse tripé universitário fortalece e é fortalecido pelo trabalho conjunto com as demais instituições de educação, cultura, desporto e diversidades que atuam em conjunto em prol da sociedade.

Conforme leitura dos quadros três e quatro, as categorias estão assim distribuídas: 1. orientação sexual – uma citação. Trata de políticas de prevenção e combate à violência. Coloca a “orientação sexual” e outros marcadores sociais como causa de tal ato; 2. sexualidade(s) – duas citações. Uma como conteúdo curricular na formação de educadoras/es; outra como conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais. O termo “sexo” não é mencionado;

3. gênero(s) – 12 citações. Duas como marcador social de diferenças; conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais e como conteúdo curricular na formação de educadoras/es; seis como marcador social da desigualdade educacional; quatro referente à estrutura e função textual;

Observa-se que a Educação Especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero representam uma inovação do PEE-MS/2014.

4. Mulheres – cinco citações. Uma como “trabalhadoras beneficiárias” das creches (abordagem histórica); outra trata de estimular a participação das mulheres nos cursos de pós graduação *stricto sensu*, nas áreas de exatas (e outras ciências);

5. Direitos Humanos - cinco citações. Duas tratam dos direitos básicos das pessoas que mencionam (políticas públicas); uma trata do conteúdo e material didático para educadoras/es, estudantes e pais; uma como conteúdo curricular na formação de educadoras/es e uma citação das diretrizes do PNE, a orientar as metas do PEE-MS;

6. violência(s) – sete citações. Seis tratam como problema de conjuntura educacional e social, bem como das políticas de prevenção e combate; uma está como conteúdo curricular na formação de educadoras/es: prevenção e combate aos diversos tipos de violências nas escolas;

7. discriminação; preconceitos – 15 citações. Todas referentes a ataques e segregação a/de grupos minoritários/vulneráveis; causas de evasão escolar e políticas de combate e prevenção; refere-se à implantação e ou implementação de políticas afirmativas, visando a inclusão de “grupos historicamente desfavorecidos no ingresso à educação superior” (Mato Grosso do Sul, 2014, Meta 12, Estratégias 12.15);

8. políticas afirmativas – duas citações. Referem-se a adotar políticas “focais” no combate às desigualdades étnico-raciais e regionais na educação.

Embora a menção à orientação sexual, sexualidades e/ou identidade de gênero como Direitos Humanos, com implementação de políticas de prevenção e combate às violências nas

[...] com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Mato Grosso do Sul, 2014, Meta 7, Estratégias 7.33),

as pessoas LGBTQIA+ continuam excluídas das políticas afirmativas. “Questiona-se, deste modo, a tendência de pensar as identidades sexuais como dadas, básicas e universais” (Vianna; Bortolini, 2020, p. 18). Ainda que, como Direitos Humanos, o governo federal, por meio do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, tenha como missão desenvolver políticas públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação e promoção dos direitos das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, e outras, elas não recebem o tratamento “humanizado” quando da elaboração das políticas públicas para a Educação.

9. Inclusiva/s(os); Inclusão/Exclusão – 16 citações, referentes às demandas sociais, culturais, PcDs, étnico-raciais e geracionais do sistema de ensino.

10. Educação Infantil (creches/pré-escola) – 128 citações. Trata de todo processo que envolve a educação institucional para crianças de 0 a 5 anos no MS: estatística, histórico, municipalização, universalização, etcétera;

11. Educação Especial (PcDs) – 54 citações. Na perspectiva da educação inclusiva, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PcDs), em todas as etapas e modalidades de educação escolar, “preferencialmente na rede pública” de ensino. Educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, apresenta-se como inovação do PEE-MS/2014;

12. Educação (população) do Campo – 28 citações. Todo processo que envolve a educação institucional para os habitantes da zona rural/camponeses, em todas as modalidades e etapas de ensino, considerando suas especificidades, com a devida distinção entre “acampamentos” e “assentamentos”, terminologias caras para camponesas/es envolvidas/os na luta, conquista e resistência na reforma agrária. “Geralmente, após um longo período de acampamento, as famílias passam pelo sorteio e finalmente chegam à terra – seu lote – nos assentamentos de reforma agrária [...]” (Farias, 2007, p. 40, grifo meu).

13. Educação Indígena(s) – 36 citações. Em referências ao atendimento educacional à população/comunidade pertencente a essa etnia, em todas as etapas de ensino, considerando suas especificidades;

14. Educação Quilombola(s) – 19 citações. Alusão à educação escolar aos grupos étnicos constituídos pela população negra, afrodescendentes, em todas as etapas de ensino, a partir de suas especificidades;

15. população negra; (negros) – 11 citações. Políticas públicas que visem a redução de desigualdades raciais no ensino escolar. “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme declaração ao IBGE” (Mato Grosso do Sul, 2014, Meta 8);

16. populações itinerantes – sete citações. Trata-se da alfabetização daqueles que não têm endereço fixo, ou permanecem pouco tempo numa mesma localidade; 17. pessoas privadas de liberdade – cinco citações. Referem-se à garantia de oferta de Educação na modalidade EJA, às pessoas aprisionadas em estabelecimentos penais. À frente da legislação nacional, o PEE-MS/2014, assegura educação escolar, desde a alfabetização aos programas de mestrado e doutorado (Pós-Graduações) a esse público (Meta 14, estratégia 14.5); 18. pessoas em regime de liberdade assistida – uma citação. Atendimento educacional às/aos que cumprem medidas socioeducativas, de conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

19. Educação para jovens, adultos e idosos – 56 citações. Educação formal, principalmente o Ensino Fundamental e Médio, para quem não teve oportunidades de estudar na idade prevista em legislação;

20. Povos das Águas (populações ribeirinhas e pantaneiras) – 15 citações. Revelam mais um avanço nas políticas educacionais do estado, ao regulamentar todo o processo que envolve a educação institucional para as/os habitantes da região pantaneira, bem como ribeirinhas/os, em todas as modalidades e etapas, considerando suas especificidades;

21. População Fronteiriça – nove citações. Também aqui o plano educacional de MS vai além do previsto no PNE, determinado metas e estratégias específicas para a escolarização, pensando a educação institucional para as comunidades localizadas nas regiões de fronteiras, em todas as modalidades/etapas, considerando seus “espaços fronteiriços”.

Houve avanços palpáveis, todavia, o documento reconhece as limitações e mostra preocupação com a melhoria constante do processo educacional.

O Ministério da Educação e os sistemas de ensino, estadual e municipais, vêm desenvolvendo diretrizes e ações para o atendimento educacional da diversidade da população sul-mato-grossense, além de políticas específicas