

IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA ODS 5: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

GENDER EQUALITY IN EARLY EARLY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SDG 5: A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira **1**
Valtuir Soares Filho **2**

Resumo: Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), 193 Estados-membros aprovaram o documento "Transformando nosso mundo": a Agenda 2030. Nela foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Compreender os avanços e anseios históricos da luta feminista expressos neste artigo se coloca como um ponto primordial para o enriquecimento do debate, a fim de obter progressos nos contextos sociais, econômicos e ideológicos da sociedade. Recorre-se à educação como forma de desvelar padrões preconcebidos, a partir de um contexto histórico patriarcal de uma realidade ainda imersa em práticas machistas e sexistas. Nessa perspectiva, acredita-se na prática educativa crítica como forma de transformação de paradigmas. Pretende-se, então, viabilizar ações de empoderamento com foco na equidade de gênero a partir da Educação Infantil, por meio de seus princípios norteadores.

Palavras-chaves: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Igualdade de Gênero. Educação Infantil. Prática Educativa.

Abstract: In 2015, during the United Nations (UN) General Assembly for Sustainable Development Summit, 193 Member States approved the document, "Transforming our world": the 2030 Agenda. In it they established the 17 Objectives for the Sustainable Development which seeks to realize the human rights for all and achieve the gender equality and the empowerment of women and girls. Understand the advances and historical aspirations of the feminist struggle expressed in this article is a key point for enriching the debate, in order to achieve progress in the social, economic and ideological contexts of the society. Education is used as a way to reveal preconceived patterns, from a patriarchal historical context of reality that is still immersed in sexism and sexist practices. In this perspective the critical educational practice is believed to be a way of transforming paradigms, so it is intended to enable actions to empower with a focus on gender equity from the early Childhood Education, through its guiding principles.

Keywords: Sustainable Development Goals. Gender equality. Child education. Educational Practice.

-
- 1** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente é Pedagoga no Núcleo Maria da Penha do Ministério Estadual do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2770960890365237>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-4687>. E-mail: brunaresplandes@hotmail.com
 - 2** Doutor em Ciências, Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Professor da Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1054733110692916>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6134-8383>. E-mail: valtuir@uft.edu.br

Introdução

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), durante a Rio+20, Conferência das Nações Unidas realizada no Rio de Janeiro em 2012, a igualdade de gênero, além de ser um direito humano básico, foi considerada um dos pilares para a construção de uma sociedade livre, o que é crucial para acelerarmos o desenvolvimento sustentável. Empoderar mulheres e meninas tem um efeito potente e contribui com o progresso e o crescimento econômico em uma perspectiva de coletividade.

Esse debate se faz pertinente tendo em vista o contexto atual de muitas discussões, mas de poucos avanços no que se refere à igualdade de gênero, perdurando uma sociedade de valores fundados em raízes culturais sob o domínio patriarcal, que define o homem como superior à mulher, preceitos historicamente arraigados no seio social como parâmetro normativo. Particularmente no Brasil, as mulheres, em razão de seu gênero, continuam com barreiras para alcançar a equidade de gênero, sofrendo violência, com dificuldade de ascender a recursos econômicos, educativos e espaços políticos de decisão (Cruz, 2018, p. 102).

A relação de gênero na sociedade patriarcal resulta de uma ideia enraizada da mulher submissa, como propriedade do homem, ideia de uma cultura ainda machista, que considera a desigualdade entre homens e mulheres como algo natural. Assim, as diferenças “normais”, designadas pelo seu sentido biológico, são argumentos utilizados pela sociedade com seus respectivos critérios hierárquicos para a distribuição de papéis.

No que diz respeito ao cumprimento da proposta da ODS5, que recomenda o empoderamento de meninas e mulheres, acredita-se que a escola possa contribuir de forma efetiva para a mudança de padrão de comportamento machista e opressor vigente.

Nas considerações de Paulo Freire (1991, p. 126),

Sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Para Freire (2011), a leitura crítica da realidade, associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se em um instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.

Dialogar sobre igualdade de gênero para crianças é um processo fundamental para redefinir padrões e ajudar a construir personalidades longe do machismo. Além disso, é uma caminhada com potencial de ampliar o acesso das mulheres a mais oportunidades, diminuir drasticamente os números de violência doméstica e feminicídio e ainda contribuir para a economia global.

Mas cabe às unidades de Educação Infantil abordar esse tema? Existe um interesse por parte da sociedade construída em moldes patriarcais para que esse conteúdo seja debatido? Seria possível desenvolver ações de empoderamento feminino dentro das instituições de Educação Infantil?

Esta pesquisa surgiu da necessidade do debate entre todas as esferas e níveis de educação em torno da igualdade de gênero, sobretudo na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica, sendo o primeiro contato da criança com a vivência escolar, e que tem como seu principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, de acordo com os documentos norteadores.

Dessa forma, o presente estudo se faz urgente diante de uma realidade em que mulheres ainda precisam conquistar e garantir direitos essenciais e que isso não deve se tratar de uma particularidade de uma classe de gênero, pois as consequências dessa segregação têm implicações diretas e indiretas em todos os âmbitos da sociedade.

Os objetivos de desenvolvimento sustentável na perspectiva do empoderamento de mulheres e meninas

A partir da década de 90, o mundo passou a ter maior preocupação em definir agendas e pactos globais que aspirassem melhora nas condições humanas. Entre as agendas implementadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração do Milênio foi a base para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), em que foram propostos oito objetivos internacionais de desenvolvimento para o ano de 2015, estabelecidos depois da Cúpula do Milênio das Nações Unidas, em 2000. Após a adoção da Declaração do Milênio das Nações Unidas, todos os 191 Estados membros da ONU na época e pelo menos 22 organizações internacionais comprometeram-se a ajudar a alcançar os seguintes Objetivos de Desenvolvimento do Milênio até 2015:

1. erradicar a pobreza extrema e a fome;
2. alcançar o ensino primário universal;
3. promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres;
4. reduzir a mortalidade infantil;
5. melhorar a saúde materna;
6. combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
7. garantir a sustentabilidade ambiental;
8. desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2001).

Seguido o período da implementação dos ODMs, o projeto foi considerado um sucesso pela ONU, tendo em vista considerável melhora na condição humana de alguns países, dentre eles o Brasil. Mas, apesar da iniciativa ter se tornado uma ação propositiva e eficaz, por muito tempo o conceito de desenvolvimento sustentável se manteve isolado a uma perspectiva apenas ambiental, fato claramente exemplificado quando os ODMs apresentam sustentabilidade apenas no 7o objetivo, denominado qualidade de vida e respeito ao meio ambiente, com indicadores ligados ao desmatamento, poluição das águas, emissões dos gases do efeito estufa e mudanças climáticas. Aparentemente, não se levou em conta outra realidade multifacetada, que envolve não apenas questões relacionadas ao meio ambiente, mas, também, a pobreza, a educação precária, a corrupção, o sexismo, o desemprego e a fome.

Desde então, o mundo começou a olhar para o Desenvolvimento Sustentável a partir da ótica a que realmente se destina, proteger as gerações futuras em todos os níveis: social, econômico e ambiental, rompendo com o paradigma de que desenvolvimento sustentável é um conceito relacionado meramente ao meio ambiente. A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (Jacobi, 1997).

Soares Filho e Barden (2023, p. 193) afirmam que

O termo sustentabilidade é lastreado em conceitos fundamentalmente diferentes, cada um com reivindicações válidas, em que a busca por uma única definição parece inútil. A existência de múltiplos significados é tolerável se cada analista descreve claramente o que ele entende por sustentabilidade.

Para Sachs (2002, p. 29), “constitui-se num conceito dinâmico, que leva em conta as necessidades crescentes das populações, num contexto internacional em constante expansão”, e ainda complementa que uma sociedade só é sustentável “ao atender, simultaneamente, aos critérios de relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica, os três pilares do desenvolvimento sustentável” (Sachs, 2002, p. 35).

Amato Neto (2011, p. 2), em suas considerações, pontua que

O termo sustentabilidade deve ser compreendido como um conceito sistêmico, relacionado com a continuidade

dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana. Portanto, um modelo de desenvolvimento sustentável deve objetivar o atendimento das necessidades presentes na sociedade, sem, contudo, comprometer a possibilidade de gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades.

Nesse sentido, a abordagem de pensamento sistêmico firmado na coletividade é a base para a sustentabilidade global, assim, as questões de violação de direitos contra as mulheres demonstram fatores que dificultam o desenvolvimento social, pois, apesar das conquistas e dos avanços a partir das intervenções da ONU, o mundo continua a aspirar por novas soluções para velhos desafios.

Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU), 193 Estados-membros aprovaram o documento “Transformando nosso mundo”: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Essa agenda, proposta para ser implementada a partir de 2016, é um plano de ação que parte do reconhecimento de que a erradicação da pobreza, em todas as suas formas e dimensões, é o maior desafio global ao desenvolvimento sustentável. Nela foram estabelecidos 17 (dezessete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, cujo alcance requererá uma parceria global com o engajamento de todos – governos, sociedade civil, setor privado, academia, mídia e ONU.

Essa discussão evidencia por meio de seus indicadores, mazelas ainda persistentes em nossa sociedade e preconiza ações voltadas à superação dos maiores desafios dos tempos atuais, entre eles, a erradicação da pobreza, a proteção do planeta e segurança para que todas as pessoas tenham paz e prosperidade.

Figura 1. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2015).

Vale ressaltar que entre essas indicações consta a ODS 5, que consiste em alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, por meio de metas estabelecidas citadas a seguir:

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em todas as partes.
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas.
- 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais.

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública.

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos.

5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais.

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres.

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015).

Dadas metas dos ODS e suas prerrogativas, é necessário ter clareza de que a discussão sobre o tema e todos seus desdobramentos não se esgotam, ademais se constituem como essenciais para construir ações efetivas a partir da conscientização e mobilização social, no sentido de alcançá-las. Ao pensar na amplitude da significatividade da educação como formadora do cidadão crítico, constatou-se que a escola, mesmo que envolva de determinações reprodutivas do sistema, ainda se constitui como um mecanismo de transformação social que deve focar no desenvolvimento pleno do ser humano.

No que diz respeito à legislação, é clara a incumbência que há para a educação: deve estar voltada para a construção da cidadania e a responsabilização para a promoção dela, que é do Estado e da família. Veja-se:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Em seu livro “O que é Educação”, o autor Carlos Brandão infere a partir de uma visão mais abrangente que

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (Brandão, 2007, p. 14).

Santos (2005, p. 153) diz que “É no movimento entre as determinações socioestruturais, as conquistas culturais e as iniciativas dos indivíduos em sua singularidade que se definem formas de ser e agir quanto às relações de gênero”. Assim, vão sendo construídos e redefinidos papéis que mulheres e homens assumem na sociedade.

Nas palavras de Agostini (2019, p. 188-189),

A pedagogia para um povo em emersão requer a inserção crítica e ética na realidade que lhe é própria, bem como esta mesma inserção nos acontecimentos políticos em vista de uma crescente participação. Supera seu alheamento pelo poder que sempre o quis mudo e quieto para que não chegue a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento, de sua humanização, num processo de educação que Freire (2014a, p. 113) chamou de ‘democratização fundamental’.

Ainda segundo os preceitos de Paulo Freire (2004, p. 49-50), o empenho comum só pode ser o de “lutar pela modificação das estruturas”, tendo em conta a necessidade da “transformação objetiva da situação opressora”, superando toda forma de imobilismo, muitas vezes fruto da domesticação, em uma permanência do estado de imersão (p. 190).

Para Gadotti (2003), o plano social é ato pedagógico que deve desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vista à sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos, ele apenas as revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar.

Infere-se, então, que levar essas argumentações para a escola pode quebrar círculos de perpetuação de violências salvaguardadas por um modelo ideal de família tradicional. Trazer à tona esses questionamentos tem a capacidade de desencaixotar práticas arcaicas de um molde progresso que não é mais admissível.

Nesse sentido, pensar o empoderamento de meninas e mulheres da modalidade da Educação Infantil, sendo representadas nessa perspectiva por crianças, professoras e mães, pode viabilizar a libertação do estado de opressão em que se encontram, pois a conscientização que se pretende deve atravessar necessariamente o ato de refletir o papel da educação em suas vidas. Uma vez que a prática educativa prima por uma educação libertadora, os sujeitos poderão adquirir consciência de si e de outros indivíduos, diluindo o silenciamento das vozes femininas, fortalecendo os debates acerca da igualdade de gênero.

A luta do movimento feminista

A luta das mulheres por equidade e respeito na sociedade data de séculos atrás. Desde as bruxas perseguidas na idade média, até as sufragistas aguerridas de muita coragem e resistência, que foram às ruas para conquistar o direito ao voto, historicamente, as mulheres tiveram de batalhar para reivindicar seus direitos.

Na época do Brasil Colônia, período da história brasileira em que Portugal dominou e explorou o Brasil, as mulheres eram tidas como objetos nas mãos dos seus “senhores”:

As relações de poder já implícita no escravismo reproduzia-se nas relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir o chefe da família com seu sexo, dando-lhe filhos que assegurassem a sua descendência e servindo de modelo para a sociedade familiar com que sonhava a Igreja (Priore, 1993, p. 29).

Segundo Joan Scott (1995), as relações sociais de gênero são relações de poder, o que permite que as diferenças sexuais sejam postas em hierarquia, de modo que essas diferenças passam a corresponder às desigualdades sociais entre homens e mulheres. “A ordem social funciona como uma máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça” (Scott, 2019, p. 24).

Lerner (2019, p. 21) corrobora, apontando a dominação masculina sobre as mulheres como a linha mestra do patriarcado “baseada em instituições como família, as religiões, a escola e as leis”. Segundo o autor, são ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores.

O machismo estrutural é cultural e inerente a diversos aspectos sociais, tendo sido normalizado por muitas décadas, pois, ainda que inconcebível, as mulheres permaneciam legalmente presas aos seus casamentos, mesmo que infelizes, até dezembro de 1977. Somente a partir da Lei n. 6.515/1977 é que o divórcio se tornou uma opção legal no Brasil. Foi apenas na Constituição de 1988 que, em seu Artigo 5º, as mulheres passaram a ser vistas pela legislação brasileira como iguais aos homens em direitos e obrigações.

Saffioti (1987, p. 24) relata que a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Partindo dessa premissa, faz-se o seguinte questionamento: se não existir representatividade feminina dentro dos diversos postos da sociedade, como as demandas das mulheres poderão

avançar no propósito da equidade de gênero?

No Brasil, foi apenas em 1827, a partir da Lei Geral, promulgada em 15 de outubro, é que mulheres foram autorizadas a ingressar nos colégios e estudar além da escola primária. Se a possibilidade de ingressar em espaços de educação fundamental era remota, o acesso às universidades era ainda mais tardio para as mulheres. Somente em 1879 é que as portas das universidades foram abertas à presença feminina. Em 1932, o sufrágio feminino foi garantido pelo primeiro Código Eleitoral brasileiro: uma vitória da luta das mulheres que, desde a Constituinte de 1891, pleiteavam o direito ao voto. Essa conquista só foi possível após a organização de movimentos feministas no início do século XX, que atuaram intensa e exaustivamente no movimento sufragista, influenciados, sobretudo, pela luta das mulheres nos EUA e na Europa por direitos políticos.

Pela primeira vez na história, em dezembro de 1948, foi firmado um compromisso global entre países, criando padrões semelhantes de direitos para todos os seres humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e o documento é especialmente relevante se levarmos em conta o contexto em que foi criado: os trabalhos foram iniciados após a Segunda Guerra Mundial, momento em que muitos países estavam impactados com as drásticas consequências da guerra, o pós-guerra então deveria significar a reconstrução dos Direitos Humanos.

Buergethal (2009, p. 17) afirma que

O moderno Direito Internacional dos Direitos Humanos é um fenômeno do pós-guerra. Seu desenvolvimento pode ser atribuído às monstruosas violações de direitos humanos da era Hitler e à crença de que parte destas violações poderia ser prevenida se um efetivo sistema de proteção internacional de direitos humanos existisse.

Os princípios que constam na DUDH (1948) são gerais, por exemplo: “todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (Art. 3º). Apesar de todos nós termos Direitos Humanos, alguns grupos precisam de proteção especial por serem alvo de discriminação, privações e ou terem menos recursos para reivindicar os próprios direitos. Com o tempo, percebeu-se então a necessidade de elaborar normas específicas para garantir os direitos de seus integrantes.

Importantes normativas sobre igualdade de gênero e leis de proteção a mulher surgiram de conferências mundiais e interamericanas dos Direitos Humanos, nas quais os governos se comprometeram a promover a igualdade de gênero na formulação de políticas e programas públicos. As mulheres são especialmente protegidas pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). O Protocolo Facultativo à CEDAW versa sobre a criação e competência do Comitê da CEDAW para receber comunicações sobre violações da convenção. A CEDAW, por outro lado, não contém provisão específica sobre a violência contra a mulher. Procurando sanar essa lacuna, os países americanos adotaram em julho de 1994 a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, também conhecida como Convenção de Belém do Pará.

No ano de 2001, a Comissão Interamericana dos Direitos Humanos considerou que o Brasil violou direitos e garantias previstos na Convenção de Belém do Pará em prejuízo da senhora Maria da Penha, que lutou por 19 anos por justiça, bem como se reconheceram os atos, posturas omissivas e tolerantes da violação infligida. Foi assim que o governo brasileiro se viu obrigado a criar um novo dispositivo legal que trouxesse maior eficácia na prevenção e Punição da Violência Doméstica no Brasil (Brasil, 2001).

Em 2006, foi sancionada a Lei n. 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, que objetiva proteger a mulher da violência doméstica e familiar. Definitivamente, essa é uma das conquistas do feminismo mais importantes para as mulheres brasileiras, tendo em vista que as mulheres eram expostas a todos os tipos de abuso, humilhações e agressões e não tinham nenhuma legislação específica que as amparassem, negligenciando todo arcabouço de subordinação e perpetuação do machismo estrutural ao longo do tempo.

No dia 9 de março de 2015, a Constituição Federal reconheceu, a partir da Lei n. 13.104/2015, o feminicídio como um crime de homicídio qualificado e, em 2018, a importunação sexual

feminina passou ser considerada crime (Lei n. 13.718/2018). No ano de 2021, foram sancionadas duas importantes Leis, n. 14.192/21 e n. 14.164/21. A primeira estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher ao longo das eleições e durante o exercício de direitos políticos e de funções públicas; a segunda cria a semana escolar de combate à violência contra a mulher, a ser realizada em março em todas as escolas públicas e privadas de educação básica.

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que, apesar de tantos avanços, as mulheres ainda são meras coadjuvantes dentro de um padrão heteronormativo hegemônico, pressupondo-se que existe ainda uma grande seara a percorrer, haja vista que no Brasil as mulheres são a maioria do eleitorado, mas ainda têm um dos piores índices de participação feminina no parlamento, ficando abaixo da média mundial. Além disso, de acordo com uma pesquisa recente realizada pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 136), revelou que “todas as formas de violência doméstica contra mulher cresceram e consecutivamente o índice de feminicídio tem aumentado consideravelmente”. Tais dados são atribuídos ao legado de um Brasil de economia agrária, rural e primário-exportadora, mão de obra escrava, família tradicional e patriarcal, uma estrutura econômica hierarquizada e injusta com práticas patrimonialistas e grande desigualdade social e de poder entre os gêneros masculino e feminino.

Após esse breve retrospecto histórico, estruturalmente lacunar, entende-se que os esforços coletivos e as reivindicações do movimento feminista foram cruciais, pois alcançaram conquistas históricas e revolucionárias em contraposição ao patriarcado e seu capital simbólico. Porém existe ainda uma diversidade de conquistas a serem garantidas, pois, mesmo depois de muitos direitos essenciais concedidos, ainda é necessário levantar a bandeira de luta e mobilização por um mundo em que homens e mulheres sejam livres para fazer suas escolhas, usufruindo das mesmas responsabilidades e oportunidades.

A escola, como reprodutora da cultura, acaba por veicular marcadores das desigualdades de gênero, reiterando lugares determinados para meninos e meninas que, mais tarde, vêm a ser o lugar da mulher e do homem na sociedade como se fosse algo natural, pré-determinado ou imutável. “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 1997, p. 81).

Dessa forma, o presente texto propõe uma ampla reflexão, por meio de um diálogo aberto na modalidade da Educação Infantil entre os principais membros da comunidade escolar (crianças, professores e famílias), com vistas à conscientização, visando a mudanças importantes no sentido de contribuir para transformar a sociedade patriarcal estabelecida e empoderar meninas e mulheres. Para que isso se concretize, é necessário discorrer sobre o retrospecto histórico da Educação Infantil e entender a sua importância para o desenvolvimento da criança voltado para a emancipação humana. Nessa perspectiva, tem-se a escola não apenas como um instrumento de reprodução de padrões excludentes e discriminatórios, mas como um mecanismo de mudança de postura social.

Educação infantil e igualdade de gênero

No que diz respeito ao cenário político, econômico e ideológico vigente, não se notam muitas discrepâncias ao falar sobre a trajetória sinuosa da Educação Infantil e os percalços da luta do Movimento Feminista no Brasil e no mundo. A Educação Infantil trata do interesse de crianças, e o Movimento Feminista, de mulheres, no entanto um contexto intimamente perpassado. Isso acontece principalmente porque os dois seguimentos foram e ainda continuam sendo depreciados pela hegemonia em vigor, assim marcando uma trajetória repleta de disputas, conquistas e retrocessos.

Com relação aos séculos anteriores, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida, tendo em vista sua inclusão desde cedo nos afazeres domésticos e no mundo do trabalho.

Na literatura de Philippe Àries (1981), o autor traçou um perfil das características da infância

a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a criança, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Por meio dos textos descritos, é possível constatar a vulnerabilidade das crianças, bem como sua desvalorização:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Áries, 1981, p.10).

O autor retrata a história da infância a partir de um período em que não existia uma preocupação em preservar sua memória histórica infantil, até porque o sentimento de infância como é conhecido na contemporaneidade ainda não existia. O texto é enfático em dizer que as crianças eram tratadas como meramente miniaturas de adultos, seus corpos eram retratados nas iconografias da época como simplesmente reproduzidos em escala menor, apenas seus tamanhos os distinguiam dos adultos. Nessa perspectiva, é possível afirmar que não se pensava na especificidade ou individualidade da criança. Era comum crianças morrerem em grande número, alguns casais perdiam todos os seus filhos ou a maior parte deles, e por muito tempo se conservou o hábito de se enterrar as crianças mortas no jardim, como hoje se enterra um animal doméstico. O autor ressalta que não devemos nos surpreender com essa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas, devido ao alto índice de mortalidade infantil da época. A partir do século XIII, houve evolução significativa das crianças vistas como miniadultos e seres “descartáveis” até o momento em que as crianças eram representadas a partir de suas próprias características e singularidades.

De acordo com Marcílio (1998, p. 47), “o século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios”.

No ano de 1923, formulados por uma organização não-governamental, a International Union for Child Welfare, foram estabelecidos os princípios dos Direitos da Criança. A Liga das Nações, reunida em Genebra no ano seguinte, incorpora-os e os expressa na primeira Declaração dos Direitos da Criança. São apenas quatro os itens estabelecidos: “1. A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; 2. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. A criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. A criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos”. É importante destacar que nesses direitos introdutórios da criança não existem quaisquer referências à concepção de infância. Nota-se que alguns direitos trazem perspectiva assistencialista e apontam para a preparação para o mercado de trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, fundamentou a valorização da família, da comunidade, os interesses, as necessidades e as aspirações sociais do povo. Simultaneamente ao desenvolvimento da doutrina dos Direitos Humanos, aprofundou-se o significado do conceito de cidadania, cuja ênfase está centrada no conjunto de direitos e responsabilidades necessário para garantir ao indivíduo sua participação plena na sociedade. Com os avanços da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas, o século XX descobre a especificidade da criança e a necessidade de formular seus direitos, que passam a ser tidos como especiais.

Kuhlmann (1998) assevera que os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches. A entrada representativa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil.

Como constata o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (Tocantins, 2019, p. 17),

Com o processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980, os movimentos sociais passaram a lutar por direitos suprimidos ou não garantidos durante o regime militar. Foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por creches. Com o início do processo de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas, o Ministério da Educação iniciou, a partir de 1993, uma série de discussões, de propostas e diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil.

No Brasil, a Educação Infantil tem uma trajetória recente. A especificidade do caráter educativo dessa modalidade foi historicamente construída, a partir de vários movimentos em torno da criança, por diferentes segmentos da sociedade civil organizada, determinados pelas grandes transformações causadas pela entrada das mulheres no mercado de trabalho nos centros urbanos. Depois da Constituição Federal de 1988,

[...] o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se a dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2018, p. 35).

Considerando as especificidades da faixa etária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96) consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e preceitua pela primeira vez o conceito de educação infantil na legislação, por meio do Art. 29:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) que, embora não tivesse caráter compulsório, visava a contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil. O documento foi criticado por se assemelhar ao Ensino Fundamental, no que diz respeito à fragmentação das áreas de conhecimentos, dessa forma antecipando a escolarização das crianças. A autora Bujes (2002) critica o modo como esses conhecimentos estão organizados em uma ordem e disposição disciplinar e prescritiva. Lopes e Sobral (2014) colocam que entendem que tais proposições (áreas de conhecimento) podem informar aos professores, segundo suas possibilidades e condições de utilização do documento, acerca de como organizar as experiências curriculares. Desse modo, pode-se conceber que divergentes interpretações e leituras são produzidas em relação à proposta do RCNEI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas pela Resolução CEB n. 01 (Brasil, 1999) foram instituídas com o objetivo de nortear, em caráter mandatário, a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino, estabelecendo paradigmas para a implementação de programas de cuidado e educação da criança, com qualidade. Definem, inicialmente, os princípios norteadores para a qualidade das propostas pedagógicas: Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); Políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática) e Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade de manifestações

artísticas e culturais).

Partindo dessa premissa,

[...] os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (Brasil, 1999,).

Após muitas discussões e debates com entidades não governamentais e movimentos sociais sobre o currículo da Educação Infantil, considerando que a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam estar presentes em objetivos, finalidades, organização e práticas cotidianas dos estabelecimentos educacionais, foram aprovadas pelo Parecer CNE/SEB 20/2009 e pela Resolução n. 5/2009 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A nova Resolução (Brasil, 2009) define uma perspectiva de currículo enquanto ações em curso, conjunto de práticas vividas pelos sujeitos envolvidos na instituição, com uma intencionalidade explícita: a de propiciar o desenvolvimento integral das crianças, considerando uma articulação e, ao mesmo tempo, ampliação de experiências, saberes e conhecimentos próprios aos contextos culturais de vida das crianças com os conhecimentos e saberes que compõem o patrimônio cultural da sociedade.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se instituiu como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. 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 e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Antes e depois de sua homologação, a Base Nacional Comum Curricular foi e continua sendo fonte de muitos debates e críticas acerca da sua metodologia e intencionalidade. Nesse contexto, nos diversos estados brasileiros, ocorreram manifestações e posicionamentos de especialistas, professores e gestores sobre a natureza e as funções históricas, sociais, político-ideológicas e educacionais da BNCC. Segundo os autores Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83), em seu artigo acadêmico,

Percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para os autores supramencionados, a noção de competência da BNCC trata-se de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Além disso, seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas, dessa forma, retrocedendo as propostas e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Considerações finais

Dadas as condições legais de organização curricular da Educação Infantil, torna-se de suma importância refletir sobre o seu papel no desenvolvimento e na formação das crianças e como esse processo de elaboração e socialização de saber sistematizado pode colaborar para o empoderamento de mulheres e meninas. De acordo com Saviani (2003, p. 13), “a essência do trabalho educativo consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Destarte, a partir das discussões presentes neste texto, sobretudo no que diz respeito às potencialidades da prática educativa crítica, como nos afirma Paulo Freire (2004, p. 61) “uma forma de intervenção no mundo”, argumenta-se que é possível empoderar mulheres e meninas na modalidade da Educação Infantil sob a perspectiva da ODS 5. Isso porque, apesar das arbitrariedades impostas pelo patriarcado, percebe-se por meio do repertório discorrido, que a sociedade tem avançado nas discussões referentes à equidade de gênero, contudo o panorama ainda se apresenta de forma tímida no cenário educativo, quiçá no universo da Educação Infantil.

Diante do exposto, desde os primeiros anos escolares, as crianças já apresentam as concepções sobre gênero advindas de seus lares, muitas retratam padrões estereotipados pelo senso comum, e a escola, ao invés de quebrar ciclos de preconceitos, acaba por legitimá-los, perpetuando-os a partir de posturas normatizadas.

Assim, sem o objetivo de esgotar o tema, mas de suscitar novas reflexões acerca desse importante debate, conclui-se este objeto com o seguinte questionamento: de que maneira é possível empoderar mulheres e meninas da Educação Infantil?

Referências

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.

AMATO NETO, J.(Org.). **Sustentabilidade e produção: teoria e prática para uma gestão sustentável**. São Paulo: Atlas, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Caso 12.051, **Relatório 54/01**, Maria da Penha Maia Fernandes v. Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação

dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.104 de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.718 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.164 de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.192 de 4 de agosto de 2021**. Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher; e altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), a Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos Políticos), e a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), para dispor sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14192.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.515 de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CEB 1/99. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário**

Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5 de dezembro de 2009**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BUERGENTHAL, Thomas; SHELTON, Dinah; STEWART, David P. **International human rights: in a nutshell**. 4.th ed. St. Paul (Minnesota): West, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Dimensões Práticas. **Entrevista concedida à Revista Educação**. Educação Infantil. n. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Segmento, 2011.

CRUZ, M. H. S. Empoderamento das mulheres. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4248>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JACOBI, P. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. *In*: CAVALCANTE, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997. p.384-390.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019

LOPES, D. M. de C.; SOBRAL, E. L. S. Educação infantil e currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 75, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p75. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1320>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Guacira Lopes Louro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCÍLIO, M. L. (1998). A lenta construção dos direitos da criança brasileira. século XX. **Revista USP**, v. 37, p. 46-57, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i37p46-57>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ODM Brasil. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ODMS. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Objetivos_de_Developolvimento_do_Mil%C3%AAnio#Refer%C3%Aancias. Acesso em: 4 ago. 2023.

ODS BRASIL. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 ago.2023.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo, condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Olympio, 1993.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, S. M. de M. **O pensamento da esquerda e a política de identidade**: as particularidades da luta pela liberdade de Orientação Sexual. 333 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UFPE, Recife, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: S.O.S. Corpo, 1995.

SILVA MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos**. Belo Horizonte: SMED, 2014.

SOARES FILHO; BARDEN. **Tecnologias Sustentáveis**: Compreensões e Incompreensões Sobre o Termo Sustentabilidade. Lageado-RS, 2023.

TOCANTINS, Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-dotocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

Recebido em 16 de dezembro de 2023.
Aceito em 21 de março de 2024.