



O silenciamento de gênero na BNCC: entrave para um atendimento de qualidade na Educação Infantil

*The Gender Silencing in the BNCC:
an obstacle to quality Service in Early Childhood Education*

*El silenciamiento de género en la BNCC:
un obstáculo para una atención de calidad en la Educación Infantil*

Josemara Duarte Vieira¹
Universidade de São Paulo

Bianca Cristina Correa²
Universidade de São Paulo

Resumo: Este artigo tem por finalidade levantar algumas reflexões acerca do silenciamento de gênero na BNCC e as possíveis relações com a oferta de um atendimento de qualidade na Educação Infantil. Este recorte traz as considerações iniciais de uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo analisar as propostas para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) sob a ótica das questões de gênero. Pretende-se demonstrar que o silenciamento das demandas de gênero, em um documento obrigatório e de abrangência nacional tende a dificultar a oferta de um atendimento de qualidade para Educação Infantil enquanto um direito de todas as crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Gênero; BNCC; Silenciamento; Qualidade.

Abstract: This article aims to raise some reflections on the gender silencing in the BNCC and the possible relationships with the provision of quality care in Early Childhood Education. This excerpt presents the initial considerations of a doctoral research that aims to analyze the proposals for Early Childhood Education present in the Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) from a gender perspective. It intends to demonstrate that the silencing of gender demands in a mandatory and nationwide document tends to hinder the provision of quality care in Early Childhood Education as a right for all children.

Keywords: Early Childhood Education; Gender; BNCC; Silencing; Quality.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo generar algunas reflexiones sobre el silenciamiento de género en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus posibles relaciones con la oferta de una atención de calidad en la educación infantil. Este enfoque presenta las consideraciones iniciales de una tesis doctoral que tuvo como propósito analizar

¹ Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para a Educação Infantil (GEPPEI), Ribeirão Preto, São Paulo (SP), Brasil. E-mail: josemaraduarte@usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9833692726821019>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1463-1748>.

² Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), onde leciona no Programa de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para a Educação Infantil (GEPPEI), em Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: biancacorrea@ffclrp.usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5891676403201192>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-8729>.



las propuestas para la educación infantil presente en la BNCC (BRASIL, 2017) desde la perspectiva de género. Se pretende demostrar que el silenciamiento de las demandas de género en un documento obligatorio y de alcance nacional tiende a dificultar la oferta de una atención de calidad en la educación infantil como un derecho de los niños y las niñas.

Palabras clave: Educación Infantil; Género; BNCC; Silenciamiento; Calidad.

Recebido em: 23 de abril de 2025

Aceito em: 01 de agosto de 2025

Introdução

A implementação da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2017) repousa na ideia da criação de uma matriz curricular que, em tese, garantiria educação com equidade por intermédio do estabelecimento de um conteúdo comum mínimo a ser oferecido por todas as unidades escolares do país. As discussões acerca de uma base datam da década de 1980 (Cássio, 2019), no entanto, a elaboração de um documento de organização curricular se fez presente de modo mais específico na meta 7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Em meio a um contexto de tensão e disputa política, que teve como ápice o golpe parlamentar que ocasionou o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, sob o governo interino de Michel Temer, é homologada a versão da BNCC (Brasil, 2017) ora analisada, abrangendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Uma versão que abrange o Ensino Médio só foi homologada em 2018.

Para a Educação Infantil, o documento estipula seis direitos de aprendizagem, sendo: conviver; brincar, participar; explorar; expressar; conhecer-se, e está organizada em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e forma; Escuta; fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência exibe uma série de objetivos de aprendizagem divididos por três faixas etárias: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Trabalha-se com a hipótese que a fragmentação do conhecimento expressa na infinidade de objetivos de aprendizagem de cada campo de experiência tende a dificultar a concepção do desenvolvimento integral da criança, e que o silenciamento das questões de gênero dificulta a discussão sobre o tema no ambiente escolar. Tal discussão é fundamental no sentido de garantir educação com qualidade e equidade para todos, bem como atuar enquanto medida educativa na prevenção das relações desiguais de gênero.



Pensando em questões mais amplas, é importante considerar que o Brasil apresenta índices alarmantes de violência contra as mulheres. O *Panorama da violência contra as mulheres no Brasil* (Brasil, 2018) alerta para uma subnotificação dos dados, visto que muitas vítimas encontram dificuldades para realizar denúncias e estimam que apenas 10% dos casos são notificados, o que dificulta o acesso aos números reais de indicadores de violência.

O Atlas da Violência 2019 (IPEA; FBSP, 2019), fruto de uma pesquisa realizada em 2019 pela Universidade de São Paulo em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública detectou aumento nos índices de feminicídio que demonstraram que uma mulher era morta a cada sete horas no Brasil.

As estatísticas demonstram que, assim como as mulheres, crianças também são vítimas de violência no país. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública identificou um aumento nos índices de violência contra crianças e adolescentes no ano de 2022:

Quadro 1 – Variação dos registros de crimes entre crianças e adolescentes (0 a 17 anos) Brasil, 2021-2022

Tipo de crime	2021	2022	Variação (em %)
	Ns. Absolutos	Ns. absolutos	
Abandono de incapaz	8197	9348	14,0
Abandono material	826	879	1,8
Maus-tratos	19799	22527	13,8
Lesão corporal em VD	14856	15370	3,5
Estupro	45076	51971	15,3
Pornografia infanto-juvenil	1523	1630	7,0
Exploração sexual	764	889	16,4

Fonte: Secretarias de Segurança Pública e/ou Defesa Social; (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 189).

Tanto no ano de 2021, quanto no ano de 2022, é evidente o alto índice de casos de estupros, basicamente metade dos registros de violência nos dois períodos (45.076 casos dos 91.041 registros em 2021 e 51.971 casos dos 102.614 registros em 2022, média de 50% e 51% respectivamente), mesmo sem considerar os outros tipos de crimes sexuais.



O estupro é o tipo de crime com maior número de registros contra crianças e adolescentes do Brasil. Em 2022 foram quase 41 mil vítimas de 0 a 13 anos, das quais quase 7 mil tinham entre 0 e 4 anos, mais de 11 mil, entre 5 e 9 anos, mais de 22 mil entre 10 e 13 anos e mais de 11 mil entre 14 e 17 anos. Dentre as vítimas do sexo feminino, existe um pico de casos entre 3 e 4 anos de idade e, a partir dos 9 anos, o número de casos aumenta e alcança o seu maior valor com vítimas de 13 anos. Dentre as vítimas do sexo masculino, apesar de se tratar de menor quantidade de casos, o pico se dá aos 4 anos de idade. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p190-191).

O Ministério da Saúde publicou um *Boletim Epidemiológico* com as notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no período entre 2015 a 2021 e anunciou um total de 202.948 notificações, sendo 41,2% das vítimas crianças (83.571 casos) e 58,8% adolescentes (119.377 casos). Segundo o relatório 76,8% das crianças vítimas de violência sexual são meninas, sendo que as meninas negras foram mais afetadas no estudo em questão.

O Boletim alerta para o fato que a maioria dos casos ocorre na residência ou em locais familiares para a vítima, e que os agressores, na maior parte das ocorrências são parentes ou pessoas próximas. Esse dado ressalta a importância da discussão sobre gênero na escola, sob o intuito inclusive de identificar possíveis casos de violência sexual em que as crianças possam ser vítimas.

O informe do Ministério da Saúde atenta ainda para uma possível subnotificação dos dados, pois houve uma redução de notificações no ano de 2020, no período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de covid-19. Tendo em vista que a maioria dos casos ocorre em ambiente familiar, é possível que muitas ocorrências não tenham sido notificadas nesse período, o tempo que as crianças ficaram afastadas da escola na pandemia pode ter mascarado os dados reais de violência.

A lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, popularmente conhecida como *Lei Maria da Penha*, estabeleceu um importante marco legal de proteção às mulheres vítimas de violência. O artigo oitavo da referida lei prevê medidas educativas para conter os índices de violência, e para este artigo, merece destaque o inciso IX:

o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (Brasil, 2006, p.17).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (Brasil, 2009), dentre a legislação específica para a área da educação, merece destaque ao firmar compromisso com “[...] o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (Brasil, 2009, p.17), ao estabelecer critérios para que a escola cumpra sua função sociopolítica e pedagógica.



O debate sobre o tema gênero na educação, a despeito do que preconizam DCNEI e a Lei Maria da Penha, encontra forte oposição no meio político. Movimentos conservadores se valem da falácia da “ideologia de gênero” e de suposta defesa das famílias para conquistar popularidade, e consequentemente votos, se opondo de maneira contundente à presença da temática nas políticas públicas.

O movimento *Escola Sem Partido* (ESP) pode ser elencado como um dos maiores representantes desses movimentos conservadores que disseminam pânico moral para angariar capital político. O ESP declarou o encerramento de suas atividades em 2019 após sofrer com ações de constitucionalidade, no entanto, o *modus operandi* dos correligionários do movimento ainda permanece vivo entre atores políticos conservadores.

[...] Neste momento de retrocesso do Estado de direito e democrático em que vivemos hoje, há um refluxo substantivo dessa pauta e da ascensão de todas as formas de fascismos. Novamente se disputa a identidade nacional, de maneira a colocar a diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço público e educacional, como ocorreu, por exemplo, na interdição do debate sobre as relações de gênero que tão contundentemente foi colocada no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; na proibição de falas consideradas políticas/ideológicas pelos professores que agora se apresentam por meio do Projeto de Lei nº 867/2015 e de outros projetos similares que tramitam em diferentes estados e no Distrito Federal; e, por fim, na nefasta proposta ideológica partidária de uma educação sem partido. (Abramowicz e Tebet, 2017, p.197)

A pressão política de movimentos conservadores tem feito com que menções à palavra gênero sejam suprimidas das políticas públicas educacionais e, a exemplo do que ocorreram com os Planos Municipais e Estaduais de Educação, na BNCC (Brasil, 2017) as questões que envolvem o tema gênero também foram abolidas.

Tendo em vista os índices de violência contra mulheres e crianças ora apresentados, considerando que os marcos legais ratificam a importância de medidas educativas para a redução das desigualdades que incluem as questões de gênero, considerando ainda a forte oposição política em relação à temática, torna-se relevante analisar se e como as políticas públicas recentes como a BNCC (Brasil, 2017) tratam tais questões.

Este artigo, imbuído do postulado sobre análise de conteúdo de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005), tem por pretensão analisar e produzir inferências acerca da forma como o tema gênero é abordado na BNCC (Brasil, 2017) e levantar algumas reflexões acerca da forma como essa temática se relaciona com a oferta de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil. Franco (2005) estabelece críticas à limitação de análises meramente



descritivas, e relaciona a relevância teórica de uma pesquisa à importância das comparações e contextualização pautadas “a partir sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.” (Franco, 2005, p.16).

Gênero na Educação Infantil

Apesar da objeção política em relação ao tema gênero na educação, sobretudo na Educação Infantil, é preciso entender que a expansão dessa etapa da educação básica tem sua origem no movimento feminista por equidade nos direitos civis que incluía o direito ao atendimento de creche por instituições públicas e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, direcionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (Kuhlmann jr., 2000, p.11).

Questões referentes a gênero no campo da educação foram historicamente delegadas ao ensino de ciências ou biologia, dada a restrição da temática ao estudo das determinações biológicas da anatomia humana, desconsiderando o caráter cultural, histórico e social que envolvem o tema.

Os estudos realizados por Daniela Finco (2003, 2004 e 2010) confirmam essa objeção ao tema gênero, principalmente na Educação Infantil e desvelam práticas equivocadas no ambiente escolar, que tendem a reforçar padrões estereotipados e relações desiguais de gênero. Segundo a autora “a escola não está neutra: ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual” (Finco, 2003, p.99)

Finco (2010) denuncia a falta de propostas para a diversidade de gênero na infância em políticas públicas educacionais e alerta para a importância de uma formação significativa para os profissionais de educação. Nesse mesmo sentido, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) atentam para as responsabilidades do Estado neste contexto:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa



tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (Vianna e Unbehauum, 2006, p.422).

Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) reconhecem o potencial da escola enquanto espaço privilegiado para a inserção social, cultural e de formação, reforçando a importância do debate acerca das questões de gênero ao relacioná-lo ao direito a uma Educação Infantil de qualidade:

O direito a uma Educação Infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (Vianna e Finco, 2009, p.271).

Dada a importância das questões de gênero para a garantia de uma educação de qualidade para todos, inclusive na Educação Infantil, é preciso questionar o silenciamento de gênero na BNCC (Brasil, 2017). O documento traz expresso em seus objetivos garantir educação com equidade para todos. Como atingir tal objetivo silenciando questões tão importantes?

Silenciamento de gênero na BNCC

Em 17 de dezembro de 2017 é homologada a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2017). Dias antes de sua homologação, circulou a notícia que o presidente interino Michel Temer havia retirado as menções ao termo gênero do documento. A manobra atendia aos anseios de movimentos conservadores e da chamada *bancada evangélica*, que disseminavam pânico moral nas mídias sociais com o intuito de ganhar popularidade junto ao eleitorado.

A análise da BNCC (Brasil, 2017), para além da ausência das questões de gênero, permite verificar que se trata de um documento genérico e marcado por contradições. O documento alega romper com a fragmentação de conteúdos, mas carrega em seu bojo uma visão conteudista e fragmentada que remonta o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (Brasil, 1998). Julga compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas mantém o foco nas competências pautadas nas habilidades individuais a



serem desenvolvidas em cada faixa etária. Afirma compromisso com a diversidade, mas o que vemos é um silenciamento em relação a essas demandas.

Logo na apresentação, em carta assinada pelo então ministro Mendonça Filho, admite-se o alinhamento às organizações multilaterais e o foco na competência enquanto um conjunto de habilidades a serem adquiridas em cada etapa da educação básica. O foco no desenvolvimento de habilidades e competências é fortemente incentivado em todo o documento:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8, grifo do autor).

De acordo com a BNCC/2017, o foco nas competências está pautado nos compromissos com a Agenda 2030 da Organizações das Nações Unidas (ONU), e tem por objetivo a transformação social e preservação do meio ambiente. Bianca Correa (2019) faz uma comparação entre a versão da base apresentada em 2016 e a versão homologada em 2017 e tece importantes considerações acerca do alinhamento da Base à Agenda 2030. Segundo a autora, o Brasil possui legislação avançada para a Educação Infantil, mesmo reconhecendo que nem sempre o direito seja efetivado na prática, e afirma que o alinhamento a essa agenda é um retrocesso, pois admite-se, por exemplo, a obrigatoriedade da pré-escola por apenas um ano, e que no pacto ainda persiste o entendimento da EI enquanto preparação para o Fundamental e o foco na avaliação da criança.

A análise do documento também permite inferir que a diversidade é tratada de forma superficial e genérica, quase sempre restrita às manifestações culturais, ligada a regionalidade, sem mencionar as desigualdades, os preconceitos, sem estabelecer os sujeitos discriminados e formas de combater tais questões.

O foco no desenvolvimento de competências e habilidades é mantido nas propostas para a Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017). O documento prevê uma série de objetivos de aprendizagem para cada campo dentre os cinco campos de experiência. Apesar de alegar um rompimento com a fragmentação em conteúdos distintos, a BNCC (Brasil, 2017) traz uma concepção linear do desenvolvimento humano ao listar uma série de direitos/objetivos de aprendizagem a serem alcançados em determinada faixa etária.

É importante destacar que, ao estabelecer os objetivos de aprendizagem em habilidades a serem adquiridas em determinada idade, o *direito* à educação caminha para o sentido do *dever*, e mostra que a BNCC (Brasil, 2017) carece de uma melhor concepção de educação e de infância.



Gênero, Educação Infantil e qualidade

Qualidade é um termo polissêmico, mas qualidade da Educação Infantil é um conceito sobre o qual a partir dos anos 2000 se passou a produzir tanto no âmbito da pesquisa (Correa, 2003 e 2018; campos; Monção, 2013) quanto em termos de documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros de Qualidade (Brasil, 2006) e das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Assim, alguns consensos foram sendo acordados no campo quanto aos critérios de qualidade a serem garantidos ao longo desse período.

Entre esses consensos podemos citar o número de crianças por turma, já que para garantir direitos tais como atenção individual, proteção, afeto, expressão dos sentimentos, atenção durante o período de acolhimento, faz-se necessário garantir uma boa razão crianças por professor/a.

Outro acordo entre os critérios de qualidade diz respeito à indissociabilidade do cuidar e educar, já que na Educação Infantil é impossível separar as ações de alimentar, higienizar, acalantar, ninar por exemplo, e aquelas de educar que ocorrem concomitantemente.

Em 2009, as DCNEI foram revisadas e definiram como eixos estruturantes do trabalho na EI as interações e as brincadeiras, sendo estes, portanto, dois critérios fundamentais para se avaliar a qualidade. E, mais recentemente, em 2024, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil por meio da Resolução 01 de 17 de outubro de 2024. Conforme seu conteúdo, a qualidade se expressa por meio de cinco dimensões, a saber: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da EI e infraestrutura, edificações e materiais.

Mas, no que diz respeito especificamente a gênero, este tem sido um marcador adotado como indicador de qualidade nos documentos e nas pesquisas? Podemos dizer que sim, a começar pelo documento intitulado “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*”, originalmente publicado em 1995, reeditado em 2009 e até hoje utilizado como referência para outros materiais importantes que têm sido editados pelo MEC. Nesse material, ao longo de seus critérios relativos ao que seriam os direitos a serem contemplados, encontramos o seguinte:

As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular.

Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol. Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos.

Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre.



Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração. Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos. Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres. (Brasil, 2009, online)

Já nas DCNEI vamos encontrar que:

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**, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009, p.17, grifos nossos)

Além das Diretrizes, aprovadas sob a forma de Resolução e por isso de modo mais conciso, antecedendo-as e servindo-lhes de base o MEC aprovou os novos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil em março de 2024. Neste documento vamos encontrar também a menção a gênero da seguinte maneira, referindo-se às condições sob as quais as propostas pedagógicas devem ser organizadas:

Elenque ações para a superação de práticas, atitudes e situações que envolvam quaisquer formas de discriminação (**gênero**, orientação sexual, étnico-racial, religiosa, linguística, cultural, pessoa com deficiência, territorial, regional, local de moradia e outros pertencimentos) envolvendo as crianças, suas famílias e profissionais da instituição. (Brasil, 2024, online, grifo nosso)

Para além dos documentos de orientação e normatização da qualidade para a EI, os dados sobre violência contra a mulher e contra as crianças supracitados ratificam a importância para que o tema gênero esteja presente no cotidiano escolar desde a Educação Infantil enquanto um critério de qualidade no atendimento a ser ofertado nessa etapa da educação básica.

A educação da criança é compartilhada entre escola e família (Monção, 2013). Discursos que pautem a suposição de que a família educa e a escola ensina e que as questões de gênero devem ser abordadas apenas no ambiente familiar, como pregam movimentos conservadores como o Escola Sem Partido, tendem a restringir a função docente e dificultam que a temática seja abordada na Educação Infantil.

Finalmente, é importante destacar que as instituições de EI ainda parecem pouco preparadas para o trabalho com o tema, pois conforme pesquisas de Daniela Finco (2003, 2004 e 2010), é comum que as docentes tenham dificuldades em lidar com as preferências de meninas



e meninos quando estas desafiam o senso comum, ou aquilo que nossa sociedade define como sendo tipicamente feminino ou masculino.

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças ‘aprendam’, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como ‘verdadeiros’ meninos e meninas. (Vianna e Finco, 2009, p. 272-273)

Segundo Finco (2010), as crianças transgridem os padrões predeterminados de gênero, ancorados no binômio feminino e masculino e pautados nas diferenças biológicas percebidas entre os sexos. A autora atenta para a importância do debate sobre gênero permear a Educação Infantil, sobretudo na formação das professoras, afirmando que as escolas precisam estar preparadas para atender a essas demandas respeitando os direitos das crianças.

Considerações

As pesquisas sobre gênero e educação (Finco 2003, 2004 e 2010; Vianna e Finco, 2009; Vianna e Unbehaun, 2016) confirmam a resistência em abordar a temática no ambiente escolar e atentam para a importância das questões referentes a essas demandas estarem presentes desde a Educação Infantil, sobretudo na formação docente, considerando inclusive essa abordagem como estratégia de mitigar os alto índices de violência contra mulher, e sobretudo contra as crianças.

A análise das propostas para a Educação Infantil presentes na BNCC (Brasil, 2017) revelam uma concepção linear do desenvolvimento humano, pautado em competências que se desdobrarão nas habilidades do futuro trabalhador, de acordo com os interesses do mercado. Nesse mesmo sentido, a análise permite verificar o alinhamento do documento às necessidades expressas por organizações multilaterais como a ONU e Banco Mundial.

A opção política pelo silenciamento das questões de gênero inviabiliza que a temática seja inserida no ambiente escolar enquanto obstrui a educação como um direito de todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação como preconiza a legislação vigente, posicionando a BNCC (Brasil, 2017) como um entrave para um atendimento de qualidade na Educação Infantil.



É importante mencionar que há resistência contra a tentativa de silenciamento das questões de gênero. Nesse sentido, destacamos a importância da luta realizada por docentes e pelos diferentes movimentos sociais para que estas demandas estejam presentes nas políticas públicas, sobretudo quando relacionadas ao campo da educação. Reforçamos também que é de suma importância que estas questões perpassem a formação docente, como forma de garantir que estas demandas se façam presentes na prática pedagógica, auxiliando na efetivação da oferta de um atendimento de qualidade para todos.

Referências

ABRAMOWICS, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-posições*, Campinas, vol.28, Suppl., 2017, p. 182-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025) Presidência da República, 2006. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/base-nacional-comum-curricular-bncc-1>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. *Boletim Epidemiológico*. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Brasília, n.8, v.54, 29 fev 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08>.



BRASIL. Observatório da Mulher Contra a Violência. *Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais.* – N. 2. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/529424>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEB, 2009. 6. ed. 44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC?. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.) *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.* Ação Educativa, São Paulo, 2019, p. 13 –39.

CORREA, B. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas. FINEDUCA – *Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: A Gestão da Educação Infantil em 12 Municípios Paulistas | FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação (ufrgs.br).

CORREA, B. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul 2003. Disponível em: SciELO - Brasil - Considerações sobre qualidade na educação infantil Considerações sobre qualidade na educação infantil.

CORREA, B.. Da base de um golpe, a BNCC foi aprovada: Implicações para a Educação Infantil. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.) *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.* Ação Educativa, São Paulo, 2019, p. 95 - 107.

FINCO, D. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.* São Paulo, 2010. Tese de doutorado, FE – USP.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.* Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado, FE – UNICAMP.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-positões*, Campinas, v.14, n.3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.* O aumento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil em 2022. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.



FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: 2ª edição, Liber Livro Editora, 2005.

IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência 2019*. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 5-19, Maio/Agosto, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>.

MONÇÃO, M. A. G. *Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (33), p. 265-283, julho/dezembro 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010.

VIANNA, C. UNBEHAUN, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. ... [et al.]. *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55 - 119.