

## **BNCC – CAMINHOS E (IM)POSSIBILIDADES PARA GÊNERO: PORQUE A EDUCAÇÃO ESCANTEOU AS MULHERES E SEUS CORPOS?**

*BNCC – PATHS AND (IM)POSSIBILITIES FOR GENDER: WHY DID IN EDUCATION SCAN WOMEN AND THEIR BODIES?*

*Marcos Antônio BESSA-OLIVEIRA<sup>1</sup>*

*Marcela dos Santos ORTIZ<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo, visa discutir a presença (ou não) da mulher na produção de conhecimento científico nos livros didáticos da Educação Básica e se propõe a dialogar com o atual cenário político demarcado pela intolerância, violência e preconceito com todos os sujeitos que se diferem do padrão hegemônico europeu, homem, branco, heterossexual, cristão e de classe média, especialmente as mulheres. Apresentamos reflexões e (re)verificações da temática a partir do referencial epistemológico descolonial que se constitui em modos *outros* de debates e ensaios inacabados num processo de elucidar contribuições e a participação de mulheres na ciência, na cultura e na educação bem como na produção artístico-cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Mulheres. Educação.

### **1. INTRODUÇÃO – DIFICULDADES PARA QUE MULHERES E SEUS CORPOS APAREÇAM NA EDUCAÇÃO**

Iniciaremos este artigo fazendo uso de uma das inúmeras frases ditas/escritas pelo atual presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro que de modo particular utiliza de suas redes sociais (*twitter*) para expor não apenas medidas a serem tomadas em seu governo, como também preconceitos destilados sobre diversos grupos e temáticas acompanhados do célebre *twitte* “Grande Dia”. A frase escolhida pertence ao dia 03 de setembro de 2019 e fala especificamente sobre a temática gênero: “O AGU se manifesta sobre quem compete legislar sobre IDEOLOGIA DE GÊNERO, sendo competência FEDERAL. Determinei ao @MEC\_Comunicacao, visando princípio da proteção integral da CRIANÇA, previsto na Constituição, preparar PL que proíba ideologia de gênero no ensino fundamental”.

Deve-se contextualizar brevemente a fala do presidente: a frase diz respeito a uma manifestação que encaminhada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelo Advogado Geral da União que se posicionou de forma contrária a uma lei de cunho municipal em Londrina (PR) que proíbe o debate de questões referentes a gênero nas escolas públicas do município, que após ser questionada por entidades deve ser

---

<sup>1</sup> Doutor em Artes Visuais (UNICAMP); professor efetivo na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – unidade Campo Grande (marcosbessa2001@uol.com.br). ORCID: 0000-0002-4783-7903.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia e Educação Física (UFMS); professora da Educação Básica (marcelasortiz1@gmail.com). ORCID: 0000-0002-4585-8604.

analisada pela Suprema Corte. Mas como observado pela fala virtual do presidente, já está demarcada e sentenciada (PL) a não existência da discussão.

Salientamos aqui que o termo “ideologia de gênero” é uma expressão utilizada por grupos para criticar, entre outras coisas, teorias que propõe diferenças e distinções entre os sexos (feminino e masculino) que não apenas pelo viés biológico, incorrendo na demarcação de corpos e exclusão de modos outros de sermos homens e mulheres. Por isso este termo “ideologia de gênero” não é validado por estudiosos e pesquisadores da temática. Questões relacionadas ao gênero não ficaram restritas apenas aos *twitter* do presidente, elas passaram limites e foram marginalizadas e principalmente silenciadas no âmbito educacional, que passa desde os documentos até a prática excludente da figura da mulher nas aulas, em ações e atuações de docentes, discentes e de dirigentes.

A respeito dos documentos norteadores da prática educacional é preciso saber que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) constitui-se como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos/as alunos/as devem apreender e desenvolver ao longo da Educação Básica. É um documento previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Em 1996 a LDB determinava que a União estabelecesse um pacto interfederativo objetivando que, em acordo os vários níveis de governo (federais, estaduais e municipais), estabelecessem as competências e diretrizes capazes de orientar currículos, como previsto no artigo 26:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação em 2014 reafirmou a necessidade já prevista desde a Lei para privilegiar as características regionais e culturais dos educandos. Por isso, em nome de uma democratização de ensino e universalização, foi apresentada a proposta de uma Base Comum Curricular que prezasse essencialmente pela qualidade de ensino. Após inúmeras questões e discussões para a BNCC, desde abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a última versão da Base ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de que este órgão fizesse a apreciação da proposta da BNCC e emitisse seu parecer para estabelecer um projeto de resolução que quando homologado pelo Ministro da Educação se constituísse em uma norma nacional para a Educação. O CNE realizou inúmeras audiências públicas com intento de coletar aportes para a elaboração de uma norma instituidora da BNCC e, apesar deste amplo diálogo e da intenção da participação de todos/as, algumas questões ainda foram demarcadas por exclusão e marginalização.

Segundo Márcia Angela Aguiar (2018), o caráter democrático da construção da BNCC é passível de questionamentos uma vez que sua 3ª versão apresentada à equipe dirigente do MEC não foi discutida com a sociedade e tem como opositores os sindicatos dos educadores da Educação Básica e as principais organizações científicas educacionais. Nathany Santos, Sarah Pereira e Zilene Soares (2018) apresentam a BNCC como documento que reconhece a Educação Básica como primordial para uma formação de educandos de maneira integral e plena, que tenha um olhar para a diversidade e singularidades, em expressões do próprio documento: “a escola como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Sendo assim é preciso que o cotidiano escolar possibilite o reconhecimento de desigualdades entre os/as educandos/as seja por questões relacionadas à condição socioeconômicas, sexo ou raça e deste modo possa prezar pela igualdade, diversidade e equidade entre os sujeitos.

As questões relacionadas a gênero e orientação sexual foram marginalizadas e excluídas quando o Conselho Nacional de Educação acatou a sugestão do Ministério da Educação (MEC) e as excluiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) em seu parecer que publicou no site do CNE quando disse:

a temática ‘gênero’ foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos e por esta razão, em resposta às demandas sociais, deverão aprofundar-se os debates antes de incluí-los. O CNE se comprometeu ainda a emitir posteriormente orientações específicas sobre o tema já que o mesmo é controverso, mas relevante (DAHER, 2018).

A afirmação de relevância aferida pelo CNE é contraditória pois a temática foi suprimida do documento. A BNCC homologada desde 20 de dezembro de 2017 materializa-se como documento legal para nortear e estabelecer as diretrizes para elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino, para escolas públicas e privadas.

A resolução CNE/CP N°2, publicada em 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implementação da BNCC que passa a ser referência obrigatória para a elaboração de propostas pedagógicas e dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que implica diretamente na formação de professores/as, nos processos de avaliação e também no material didático de escolas públicas que se constitui em nosso objeto de pesquisa.

Uma questão que precisa ser problematizada na BNCC é o seu caráter universalizante que intenta - em nome de uma equidade intelectual, cultural, histórico; da “garantia e a melhoria da qualidade da educação” - constituir-se em referência comum. Em um país de grande expansão territorial, particularidades e diversidades frente à autonomia dos entes federados e, portanto, de acentuada diversidade cultural com marcas das profundas desigualdades sociais, seria possível na prática um currí-

culo nacional? Será que um currículo nacional em nome da igualdade e democracia não incorre em ratificar a marginalização dos sujeitos e suas subjetividades? Miguel Arroyo (2015) diz respeito a esses aspectos universalizantes e como esses apresentam implicações também na materialização do trabalho docente em escolas que se depa-ram com sujeitos distintos dos aspectos universais. Logo, desde crianças até jovens adultos, os sujeitos são outros e isso pressiona (ou deveria pressionar) o educador/a ser outro também; portanto ter uma prática docente em caráter móvel.

Esta mobilidade na prática é fundamental uma vez que uma maior lacuna entre educandos/as e educadores/as aparece quando se pretende formar indivíduos a partir de ideários únicos e universais, tais como os propostos pela BNCC que - em nome da ‘qualidade, democracia e equidade’ - objetiva igualar contextos, locais, regionalidades, sujeitos, entre outros aspectos plurais, que desvalorizam, marginalizam e excluem os diferentes; o que reforça ainda mais a lógica cartesiana e moderna de pensar o outro e as diferenças. Por isso são necessárias reflexões:

Para esses apontamentos que faço me utilizo de **epistemologias descoloniais crítico-biográfico-fronteiriças** – *biogeografias* – **como método contramoderno** para argumentações aos discursos impostos por sistemas. Pois, da perspectiva moderna que ainda temos imperante quase sempre na educação, nas formulações de opiniões sobre ou para a construção de documentos como a BNCC, **desprivilegiam-se as diferenças culturais, as interculturalidades culturais, as biogeografias e as diferentes histórias e geografias** – as diferenças coloniais em política – que o pensamento moderno (cientificista) edificado a partir do século XIV logrou em desconsiderar. [...] Se por um lado temos uma Base que **parece argumentar pela liberdade de ação/atução do professor e liberdade de conteúdos programáticos nas aulas**, por outro lado há um documento que é posto **normalizando a mesma atuação/ação do professor e especificando os conteúdos programáticos da escola**. Exatamente igual ao que já é (im)posto desde que a escola brasileira foi criada (BESSA-OLIVEIRA: 2019, p. 04) (grifos nossos)

Tudo em nome de uma *pseudo* liberdade e democracia para conteúdos programáticos nas aulas; podemos fazer uma reflexão sobre a interpretação que essas palavra podem ter no sentido de cultura: os aspectos democráticos dizem respeito ao acesso a todos/as de maneira indistinta a uma educação; o aspecto liberdade está relacionado à ‘autonomia’ de professores e de escolha dos conteúdos. Entretanto esses aspectos ficam comprometidos quando no decorrer do documento a figura apresentada enquanto produtor de conhecimento esta imposta e marcada pelo estereótipo homogeneizador eurocêntrico que no campo científico se constitui da figura do homem branco, de classe média, cristão, fático, dominante de idiomas europeus. Um corpo que assim estabeleceu-se como “adequado” e em razão disto superior aos “outros”: logo, entende-se como os ‘outros’ inúmeros sujeitos (mulheres, homens/mulheres negros e/ou indígenas, entre outras diferenças constatadas mediante ao padrão estabelecido). Imediatamente, os ‘outros’ acabam sendo ocultados inicialmente pelos discursos e/ou

documentos e o passar do tempo e a reincidência reforçam as práticas excludentes em nome da universalidade, demarcando-os como colonizados e subalternos.

Contudo, torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores. Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despojuados de humanidade e cidadania (SILVA *apud* MUNANGA, 2005, p. 21).

Na BNCC a mulher fica marginalizada, silenciada, totalmente excluída visto que a supressão das discussões de gênero na escola incorre no erro de contribuir para a persistente desigualdade e discriminação social e expressa a violência do âmbito escolar que, lamentavelmente, se estende a outras instâncias sociais, reais e/ou virtuais. Essas (re)formulações de interpretação acerca da subordinação da figura da mulher, suas contribuições sociais, culturais, científicas entre outras, perpassam pelo que diz a autora Henrietta ao afirmar que:

Todas as **formas de mudança social** implicam na reelaboração das relações de gênero em maior ou menor grau. Isso porque as mudanças nos sistemas de produção implicam mudanças na divisão sexual do trabalho; conflitos políticos implicam na reconfiguração das relações de poder dentro e além da esfera doméstica; e o gênero, como uma forma poderosa de representação cultural, é envolvido nas lutas emergentes em torno do significado e nas tentativas de redefinir quem e o que são as pessoas. (MOORE, 1997, p. 827) (grifos nossos).

O debate sobre a temática gênero na escola pode apresentar-se como possibilidades *outras*, que dizem respeito a uma prática intencional de professores/as preocupados/as com conhecimentos/saberes, com a formação integral e não necessariamente com as complexidades do tema. Uma prática pedagógica intencional para as (re)elaborações da compreensão de sujeitos que não o apresentado como ‘natural’, a fim de diminuir práticas como a misoginia e o machismo, conduzindo à promoção da equidade de gênero através do aprendizado do convívio e do respeito às diferenças socioculturais e ainda como uma prática que se propõe a avançar no esforço de dar visibilidade às mulheres e, deste modo, visualize todos os indivíduos que estão sentenciados como “outros” pelo padrão já citado anteriormente do homem branco, fático, cristão, heterossexual, entre outras de classificações. Além da BNCC alguns posicionamentos têm influenciado a esfera escolar, o que constitui e demarca a temática gênero pelo viés do campo de tensões políticas, ideológicas, sociais que, em linhas gerais, permitem compreender o esforço de um grupo “homogêneo ideologicamente” empenhado em definir e estabelecer o que é relevante e necessário (ou não) de ser aprendido na escola. O conhecimento então se estabelece empoderando alguns sujeitos, e geralmente os mesmos que ocupam postos

superiores, subjugam os “outros”, reforçam o modelo de sujeito natural, correto e adequado - marginalizando os diferentes.

## 1.2 GÊNERO: PORQUE PRECISAMOS FALAR DISSO?

Algumas discussões sobre os conteúdos que devem ou não ser trabalhados pelos/as professores/as em ambiente escolar - tais como as questões relacionadas a gênero, que sendo considerada uma temática complexa, emblemática e por vezes inadequada, especialmente ao que tange alguns níveis de ensino e em determinadas faixas etárias dos/as educando/as – precisam ser aprofundadas. Isto porque, diante do momento atual da educação, onde as tensões políticas demarcam conteúdos *outros* como a sexualidade e o gênero como doutrinação ideológica, torna-se emergente a discussão; utilizo do termo emergente, pois, *a priori*, a temática perpassou pela minha própria prática enquanto docente-pesquisadora diante de questionamentos explana-dos por sujeitos-alunos/as, tais como: “Porque não temos mulher cientista?”; “Onde estão as mulheres?” Ou ainda afirmações como “a mulher não estava na pré-história, não ajudou a descobrir o fogo?”.

Preciso salientar que na versão inicial do documento os termos gênero e sexualidade apresentavam-se enquanto partícipe da área de ciências naturais; entretanto na versão final limitou-se apenas à sexualidade; observem:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade **étnico-cultural** quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à **reprodução e à sexualidade humana**, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 325, grifos nossos).

Diante do trecho é necessário perceber que o caráter de sexualidade está delimitado apenas pela questão biológica e a reprodução, o que a autora Henrietta Moore (1993) enfatiza ser uma problemática, uma vez que esta visão reducionista, a biologia, descreve as diferenças estabelecidas entre mulheres e homens na vida social como originárias apenas deste aspecto “corpo humano e seus sistemas” numa diferença sexual binária, incorrendo em uma dicotomia e na perpetuação das diferenças sobre viés de conhecimento irrefutável da ciência moderna, universal e neutra. Isto fica ainda mais evidente no decorrer do documento BNCC, em específico na área de Ciências do 8º ano, que demarcar como objetivos para o conhecimento de sexualidade:

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso;

Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST);

Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017, p. 347).

Aqui podemos fazer uso de questionamentos como os propostos por Nathany Santos, Sarah Pereira e Zilene Soares (2018) que pensam e problematizam sobre possibilidades de discutir questões da sexualidade nos currículos desatreladas das questões de gênero? Por um lado, legitimam-se a abordagem da sexualidade e suas múltiplas dimensões como abordar as questões do uso de contraceptivos sem destacar os obstáculos, as desigualdades, as hierarquias de gênero? Questões como essas apresentadas expõem que a supressão desses temas da BNCC é reflexo de uma visão conservadora que intenta a preservação de uma ‘família tradicional’ (entendida aqui exclusivamente como uma família composta por homem e mulher heterossexuais, brancos, classe média e cristãos), ignorando, por exemplo, os muitos lares liderados e mantidos exclusivamente por mulheres. Assim sendo não apenas reforça este estereótipo de família, como desconsidera o acúmulo de debates, pesquisas e conquistas dos movimentos sociais em busca pela equidade de direitos. Além de reduzir as vivências de sexualidade, a reprodução do trecho da BNCC citado anteriormente associa a sexualidade com doenças, violência e gravidez, evidenciando distanciamento entre a orientação proposta pelo documento e a vivência dos/as educandos/as.

Obviamente que consideramos válidas e necessárias essas discussões de cunho biológico e de saúde pública denotando a questão da sexualidade, especialmente como resposta às demandas e problemas sociais, como gravidez na adolescência e aumento no índice de doenças sexualmente transmissíveis. Mas parece que reduzir estes conteúdos aos aspectos higienistas/saúde, distancia do proposto pela própria BNCC onde se espera uma abordagem em suas múltiplas dimensões visando à contemplação de diferenças, que inclusive poderiam apresentar-se em formas outras de vivenciar sua sexualidade, por isso é importante considerar as **experivivências** dos sujeitos e possibilitar que o debate da sexualidade perpassa também pela temática gênero negligenciado até mesmo na Base, mas não somente.

No sentido posto, o sujeito *bio*geográfico – *bio*-sujeitos, geo-espacos, gráfico-narrativas –, que produz uma arte, no meu caso em questão desenhos e pinturas, a partir de suas referências e experivivências como paisagens visualizadas pelas suas identidades, acabaram sendo e ainda são negados e negados pelos sistemas da arte, mas não somente, também pelos sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais que suplantam territórios e culturas outras (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80).

Não queremos de forma nenhuma sobrepor um conhecimento/saberes a outro, mas sim pontuar como é possível um diálogo que transponha o “adequado”, “universal” e “correto”. Logo, é inaceitável discutir sexualidade apenas pelo caráter biológico em nome da ciência moderna e tradicional, é urgente transcender esta imposição e apresentar modos *outros* que se relacionem, por exemplo, com questões como a cultura. Para Stuart Hall (2016) a cultura está relacionada a todas as práticas que não são geneticamente programadas em nós, mas sim são dotados de sentido e valores que precisam ser significativamente interpretados ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento à cultura, desse modo, permeia toda a sociedade, todas as instâncias e todos os núcleos que os sujeitos sejam partícipes. É a cultura que diferencia o “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado; por isso compreender o sentido de “movimento” dos sujeitos é essencial, para novos entendimentos e interpretação dos fatos, criação e/ou refutação de hipóteses, implementação das tecnologias científicas, sociais, entre outros.

É a cultura e o conhecimento que nos impulsiona a (des)construções de nossas subjetividades, nosso modo de ver, interpretar, pensar, sentir e agir em situações cotidianas e é deste modo que o conhecimento aprendido/ensinado/apreendido na escola poderá então ser tomado de sentido/significado aos/as educandos/as. E tal situação dar-se-á, por exemplo, em qualquer área do conhecimento. Sobre cultura Roque de Barros Laraia (1986) menciona o homem e a mulher (a inclusão da palavra mulher eu faço, uma vez como autora, já que como na maioria das produções científicas a palavra homem se refere à humanidade e precisamos nos sentir alocadas e contempladas nela), compreende que a humanidade é resultado do meio cultural em que foi socializado, tornando o sujeito herdeiro de um processo acumulativo que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas incontáveis gerações que o antecederam. Logo, a discussão se materializa sobre o dilema que é a busca entre a conciliação da unidade biológica e a imensa diversidade cultural da espécie humana.

Entendendo este conceito, torna-se possível partir do pressuposto de que a natureza de homem/mulher é a mesma biologicamente e sendo assim são os seus hábitos e os construtos sociais que os mantêm separados. É ilusório e ingênuo pensar que se fosse oferecido a esses sujeitos educacionais a escolha dentre todos os costumes do mundo, eles/as escolheriam diferente daquilo que já lhe parece melhor e adequado, o ideário e de que esses sujeitos examinassem a totalidade cultural percebendo que não podemos subjugar a uma cultura em detrimento de outra.

Neste caso, pensar a cultura de forma global é reforçar a colonização de

“[...] práticas pedagógicas que deram certo lá fora como exemplos para a precariedade educacional interna brasileira, noções de “identidades homogêneas” etc, contribuem com a manutenção da ideia de identidades coloniais e identidades colonizadas” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 263).



Lutar com essas identidades colonizadas, requer um processo de ressignificação, pois apenas oferecer uma cultura, modos de perceber a vida e os fatos, não seria garantia da superação do conceito moderno científico. Roque de Barros Laraia (1986) diz que mesmo que fossem oportunizadas formas outras a estes sujeitos, os mesmos optariam por seus costumes e assim os estabeleceriam como único e válido.

Como já não bastasse o sistema que estabelece hierarquias de conhecimentos, quando, por exemplo, colocamos inúmeras aulas de Matemática/Português e em contraponto pouco de Educação Física (sem mencionar a facultatividade em alguns níveis de ensino) ainda temos as interferências externas. Propostas essas feitas de maneira “brilhante” como é o caso da lei da mordaza (não utilizo o nome correto, para não fazer nenhum tipo de propagação), lei esta que é retrograda e absurda e não pretende nada além de sentenciar a educação à mera transmissão de conhecimentos. Transmissão essa feita onde um grupo bastante “homogêneo ideologicamente” define e estabelece o que é relevante e necessário ou não aprender. O conhecimento vira moeda de troca no anseio de empoderar alguns e subjugar a outros, reforçando o modelo de sujeito tido natural, correto e adequado e marginalizando a outros, estabelecendo dolorosas “verdades”.

‘Escolas sem Partidos’ e/ou ‘Escolas sem Religião’ são falácias politiqueras que o contexto escolar verdadeiro (público) não tem sequer 5% das instituições escolares brasileiras participantes aptas à implementação dessas questões. Ideias de política da política ou política de religião são afirmações perturbadas das/nas instituições privadas de ensino que pregam – a custos nada baixos – um ensino de paz e amor e de higienização de raça, classe e gênero: não necessariamente nesta mesma ordem e clareza, mas que distinguem os diferentes. As políticas de educação do ‘Sem’ são, na verdade, a defesa do único! (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 09).

Quero reforçar a ideia apresentada por Bessa-Oliveira (2019) da intencionalidade destes movimentos que se intitulam “apolíticos”, são na verdade uma explícita tentativa de defesa do único. Seria ilusório e ingênuo pensar que a escola enquanto instância social poderia constituir-se em um local sem interferência de aspectos como sociais, morais, filosóficos e também políticos. Que desta maneira se estabelecesse pelo pilar da neutralidade apolítica. É por isso que Paulo Freire, “o energúmeno”, (termo referido recentemente utilizado pelo presidente Jair Bolsonaro em 16 de dezembro de 2019) ao justificar o fim de financiamento para a TV Escola, e onde uma vez mais ataca o termo “ideologia de gênero”, nas palavras descritas diz “Era uma programação [da TV Escola] totalmente de esquerda, ideologia de gênero, dinheiro público para ideologia de gênero.” Posicionamentos como esse nos interpelam a pensar sobre como os discursos políticos materializam-se em poder discursivo; por isso Freire incomodamos e coloca-nos a ponderar se nossas ações - enquanto “políticas educacionais” - são inclusivas ou excludentes:

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2002, p 42-43).

Faço das inquietações do autor as minhas, a neutralidade não nos cabe: como posso calar-me diante de uma educação que ignora o corpo feminino, suas contribuições, que nos documentos sentencia a palavra homem? Como posso aceitar um documento que irá nortear a prática em todo um país heterogêneo em regiões, populações, compreensões de mundo sobre o pilar do “comum” do igualitário, do neutro e do universal? Como aceitar uma educação que silencia mulheres nos livros didáticos e manuais? Como continuar a me omitir e ignorar nossas contribuições enquanto mulheres?

Não, não posso fazer isso! E nem quero fazê-lo!

### 1.3 MULHER, CIÊNCIA E CURRÍCULO ENTRE POSSIBILIDADES E DISCUSSÕES

O filme “Estrelas além do tempo” (2016) representa em forma de arte o período no qual a sociedade norte-americana lida com uma profunda cisão racial entre brancos e negros, situação refletida em inúmeras instâncias sociais dentre elas a NASA (Agência Espacial Norte-Americana). Em razão disso um grupo de funcionárias negras é obrigado a trabalhar de forma isolada; a equipe é composta por mulheres reais, produtoras de conhecimento e saberes, negras, como Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson. O time apelidado de “computadores humanos” são as responsáveis por cálculos matemáticos de forma manual de equações necessárias para que as viagens espaciais se tornem possíveis e aconteçam. Essas mulheres faziam parte da equipe que desejava vencer a corrida espacial e deste modo colocariam os EUA (Estados Unidos da América) à frente. Elas se propuseram a lutar e conquistar seu espaço por intermédio de sua competência e travam batalhas diárias recheadas de preconceitos e discriminações raciais e de gênero no intuito de ascender hierarquicamente dentro da NASA, isto em meados do ano 1961. Então você se pergunta o que isso interfere nos dias de hoje? Ou o que isso interfere em minha prática docente ou nas discussões sobre a BNCC? Quando nos deparamos com frases como as extraídas

de um dos diálogos do filme “[...] Professor: o Currículo não contempla ensino para mulheres. Mary Jackson: Creio que é a mesma coisa que ensinar homens.”, conseguimos acompanhar como a lógica moderna tem demarcado sujeitos e sentenciado-os à margem. O diálogo acontece quando Mary Jackson entra em uma sala de aula em uma universidade notoriamente destinada a homens brancos, cristãos, de classe média, para cursar uma disciplina que só lhe foi permitida por intermédio de autorização judicial. Isto ocorre no intento de silenciá-la e marginalizá-la, pois as “normas” são alteradas quando ela consegue finalmente cumpri-las.

Assim, a personagem (como muitas mulheres) necessitou de um esforço maior que os homens para pleitear uma vaga de engenheiro/a da NASA, ainda assim ela então recebe “amistosa e calorosa” recepção de seu professor, que diz: “o currículo não contempla mulheres”. Parafrazeando o personagem pode-se dizer que a BNCC também não contempla mulheres!

Talvez muitos de nós enquanto educadores/as não sejamos tão claros quanto o professor do filme, mas em nossa prática pedagógica sinalizamos para mulheres que os currículos não as contemplam, ou na melhor das hipóteses contemplam de modo parcial. As mulheres citadas aqui são reais e importantes cientistas que precisaram lutar para que seus feitos fossem reconhecidos e isto só ocorreu décadas depois. Quantas outras não tiveram seus feitos assinados por homens ou seu nome suprimido na divulgação de testes!?

Outros dados explicitam porque os currículos muitas vezes não comportam debates sobre as mulheres e seu papel. Historicamente, há uma dívida da ciência com mulheres, pois elas são apenas 3% dos ganhadores do prêmio Nobel: preconceito ou coincidência? Não caberia apenas possibilitar formas *outras* de perceber questões como sexualidade e gênero, mas sim sensibilizar para construções *outras* sobre as temáticas, problematizações acerca disso e apontar modos *outras* de reverificar a participação de mulheres frente a currículos, a LD, a BNCC, dentre outros aspectos e documentos que norteiam a educação:

Uma proposta metodológica sempre pautada no cotidiano, na ‘experiência’, na vivência e no emocional de todo o nosso meio social. Professor, alunos, escola e sociedade, mas tentando partir da ‘micro’ para a ‘macro’ extensões, sem privilegiar uma em detrimento da outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade cultural de cada um. É nos Estudos Culturais que estas diferenças encontram seus determinados valores sem nenhuma dicotomia valorativa. Suas teorias atêm-se nas especificidades de cada uma das produções ou nos seus praticantes. Seria o mesmo, arriscamos a pensar, que comparar, nivelando um grafite de rua a uma obra de Arte em uma galeria ou museu, respeitando as suas diferenças e as suas características peculiares e as de seus produtores (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 32-33).

Os sujeitos-educandos devam perceber-se no movimento de saberes diversos, debates inacabados, de ensaios em processos e de figuras mutáveis e que entendam

o quanto a ciência precisa ressignificar a ocultação de toda figura e assunto que se diferem do padrão homogeneizador, sejam estes impostos por conteúdos disciplinares ou ainda por documentos norteadores de práticas tais como a BNCC. Professores/as precisam comprometer-se com uma educação que objetive a formação integral de sujeitos - sejam estes brancos ou não, homens ou não, cristãos ou não, pertencentes à classe média baixa ou alta, descendentes de europeus ou não. Uma educação para todos/as perpassa o compromisso docente, tal como pontua Freire:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2002, p. 43)

Lugar de mulher é aonde ela quiser, inclusive na ciência, na educação, na política, sou prova disso: produtora de conhecimento enquanto professora/pesquisadora, consumidora dos saberes que outras mulheres produziram e resistente. Luto em prol de uma educação que desoculte a figura da mulher e que nos coloque em situação de equidade com homens. Lugar de mulher é nas ciências! Lugar de mulher é na BNCC! Lugar de mulher é nos currículos!

Para isso é emergencial pensarmos em uma prática *outra* de ciências que incorpore o pensamento descolonial e paute discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2017)), sobre os currículos escolares, sobre a prática docente e sobre aspectos como a historicidade e criticidade no fazer científico; que supere a colonialidade de poder:

Ao se pensar em currículos de ciência com o objetivo de formação para a cidadania, é fundamental que seja levado em conta o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. Não basta fornecer informações atualizadas sobre questões de ciência e tecnologia para que os alunos de fato se engajem ativamente em questões sociais. Como também não é suficiente ensinar ao aluno passos para uma tomada de decisão. Se desejarmos preparar os alunos para participar ativamente das decisões da sociedade, precisamos ir além do ensino conceitual, em direção a uma educação voltada para a ação social responsável, em que haja preocupação com a formação de atitudes e valores (SANTOS e MORTIMER, 2001. p. 107).

Uma formação para cidadania necessita contemplar e enxergar os sujeitos como corpos produtores de saberes/conhecimentos, capazes de (re)pensar as ciências e que se proponham a romper com aspectos relacionados ao poder. Sujeitos vistos como corpos políticos, sociais, filosóficos, multifacetados e diversos. Para conduzir diálogos deste corpo multifacetado com o objetivo de preservar o direito de diferença, sem estigmatizá-lo ao exótico, é preciso transitar pela zona fronteira apresentada por Heloisa Gomes (2017, p. 13) que diz: “[...] a condição de fronteira não os vê nem sequer como objeto ‘ex-ótico’ da cultura dominante, mas como produtora de saberes de

múltiplas esferas”. O pensamento descolonial, como aponta Walter Mignolo (2014), não deve ser visto como uma missão, mas como uma opção que coexiste com outras opções de sistemas de ideias (positivistas, fenomenologia, marxistas), em alguns momentos de forma harmoniosa, mas em sua maioria conflituosa. Se o descolonial não é uma missão, precisa ser entendido como um percurso, um modo *outro contra-moderno e fronteiro*. O fronteiro é emblemático porque a fronteira é transitória; o que torna complexa e difícil a tarefa de dialogar com as ciências sobre estes modos *outros*. Embora o pensar de forma descolonial proponha-se a superar estigmatizados modos demarcados pelo colonial e pela maneira moderna de entender conhecimento e saberes, ainda não estamos completamente libertos dele:

Até quando não podemos escapar da dependência das concessões ocidentais, mas sim podemos preservar e cultivar uma certa liberdade e auto reflexão, uma rejeição consciente do *ego-política* de conhecimento dominante, e intenta construir uma *geo-política*, uma política do corpo de um novo de pensamento de fronteira que pode nos ajudar a elaborar outra dinâmica de ação, uma linguagem transcultural que estaria ligada às relações simétricas e dialógicas entre as culturas e epistemologia ocidentais e também aquelas que não são (TLOSTANOVA, 2014, p. 91) (Tradução livre nossa)<sup>3</sup>

O pensamento descolonial apresenta-se como um projeto de autoafirmação para sujeitos que querem pensar de *outro* modo, desprender-se da roupagem e das promessas não cumpridas por uma modernidade que em nome de uma generalização e universalização condenou todos/as que se diferem do padrão a serem os ‘outros’, os ‘colonizados’, os ‘subalternos’ e que, em razão disso, estão excluídos, omitidos, silenciados e marginalizados. O descolonial se expressa com uma linguagem transcultural que exprime diálogos entre culturas e epistemologias, sejam ocidentais ou não. Segundo Mignolo (2014), o objetivo fundamental do pensamento descolonial é desprender das miragens civilizatórias guiadas pela retórica da modernidade (crescimento, progresso e consumismo) e pela lógica da colonialidade (exploração, expropriação, marginalização, desvalorização humana). Por isso Walter Mignolo (2014) explicita que o pensamento fronteiro coloca-se na fronteira de todo tipo de existência e experiência. Logo, é necessário pensar as fronteiras e viver na fronteira. Fronteira de produção de saberes e conhecimentos, fronteira entre o que está consolidado como adequado e correto e o demarcado como exótico. Fronteira entre o subjetivo e a construção coletiva de culturas, a zona de fronteira é um local inacabado e de continuo movimento (transitório) que precisa ser (re)conhecido, (re)significado e valorizado.

<sup>3</sup> “Aún cuando no podamos escapar de la dependencia de las concesiones y NGOS occidentales, sí podemos preservar y cultivar un cierto grado de libertad y autorreflexión, un rechazo consciente de la ego-política de conocimiento dominante, e intentar construir una geo-política y una política del cuerpo del nuevo pensamiento de la frontera que puede ayudarnos a elaborar otra dinámica de acción, una lengua específica transcultural que estaría ligada a relaciones más simétricas y dialógicas entre las culturas y epistemologías occidentales y las que no lo son” (TLOSTANOVA, 2014, p. 91).

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM CAMINHO POSSÍVEL AS MULHERES!

Propõe-se uma prática *outra* que, assim como sinaliza Walter D. Mignolo, constitua-se enquanto “desobediência epistêmica” à cientificidade cartesiana, tão presente no ensino e ainda mais no componente curricular Ciências, tal como apresentado pela BNCC hierarquizada conhecimentos e desconsidera a relação entre saberes diferentes. Essa transcendência epistemológica pode ser sintetizada:

Se a boutade moderna ‘penso, logo existo’ ancorou a ordem do discurso científico moderno, com a insurgência de epistemologias outras estamos todos aprendendo hoje que sentimos, vivemos, estamos sendo e pensamos numa desordem epistemológica que contribui para a quebra de hierarquias e de ideias totalizantes, homogeneizantes, puristas e abstratas (NOLASCO, 2018, p. 14).

Valer-se desta possibilidade epistemológica descolonial para superação da lógica moderna, significa (re)desenhar caminhos *outros* para a apropriação de conhecimentos. A partir desta seleção de conteúdo (verbais e não-verbais), a prática docente pode ser permeada por discussões, reverificações, ponderações e sugestões de outras possibilidades de análises que incitem, por meio da mediação, a escuta das narrativas de educandos/as por uma ciência que tenha a figura da mulher como participante e não apenas como espectadora. Uma educação democrática que seja de fato para todos/as, que não oculte sujeitos em discursos, documentos, imagens e/ou textos; tão pouco que as discussões sobre a temática sejam demarcadas de modo depreciativo e preconceituoso como aconteceu no discurso do então presidente da república, durante um evento cristão realizado em 10 (dez) de agosto de 2019 que intitulou as discussões como “ideologia de gênero” e como “coisa do capeta”. Que a mulher participe dos currículos, da BNCC; produtoras de conhecimentos e saberes, não apenas aquelas lembradas em comentários misóginos como o fez Jair Bolsonaro no dia 29 de outubro de 2019: “Todo mundo gostaria de passar a tarde com um príncipe. Principalmente vocês, mulheres, não é?” Não queremos passar a tarde com um príncipe, não queremos nos sentir incluídas na palavra homem, que se refira a humanidade. Queremos nossas contribuições culturais, científicas, sociais, filosóficas, educacionais, dentre outras, validadas, respeitadas e elucidadas nos currículos, documentos oficiais ou não e também nas legislações e discursos socioculturais.

BESSA-OLIVEIRA, M. A.; ORTIZ, M. S. S. BNCC – Paths and (Im)possibilities for gender: why did in education scan women and their bodies? *Educação em Revista*, Marília, v. 21, p. 73-88, 2020, Edição Especial.

**ABSTRACT:** This article is part of a master's dissertation that aims to discuss the presence of women in the production of scientific knowledge in elementary education textbooks and offers dialogue with the current political scenario marked by intolerance, violence and prejudice against individuals who differ from the European hegemonic standard white, heterosexual, christian and middle class male, especially women. We present considerations and (re)checking of the theme from the decolonial epistemological framework, which constitutes of discussion methods and unfinished trials in a process of elucidating contributions and the participation of women in science, culture and education.

**KEYWORDS:** BNCC. Women. Education.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. G. Tensões na condição e no trabalho docente: Tensões na formação. *Revista de Educação Movimento*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, 2015.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Poéticas de processos artísticos biogeográficos: modos outros de cartografar *bio*-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas. *Cadernos de estudos culturais: Tendências Artísticas do Século XXI*, Campo Grande, MS, v. 1, p. 59-84, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O sol se põe num lugar nunca antes visto: (fronteira Brasil/Paraguai/Bolívia) uma outra proposta epistemológica para as Artes Visuais. In: NOLASCO, Edgar Cézar; GUERRA, Vânia Maria Lescano. (orgs.). *O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 11-36.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A BNCC, NO ENSINO SUPERIOR E NO BÁSICO, NÃO É EDUCAÇÃO EM POLÍTICA! *Acervo do autor*, 2019, p. 1-27.

BOLSONARO diz que vai proibir “ideologia de gênero” nas escolas. 2019. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna\\_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml)>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 dez 2019.

DAHER, J. De olho nos planos. In: *Base Nacional aprovada como fica a questão de gênero na escola?* Abril de 2018. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

*ESTRELAS ALÉM DO TEMPO*. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th Century Fox, 2016 DVD. (127 min.). Produzido por Fox 2000 Pictures.

GOMES, Heloisa T. “Prefácio: Pensamento Fronteiriço: ocupação de espaços, desestabilização de “saberes consagrados””. In BESSA-OLIVEIRA, Marcos A. et alii. *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/ Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira*. Campinas: Pontes, 2017, p. 09-16.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LARAIA, Roque De Barros. *Cultura um conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MAZUI, Guilherme. *Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'*: Paulo Freire foi declarado o patrono da educação brasileira em 2012, mas recebe críticas do atual governo. Presidente defendeu o fim do contrato com a entidade que gere a TV Escola. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MIGNOLO, Walter D; TLOSTANOVA, “Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar em el cuerpo de essa experiência”. *Revista Ixchel*, México, 2009.

MIGNOLO, Walter; ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In: *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 9-12.

MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In: Tim Ingold (ed.). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830 (Tradução de Júlio Assis Simões para uso didático).

NOLASCO, Edgar César. *Corpos Bugrescos Esculpidos a Machado*. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César. (orgs.). *Fronteiras Culturais em Contextos Epistêmicos Descoloniais*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 33-60.

SANTOS, Nathany. R. L.; PEREIRA, Sarah.; SOARES, Zilene. M. P. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2018, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2018. p. 1-16.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para a ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132001000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132001000100007). Acesso em: 03 nov. 2019.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Jussara; GULLINO, Daniel. 'Ideologia de gênero é coisa do capeta' e 'leis existem para proteger maiorias', diz Bolsonaro: em evento evangélico, presidente afirma respeitar 'até quem não tem religião', 'mas a grande maioria do povo brasileiro é cristã'. *O Globo*. 10 ago. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ideologia-de-genero-coisa-do-capeta-leis-existem-para-proteger-maiorias-diz-bolsonaro-23868960>>. Acesso em: 15 out. 2019.

---

Recebido em: 13/01/2020

Aprovado em: 22/01/2020