

Luana Barbarelli Bonilha

Gênero e Educação Infantil: uma pesquisa documental de políticas públicas federais

Uberlândia

2019

Luana Barbarelli Bonilha

Gênero e Educação Infantil: uma pesquisa documental de políticas públicas federais

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial à obtenção do
Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de
Lima

Uberlândia

2019

Luana Barbarelli Bonilha

Gênero e Educação Infantil: uma pesquisa documental de políticas públicas federais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima.

Banca Examinadora

Uberlândia, 09 de dezembro de 2019

Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

UBERLÂNDIA
2019

AGRADECIMENTOS

Este trabalho simboliza a conclusão de uma intensa jornada de muito crescimento pessoal e profissional, de aprofundamento teórico e grandes reflexões críticas, marcada por significativas contribuições de todos aqueles que caminharam comigo durante esses cinco anos de graduação e aos quais dedico meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Lima, pela oportunidade de desenvolver um trabalho tão desafiador, por se apresentar sempre disponível e oferecer uma orientação cuidadosa. Agradeço às professoras que compõem a banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti, pela disponibilidade em avaliar o meu trabalho e acrescentar às discussões. Agradeço também a todos os meus professores do Instituto de Psicologia e, de maneira especial, à minha supervisora de estágio e profissional que admiro, Prof.^a Dr.^a Renata Ferrarez Fernandez Lopes, que contribuíram para a minha formação enquanto psicóloga e me apresentaram visões de mundo transformadoras.

Agradeço aos meus tios, primos e avô, que nunca mediram esforços para me ajudar a concretizar esse sonho. Agradeço aos meus amigos de Cajobi, Jhonatan, Tainá e Paulinha, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Agradeço também à família que construí em Uberlândia, minhas amigas Amanda M., Leticia, Jacke, Barbara, Amanda C. e Gabi, e minhas companheiras de apartamento Livia e Gleysi, que tornaram minha caminhada mais leve e sempre estiveram ao meu lado, fazendo questão de me lembrar de que eu nunca estaria sozinha. Agradeço também ao Danilo, que dividiu comigo as angústias e sempre apoiou minhas decisões.

Por fim, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, a quem eu dedico este trabalho e sem as quais nada disso seria possível: minha querida mãe, Márcia, que sempre foi meu exemplo de mulher e lutou todos os dias para que eu pudesse realizar o meu sonho, me

dando todo suporte, amparo e forças necessárias para que conseguisse chegar até aqui; meu irmão, Luan, que sempre foi a minha motivação e o meu lugar de paz e nunca me deixou desanimar; e meu pai, Laerte, que infelizmente não está mais presente para comemorar essa grande conquista, mas que idealizou esse dia comigo e me ensinou a ser uma pessoa determinada, humana e a lutar pelos meus objetivos.

Resumo

O presente trabalho, em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, parte da premissa de que a identidade de gênero será construída de forma relacional, em um processo que é histórico, social, cultural e político, associada a fatores biológicos e atrelada ao desenvolvimento do sujeito. Reconhecendo a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a construção de sua identidade de gênero, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento e análise das políticas públicas federais (legislações, publicações e programas) do Brasil que abordam e/ou regulamentam as questões de gênero na Educação Infantil, a fim de compreender como essa discussão perpassa os discursos legais. O levantamento de dados ocorreu no *site* oficial do Ministério da Educação, no período de janeiro a agosto de 2019, onde foram selecionados 56 documentos (10 legislações, 34 publicações e 12 programas) referentes à Educação Infantil. A pesquisa foi realizada à luz dos pressupostos metodológicos da pesquisa documental, por meio da qual foi possível constatar que apenas três documentos (2 legislações e 1 publicação) abordam diretamente a temática gênero. Os dados referentes a estes documentos foram categorizados em três eixos temáticos: 1) gênero como tema central; 2) gênero como tema transversal; 3) o não lugar do gênero nas políticas públicas federais. Concluiu-se que as questões de gênero encontram-se quase invisibilizadas pelas e nas políticas públicas da Educação Infantil e, nesse sentido, reconhece-se a importância de fomentar as produções científicas nessa área, visando ampliar a discussão de gênero em contextos escolares e incentivar a inclusão do tema nos documentos legais brasileiros.

Palavras-chave: Gênero; Educação Infantil; Políticas Públicas; Pesquisa documental.

Abstract

The present work, in dialogue with Historical-Cultural Psychology, starts from the premise that gender identity will be built in a relational way, in a process that is historical, social, cultural and political, associated with biological factors and linked to the development of the subject. Recognizing the importance of Early Childhood Education for the integral development of children, which includes the construction of their gender identity, this work aimed to conduct a survey and analysis of federal public policies (legislation, publications and programs) in Brazil that address and/or regulate gender issues in Early Childhood Education, in order to understand how this discussion permeates the legal discourses. The data collection took place on the official website of the Ministry of Education, from January to August 2019, where 56 documents (10 legislation, 34 publications and 12 programs) related to Early Childhood Education were selected. The research was conducted in light of the methodological assumptions of documentary research, through which it was possible to see that only three documents (2 legislation and 1 publication) directly address the gender theme. The data referring to these documents were categorized in three thematic axes: 1) gender as central theme; 2) gender as transversal theme; 3) the non place of gender in federal public policies. It was concluded that the questions of gender are almost invisibilized by and in the public politics of Early Childhood Education and, in this sense, it is recognized the importance of fomenting the scientific productions in this area, aiming to extend the discussion of gender in school contexts and to encourage the inclusion of the subject in the Brazilian legal documents.

Keywords: Gender; Early Childhood Education; Public Policy; Documentary Research.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO	8
A Constituição do Sujeito e da Identidade de Gênero	8
Identidade de Gênero e Educação Escolar	11
Educação Infantil, Identidade de Gênero e Políticas Públicas Educacionais	16
METODOLOGIA	19
Pressupostos teórico-metodológicos	19
Construção do <i>corpus</i> da pesquisa	21
<i>Primeiro momento: levantamento e seleção das legislações federais.....</i>	<i>21</i>
<i>Segundo momento: levantamento e seleção das publicações federais</i>	<i>24</i>
<i>Terceiro momento: levantamento e seleção dos programas federais</i>	<i>26</i>
Procedimentos de análise dos documentos selecionados.....	27
A DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS.....	28
Gênero como tema central nas políticas públicas federais	28
Gênero como tema transversal nas políticas públicas federais	32
O não lugar do gênero nas políticas públicas federais	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES.....	45
APÊNDICE A - LEGISLAÇÕES	46
APÊNDICE B - PUBLICAÇÕES	47
APÊNDICE C - PROGRAMAS.....	48

APRESENTAÇÃO

O contexto brasileiro atual tem sido alvo de discussões e foco de estudo de diversos pesquisadores no sentido de compreender como a configuração conservadora da política reflete na luta por relações sociais menos desiguais. No cenário político atual, evidencia-se uma série de retrocessos, principalmente em relação à educação e à garantia de direitos de grupos que são historicamente discriminados em função do gênero e da sexualidade.

Diante desse cenário, e somado ao meu interesse pessoal e profissional acerca da temática, inspirei-me a refletir sobre as questões de gênero em contextos escolares, principalmente da Educação Infantil. Nesse sentido, o presente trabalho visou realizar um levantamento e análise das políticas públicas federais da Educação Infantil a fim de compreender como as questões de gênero perpassam os discursos legais.

Acredito que essa discussão possa contribuir grandemente para os estudos científicos e políticos da área. Ademais, poder discutir em uma produção acadêmica os papéis de gêneros socialmente instituídos, refletir sobre os estereótipos de masculinidade e feminilidade e a ideia de uma identidade cisheteronormativa¹ hegemônica e natural, e debater sobre relações entre escola e gênero, apresenta-se, a meu ver, como um grande passo na luta em prol de relações de gênero mais igualitárias e democráticas nos contextos educacionais e sociais.

¹ Considera a matriz heterossexual (atração sexual por indivíduos do sexo oposto) e a matriz cisgênera (identidade de gênero correspondente ao gênero atribuído no nascimento e alinhado ao sexo anatômico) como organizadoras das designações das identidades sexuais e de gênero, produzidas em nossa cultura como “naturais” e “corretas” (Mattos & Cidade, 2016).

INTRODUÇÃO

A Constituição do Sujeito e da Identidade de Gênero

Ao pautarmos a discussão da constituição do sujeito e o processo educacional e, mais especificamente, da construção de identidades de gênero e Educação Infantil, uma questão primordial se coloca presente: o processo de humanização. Entender a humanização como um processo significa assumir que o homem não nasce humano, mas, em contrapartida, torna-se humano. De acordo com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é fruto do entrelaçamento de aspectos biológicos (individuais) e culturais (sociais), e se constitui a partir da apropriação de tudo aquilo que a humanidade produziu ao longo da história, ou seja, a cultura. Nesse movimento, é importante considerar a intencionalidade, entendida como uma característica essencial e própria do humano: uma vez que ele age com intencionalidade sobre a natureza para realizar seus desejos e suprir suas necessidades biológicas e culturais, ele transforma e marca a natureza com a atividade humana e se transforma ao mesmo tempo, constituindo-se humano (Moretti, Asbahr & Rigon, 2011).

A partir da perspectiva vigotskiana, a apropriação da realidade tem sua origem na apropriação da atividade, na qual o sujeito se apresenta “em sua plena condição de autor, que parte de uma realidade conhecida e com ela dialoga, transformando-a e a si mesmo nesse processo” (Zanella, 2004, p. 131). Nesse sentido, a atividade humana se caracteriza por uma via dupla, pois à medida que transforma a realidade, esse sujeito se objetiva, mas ao mesmo tempo se subjetiva, apropriando-se da história da humanidade, transformando a si mesmo e constituindo-se como sujeito singular. Desse modo,

a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como

ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença. (Zanella, 2004, pp. 132-133)

O processo de humanização que, em um primeiro momento, partiria de características biológicas herdadas, terá como aspecto primordial o social, visto que o desenvolvimento acontece por meio de ações constantes do sujeito em relação ao meio. De acordo com Souza e Andrada (2013, p. 357), do desenvolvimento “derivam o conteúdo e a dinâmica que, apropriados pelo sujeito de modo próprio e singular, constituirão seu sistema psicológico e sua personalidade”.

Vigotski (1986/2000) elucida que é através dos outros que nos constituímos e, dessa maneira, para entender o desenvolvimento de qualquer função psicológica da criança, faz-se necessário compreender que, em um primeiro momento, ele acontece no plano social, como uma relação real entre as pessoas, e só depois acontecerá dentro da criança, no plano psicológico. Assim, todas as funções psicológicas serão constituídas socialmente e formarão a personalidade do sujeito. Vigotski (1986/2000, p. 27) vai afirmar que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”. A personalidade, para este autor, é, portanto, o conjunto das relações sociais que foram agregadas pelo sujeito.

De acordo com Silva (2009, p. 176), a personalidade “é um processo resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que, inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e diferencia-se ao ponto de ser único”. Segundo a autora, esse processo de tornar singular o que é universal é chamado de construção da subjetividade e está na base da constituição do psiquismo. Martins (2001) caracteriza a personalidade como a interação de fatores externos (condições sociais e materiais do indivíduo e sua relação com outros indivíduos e com o gênero humano) e fatores internos (material biológico e psicológico da pessoa) concentrados na atividade social do indivíduo, ou

seja, a personalidade vai ser entendida como um processo que ocorre a partir da relação do indivíduo com o mundo, caracterizando relações dialéticas extrínsecas e intrínsecas.

Assim, a personalidade não será compreendida como algo inato, mas sim como resultante de um processo em constante transformação, que ocorre do nascimento até a morte, sendo construída por meio da socialização das pessoas com o mundo e com os outros. Como elucida Vigotski (1996 como citado em Silva, 2009, p. 183), a personalidade “é um sistema psicológico integrado, indissolúvel e estável, mas de forma alguma estático”, uma vez que não pode ser compreendido sem considerar a relação de interdependência com os sentimentos, emoções, modo de vida e a própria consciência do indivíduo. Partindo desses pressupostos, a personalidade vai ser entendida como sendo socialmente constituída e mutável, compreendida na própria existência do sujeito; fruto das relações do ser humano com o mundo e do conjunto de suas atividades. Nesse sentido, pode-se afirmar que as características individuais, os gostos, preferências, características no outro que geram atração, coisas que, na maioria das vezes, são consideradas particulares de cada indivíduo, passam por uma questão coletiva, ou seja, todos os indivíduos são produtos da humanidade e todas essas características são produzidas social e historicamente.

Nesse contexto, é importante destacar também, como ressalta Silva (2009), que se não há pleno desenvolvimento das possibilidades do sujeito perante o gênero humano, teremos uma personalidade alienada, e isso significa que as ações do indivíduo resultarão apenas na reprodução da sociedade. A constituição de uma personalidade que não seja alienada apenas será possível através do “desenvolvimento de uma consciência que possibilite ao indivíduo apreender as determinações não só aparentes, mas fundamentalmente concretas da realidade” (Silva, 2009, p. 187) e esse processo acontece por meio da subjetividade, que unirá as condições objetivas de vida e a individualidade do sujeito, até que elas se tornem singulares e se constituam personalidade.

Pensar a constituição do sujeito é algo complexo e requer um olhar que ao mesmo tempo seja coletivo e singular e, dessa maneira, de acordo com Zanella (2004, p. 134), “a explicação do psiquismo humano, sua gênese e processo de desenvolvimento só é possível, portanto, via análise da produção social da cultura e da produção cultural dos sujeitos”. Com base nessa perspectiva, compreendemos que até mesmo a forma como nos reconhecemos e nos expressamos socialmente - algo considerado singular de cada sujeito - carrega aspectos históricos e culturais. Para fins dessa pesquisa, e em consonância com os Estudos de Gênero, entendemos que o processo de se reconhecer, se identificar e se expressar na sociedade nos remete à construção do que chamamos de “identidade de gênero”.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural, com seus estudos sobre a constituição do sujeito, contribui fundamentalmente para essa reflexão. Quando assumimos que o sujeito apenas se constitui na relação com o outro, estamos rejeitando as concepções mecanicistas e biologicistas que tendem a individualizar esse processo e que por muito tempo serviram de justificativa para explicar as desigualdades entre homens e mulheres. Sendo assim, buscaremos, no presente trabalho, aproximar as contribuições fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural ao debate contemporâneo de identidade de gênero. Nas próximas sessões, discutiremos como o termo “gênero” foi sendo apropriado e modificado ao longo do tempo e como é possível compreendê-lo a partir de uma perspectiva histórica e cultural. Além disso, pretendemos discutir como essas diferentes concepções tem implicações para o processo de educação infantil.

Identidade de Gênero e Educação Escolar

Pode-se afirmar que os conceitos “gênero” e “identidade de gênero” foram se modificando ao longo da história de acordo com aspectos culturais e políticos. O termo “gênero” começa a aparecer pela primeira vez entre as estudiosas feministas com um caráter

social para explicar as distinções entre os sexos, até então consideradas biológicas (Scott, 1989/1995). O conceito foi adotado para se contrapor a qualquer desigualdade empregada entre homens e mulheres e às diferenças de comportamento, consideradas naturais, e que eram explicadas a partir do sexo feminino ou masculino (Souza, 1999). Para Louro (1997), as distinções biológicas ou, mais adequadamente, as distinções sexuais, servem unicamente para uma finalidade: justificar as desigualdades sociais.

Em 1949, Simone de Beauvoir, escritora, filósofa e feminista, já realizava essa reflexão descartando as explicações “naturais” que inferiorizavam o feminino dentro de um sistema de relações de poder. Em sua obra, Beauvoir introduz a discussão de que o gênero faria parte de uma construção social e cultural e não estaria associado necessariamente ao sexo biológico (Beauvoir, 1949/1967). De acordo com Stuart Hall (1997/2006), o feminismo foi um movimento extremamente importante na medida em que transgrediu o caráter político e social ao problematizar a construção de identidades; nesse sentido, o feminismo “que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (Hall, 1997/2006, pp. 45-46).

Segundo Souza (1999), o gênero tem sido considerado como algo a ser construído na relação entre as pessoas, sendo influenciado, entre diversos fatores, pelo contexto cultural, social e religioso, assim, “mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação – uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias” (Souza, 1999, p. 4). O gênero passa a ser entendido como parte de um processo, de uma construção e, dessa maneira, as desigualdades não devem ser explicadas a partir das diferenças sexuais, mas precisam ser entendidas como fruto de uma história, de uma determinada forma de se relacionar e de uma contextualização social (Louro, 1997). Assim, o gênero diz respeito a um sistema de relações

que não são determinadas pelo sexo e que também não determina a sexualidade (Scott, 1989/1995).

A partir daí, podemos compreender que o conceito de “identidade de gênero” difere de “sexo” e também de “orientação sexual”. Enquanto que o “sexo” se refere às diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres ao nascer, o conceito de “identidade de gênero” é mais amplo e inclui um aspecto social, uma vez que diz respeito ao modo como o indivíduo irá se reconhecer e atribuir sentido ao seu próprio corpo. Sendo assim, a identidade de gênero pode ser ou não correspondente ao sexo designado ao nascer. Além disso, inclui diversas formas de expressão, não estando atrelada estritamente à condição binária masculino-feminina. A “orientação sexual”, por sua vez, apesar de muitas vezes ser confundida com o conceito de “identidade de gênero”, deve ser compreendida em outro âmbito, pois se refere mais especificamente à atração afetiva e sexual (Transgender Europeu [TGEU], 2011).

Em contrapartida, na maioria das vezes, o gênero torna-se um indicador associado às construções dos papéis sociais de homens e mulheres, definidos a partir do sexo biológico (masculino ou feminino) (Scott, 1989/1995). De acordo com Louro (1997, p. 24), os papéis seriam,

padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

As expectativas da sociedade começam a surgir desde o início da gravidez com o feto. No momento em que se descobre o sexo do bebê, aparecem também as expectativas sobre como deveria comportar-se um corpo masculino ou feminino; os tipos de brinquedos que serão dados às meninas e aos meninos; e as cores que representarão os dois sexos (sempre

rosa para menina; sempre azul para o menino). São essas atitudes, expectativas e comportamentos, tão naturalizados pelas normas sociais através de um processo histórico e cultural, que criam estereótipos de gênero (Brasil, 2007; Silva & Luz, 2010). Como elucidado por Oliveira (2016, p. 10),

toda vez que uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, “mulher é assim” ou “homem não faz isso”, não está apenas justificando comportamentos a partir da diferença entre sexos, mas também ensinando como ela e toda a sociedade esperam [que] homens, mulheres, meninas e meninos se comportem e limitando suas possibilidades de existir no mundo.

Nesse contexto, como afirmam Souza, Baldwin e Rosa (2000), os papéis de gênero estão intimamente ligados a uma interpretação proveniente da cultura machista. Sendo assim, a “hipermasculidade” e a dominação masculina são exaltadas à medida que se valoriza a passividade feminina. Os estereótipos de fragilidade e submissão do perfil feminino em consonância com o poder atribuído ao homem cisgênero e heterossexual (aquele que é viril, forte e “ másculo”), circunscrevem possibilidades restritas de aprendizagem e conhecimentos sobre suas identidades pessoais e as diferentes formas de ser no mundo, contribuindo para que situações de preconceito e discriminação sejam produzidas e reproduzidas em diferentes contextos sociais, até mesmo os escolares, como apontado por Junior (2018).

Nesse sentido, compreendemos que as escolas possuem importante papel frente às questões relativas à (re)construção social dos papéis de gênero. A produção de um “corpo escolarizado”, segundo Louro (1997), está presente nos manuais de orientação aos mestres desde a antiguidade, os quais distinguem a maneira como meninos e meninas devem se comportar, sentar, andar e organizar o material sobre a carteira. Para as meninas, por exemplo, era empregado um intenso treino de habilidades manuais, capaz de produzir o que ficou conhecido como “moça prendada”, habilidades essas, jamais cogitadas de serem ensinadas

aos meninos. Com o tempo, as recomendações dos antigos manuais pararam de vigorar dentro do contexto escolar e os treinamentos de habilidades foram substituídos por novas regras consonantes às novas práticas educacionais. No entanto, a distinção dos sujeitos continua impregnada nos moldes da escola, que “através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (Louro, 1997, p. 62).

Nas escolas, às meninas, de acordo com Maia, Navarro e Maia (2011), são oferecidos brinquedos para reproduzir a vida doméstica (brincar de casinha, fazer comidinha, brincar de boneca) e incentivar a vaidade (pentear os cabelos, fazer maquiagem); enquanto que aos meninos são oferecidos jogos de ação, que estimulem o raciocínio lógico, a curiosidade e a força. As relações de gênero também podem ser perpassadas pelas mensagens dos materiais de apoio utilizados para a prática pedagógica quando os mesmos produzem representações estereotipadas de homens e mulheres. As relações interpessoais estabelecidas no processo de escolarização podem também expressar noções de gênero, como incentivar a prática de esportes apenas para os meninos, uma vez que as meninas são vistas como menos capazes de realizar atividades motoras. Além disso, em geral, a imagem construída pelos professores caracterizam as meninas como delicadas, estudiosas, organizadas e prestativas e os meninos como agitados, inteligentes, indisciplinados, corajosos e líderes (Maia et al., 2011).

Dessa forma, a escola e os professores, por vezes, contribuem para uma construção de identidade cisheteronormativa, reafirmando os estereótipos de gênero e apresentando a heterossexualidade como única forma de viver a sexualidade e, consequentemente, deslegitimando outras formas de ser no mundo. As questões de gênero não recebem muita importância nos cursos de formação docente e os professores mostram-se despreparados para lidar com o assunto cotidianamente no ambiente educacional (Viana & Unbehau, 2004); nesse sentido, observa-se que, em algumas escolas “é vivido um currículo que tende a reproduzir as identidades sexuais e de gênero hegemônicas e a patologizar as outras

identidades” (Pavan, 2013, p. 107). Em contrapartida, em algumas instituições escolares já se adota uma perspectiva que tende a considerar o gênero em seu âmbito social e não puramente biológico, incorporando um currículo plural e diverso e enfatizando a construção de múltiplas identidades.

O assunto torna-se emergente, uma vez que, de acordo com Maia et al. (2011), as consequências de uma educação sexista e de legitimação de uma única identidade de gênero vão desde o sofrimento proveniente da discriminação e não aceitação social das diferenças até a evasão escolar. Ademais, os reflexos da discriminação no âmbito social apresentam-se devastadoras, caracterizadas por um número crescente de assassinatos e suicídios motivados por LGBTfobia² (Barbosa & Clark, 2017; Grupo Gay da Bahia [GGB], 2018).

Nesse contexto, a Educação Infantil torna-se um objeto de investigação fundamental nos estudos de gênero, uma vez que a creche e/ou a pré-escola são um dos primeiros espaços de socialização e humanização fora do círculo familiar, estando, portanto, implicadas no desenvolvimento integral da criança, incluindo a construção de sua identidade de gênero.

Educação Infantil, Identidade de Gênero e Políticas Públicas Educacionais

A Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988) constitui um marco histórico e democrático para a população brasileira, principalmente, nos termos da Educação Infantil, uma vez que o Estado reconhece institucionalmente seu dever de oferecer creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade: são direitos dos trabalhadores a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Art. 7º inciso XXV) e é dever do Estado a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Art. 208º inciso IV).

² A sigla LGBT+ faz referência às lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. O termo LGBTfobia, nesse sentido, caracteriza os crimes cometidos contra essa população e motivados pelo preconceito de gênero e sexual.

A partir de então, o Brasil passou a elaborar leis e políticas educacionais que, mesmo atravessadas por embates políticos densos, têm sido importantes para a garantia do ensino de qualidade e a valorização da Educação Infantil. Em 1996, é implementada a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, integrando as creches no sistema de ensino e, incentivando, assim, a autonomia e a pluralidade de métodos pedagógicos na primeira etapa da Educação Básica. Cabe também destacar a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas para a Educação Infantil para 10 anos, com o objetivo de expandir o número de crianças frequentando creches e pré-escolas. Essas metas, renovadas com a nova aprovação do PNE em 2014 (Lei nº 13.005/2014), apresentam-se ainda como um grande desafio a ser enfrentado pelo Brasil.

Diante disso, as discussões acerca dos princípios e fundamentos que norteiam a prática na Educação Infantil têm se intensificado à medida que se coloca em pauta como a educação de crianças deve ocorrer em espaços coletivos, visando aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipar processos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apresentam-se como fundamentais para orientar o sistema de ensino e educação para as crianças (Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, nos espaços da Educação Infantil deve ser garantido o respeito à cidadania, à democracia, à liberdade de expressão e às diferentes identidades e subjetividades.

Pesquisas científicas vêm indicando e problematizando, porém, o papel que as instituições de Educação Infantil vêm assumindo frente às questões de identidade de gênero. De acordo com Silva e Luz (2010), na Educação Infantil, os educadores proporcionam vivências distintas para meninos e meninas de acordo com os modelos de feminilidade e

masculinidade naturalizados, atribuindo funções como, por exemplo, organização do ambiente apenas para as meninas. Em creches e pré-escolas, as distinções são encontradas também nas brincadeiras, por meio das quais os educadores se preocupam em vigiar o comportamento das crianças para que este não seja inadequado ao que é esperado pelas normas sociais. Dessa maneira, apenas aos meninos é dada a possibilidade de se aventurar em uma brincadeira (correr riscos, inovar, ser criativo); enquanto que as meninas não podem ir além do que está prescrito para aquela atividade, uma vez que são vistas pelos adultos cuidadores como frágeis e delicadas (Gomes, 2006; Silva & Luz, 2010). Essa atitude desempenhada pelos educadores, segundo Silva e Luz (2010), revela a maneira como os significados de gênero vão sendo ensinados para as crianças de acordo com as noções de feminilidade e masculinidade difundidas na sociedade.

Segundo Gomes (2006), as cuidadoras da pré-escola assumem diferenças no processo de cuidado de meninos e meninas ancoradas em uma visão que identifica distinções biológicas inegáveis e, nesse sentido, quando algum comportamento foge ao esperado, são promovidas intervenções a fim de disciplinar estes corpos, como, por exemplo, corrigir o modo como as meninas sentam-se, para não cruzar as pernas “como homem”. Gomes (2006, p. 39) afirma que essas são “formas de inculcar nas crianças o padrão de comportamento ‘considerado culturalmente correto’, ou seja, de inculcar-lhes um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino”.

Em creches e pré-escolas, as relações e o meio irão circunscrever possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, tornando a escola e os professores/educadores personagens essenciais nesse processo de construção de identidades. Nesse contexto, reconhecemos a relevância dos documentos legais aprovados na esfera federal brasileira, na medida em que traçam o papel da escola, regulamentam os planos políticos-pedagógicos e influenciam a atuação dos educadores nas diferentes escolas do país.

Partindo de tais pressupostos, levantamos os seguintes questionamentos: as políticas públicas federais têm abordado as questões relacionadas a gênero? Como essa temática tem atravessado os documentos legais que normatizam a Educação Infantil? A questão de gênero aparece como um tema central de leis, resoluções, publicações e programas federais ou é um tema secundário ou transversal na regulamentação do processo de escolarização? Nesse cenário, a presente pesquisa teve o objetivo de realizar um levantamento e análise das políticas públicas federais (legislações, publicações e programas) do Brasil que abordam e/ou regulamentam a temática de gênero na Educação Infantil, a fim de compreender como essa discussão perpassa os discursos legais.

METODOLOGIA

Pressupostos teórico-metodológicos

Para o estudo em questão, o objeto de análise escolhido são os documentos legislativos nacionais que ditam um discurso legal e uma diretriz pedagógica para as escolas de Educação Infantil. Em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica na qual essa pesquisa se fundamenta, compreendemos que na produção das normativas e instrumentos legais estão implicadas relações sociais construídas num dado momento histórico e, como afirmam Junior, Medeiros e Augusta (2017, p 143), “os documentos estão ligados às suas realidades sociais e dizem muito a respeito das sociedades aos quais foram ou estão inseridos”.

Nesse contexto, entendemos que a identidade de gênero é constituída por elementos históricos e sociais, estando também atrelada às políticas públicas educacionais. As políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de ações do governo ou ainda “o que o governo prioriza e resolve fazer ou o que resolve não fazer” (Dye, 1984, como citado em Lima, 2017, p. 82). Sendo assim, ao considerar que a escola não reage passivamente à

construção de sujeitos, mas que ela própria (re)produz subjetividades e identidades, entendemos que as políticas públicas educacionais referentes às questões de gênero poderão circunscrever formas possíveis de constituição desses sujeitos e de suas subjetividades no contexto escolar.

O processo investigativo ocorreu à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa documental que, segundo Junior et al. (2017), tem o intuito de estudar documentos a fim de compreender os contextos sociais em que estão inscritos. Além disso, a pesquisa documental é potencialmente útil e necessária, pois os documentos, por vezes, são provas exclusivas de fatos ocorridos na história, permitindo, através de sua análise, constatar as diversas transformações e evoluções das práticas humanas (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Essa metodologia de pesquisa apresenta-se extremamente relevante em Ciências Humanas devido ao grau de credibilidade e confiabilidade que os documentos inspiram, podendo apresentar como principais características a estabilidade dos dados e permanência ao longo do tempo (Cechinel, Fontana, Giustina & Prado, 2016).

Na presente pesquisa documental dialogamos com a concepção vigotskiana de pesquisador ferramenteiro para construir o *corpus* da pesquisa e realizar a análise do material. Partindo dessa concepção, a ação investigativa terá como instrumento as próprias ferramentas psicológicas do ser humano, o que inclui a maneira de observar os fenômenos, as escolhas de análise e a construção de argumentos, tornando o pesquisador um personagem ativo do processo (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008). Dessa maneira, os instrumentos e procedimentos não são previamente definidos, mas, em contrapartida, são construídos à medida que o pesquisador age sobre o dado histórico, modificando-o e sendo modificado, o que caracteriza a “noção vigotskiana da função social da investigação científica” (Rossetti-Ferreira et al., 2008, p. 15).

Construção do *corpus* da pesquisa

A presente investigação foi realizada em *três momentos*: 1) levantamento e seleção das *legislações* federais referentes à Educação Infantil e que abordam a questão de gênero; 2) levantamento e seleção das *publicações* federais referentes à Educação Infantil e que abordam a questão de gênero; 3) levantamento e seleção dos *programas* federais referentes à Educação Infantil e que abordam a questão de gênero.

O *levantamento de dados* foi realizado no *site* oficial do Ministério da Educação (MEC) do Brasil (<http://portal.mec.gov.br/index.php>), no período de janeiro a agosto de 2019, onde foram levantados documentos referentes às políticas públicas da Educação Infantil. Optou-se por levantar os documentos publicados a partir de 1988, data da promulgação da Constituição Federal, uma vez que a mesma constitui-se um marco histórico, político e legal na democratização do ensino brasileiro. Dessa maneira, foram levantados e selecionados documentos que trazem regulamentações e implicações para a Educação Infantil em todo o território nacional.

Na página do MEC, foram realizados procedimentos diferenciados para o levantamento e seleção de legislações, publicações e programas, conforme será mais bem explanado a seguir.

Primeiro momento: levantamento e seleção das legislações federais

O caminho percorrido no ambiente virtual para o levantamento de legislações ocorreu em duas etapas, a fim de selecionar apenas documentos caracterizados por leis ou normas. Na primeira etapa, foram levantadas legislações norteadoras da Educação Básica, que são consideradas leis, uma vez que estabelecem regras a que todos estão submetidos. Na segunda etapa, foram levantadas as legislações do Conselho Nacional de Educação (CNE),

especificamente as de caráter de resolução³, referentes à Educação Infantil, uma vez que estabelecem normas ao sistema de ensino e regulamentam todas as questões relacionadas à Educação Infantil. Os dois caminhos mencionados podem ser verificados no Apêndice A.

Nesse momento, foram encontradas quatro legislações norteadoras da Educação Básica, que norteiam todo processo de educação, escolarização e direitos das crianças, e seis resoluções com títulos referentes à Educação Infantil, como exposto nas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1

Legislações norteadoras da Educação Básica⁴

LEGISLAÇÕES NORTEADORAS	
Ano	Documentos
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2014	Plano Nacional de Educação

³ Na página do MEC, na sessão referente ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foram encontrados dois tipos de documentos legislativos: resoluções e pareceres. Para fins desta pesquisa, optamos por incluir apenas as resoluções, por entender que as mesmas se alinham ao foco de análise delineado na pesquisa ao estabelecerem normas ao sistema de ensino.

⁴ Na página do MEC, na sessão referente à Secretaria de Educação Básica, aparecem listados os seguintes documentos que norteiam a Educação Básica: Lei nº 9.394 (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Plano Nacional de Educação; Constituição da República Federativa do Brasil; e Estatuto da Criança e do Adolescente. Dentre os documentos mencionados, o único não incluso nesse momento da pesquisa foi “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, pois a sessão sobre Educação Infantil deste documento foi analisada juntamente com as resoluções posteriormente (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999/Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Ademais, consideramos a importância do documento “Base Nacional Comum Curricular” para a compreensão do processo de educação em todas as etapas de ensino, no entanto, o mesmo não aparece em nenhum momento da pesquisa exploratória na página do MEC e, portanto, não foi incluído para análise na presente pesquisa.

Tabela 2

Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) referentes à Educação Infantil

LEGISLAÇÕES DO CNE (RESOLUÇÕES)	
Ano	Documentos
1999	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999/Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999/Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
2009	Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009/Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2010	Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de outubro de 2010/Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
2011	Resolução CNE/CEB n.º 1, de 10 de março de 2011/Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.
2018	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 9 de outubro de 2018/Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.

Em seguida, foi realizada a seleção dos documentos com temas relacionados às questões de gênero. As legislações norteadoras da Educação Básica foram selecionadas de acordo com o seguinte critério: identificação de temas relacionados às questões de gênero a partir da leitura dos capítulos referentes à educação (quando não havia especificação de etapa de ensino) ou Educação Infantil (quando havia especificação). A partir da leitura das legislações norteadoras, constatou-se que não há menção direta às questões de gênero nestes documentos (n=0).

Por fim, foi realizada a seleção das legislações do CNE – resoluções – de acordo com o seguinte critério: identificação de temas relacionados às questões de gênero a partir da leitura na íntegra dos documentos. A leitura das resoluções possibilitou a identificação de

duas resoluções (n=2) com temas abordando as questões de gênero, como sintetizado na tabela abaixo.

Tabela 3

Resoluções que abordam questões de gênero

Ano	LEGISLAÇÕES DO CNE – RESOLUÇÕES
1999	Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999/Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
2009	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009/Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo momento: levantamento e seleção das publicações federais

O caminho percorrido no *site* do Ministério da Educação para o levantamento das publicações federais pode ser visualizado no Apêndice B. No levantamento das publicações referentes à Educação Infantil foram encontrados 34 documentos, como exposto na tabela abaixo.

Tabela 4

Publicações da Educação Infantil

PUBLICAÇÕES
Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul
Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?
Território do Brincar: Diálogo com escolas / Documentário
Território do Brincar: Diálogo com escolas / Livro em PDF
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto
Diretrizes em Ação
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral
Educação Infantil do Campo
Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural
Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância – (produto 2)
Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância – (produto 3)

Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – 2012
Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo
Brinquedos e Brincadeiras
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial
Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
Revista Criança
Deixa eu falar!
Prêmio Professores do Brasil – 2005
Prêmio Qualidade na Educação Infantil - 2004
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil.

A seleção das publicações com temas referentes às questões de gênero seguiu o seguinte critério: leitura do título e/ou apresentação (quando houvesse) para identificar se o tema central da publicação refere-se às questões de gênero.

A leitura do título e/ou apresentação de todas as publicações selecionadas possibilitou identificar um documento que abordava temática relacionada a gênero (n=1), a saber: “Revista Criança”, nº 40. Na carta de apresentação da revista, são apresentados os temas abordados por aquela edição e, dentre eles, encontramos uma reportagem destinada a discutir sexualidade infantil e sexismo.

Terceiro momento: levantamento e seleção dos programas federais

O caminho percorrido no *site* do Ministério da Educação para o levantamento de programas federais pode ser visualizado no Apêndice C. Ao realizar o primeiro levantamento de programas, notou-se que os mesmos não estavam divididos por níveis de ensino, como as publicações, estando agrupados em um único espaço destinado à Educação Básica. Nesta página encontramos programas destinados ao ensino infantil, fundamental e médio, além de programas destinados à Educação Básica como um todo, envolvendo todas as etapas da educação sem especificação.

Dessa maneira, para o levantamento de programas foram considerados os seguintes critérios: 1) ser um programa específico da Educação Infantil; ou 2) ser um programa da Educação Básica de maneira geral, sem especificação de nível educacional. Optou-se por incluir os programas da Educação Básica sem especificação de nível de ensino, uma vez que sua extensão engloba a Educação Infantil. Partindo desses pressupostos, 12 programas foram encontrados, como exposto na tabela a seguir.

Tabela 5

Programas da Educação Básica e Infantil

PROGRAMAS
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProInfância
Saúde na Escola
Atleta na Escola
Formação continuada para professores
Livros e materiais para escolas, estudantes e professores
Tecnologia a serviço da Educação Básica
Apoio à Gestão Educacional
Infraestrutura
Avaliações da aprendizagem
Prêmios e competições
TV Escola

Em seguida, realizou-se a seleção dos programas com temas referentes às questões de gênero seguindo o mesmo critério das publicações: leitura do título e/ou apresentação (quando houvesse) para identificar se o tema central do programa refere-se às questões de gênero. A partir da leitura do título e/ou apresentação dos 12 programas, foi possível constatar que os programas federais não possuíam como foco a abordagem de temas referentes às questões de gênero (n=0).

Procedimentos de análise dos documentos selecionados

Ao final do levantamento e seleção dos documentos mencionados anteriormente (n=56), foi possível concluir que apenas três documentos (uma publicação e duas resoluções) abordam diretamente a temática de gênero e 53 documentos, dentre eles leis, resoluções, publicações e programas, não se propõem a discutir o tema em questão. No entanto, foi possível identificar que alguns documentos se remetem ao assunto de forma velada, não deixando explícita sua discussão, mas abordando questões referentes à diversidade e superação de preconceitos.

Os documentos selecionados foram submetidos a diversas leituras, a partir das quais foi possível construir três categorias temáticas: 1) gênero como tema central nas políticas públicas federais; 2) gênero como tema transversal nas políticas públicas federais; 3) o não lugar do gênero nas políticas públicas federais.

A discussão de cada categoria será apresentada na próxima sessão, que tem o objetivo de analisar de maneira crítica e aprofundada os documentos selecionados, identificando como as questões de gênero (não) permeiam os discursos legais.

A DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS

Gênero como tema central nas políticas públicas federais

A questão de gênero aparece como tema central em apenas um documento, a publicação “Revista Criança”, de número 40. A discussão é contemplada por uma reportagem intitulada “Meninas de azul, meninos de rosa”, da autora Rita Biagio (2005). No resumo da reportagem já é possível identificar o primeiro confronto:

Sexismo é tudo aquilo que limita cada pessoa em lidar com seu jeito de ser. Por que meninos têm de jogar bola e só meninas brincam de casinha? Esses preconceitos começam na infância ensinados pelos adultos. A escola pode ajudar a criança a se libertar dessas amarras e a desenvolver plenamente suas capacidades. (Biagio, 2005, p. 33)

Nessa publicação, as questões de gênero aparecem evidenciando um grande avanço na discussão acerca da temática, que se apresenta invisibilizada, de modo geral, pelas e nas políticas públicas da Educação Infantil. Apontando aspectos extremamente relevantes e necessários, a autora discorre e discute os diferentes significados e implicações que o gênero assume dentro do contexto escolar.

A reflexão tem início, na reportagem, com a menção aos pensamentos e atitudes cotidianas do senso comum que tendem a atribuir determinadas características aos meninos e às meninas: “Meninos vestem azul, são bagunceiros, objetivos e racionais, gostam das aulas de matemática e se dão melhor nos esportes. Meninas preferem o rosa, são organizadas, mais sensíveis, têm mais disciplina e se destacam em língua portuguesa” (Biagio, 2005, p. 33). Essas atribuições diferenciadas para meninas e meninos, de acordo com Rita Biagio, expressam os estereótipos sobre masculinidade e feminilidade. Em consonância com esta autora, Louro (1997) afirma que os estereótipos de gênero representam padrões definidos pela

sociedade que ensinam o que é ser menino e o que é ser menina de acordo com aquela cultura e cumprem uma função de disciplinação dos corpos e das mentes.

A educação de crianças baseada em estereótipos de gênero é evidenciada na reportagem analisada a partir da apresentação da fala de Jane Felipe, doutora em Educação e professora da área de Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFRGS, que promove uma reflexão acerca das atitudes e competências incentivadas nos meninos e nas meninas e reforçadas pela divisão de brinquedos entre eles:

Se educarmos as crianças a partir dos preconceitos de gênero, estaremos limitando as experiências de ambos. Por exemplo, dizer que meninos e homens não devem chorar os impede de desenvolver a sensibilidade e a expressão de seus sentimentos. Da mesma forma, ensinar às meninas que elas não têm competência para atividades voltadas para as áreas de raciocínio lógico-espacial é limitá-las em suas várias possibilidades de aprendizado. Infelizmente, os brinquedos oferecidos às crianças ainda se pautam por essa divisão radical: às meninas, ensina-se o mundo doméstico, a maternidade e o embelezamento. Aos meninos, o mundo das competições, da agressividade, do raciocínio lógico. (p. 34)

Em consonância com essa ideia, situam-se os trabalhos desenvolvidos por Gomes (2006), Silva e Luz (2010) e Maia et al. (2011), nos quais defendem que as brincadeiras infantis, muitas vezes, podem ser observadas como uma forma de socialização sexista, por exemplo, quando os brinquedos oferecidos e as brincadeiras propostas para as meninas tendem a simular a vida doméstica e incentivar a vaidade e o cuidado corporal, diferentemente para os meninos, aos quais são oferecidos jogos que priorizem o desenvolvimento motor e o raciocínio. De acordo com Maia et al. (2011), o vigiar constante dos professores e a preocupação com as distinções sexuais e de gênero expressas nas brincadeiras das crianças têm a finalidade de reforçar um comportamento heteronormativo. Nesse sentido, Louro (1997,

p. 80) afirma que “a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da ‘normalidade’ (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)”.

A publicação analisada aponta ainda as consequências de uma educação sexista, em que as possibilidades encontram-se restritas e as expressões corporais são constantemente vigiadas pelos professores:

essa é a principal questão para uma criança: ela não poder entrar em contato com a sua realidade, o preconceito faz com que ela perceba apenas o “como devo ser”. E isso, muitas vezes, dificulta a constituição de uma criança que ainda não se conhece, ainda não tem ferramentas para se perceber integralmente como indivíduo. (Biagio, 2005, p. 36)

O resultado de uma educação sexista é que quando os sujeitos não correspondem às expectativas da sociedade, recusando-se a incorporar esse papel pré-definido, emergem as situações de preconceito e discriminação, gerando sofrimento. Essa ideia pode ser observada no seguinte trecho da reportagem da Revista Criança (Biagio, 2005, p. 33): “No campo mais individual, o resultado é o sofrimento psíquico, de não se sentir de acordo com os padrões estabelecidos, de se sentir fora, excluído, depreciado, diferente”. Nesse contexto, de acordo com a literatura estudada, as possibilidades no campo social e individual são restritas e o sujeito que não tem uma identificação cisheteronormativa, tem sua forma de ser e se identificar patologizada (Louro, 1997; Pavan 2013; Souza et al., 2000).

O despreparo dos adultos para lidar com todas essas questões também é uma preocupação da autora Rita Biagio (2005), a qual identifica a dificuldade da equipe pedagógica e dos professores. A solução proposta na reportagem analisada se encontra no campo do diálogo e da educação, dando ênfase à importância da discussão do tema nos

documentos oficiais que norteiam e regulamentam o processo de escolarização e na formação de docentes. De acordo com a fala da entrevistada Jane Felipe, que fomentou a discussão na publicação analisada, “para existir uma atuação qualificada com as crianças é preciso uma formação consistente do(a) profissional, que ultrapasse o campo da moral e da improvisação, o que implica profundidade teórica” (p. 37). Essa ideia está de acordo com o material produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva e Secretaria de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2007), que defende as ações educacionais na formação de docentes - para além da elaboração de leis - para promover reflexão e transformação de práticas, visando a superação de preconceitos.

O documento analisado defende o caráter social do gênero, rejeitando as concepções biológicas e naturais para explicar as diferenças entre os sexos, como pode ser observado no seguinte trecho: “O conceito de gênero surgiu justamente para se contrapor a essa idéia de uma ‘essência’ ou de uma ‘natureza’ para explicar os comportamentos masculinos e femininos” (Biagio, 2005, p. 34). Essa concepção de gênero vai ao encontro com a ideia principal defendida neste trabalho e que tem seus pressupostos apoiados em diversas estudiosas da área (Beauvoir, 1949/1967; Louro, 1997; Scott, 1989/1995; Souza, 1999). De acordo com as autoras estudadas, as distinções sexuais serviram por muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, à medida que inferiorizavam o feminino e exaltavam o masculino, dentro de uma lógica de relações de poder baseada pela dicotomia entre dominados e dominadores. Além disso, a publicação em questão reconhece o caráter cultural e histórico das produções sociais quando se refere aos estereótipos de gênero e ao sexismo como sendo “heranças culturais transmitidas pela sociedade” (Biagio, 2005, p. 33). Ademais, reconhece a importância das relações sociais para a construção das identidades de gênero, quando afirma: “a construção das masculinidades e feminilidades se dá de forma relacional” (Biagio, 2005, p. 34).

Essas concepções apresentam-se em concordância com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e corroboram com os referenciais do presente trabalho. Partindo desses pressupostos, o sujeito se constitui a partir da relação com as pessoas e da apropriação daquilo que foi produzido pela humanidade e que se expressa para nós em forma de cultura. Sendo assim, seria equivocado afirmar a existência de uma subjetividade inata que naturalmente distinguiriam os corpos masculinos e femininos. Portanto, a singularidade de cada sujeito, ou seja, a maneira particular com que cada um se reconhece, se expressa e se relaciona com seu próprio corpo, e que estamos chamando aqui de identidade de gênero, carrega as marcas de uma construção social e não deve ser entendida desvinculada do seu contexto histórico, cultural e político.

Gênero como tema transversal nas políticas públicas federais

A questão de gênero foi abordada de maneira transversal e secundária em duas resoluções: “Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999/Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal” e “Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009/Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Isso significa que a temática central das resoluções não estava inclinada a discutir a questão de gênero, entretanto, ela aparece de maneira pontual ao longo dos documentos, como será discutido a seguir.

O principal objetivo da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999 é instituir normas gerais para a formação de docentes dos três níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), a fim de garantir capacidades, habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão. Nesse contexto, questões de gênero aparecem destacadas nas propostas

pedagógicas de formação dos professores, que deverão ser capazes de, segundo o Art. 2º inciso III:

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, *considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero [emphasis added]*, nas situações de aprendizagem. (Brasil, 1999)

O tema também aparece como um aspecto a ser considerado no desenvolvimento de práticas educativas:

Art. 6º A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I – integrem os *múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos [emphasis added]*, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II – considerem a realidade cultural, sócio-econômica, de *gênero [emphasis added]* e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país. (Brasil, 1999)

Nos artigos destacados, admite-se a multiplicidade de identidades das crianças, considerando suas singularidades e especificidades de aprendizagem, numa tentativa de garantir o direito de cada uma delas de exercer sua cidadania. É importante reconhecer os ganhos que essas considerações carregam, no entanto, a reflexão acerca do assunto ainda

apresenta-se extremamente restrita e limitada e a discussão sobre a construção de uma identidade de gênero que ultrapasse a condição binária masculino-feminina ainda não se encontra legitimada. Como afirma Viana e Unbehaum (2004, p. 79),

nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Nesse sentido, de acordo com Pavan (2013), o ambiente escolar pode oferecer diversas possibilidades de compreensão da vida e de viver, contemplando nas práticas pedagógicas elementos que problematizem e questionem abordagens sexistas e cisheteronormativas e, para que isso ocorra, a reflexão e discussão sobre a construção de identidades de gênero devem ser ampliadas na formação dos docentes.

Já na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual visa estabelecer normas a serem consideradas no processo de organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, a criança é vista como um sujeito histórico, que se constitui e constrói sua identidade a partir da relação com o meio e em relação com as outras pessoas, como pode ser observado no seguinte trecho:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

A visão de sujeito presente nessa resolução é elucidada pelo artigo 4º está de acordo com os autores da Psicologia Histórico-Cultural, explorados neste trabalho, e expressa um posicionamento importante ao considerar a criança em seu âmbito social e coletivo, afastando-se das concepções inatistas e destacando que a construção de suas identidades encontra-se permeada pelas diferentes interações sociais.

A presente resolução (Brasil, 2009) estabelece alguns princípios que fundamentam as práticas pedagógicas - princípios éticos, políticos e estéticos -, visando garantir os direitos à cidadania, à democracia e à liberdade de expressão. Para fins deste estudo, os princípios éticos tornam-se particularmente relevantes, uma vez que destacam o respeito às identidades e singularidades nas propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, como pode ser observado no artigo 6, inciso I: “Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, *identidades e singularidades [emphasis added]*” (Brasil, 2009). Assim, a Educação Infantil deve cumprir sua função sociopolítica à medida que contribui para a construção de identidades das crianças.

Nesse documento, as questões de gênero aparecem como função política, social e pedagógica a ser cumprida pela instituição de ensino:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...] V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e

com o *rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero [emphasis added]*, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009)

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 apresenta-se extremamente importante na luta por uma educação plural e diversa, uma vez que faz menção explícita às questões de gênero e institui uma proposta pedagógica que rompe com as relações de dominação de diversas ordens, inclusive as de gênero. Em consonância com Pavan (2013), o currículo escolar, construído por meio de propostas pedagógicas, assume um lugar significativo na construção de identidades e na produção de diferenças. No entanto, de acordo com a autora, por muito tempo não houve a preocupação de questionar o modelo de currículo que estava sendo implementado nas escolas e, assim, “historicamente, o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais...) e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes” (Pavan, 2013, pp. 103-104).

As pequenas menções às questões de gênero que aparecerem nas duas resoluções mencionadas acima representam um importante progresso em direção a uma educação igualitária, entretanto, elas não são exploradas pelos documentos, o que restringe as possibilidades de discussão dentro do contexto escolar. As escolas e os professores, por vezes, não estão preparados para lidar com as questões de gênero e a construção de identidades de seus alunos (Pavan, 2013) e a precariedade da discussão nos documentos legais acarreta em uma abordagem superficial sobre o tema, quando o mesmo emerge no contexto escolar. O que acontece, na maioria das vezes, é o não questionamento das normas que regulamentam o processo de escolarização e da maneira como foram produzidas, o que acarreta na aceitação de justificativas tidas como “naturais” para explicar as diferenças, desconsiderando o caráter histórico, cultural, social e político em que são produzidas (Pavan, 2013). Portanto, incluir uma reflexão crítica e aprofundada, ultrapassando a abordagem transversal, na formação de

docentes e nas propostas pedagógicas, acerca da construção de identidades de gênero, parece ser uma proposta promissora para romper com as concepções naturalistas acerca das diferenças de gênero e construir uma educação diversa e não discriminatória.

O não lugar do gênero nas políticas públicas federais

Analisar as políticas públicas federais da Educação Infantil com foco nas questões de gênero nos permitiu reconhecer dois aspectos importantes: a escassez de documentos que se propõem a discutir a temática e a precariedade com que a discussão emerge. De um total de 56 documentos analisados, 53 não abordaram diretamente a temática de gênero, como apontado anteriormente. Esse é um dado significativo para a compreensão do (não) lugar que o gênero ocupa nos discursos legais e, por isso, propomos uma breve reflexão.

A análise desses documentos, para além da constatação de escassez e precariedade do assunto, permitiu identificar um novo tipo de discurso: o discurso velado. Isso significa inferir que as relações de gênero se encontram subentendidas em propostas voltadas para as minorias e é preciso ler nas entrelinhas para identificá-las. Essa constatação pode ser exemplificada com o artigo 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, transcrito abaixo:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na *erradicação de todas as formas de discriminação*[emphasis added];

[...] X - *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade* [emphasis added] e à sustentabilidade socioambiental. (Lei nº 13.005/2014)

O documento convida as escolas a assumirem uma postura que respeite a diversidade e combata qualquer forma de discriminação, o que, genericamente, incluiria as relações de gênero. No entanto, é importante situar que no momento da aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, o Congresso Nacional retirou o trecho que se referia especificamente a

“gênero” da Diretriz III, Art. 2º (Agência Brasil, 2017). De acordo com Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016), a retirada do termo gênero do PNE foi consequência de manifestações contrárias de parte da população, religiosos e políticos conservadores, que pressionaram o congresso para que assuntos relacionados à igualdade e identidade de gênero e sexual não fossem trabalhados dentro do contexto escolar, justificando que “os conceitos de mulher e de homem estariam distorcidos, colocando em xeque o modelo tradicional de família e contrariando os princípios religiosos/cristãos” (Ribeiro et al., 2016, p. 62). Assim, compreendemos que dizer apenas “erradicação de todas as formas de discriminação” (Lei nº 13.005/2014, art. 2º, diretriz III) é uma maneira de generalizar, deixar encoberto e, até mesmo, deslegitimar as lutas específicas de cada minoria, principalmente a de gênero.

De acordo com Pavan (2013), os conteúdos que serão trabalhados nas escolas são definidos por grupos hegemônicos e, quando reproduzidos sem questionamentos e problematizações, podem contribuir para legitimar determinadas identidades e discriminar outras, consideradas desviantes. Nesse sentido, o discurso velado sobre as relações de gênero nos documentos oficiais da educação podem contribuir para esse processo, uma vez que ele ocorre “pelo silêncio, silenciamento e invisibilidade das identidades fora da heteronormatividade” (Pavan, 2013, p. 109).

A ausência de questões referentes a gênero nos documentos nacionais dificulta uma discussão necessária sobre a temática, tendo em vista o número crescente de agressões, assédios e ameaças, inclusive dentro do contexto escolar, contra aqueles que não seguem o padrão hegemônico (Junior, 2018). A discussão torna-se urgente face às estatísticas: o Brasil é o país que mais mata transexuais e travestis no mundo; 420 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram em 2018 (320 homicídios e 100 suicídios); e a cada 20 horas um LGBT+ morre no Brasil de forma violenta vítima de LGBTfobia (Grupo Gay da Bahia [GGB], 2018). Segundo Barbosa e Clark (2017), a expectativa de vida das minorias

sexuais brasileiras é de 30 anos, enquanto que o restante da população segue com 70 anos. Isso faz do Brasil “campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (Grupo Gay da Bahia [GGB], 2018, p. 1).

Nesse contexto, torna-se fundamental que os documentos oficiais da educação e, conseqüentemente, as escolas, não negligenciem as questões de gênero, reconhecendo que o ambiente escolar não apenas pode refletir passivamente as relações desiguais postas na sociedade, mas entendendo que ele próprio também pode contribuir para a hegemonia do padrão normativo e, como consequência, para a violência de gênero (Junior, 2018). Reconhecer o papel da escola na construção de identidades é entender que a instituição escola tem responsabilidade com o processo de escolarização e um compromisso com a constituição dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos o lugar que o gênero ocupa nas políticas públicas federais brasileiras da Educação Infantil através de uma pesquisa documental e valendo-se de referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e de estudos que abordam as relações de gênero. A presente pesquisa possibilitou observar que as questões de gênero configuram-se como um tema pouco abordado e explorado pelas políticas públicas, o que nos revela a quase invisibilidade do assunto e o não lugar ocupado pelo gênero nas políticas educacionais da Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa trazem um alerta para o campo educacional e áreas afins se considerarmos, conjuntamente, os dados oriundos da literatura científica brasileira, explicitada ao longo do presente trabalho, que vem indicando que ações pedagógicas adotadas pelas escolas, por vezes, ainda reproduzem papéis estereotipados de homens e mulheres e contribuem para a reafirmação de identidades de gênero cisheteronormativas, hegemônicas

em nossa sociedade. Nos estudos acadêmicos levantados e discutidos, foi possível evidenciar que esse movimento de normatização acontece de formas sutis cotidianamente, como, por exemplo, a partir da separação de brinquedos, cores, atividades, comportamentos e atribuição de características diferenciadas para meninos e meninas.

Enquanto pesquisadores e profissionais da Psicologia, entendemos que a problematização das normas sociais e a desconstrução dos estereótipos de gênero sejam aspectos inerentes ao cumprimento do nosso papel ético e político. Compreendemos que o olhar voltado para a singularidade, que caracteriza a subjetividade de cada sujeito, deve considerar os aspectos sociais constituintes, de modo a rejeitar as concepções inatistas da construção da personalidade. Sendo assim, destacamos a necessidade de nos distanciarmos da perspectiva puramente biológica para a explicação das diferenças sociais entre os sexos, por meio da ampliação de debates nos contextos sociais e escolares.

É importante ressaltar que as pequenas menções às questões de gênero identificadas nos documentos legais configuram-se grandes avanços na luta por direitos das minorias sexuais e de gênero. Em contrapartida, a escassez de documentos legais na área e o despreparo das instituições educacionais nos mostram o quanto a temática ainda deve ser colocada em pauta, ampliada nas políticas públicas brasileiras e incluídas na formação de docentes e no cotidiano escolar.

Falar sobre gênero nas escolas ainda é um tabu para a maioria das pessoas que, em grande medida, carrega preconceitos pela falta de informação e conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, acreditamos que as produções acadêmicas precisem ser amplamente divulgadas para além dos muros da universidade, para que assim, possam cumprir, mesmo que de forma circunscrita, uma função política e social ao tentar expandir o conhecimento científico para toda a população.

O presente trabalho contempla apenas um recorte de uma discussão muito mais vasta, contudo, acreditamos que ele possa contribuir para fomentar esse debate e impulsionar a realização de mais pesquisas na área. Durante a realização desta pesquisa, novas inquietações emergiram e tais questionamentos podem permear as investigações futuras, como, por exemplo: Como as questões de gênero permeiam os discursos legais nas esferas estaduais e municipais? E nas demais etapas de ensino? Os currículos do ensino fundamental e médio abordam as questões de gênero de forma transversal e secundária ou se propõem a discutir criticamente o assunto? De que maneira os profissionais da Psicologia poderiam contribuir para a construção de um currículo mais plural e diverso? E na formação de docentes?

Assim, acreditamos que as investigações e produções científicas desta natureza possam incentivar a inclusão do tema nas políticas públicas educacionais, dando visibilidade ao processo de construção de identidades de gênero das crianças e adolescentes e contribuindo para a promoção de práticas educacionais que reconheçam as singularidades de cada sujeito e promovam um desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- Agência Brasil. (2017, abril). *MEC retira o termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular*. Recuperado em 28 de setembro de 2018, de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>.
- Barbosa, F. L., & Clark, G. (2017). A (in) visibilidade da comunidade LGBT e o planejamento estatal. *Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável*, 3(1), 90-107.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo: a experiência vivida* (2ª ed.). (S. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Europeia. (Obra original publicada em 1949).
- Biagio, R. (2005). Meninas de azul, meninos de rosa. *Revista Criança*. Brasília: Ministério da Educação, set. 2005. n. 40.
- Brasil. Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva; Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2007). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro/Brasília: SPM/CEPESC.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999. (1999). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97.
- Brasil. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009. (2009). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- Cechinel, A., Fontana, S. A. P., Giustina, K. P. D., & Prado, S. S. (2016). Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*, 5(1), 1-7.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto & contexto – enfermagem*, 15(1), 35-42.
- Grupo Gay da Bahia (GGB). (2018). *População LGBT morta no Brasil – Relatório Grupo Gay da Bahia 2018*. Salvador, Bahia.
- Hall, S. (2006). *Identidades culturais na pós-modernidade* (11ª ed.). (T. T. Silva & G. L. Louro, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A. (Obra original publicada em 1997).
- Junior, P. R. S. (2018). A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTIQIS. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 4(1), 1-21.
- Junior, E. F. G., Medeiros, S., & Augusta, C. (2017). Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. *Temática*, (7), 138-150.

- Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001* (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- Lima, L. P. (2017). *A relação escola-família e as políticas públicas educacionais no Brasil e em Cuba* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Rondônia, Rondônia.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 32, 25-46.
- Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores* (Tese de doutorado). Unesp-Marília, São Paulo.
- Mattos, A. R., & Cidade, M. L. R. (2016). Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Periódicus*, 5(1), 132-153.
- Moretti, V. D., Asbahr, F. da S. F., & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia Social*, 23(3), 477-485.
- Oliveira, L. G. (2016). *Unidade Didática de História - Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual*. Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2. ISBN: 978-85-8015-094-0.
- Pavan, R. (2013). Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. *Revista Contrapontos*, 13(2), 102-111.
- Ribeiro, A., Pátaro, C. S. O., & Mezzomo, F. A. (2016). Religião e “Ideologia de Gênero” no Plano Nacional de Educação (PNE). *Relegens Thréskeia – estudos e pesquisa em religião*, 5(2), 56-70.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, (1).
- Scott, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* (2ª ed.). (C. R. Dabat & M. B. Ávila, Trad.). Recife: S.O.S. Corpo. (Obra original publicada em 1989).
- Silva, F. G. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (28), 169-195.
- Silva, I. O., & Luz, I. R. (2010). Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos pagu*, (34), 17-39.
- Souza, J. F. (1999). *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, Brasil.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.

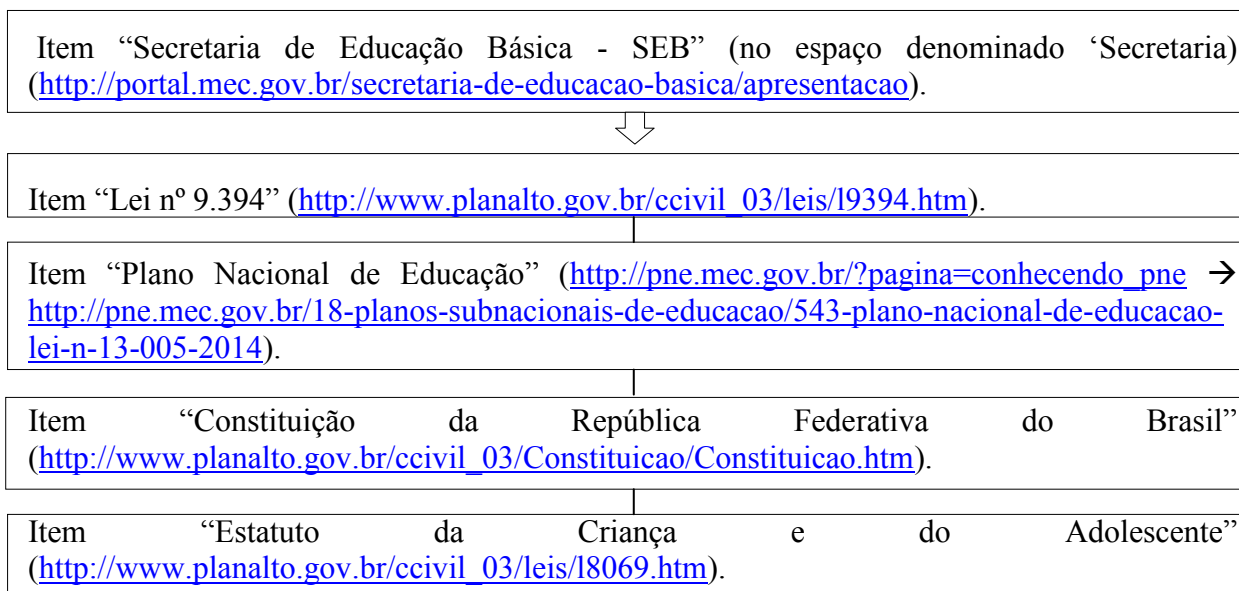
- Souza, E., Baldwin, J. R., & Rosa, F. H. (2000). A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 485-496.
- Transgender Europeu (TGEU). (2011). Direitos Humanos e Identidade de Gênero - Relatório Temático. *Transrespect versus Transphobia Worldwide (TvT) project*, v. 5.
- Viana, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104.
- Vygotsky, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 71, 21-44. (A. Marenitch & L. C. de Freitas, Trad.). (Obra original publicada em 1986).
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

APÊNDICES

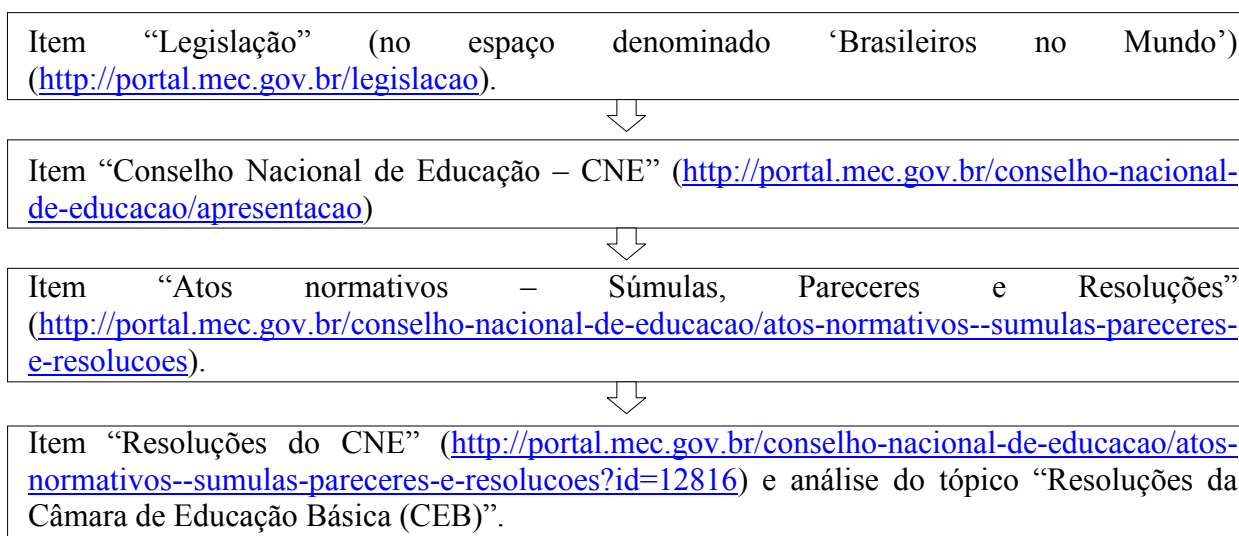
APÊNDICE A - LEGISLAÇÕES

Caminho percorrido para o levantamento de legislações norteadoras da Educação

Básica



Caminho percorrido para o levantamento de legislações do Conselho Nacional de Educação (CNE)



APÊNDICE B - PUBLICAÇÕES

Caminho percorrido para o levantamento de publicações federais

Item “Publicações relacionadas” no espaço destinado aos professores e diretores (<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores>).



Item “Secretaria de Educação Básica” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152).



Item “Educação Infantil” (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>).

APÊNDICE C - PROGRAMAS

Caminho percorrido para o levantamento de programas federais

Item “Publicações relacionadas” no espaço destinado aos professores e diretores (<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores>).



Item “Secretaria de Educação Básica” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152).



Item “Programas e Ações” (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>).