

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Questões de Gênero no Currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do Município de Teresina - PI

Bruna Angeliny Santos Assunção, , Maria de Jesus dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15078>

Submetido em: 2026-02-09

Postado em: 2026-02-13 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

QUESTÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI

IVANIA KAROLINY SOUSA CARVALHO¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1057-2776>

[<karolhmcarvalho@gmail.com>](mailto:karolhmcarvalho@gmail.com)

MARIA DE JESUS DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2543-6647>

[<professoramjs@gmail.com>](mailto:professoramjs@gmail.com)

BRUNA ANGELINY SANTOS ASSUNÇÃO³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7269-8719>

[<angelinyhamasaki1@gmail.com>](mailto:angelinyhamasaki1@gmail.com)

¹ Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.

² Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.

³ Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.

RESUMO: Este estudo busca discutir questões de gênero inter-relacionando-as com as diretrizes que regem o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) no município de Teresina-PI. O foco da análise é investigar o que está regulado, a consonância entre as diretrizes nacionais e regionais e compreender o sentido das mudanças em seus conteúdos. A pesquisa documental analisa: os Planos Nacionais de Educação (PNEs) (2001; 2014); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), e o Currículo de Teresina (2018). Algumas autoras da área de gênero fundamentam a pesquisa, entre elas Louro (1997), Butler (2020) e Scott (1995). Concluiu-se que há um retrocesso no tratamento das questões de gênero nas escolas de Teresina-PI, influenciado por aquilo que preconiza a BNCC (2017), ao mesmo tempo em que ocorre o aumento nos casos de violência contra as mulheres no Estado do Piauí.

Palavras-chave: questões de gênero, ensino fundamental, currículo do município de Teresina-PI, retrocessos.

GENDER ISSUES IN THE ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM IN THE CITY OF TERESINA – PI

ABSTRACT: This study aims to discuss gender issues by intertwining them with the guidelines governing Elementary School in the city of Teresina, Piauí, Brazil. The analytical focus is to investigate what is regulated, the alignment between national and regional guidelines, and to understand the meaning behind changes in their content. The documentary research analyzes: the National Education Plans (PNEs) (2001; 2014); the Common National Curriculum Base (BNCC) (2017); the Curricular Guidelines of the City of Teresina (2008); and the Teresina Curriculum (2018). The research is theoretically grounded in key gender studies scholars, including Louro (1997), Butler (2020), and Scott (1995). It is concluded that there is a setback in the treatment of gender issues in the schools of Teresina-PI, influenced by the precepts of the BNCC (2017), which coincides with an increase in cases of violence against women in the State of Piauí.

Keywords: gender issues; elementary school; curriculum of the municipality of Teresina-PI; setbacks.

CUESTIONES DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE TERESINA-PI

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo discutir las cuestiones de género interrelacionándolas con las directrices que rigen la Educación Primaria en el municipio de Teresina, Piauí, Brasil. El foco del análisis es investigar lo que está regulado, la consonancia entre las directrices nacionales y regionales, y comprender el sentido de los cambios en sus contenidos. La investigación documental analiza: los Planes Nacionales de Educación (PNEs) (2001; 2014); la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (2017); las Directrices Curriculares del Municipio de Teresina (2008); y el Currículo de Teresina (2018). Algunas autoras del área de género fundamentan la investigación, entre ellas Louro (1997), Butler (2020) y Scott (1995). Se concluyó que hay un retroceso en el tratamiento de las cuestiones de género en las escuelas de Teresina-PI, influenciado por lo que preconiza la BNCC (2017), al mismo tiempo que ocurre un aumento en los casos de violencia contra las mujeres en el Estado de Piauí.

Palabras clave: cuestiones de género, educación primaria, currículo del municipio de Teresina-PI, reverses.

INTRODUÇÃO

No Estado do Piauí, houve um aumento percentual de 42,86% nas vítimas de feminicídio entre 2023 e 2024. A capital, Teresina, destaca-se como um dos dez municípios com maior quantidade de vítimas no estado em 2024, com 12 casos registrados, conforme o “Mapa da Segurança Pública 2025: ano-base 2024” (Brasil, 2025).

O crescimento do fenômeno na capital, contudo, não é recente. Dados históricos do “Mapa da Violência 2015” (Waiselfisz, 2015) mostram que a taxa de feminicídio em Teresina já apresentava tendência de alta: em 2003, era de 3,3 casos por 100 mil mulheres, saltando para 5,4 casos por 100 mil mulheres em 2013, posicionando a cidade como a 22ª capital com a maior mortalidade por essa causa naquele ano.

A realidade da capital se mostra análoga à do Estado. Informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública comprovam que, em 2017, o estado do Piauí possuía a maior taxa de feminicídios de todo o Brasil (57,4%).

Os dados nacionais são, também, desoladores. Os números do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, de 2022, revela um aumento de 6,1% nos feminicídios, totalizando 1.437 mulheres mortas por razões de gênero. Além disso, os homicídios dolosos de mulheres cresceram 0,9%, e as agressões em contexto de violência doméstica aumentaram 2,9%, totalizando 245.713 casos. Registros de assédio sexual subiram 49,7%, e a importunação sexual cresceu 37%, evidenciando um aumento significativo em todas as modalidades de violência contra a mulher (Bueno et al., 2023).

Os dados numéricos apresentados corroboram a tese de que a violência contra as mulheres no Brasil não é um problema isolado, mas um desafio nacional que atenta contra a dignidade humana. Para enfrentar essa realidade, o presente estudo articula duas frentes de análise. A primeira é a própria violência de gênero, fenômeno que desumaniza mulheres e homens e tem o feminicídio como sua expressão mais letal. A segunda é o contexto das reformas educacionais, marcado por influências neoliberais e ideologias de mercado que visam transformar a escola e a universidade em plataformas para sua doutrinação. A interligação entre essas frentes torna-se evidente com o apagamento das questões de

gênero das diretrizes e planos educacionais, movimento impulsionado por grupos reacionários e conservadores que buscam moralizar temas fundamentais à vida e à dignidade humana.

A partir dos anos 1990, consolidou-se no Brasil um projeto reformista na educação, conduzido pelo Estado em aliança com grandes grupos empresariais e seus representantes políticos. O objetivo central é alinhar as políticas educacionais às necessidades do mercado (capital), sob um discurso de “qualidade total”, formação integral, cidadania e empreendedorismo. Esses grupos, de perfil economicamente liberal e socialmente conservador, atuam para controlar conteúdos e pautas escolares, especialmente combatendo debates sobre diversidade, inclusão e, de modo destacado, questões de gênero.

A escola, entendida como um espaço fundamental de socialização e formação das subjetividades (incluindo a construção dos papéis de “homem” e “mulher”), tem sido instrumentalizada por esse projeto. Ele visa manter uma estrutura de poder classista, racista e sexista, promovendo reformas curriculares permanentes que priorizam as demandas do capital e suprimem as agendas sociais e inclusivas, sob a justificativa de uma suposta melhoria da educação básica.

Para tanto, o objetivo geral desse estudo é analisar as mudanças no currículo do Ensino Fundamental de Teresina (Anos iniciais) relativas às questões de gênero e as repercussões da não explicitação dos termos de gênero na BNCC na construção das Propostas Curriculares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Município de Teresina. Deve-se investigar o tratamento que vem sendo dado ao tema, nessa região do país que enfrenta uma onda severa de violência contra as mulheres e feminicídio.

Pretende-se detalhar como as questões de gênero estão postas nas normativas que regem as práticas educativas no Brasil, procurando identificar “avanços e retrocessos”. Respeitando um recorte histórico que se inicia com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o estudo busca identificar e descrever, a partir de normativas educacionais, nacionais e municipais, se há uma linha de continuidade nas propostas relativas à educação para o gênero ou se houve modificações que se encaminham para seu apagamento.

A escolha pelos Anos Iniciais deve-se ao seu caráter fundante na Educação Básica, etapa mais longa e na qual se consolidam as aprendizagens básicas e as primeiras noções de relações sociais. Considerando seu papel crucial na socialização e na formação de valores, investigar como as questões de gênero são (ou não) tratadas nessa fase permite compreender os alicerces sobre os quais se constroem, ou se silenciam, discussões essenciais para uma sociedade menos violenta e mais equânime.

Considerar-se-á “avanço” aquilo que foi sendo acrescentado à lei de 2001 que garantiu maior debate sobre o tema e maior efetividade do seu tratamento dentro das escolas, e apresentar-se-á como “retrocesso”, aqueles traços que indiquem a diminuição da importância do tema, a redução dos conteúdos a seu respeito, e seu desaparecimento no interior das normativas oficiais.

Será realizada uma revisão crítica de literatura e de documentos. Questões de gênero serão apresentadas a partir do pensamento das autoras: Louro (1997), Butler (2020) e Scott (1995). Já a pesquisa documental respeitará o que preconizam: Lüdke e André (1986); Cellard (2008); e Gil (2007). As fontes a serem examinadas como documento são: Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010; Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017; Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008); e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do município de Teresina (2018).

Quanto à análise dos dados, adota-se uma abordagem de interpretação crítica dos conteúdos, em linha com a perspectiva de Bardin (2011), compreendendo a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a discursos diversos. Não se seguiu estritamente as fases propostas pela autora, permitindo que estas se mesquem ao longo do processo.

Para tanto, as unidades de análise constituíram-se nos trechos dos documentos (PNEs, BNCC, Diretrizes e Currículo de Teresina) que mencionavam, explícita ou implicitamente, categorias relacionadas a gênero, diversidade, desigualdade, direitos humanos, violência e relações de poder. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas principais: 1) a pré-análise, com leitura flutuante e seleção dos trechos pertinentes; 2) a exploração do material, que consistiu na codificação sistemática desses trechos e na sua agregação em categorias temáticas (e.g., “presença/ausência do termo gênero”, “contextos de menção”, “deslocamento para termos genéricos”, “vinculação com áreas do conhecimento”); e 3) o tratamento e interpretação dos resultados, momento no qual os dados categorizados foram cotejados e confrontados com o referencial teórico, permitindo a elaboração de inferências sobre os padrões de avanço, permanência e retrocesso no tratamento da temática ao longo das diferentes normativas.

O QUE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE, 2001-2010) DIZ SOBRE GÊNERO E COMO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE TERESINA (2008) REPERCUTEM SEU CONTEÚDO?

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 reconheceu os princípios da diversidade e da contextualização presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, validando também as questões de gênero, raça e classe que vinham ganhando destaque e sendo amplamente debatidas no meio educacional, a partir das diretrizes propostas nesses documentos. Em 2008, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina – PI, em consonância com a LDB, com os PCNs de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997) e com o PNE (2001). Nesse contexto, os PCNs consolidaram-se como principal referência para a organização do sistema educacional brasileiro. Desse documento, o estudo destacará algumas orientações para o ensino fundamental referentes aos temas transversais, sobretudo o documento de Orientação Sexual, que inclui, entre seus conteúdos, as “relações de gênero”.

Após os dez anos de vigência desse primeiro PNE (2001), iniciam-se as discussões sobre um segundo plano, que lhe desse continuidade. Este, no entanto, só foi formulado em 2014, com quatro anos de atraso e por meio de um processo de construção bastante conturbado. Esse novo plano já se mostrava substancialmente diferente do primeiro no que concerne às pautas sociais e de inclusão.

Mais tarde, nessa sequência de reformas, iniciaram-se as discussões sobre a demanda de uma base nacional comum que estruturasse e direcionasse a educação brasileira. A partir disso, ocorreram intensos debates para a elaboração coletiva da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que sofreu severas críticas durante todo o processo de elaboração e mesmo após ser implantado. Profissionais e pesquisadores se manifestaram contrários à sua forma e conteúdo. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) escreveu um documento de repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) se pronunciou contrária à BNCC

e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma nota técnica criticando especificamente a terceira versão da BNCC.

Ainda assim, a terceira versão foi apresentada e homologada em dezembro de 2017, com o prazo de até dois anos para sua implementação. A BNCC foi instituída como um documento de caráter normativo que orienta as aprendizagens basilares e a formulação dos currículos escolares do país, causando uma reestruturação no ensino, no âmbito da formação de professores, na avaliação e nos materiais didáticos.

Em seguida, a proposta curricular de Teresina, Piauí, já alterada em 2008, se remodelou novamente, para se adequar às orientações da BNCC (2017), estabelecendo que parte das competências e habilidades mínimas, julgadas necessárias para uma unificação do ensino no país, seguiriam o que ela definiu; e, a outra parte da composição do currículo, ficaria sob responsabilidade da instituição escolar.

Considerando o valor fundamental dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, na qual a criança inicia a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e a compreensão do ambiente social; e reconhecendo igualmente a relevância de discutir questões de gênero nas escolas para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos violenta, examina-se como e se a BNCC abordou a temática de gênero e de que modo o currículo dos Anos Iniciais em Teresina foi reordenado a partir dessa base.

Por que e como um problema presente em todas as esferas da vida, nos mais variados setores da sociedade, é interdito nas instituições escolares? O “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 86), essas relações se iniciam dentro das organizações familiares e, posteriormente, se fortalecem nas instituições escolares. O desaparecimento do problema de gênero nas Normativas Educacionais (NE) deve ser entendido e enfrentado como uma questão política e ideológica.

As organizações e modelos patriarcais estão presentes no contexto educacional brasileiro e tentam justificar racionalmente a hierarquização entre homens e mulheres, legitimando desigualdades e violências. Por isso, se faz necessário um olhar cuidadoso para as normativas educacionais, para sua conversão em currículo e posterior aplicabilidade prática, na perspectiva de se capturar que cosmovisão, percepção, preconceito, ideologia estão postos quando as discussões de gênero estão ausentes ou presentes dentro das escolas. É importante saber o que se quer esconder e desvelar quando se apaga e retira determinados temas dos currículos, da cena pública e criticar o impacto desses apagamentos no desequilíbrio nas relações humanas e sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

PNE (2001-2010) e as questões de gênero

O PNE, o primeiro a ser estabelecido pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, deliberou diretrizes, metas e estratégias para cada nível e modalidade de ensino, no sentido de conduzir a educação do país no período de 2001 a 2010. O documento é estruturado por capítulos e seções para cada nível e modalidades de ensino.

Na seção que trata das Diretrizes Norteadoras do Ensino Fundamental, o PNE (2001) cita a importância das reformas curriculares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais documento aprovado em 1997, contendo propostas de conteúdos chamados temas transversais para orientar a estrutura curricular de todos os sistemas educacionais do país:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros (Brasil, 2001, p.18).

Os temas transversais acima dispostos são distribuídos em três volumes com seis documentos cada, dentre eles encontra-se o documento de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, em que o tema estudado compõe um dos blocos de conteúdos, intitulado: Relações de Gênero. Este expressa como objetivo “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres” (Brasil, 1997, p. 28-29). Conferindo legalidade e incentivo para se abordar a temática dentro do ambiente escolar.

No item que trata dos Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, o PNE (2001) preocupa-se em estabelecer critérios para um programa de avaliação do livro didático, estes sendo instrumentos que auxiliam para enriquecer os processos de ensino aprendizagem, e devem ser adequados para tratar questões que corroboram para o respeito e valorização das diferenças seja de gênero, etnia ou classe.

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (Brasil, 2001, p. 20).

Dentre as 30 metas estabelecidas para o Ensino Fundamental pelo PNE (2001), encontra-se apenas uma referência explícita ao conceito de gênero. Essa referência, contudo, possui considerável relevância, pois aborda diretamente o livro didático – recurso que deve atuar como um forte aliado em sala de aula, capaz de despertar nos estudantes o senso crítico e a conscientização sobre a questão. Nesse sentido, Louro (1997) ressalta que todos os documentos e materiais orientadores da prática escolar, incluindo os livros didáticos, constituem espaços de reprodução dos padrões de diferença de gênero e devem, portanto, ser objeto de contínua problematização. Assim, a mera inserção de uma discussão sobre gênero nesses materiais já representa, por si só, um elemento de avanço no enfrentamento das desigualdades.

O PNE e a formação dos docentes para o tratamento das questões de gênero nas escolas

Observa-se que o PNE (2001) se ocupa especificamente com a formação docente para o enfrentamento das questões de gêneros nas escolas, o que é um fator de relevância. Na seção intitulada Ensino Superior, são estabelecidos 35 objetivos e metas para melhorar a qualidade do ensino de nível superior, ressaltando a função de articular o conhecimento com os outros níveis de ensino.

Ressalte-se que à educação superior está reservada, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus

professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2001, p. 34).

O entendimento é que a formação que se realiza no Ensino Superior deve repercutir em toda a Educação Básica. Os educadores exercem a importante função de mediar os processos de ensino e aprendizagem, as vivências em sala de aula, e, portanto, devem ser conscientes que existem relações de gênero nesse ambiente que devem ser trabalhadas para que não haja reproduções de desigualdades na sociedade. Para isso, será necessária uma formação acadêmica que contemple as questões que estarão presentes, diariamente, na rotina destes profissionais. Para contemplar essa necessidade, o PNE (2001), ao discorrer sobre os objetivos e metas da educação superior, propõe na meta 12:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001, p. 35).

O documento determina a reformulação dos currículos e evidencia a necessidade de uma formação que incorpore as problemáticas dos temas transversais dos PCNs (1997), fornecendo assim subsídios para os futuros docentes sentirem mais segurança ao trabalhar gênero e as várias intersecções inerentes à diversidade que permeiam as relações humanas no ambiente escolar. No que diz respeito ao Financiamento e à Gestão da Educação Superior, o PNE (2001) determina que se deve:

Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (Brasil, 2001, p. 37).

Essa referência a gênero no campo de financiamento tem sua relevância, mas é ainda muito geral, aparece sem maiores questionamentos ou reflexões sobre as peculiaridades da vida das mulheres e sobre a diversidade presente no interior das universidades. O que exigiria uma investigação mais ampla nos cursos superiores, para se conhecer mais profundamente sua realidade e elaborar políticas de gênero que atendam cada uma em suas dificuldades mais específicas.

Sobre isso, na meta 31 do PNE (2001), foi possível identificar o problema da generalidade no entendimento de gênero, que Butler (2020) critica na construção de uma universalidade da identidade feminina. Ela assevera que “a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das intersecções culturais, sociais e políticas” (Butler, 2020, p. 39). Assim, um tratamento geral às questões de gênero é limitado, restritivo, pois considera apenas os possíveis problemas de gênero culturalmente construídos pelo pensamento patriarcal, completamente desligado de fatores que contribuem para violências de gênero. No caso do Ensino Superior, a generalidade tem contribuído para assédio, violência, abandonos dos cursos, evasão.

As “políticas de coalizão”, que Butler (2020) critica, colocam as mulheres como se fossem únicas e as problemáticas enfrentadas por elas estariam sempre relacionadas às atribuições domésticas e a papéis determinados socialmente. Disso resulta a elaboração de propostas políticas que contemplem outras problemáticas enfrentadas por mulheres para permanecerem no Ensino Superior ou em qualquer

outro ambiente social. Como afirmou o músico e poeta Caetano Veloso, “cada mulher sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

Na seção “Formação dos professores e Valorização do magistério”, o PNE trata especificamente sobre “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.” (Brasil, 2001, p. 61). Conforme o documento, o progresso da qualidade do ensino depende do reconhecimento e melhorias para a categoria docente. Com isso, são estabelecidas diretrizes, nas quais se destaca apenas a que aborda as premissas que deverão orientar os cursos de formação, constando que:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério (Brasil, 2001, p. 65).

Os três itens destacados das premissas visam um aperfeiçoamento para que os profissionais docentes lidem de forma mais adequada com temáticas vigentes na sociedade. Pode-se pressupor que as questões de gênero também devem ser encaixadas dentro dos problemas a serem tratados, haja vista serem muito relevantes na atualidade. De acordo com Louro (1997, p. 64), “é imprescindível questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”. Corroborando, portanto, ser fundamental a reflexão sobre a seleção do que se ensina na prática pedagógica, isso também auxilia para que o professor esteja sempre atento à sua postura e às suas práticas na desconstrução de estereótipos e/ou identificando situações para que essas distinções não ocorram.

A análise documental do PNE (2001) revela uma preocupação genuína com a inclusão das questões de gênero no currículo escolar. Além disso, constata-se a proposição de uma política específica para a formação de professores da Educação Básica com foco nessa temática – um aspecto que, longe de ser trivial, denota um avanço significativo. Percebe-se, assim, uma tematização sistemática de uma questão até então marginal, destinada a ser efetivamente trabalhada e discutida na Educação Básica.

O Plano demonstra, portanto, que os temas ligados à diversidade humana não devem ser tratados de modo espontaneísta. As práticas pedagógicas realizadas nas escolas são intencionais, constituindo-se como práticas sociais que não emergem ao acaso. Pensar sua sistematicidade significa, entre outras coisas, fomentar uma nova percepção sobre os problemas de gênero e adotar práticas escolares mais específicas e contextuais, capazes de acolher todos os sujeitos humanos em sua integralidade, no que são e no que podem vir a ser.

O que as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) dizem sobre gênero?

No ambiente de vigência do PNE (2001), Teresina define as Diretrizes Curriculares do Município em 2008. Assim, investigar-se-á como foram pensadas as questões de gênero.

Verifica-se de imediato que o componente curricular ‘Arte’ foi pensado como espaço privilegiado para se trabalhar muitas habilidades relativas a gênero através das artes visuais, da música e do teatro. Desse modo, os objetivos gerais da música são: discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades

distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. No teatro: compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos, como etnia, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral.

Entre os critérios de avaliação em artes visuais é exigido: estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero (Semec, 2008, p. 301). Com esse critério, pretende-se avaliar a capacidade do aluno de identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação e à comunicação cultural, ao mesmo tempo que respeita os direitos, valores e gostos de outras pessoas, tanto em sua própria cidade quanto em outras localidades, conhecendo-as e sabendo interpretá-las.

Entre os critérios de avaliação em música estão:

Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece a música de seu meio sociocultural [...] se, ao apreciar músicas de distintas culturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero (Semec, 2008, p. 302).

E nas avaliações de teatro, exige-se que os sujeitos estejam:

Capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero. Com este critério pretende-se verificar se o aluno manifesta julgamentos, ideias e sentimentos, de modo oral ou por escrito, sobre seu trabalho, dos colegas, espetáculos e textos dramáticos, fundamentados na observação de sua prática, na pesquisa e nos conhecimentos adquiridos, interagindo com o julgamento dos colegas e aprofundando sua perspectiva crítica (Semec, 2008, p. 303).

Estes objetivos citados acima e a lista de critérios de avaliação no campo da arte não deixam dúvidas de que há uma consideração grandiosa em relação ao gênero na Arte, em suas diferentes frentes. Isso demonstra para nós que será a partir da expressividade do corpo, da alma, dos sentimentos e dos sentidos que se trabalhará a educação de gênero.

O Quadro 1 apresenta a síntese das Habilidades e Conteúdos das Diretrizes Municipais de Teresina (2008) que contemplam, direta ou indiretamente, as questões de gênero em cada componente curricular. Conclui-se que, embora o tema esteja presente em alguns componentes, como História e Ciências, persistem lacunas significativas em várias etapas e áreas do conhecimento. Componentes como Matemática e Geografia, por exemplo, não apresentam nenhum conteúdo explícito sobre o assunto. Isso ocorre mesmo diante da recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que já apontavam a educação de gênero como um tema transversal relevante para o currículo.

Quadro 1 - Síntese das Habilidades e Conteúdos Relacionados a Gênero nas Diretrizes Curriculares de Teresina (2008) – Ensino Fundamental Anos Iniciais

Série	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Componentes Curriculares					
Língua Portuguesa	Não contempla	Não contempla	Habilidade: Utiliza concordância nominal em gênero (masculino/feminino) e número.	Não contempla	Não contempla

			Conteúdo: Flexões de gênero (masculino e feminino).		
Matemática	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
História	Conteúdo: Identifica características individuais dos colegas (idade, gênero, dados autobiográficos).	Não contempla	Não contempla	Habilidade: Compreensão de as mudanças na estrutura familiar (divisão de tarefas, família patriarcal).	Conteúdo: Situação da mulher no Brasil – ontem e hoje.
Geografia	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Ciências	Não contempla	Conteúdo: Valorização das diferenças individuais: etnia, sexo, religião, idade, origem social. Comparação do corpo e comportamentos de homens e mulheres em diferentes fases da vida.	Habilidade: Percebe a sexualidade dos seres vivos e sua importância para a perpetuação da espécie.	Não contempla	Habilidade: Reconhece a sua sexualidade e respeita as diferenças oriundas das particularidades relativas ao gênero .
Ensino Religioso	Habilidade: Identifica o corpo como dádiva de Deus.	Conteúdo: O homem como ser social: trabalho/profissões.	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Arte	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A análise revela uma contradição significativa nas Diretrizes de Teresina (2008). Embora seus objetivos gerais estabeleçam a Arte como campo privilegiado para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao respeito às diferenças de gênero, visando explorar essa temática através da música, do teatro e das artes visuais; essa diretriz não é materializada no quadro de habilidades e conteúdos específicos. A ausência de especificações que orientem a prática pedagógica nesse sentido sugere que a proposta, apesar de anunciada, permaneceu no nível da intenção, sem fornecer aos professores os instrumentos concretos para sua implementação em sala de aula.

No entanto, não significa que não tenham sido trabalhados dentro dos componentes, pois, existem muitas possibilidades que não se esgotam aqui, como está previsto nas diretrizes é possível trabalhar gênero em todas as áreas, pois se trata de uma temática presente em todas as relações humanas, em todos os ambientes, sejam eles formais ou informais; sua exclusão reflete em um alijamento na formação. Cabe lembrar que os PCNs trazem os temas transversais como sendo de extrema relevância para a formação. “Os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob as várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é de abrirem-se para o debate de temáticas tão relevantes para a sociedade contemporânea” (Semec, 2008, p. 144).

O quadro acima se apresenta como uma possibilidade, porém, dentro da escola, as possibilidades são diversas, vai depender do suporte dado pela gestão, do preparo técnico, ético e estético do professor para estar atento às dificuldades relativas a gênero que surgem no cotidiano. Gestão e docentes devem estar sensíveis para capturar aquilo que se encontra dentro dos conteúdos de forma velada, necessitando de sua reflexão. O planejamento antecipado para o enfrentamento do problema pode evitar que se reproduzam estereótipos ou preconceitos.

Apresentar-se-á no tópico a seguir o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, examinando o dito e o não dito acerca das questões de gênero, fazendo um comparativo entre ele e o PNE de 2001 a 2011, tentando descobrir pontos de avanços e retrocessos.

A REDUÇÃO DO TRATAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

O “novo” PNE é problemático em muitos aspectos, quanto ao objeto sob estudo, ele peca pela generalidade em relação aos conceitos de diversidade, respeito, valores morais e éticos, discriminação, direitos humanos. Não se sabe ao certo em que perspectivas estes são tratados e devem ser trabalhados nas escolas e universidades. Também não há especificidades em relação às questões de gênero.

O que diz e não diz o novo PNE acerca das questões de gênero?

No último ano de vigência do PNE, de 2001 a 2011, iniciaram-se as discussões com a participação de vários setores para elaboração do novo PNE, que deveria entrar em vigor no início do ano de 2011 para dar sequência ao anterior. No entanto, houve um atraso considerável, ficando em discussão por mais de três anos por motivos de disputa de interesses relativos ao financiamento da educação, aprovado posteriormente com a Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, documento constituído por 20 metas e 254 estratégias.

Na apresentação do documento, explicita-se que sua atribuição é contribuir para um “sistema educacional” capaz de “concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos [...] e para o exercício autônomo da cidadania” (Brasil, 2014, p. 10). Assinala-se aqui o uso de conceitos abrangentes, como: desigualdades; discriminação; direitos humanos e cidadania.

Neste PNE não aparecem referências diretas às questões de gênero, e para demarcá-lo dentro do estudo tornou-se um trabalho interpretativo. Logo, seguindo esse padrão de análise, abordar-se-ão aqui alguns trechos que utilizam conceitos genéricos, que aparecem sem grandes orientações do que deve ser contemplado neles.

Como exemplo disso, há o destaque de parte no quadro que dispõe sobre as diretrizes do PNE (2014):

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais: III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Diretrizes para a promoção da qualidade educacional: V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos: Promoção dos

princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014 p. 12).

Compreende-se que as discussões sobre gênero são imprescindíveis para eliminar as desigualdades, proporcionar a garantia dos direitos humanos e cidadania, portanto se levanta o questionamento a partir das citações acima, nas quais foram determinadas diretrizes para prevenção à discriminação, mas não há um encaminhamento de como desenvolver essa prática, abrindo margens para que cada profissional interprete e correlacione o que deve ser trabalhado em sala de aula.

Partindo para a análise das metas, verifica-se que a meta 2 refere-se ao ensino fundamental e tem por objetivo “garantir o acesso ao Ensino Fundamental (EF) de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade e a conclusão desta etapa na idade recomendada para, pelo menos, 95% dos alunos” (Brasil, 2014, p.38). Para isso, dispõe de 13 estratégias que visam subsidiar para atingir os resultados até o final da vigência do plano, dentre elas nenhuma contempla questões de gênero, nem mesmo conceitos generalistas.

A meta 7 tem por objetivo o avanço na qualidade da Educação Básica, “enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir[...] médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Brasil, 2014, p. 113). A princípio, supõe-se que essa meta será estritamente para determinar estratégias de cunho conteudista do ensino, para serem quantificadas nas avaliações externas, no entanto, ao analisar as estratégias, identifica-se uma que pode se conjecturar ter relação com questões de gênero. A seguir:

Estratégia 23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014, p. 114).

Embora não especifique o gênero (pois qualquer um pode sofrer as violências citadas acima), essa estratégia oferece uma importante discussão, porém, por estar dentro de uma seção descontextualizada, pode não ter os impactos que deveria dentro das instituições. O trecho sugere que os educadores devem receber capacitação para identificarem as situações de violência, porém, analisando as metas referentes à formação superior, pós-graduação ou que trata dos profissionais do magistério, não há nenhuma menção relacionada à formação para o enfrentamento dessa questão ou de qualquer outra relacionada a gênero.

Para ilustrar essas contradições, pode-se fazer uma correlação da estratégia 23 citada anteriormente com a meta 16, que estabelece 6 estratégias que visam assegurar uma formação pós-graduada a 50% dos professores da etapa da Educação Básica. Entretanto, nenhuma das estratégias aborda uma capacitação para enfrentamento de problemáticas referentes à violência ou relacionadas a gênero. Portanto, se pode inferir que nem mesmo dentro do próprio documento há essa determinação, o que leva a questionamentos sobre essas capacitações oferecidas, já que a normativa educacional BNCC também não contempla a temática.

No entanto, o tópico dentro da meta 16 traz um censo com dados sobre “a proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada no período 2008-2013” (Brasil, 2014, p. 282), destacando as áreas específicas e a porcentagem dos cursos de formação continuada realizados por

professores. Esses cursos foram oferecidos ainda dentro da vigência do PNE (2001-2011) e no período em que o atual ainda estava em trâmite, observam-se as porcentagens na descrição abaixo:

Em 2013, as seguintes áreas representaram mais de 1% dos cursos realizados: pré-escola (13,9%); anos iniciais (13,3%); educação especial (10,6%); creche (7,2%); anos finais (5,1%); ensino médio (3,8%); EJA (3,4%); educação do campo (1,4%); educação ambiental (1,3%); e educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana (1,0%). Os cursos realizados nas áreas de educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente não alcançaram 1,0% (Brasil, 2014, p. 284).

A partir desses dados, levantou-se o seguinte questionamento: ainda são oferecidos cursos de capacitação ou formação continuada que contemplem questões de gênero? Não se pode responder a essa questão nesse estudo, porém, considerando que esses cursos foram pouco frequentados mesmo com os PNEs (2001) contemplando gênero, como seria a frequência destes no atual contexto? Com tantos questionamentos sem respostas imediatas, far-se-á na próxima seção um comparativo entre os PNEs de 2001 e 2014 para se evidenciar as ausências percebidas sobre questões de gênero.

O desaparecimento das questões de gênero

Para demarcar tal desaparecimento, realizou-se uma comparação do tratamento dado ao tema pelo PNE 2001 e pelo atual, considerando os recortes realizados na seção 3 desse trabalho.

O PNE 2001 trazia que sua formulação foi orientada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), e em várias seções do documento fica evidente a influência, pois aqueles contemplavam as questões de gênero e diversidade. Já o atual PNE não faz nenhuma menção aos PCNs, e tão pouco traz a temática de forma explícita.

É possível constatar a inexistência de menções e abordagens sobre os PCNs e temas transversais dentro das metas e estratégias da formação superior, formação para magistério ou formação continuada, o que resultou na exclusão da temática objeto do nosso estudo. Não há uma abordagem sobre a seleção do material didático, com preocupações relacionadas aos conteúdos que estes carregam, reduzindo apenas a “expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais” (Brasil, 2014, p. 276).

No que diz respeito ao financiamento da educação, o PNE igualmente omite qualquer menção a políticas para o enfrentamento de problemáticas relacionadas a gênero. Esse recuo na abordagem é preocupante, uma vez que o Plano tem a função de orientar políticas públicas para todos os níveis de ensino. Diante dessa lacuna, é importante analisar como o apagamento da questão de gênero no documento orientador pode ter influenciado a formulação da Base Nacional Comum Curricular, objetivo que será desenvolvido na próxima seção.

O QUE DIZ A BNCC 2017 EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO?

De saída, é perceptível que a mentira deliberadamente produzida sobre ideologia de gênero impregnou os conteúdos da BNCC (2017). No todo, ela estabelece habilidades e competências, consideradas “aprendizagens essenciais” a serem contempladas nos currículos das escolas públicas e particulares do país. Assim, constitui-se como um documento que visa garantir uma educação direcionada

para o desenvolvimento pleno dos alunos e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7), conferindo certa “continuidade” ao já estabelecido nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, todavia há entraves e contradições a serem considerados.

Considera-se importante identificar na BNCC as mudanças e permanências apresentadas na abordagem às questões de gênero em comparação ao que indicavam as normativas anteriores à BNCC, para compreender como estão sendo realizadas as discussões para superar os marcadores sociais que impactam e contribuem para desigualdades dentro e fora da estrutura escolar.

Ao analisar as seções que tratam do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, constata-se que as questões relativas a gênero não foram contempladas nos quadros de habilidades dessa etapa de ensino, no entanto, durante todas as seções percebeu-se a citação constante de alguns conceitos como fundamentais para abordar o respeito, a diversidade do indivíduo, o combate a preconceitos e às desigualdades; portanto, realizou-se uma interpretação a partir dos conceitos discriminação, direitos humanos, diversidade e diferença para construir um quadro com habilidades da BNCC que proporcionem uma possível contemplação as questões de gênero. A seguir, o quadro 2:

Quadro 2 - Competências e Habilidades da BNCC nas etapas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Série	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Componente Curricular					
Língua Portuguesa	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Não contempla	Não contempla	Não contempla	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
Matemática	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
História	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
Geografia	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla

	desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.				
Ciências	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Ensino Religioso	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Arte	(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na introdução da BNCC, o documento traz a definição de competência que é:

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, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa [...] mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 8).

Embora a BNCC (2017) afirme estar alinhada à Agenda 2030 da ONU (2015), ela não operacionaliza em seu conteúdo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 5, que trata da igualdade de gênero e do empoderamento de mulheres e meninas. Este objetivo engloba metas específicas como a eliminação da discriminação e de todas as formas de violência de gênero, o fim de práticas nocivas (como casamento infantil e mutilação genital), a valorização do trabalho doméstico não remunerado, a garantia de participação equitativa na vida pública e o acesso universal à saúde sexual e aos direitos reprodutivos e econômicos.

Apesar da relevância dessas diretrizes para uma educação transformadora, a BNCC não as traduz em habilidades, conteúdos ou orientações pedagógicas explícitas, limitando-se a uma menção genérica que não se concretiza no currículo escolar. Para mais, a agenda traz um conjunto de metas que não devem ser trabalhadas de forma isolada, pois se entende que existem diversos fatores que colaboram para que as mulheres e meninas sigam em desvantagem.

Não foi possível encontrar na BNCC (2017), nos conteúdos apresentados para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma influência direta dos ODS. Nesse sentido, falta aquilo que Louro (1997) ressalta sobre aliança e solidariedade para o enfrentamento do problema de gênero:

[...] qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares - dentro e fora da escola (Louro, 1997, p. 127).

Sendo assim, compreende-se que as normativas educacionais precisam se alinhar aos novos arranjos sociais e não os negar. Na seção que trata das competências específicas a serem desenvolvidas no componente curricular Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, destaca-se que os sujeitos devem ser capazes de

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2017, p. 87).

Nessa competência, as questões de gênero poderiam ser abordadas, porém, ao analisar as habilidades a serem trabalhadas dentro do componente, verifica-se que não há um elemento sequer que incorpore as questões de gênero, utilizando-se somente habilidades generalistas que envolvem discussões e formulação de opinião. Ainda no campo de conhecimento da Língua Portuguesa, observa-se que o eixo Leitura compreende:

As práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação[...] discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

Nessa competência acima, apresenta-se o item “discussão e debate sobre temas sociais relevantes”, porém, deixam-se lacunas, mais uma vez não se especifica que temas são esses, resultando num apagamento de questões sociais importantes a serem discutidas em sala de aula, dentre elas as questões de gênero. Nas competências específicas a serem desenvolvidas no componente curricular, ressalta-se mais um traço importante:

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 267).

Concernente a essa competência, nota-se uma influência dos antigos temas transversais, corroborando a orientação de que estes devem ser trabalhados em todos os componentes curriculares, devendo ser uma maneira de inserir questões políticas, sociais, culturais, entre outras, dentro do currículo da matemática, todavia, não é o que se vê na prática.

Nos componentes curriculares Geografia e História, observa-se que:

O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem [...] auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (Brasil, 2017, p. 353-354).

No currículo de Ensino Religioso encontra-se:

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2017, p. 437).

No entanto, se permanece com os professores ou ensinando segundo as crenças religiosas em que acreditam ou apresentando uma história das religiões ocidentais, europeias e patriarcais. Apesar da preocupação em assegurar os direitos humanos, combater formas de discriminação e violência, na prática a BNCC (2017) não vincula ou engendra novas ações relacionadas aos problemas de gênero, visto que não traz nenhuma orientação direta para abordar a temática, o que impacta diretamente a produção de propostas curriculares, principalmente das escolas públicas do país.

O NOVO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A CIDADE DE TERESINA – PI/2018

Esta seção se volta para analisar o novo referencial curricular, que passou por uma atualização (conforme consta no próprio) que se deu após a “aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, e suscitou a reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina aprovadas em 2008” (Semec, 2018, p. 15). Ou seja, nossa capital precisou de um novo currículo para estar em consonância com a BNCC. Assim, a intenção é identificar pistas em relação aos avanços, permanências ou retrocessos nos conteúdos acerca das questões de gênero dentro deste atual referencial curricular, fazendo algumas problematizações.

Como o atual Currículo de Teresina contempla questões de gênero?

O atual Currículo do Município de Teresina–PI (2018), reformulado para se alinhar à BNCC (2017), não aborda explicitamente a questão de gênero em suas habilidades ou conteúdos. Em vez disso, incorpora uma tabela de códigos associados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais se destaca o código 5, referente à “Igualdade de Gênero”. Esses códigos estão distribuídos em alguns componentes curriculares, como Ensino Religioso, Arte, Geografia, História e Ciências, mas não contemplam Matemática e Língua Portuguesa.

O quadro do Ensino Fundamental – Anos Iniciais organiza-se em unidades temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e objetivos do desenvolvimento sustentável. Os ODS são uma orientação da agenda 2030 da ONU (2015), que já foi citada e explicada na seção 4 da BNCC. No entanto, a investigação revelou uma dificuldade em identificar com exatidão quais habilidades são efetivamente contempladas pelo código 5, uma vez que não há citações explícitas ao conceito de gênero no texto, nem divisões claras que permitam tal associação, e os códigos aparecem frequentemente agrupados, aumentando a ambiguidade.

Nesse sentido, a vinculação do currículo aos ODS não resultou em uma abordagem explícita ou sistemática da igualdade de gênero. O código ODS 5 (Igualdade de Gênero) aparece de forma esparsa e descontextualizada, associado a habilidades genéricas sobre diversidade, respeito e direitos humanos. A única menção direta ao termo “gênero” ocorre no componente de Matemática (4º ano), referindo-se a ele como uma “variável categórica” em pesquisas, sem qualquer discussão sobre relações sociais ou desigualdades.

Em História, habilidades que tratam de diferenças sociais, culturais, memória e organização familiar poderiam ser espaços para discussões de gênero, mas o tema não é nomeado. Em Ciências (1º ano), aborda-se a “diversidade” entre colegas, e em Geografia e Ensino Religioso, trabalham-se conceitos como respeito, família e convívio, mas sempre de forma tangencial. É significativa a ausência total do código ODS 5 no componente de Língua Portuguesa, área fundamental para debates sobre representação e identidade. A ausência de orientações claras e a fragmentação da abordagem revelam que a inclusão dos ODS não garantiu a integração da perspectiva de gênero de forma intencional e crítica no currículo.

Portanto, a análise evidencia que a abordagem da questão de gênero no currículo escolar, mesmo no contexto dos ODS, é limitada e pouco explícita. A única menção direta à palavra “gênero” ocorre de forma técnica e despolitizada, no componente de Matemática, o que, sem mediação crítica, pode até reforçar estereótipos. Para mais, a complexidade do documento digital, repleto de comandos e links, demanda tempo e familiaridade do professor, dificultando ainda mais a identificação e o tratamento adequado de uma temática crucial para o enfrentamento de desigualdades e violências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as mudanças no currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de Teresina-PI relativas às questões de gênero e as repercussões da não explicitação dos termos de gênero na BNCC (2017) na construção de suas propostas curriculares. Partiu-se da questão norteadora: como as questões de gênero foram tratadas, modificadas ou apagadas nas normativas educacionais nacionais e municipais que regem o Ensino Fundamental em Teresina, e quais as implicações desse tratamento em um contexto de elevada violência de gênero no estado?

A síntese dos resultados, obtida por meio de análise documental crítica, revela uma trajetória de progressivo apagamento e retrocesso na abordagem explícita da temática. O PNE 2001-2010, alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecia a importância do tema, o integrava aos temas transversais e previa ações específicas, como a formação docente e a avaliação de materiais didáticos. Sua reverberação nas Diretrizes Curriculares de Teresina (2008) resultou em menções explícitas ao gênero, principalmente no componente de Arte, embora de forma ainda dispersa e com lacunas em outras áreas.

Esse cenário alterou-se significativamente com as reformas subsequentes. O PNE 2014-2024 substituiu referências específicas por termos genéricos como “diversidade” e “combate à discriminação”, operando um apagamento discursivo. Esse movimento culminou na BNCC (2017), que, sob a influência do pânico moral em torno da suposta “ideologia de gênero”, eliminou praticamente qualquer menção direta ao termo, limitando-se a competências vagas sobre direitos humanos e respeito às diferenças.

Esse retrocesso nacional refletiu-se de modo contundente no currículo local: o Currículo de Teresina (2018), reformulado para se adequar à BNCC, suprimiu as menções anteriores ao gênero. A inclusão simbólica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com o código 5 (Igualdade de

Gênero), mostrou-se ineficaz, pois não foi acompanhada de diretrizes pedagógicas claras ou conteúdos específicos, configurando uma mera “etiquetagem” sem impacto prático. Nota-se ainda um deslocamento problemático: enquanto a abordagem em 2008 se concentrava no campo potencialmente libertador da Arte, o documento de 2018 a situa majoritariamente no Ensino Religioso, campo historicamente associado a visões tradicionais e normativas sobre papéis sociais.

Para mais, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos de gênero e das políticas educacionais ao mapear, de forma detalhada e diacrônica, o processo de exclusão do tema das normativas oficiais, estabelecendo uma correlação explícita entre o retrocesso nas políticas curriculares e o contexto social de aumento da violência contra as mulheres no Piauí. Ao evidenciar como mecanismos discursivos de apagamento e generalização operam nas reformas educacionais, o estudo oferece subsídios críticos para pesquisadores, gestores e ativistas que lutam por uma educação antissexista. Para a sociedade, sobretudo a teresinense e piauiense, esta análise alerta para o fato de que a escola, longe de ser um espaço neutro, está sendo impedida de cumprir seu papel transformador e de enfrentamento das desigualdades e violências de gênero que assolam a comunidade.

Reconhecem-se, contudo, as limitações inerentes a este estudo. Trata-se de uma pesquisa documental, que analisa as prescrições normativas e não as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas salas de aula de Teresina. É possível que professores e escolas, a despeito do silenciamento oficial, desenvolvam abordagens críticas sobre gênero a partir de suas formações e engajamentos pessoais. A análise também se limitou aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando de fora outras etapas da Educação Básica. Tais limitações apontam para a necessidade de futuras pesquisas, de caráter etnográfico ou baseadas em entrevistas, que investiguem como esse apagamento normativo se materializa (ou é resistido) no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que o percurso das normativas analisadas evidencia um projeto político-pedagógico deliberado de silenciamento. O apagamento da discussão explícita sobre gênero no currículo oficial não é um acidente ou uma mera opção técnica, mas uma estratégia conservadora que fragiliza institucionalmente o combate às desigualdades e violências de gênero. Ao negar à escola a linguagem e as diretrizes para abordar este tema fundamental, as atuais políticas curriculares não apenas retrocedem em relação a conquistas anteriores, mas também abdicam da responsabilidade de educar para uma cidadania plena, equânime e não violenta, perpetuando assim as estruturas de opressão que os dados de feminicídio e agressão, apresentados no início deste trabalho, tão tragicamente denunciam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Mapa de Segurança Pública 2025**: ano-base - 2024. Brasília: MJSP/Senasp, 2025.

BUENO, Samira; MARTINS, Juliana; LAGRECA, Amanda; SOBRAL, Isabela; BARROS, Betina; BRANDÃO, Juliana. O crescimento de todas as formas de violência contra a mulher em 2022. *In: Fórum Brasileiro de Segurança Pública*. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. p. 136-153. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

BUTLER, Judith. **Gênero em disputa**: o feminismo e a subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. “Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. (org.). **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Tradução do Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Revisão da Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Currículo de Teresina**. Teresina: Semec, 2018.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Semec, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: All Type Assessoria Editorial Ltda, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

(incluir as informações sobre disponibilidade de dados de acordo com o **Formulário de Conformidade com a Ciência Aberta - SciELO** disponível no site do periódico)

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão integralmente contidos no próprio artigo. Trata-se de uma pesquisa documental, cuja análise foi conduzida a partir dos seguintes documentos normativos públicos, devidamente referenciados ao longo do texto e na lista de referências: os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) e o Currículo de Teresina (2018). As sínteses analíticas (Quadros 1 e 2) foram elaboradas pelos autores com base nesses documentos e apresentadas no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

(especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autor 1 – Investigação, Curadoria de dados, Análise Formal, Redação do manuscrito original.

Autor 2 – Conceituação, Metodologia, Supervisão, Validação.

Autor 3 – Redação - revisão e edição, Design da apresentação de dados.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.