

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias

Edna Carvalho da Silva¹

Eli Bruno do Prado Rocha Rosa²

Luiz Miguel Portella³

Marcos Vinicius Tavares⁴

Megg Rayara Gomes de Oliveira⁵

56

Resumo: A partir da conceituação de *infâncias em dissidências* no contexto escolar da educação infantil e das experiências de mundo dos pesquisadores-autores, o presente estudo pretende analisar a imposição de normas de conduta cis heteronormativas e racistas desde a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), correlacionando estes documentos com o desenvolvimento da criança inserida numa sociedade normativa desde antes do contexto escolar e reforçado por este. Em que pese, o estudo irá trazer contribuições de autoras e autores pós-estruturalistas e decoloniais quando abordamos os recortes de gênero e raça respectivamente.

Palavras-chave: infâncias queer; infâncias dissidentes; Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná - Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

⁴ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

⁵ Doutora em educação, professora adjunta e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação.

Enquanto mulher lésbica e não me reconhecendo ainda como tal, lembro que aos 8 anos de idade, quando já sentia atração por meninas na escola, notava já um certo distanciamento por parte dessas mesmas meninas. Não que eu as forçasse a algo, mal sabia o que estava sentindo e era muito tímida, nunca me declarei para alguém, guardava aquilo só para mim, mas elas já me notavam e me taxavam como a “menina macho”, a que pode contaminar as demais, a que não pega bem andar com ela. Havia uma professora que sempre conversava comigo no sentido de explicar que algumas atitudes eram inapropriadas, como por exemplo jogar futebol com os meninos na hora do recreio, eu a escutava, mas não concordava e continuava jogando. Minha própria família, principalmente minha mãe, também me discriminava quando eu ia jogar bola com os meninos na rua, dizia que era coisa errada, de homem, que eu não podia. Então, eu sempre esperava ela ir trabalhar para fazer o que eu quisesse, jogar videogame com os amigos era uma das coisas que mais me dava prazer, não tinha a menor vontade de brincar com as meninas vizinhas, era tudo tão sem graça para mim. Hoje tenho consciência do processo de violência que sofri ao longo do tempo em relação a minha sexualidade. (relato da autora) (Edna CARVALHO, 2020).

57

Minhas vivências escolares em instituições públicas foram bastante marcadas por violências de gênero e de sexualidade apesar de, no geral, eu ter criado relações próximas com os estudos e com as pessoas que convivi. Nunca fui “verdadeiramente” viril e macho, então ouvia muito de colegas e até de professores e outros e outras funcionárias, mais disfarçadamente, sobre trejeitos, minha voz, meu andar. Com a família, também sofria bastante, neste sentido. Minhas companhias, de forma geral, eram meninas, o que também contribuía para essas violências, já que dos meninos só se espera que andem com meninos. Só aos meus dezesseis anos que tive consciência e coragem de me aceitar e me colocar como “não heterossexual”, e só há poucos anos que me leio e me percebo enquanto bicha. Racialmente, nunca fui o outro, por viver a branquitude. Hoje percebo esses privilégios raciais e como colegas que fogem da norma branca eram discriminados também por outros e outras colegas, professores e funcionários (relato do autor) (Marcos TAVARES, 2020).

Minhas relações na infância foram atravessadas por indagações e suspeitas.

Compartilho a memória mais vívida e ordinária.

Com bastante frequência, questionavam-me: “Você é menino ou menina”?

Essa pergunta chegava antes mesmo de um oi ou olá.

Fui percebendo que minha resposta ditava o comportamento das pessoas. Observei que o retorno oferecido por mim tinha impacto. Ora, espanto e decepção. Ora, aprovação e validação. Aprendi a usar

isso como estratégia de defesa. Em situações que me sentia ameaçado, a resposta era: menina. Em situações em que me sentia livre e confortável: menino. Um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social (relato do autor) (Luiz PORTELLA, 2020).

De acordo com os critérios diagnósticos do “transexualismo”⁶ sou um trans tardio, por ter percebido-aceitado-vivenciado minha identidade de gênero apenas na vida adulta. Nos meus critérios de percepção da realidade, a noção tardia do meu desejo de ser no mundo vem muito atrelada aos princípios que aprendi e reproduzi durante toda minha educação básica vivida numa escola filantrópica mantida por um banco privado. A educação para tantas normas quantas fossem possíveis de impor sobre aqueles pequenos corpos que entravam na educação infantil, a educação para o mercado de trabalho, o ensino de todas aquelas crenças para o neoliberalismo num bairro pobre numa cidade pequena da região mais pobre do estado. Hoje percebo o quanto tudo isso foi cruel. Da imposição de sexualidade e gênero à percepção das injustiças do mundo como superáveis bastando apenas o esforço individual. Sair desse país das maravilhas para o mundo real foi brutal, depois de 12 anos entre ensino fundamental e médio. Penso em quantos sofrimentos poderiam ser evitados com a mera percepção da possibilidade de ser qualquer outra coisa (relato do autor) (Eli ROSA, 2020).

58

Os relatos da autora e dos autores, lembranças de infâncias pouco convencionais, ilustram o quanto a existência de uma criança que “escapa e borra o sistema sexo/gênero” (Alexsandro RODRIGUES et al., 2020, p.2) é atravessada por violências e interdições que afetam os processos de construção de identidades de gênero e de sexualidades⁷ desde muito cedo, exigindo estratégias de negociação e enfrentamentos.

A partir da insistência de que existiriam normas bem delineadas a respeito de como ser “homem” e ser “mulher” nas sociedades ocidentais contemporâneas, a

⁶ O CID10 em vigor desde 1993 até 2022, traz o “transexualismo” na área de doenças mentais com critérios diagnósticos e de tratamentos bem definidos.

⁷ A partir do que propõem Michel Foucault (1987), Guacira Lopes Louro (2000), Paula Regina Costa Ribeiro (2003), Jeffrey Weeks (1993, 2000) e Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares e Felipe Bruno Martins Fernandes (2009), entendemos sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo por meio de estratégias de poder/saber sobre os sexos (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2017).

vigilância constante sobre os corpos infantis se justificaria pela necessidade de se manterem intactas a naturalização da cisgeneridade heterossexual no campo social (Paul PRECIADO, 2015).

Dessa maneira, o policiamento dos modos de vida (Judith BUTLER, 2017) na expectativa de normalização de pessoas adultas, seria mais frequente na vida de crianças que adotam “posições dissidentes” (Dilton Ribeiro COUTO JUNIOR; Fernando POCAHY; Maria Luiza Magalhães Bastos OSWALD, 2018, p. 61). Posições estas que denunciam a centralidade da supremacia da cisgeneridade heterocentrada e branca.

Esse policiamento, herança de um processo colonial violento que procurou eliminar não apenas outras possibilidades de construção de corpos, identidades e gêneros, mas também maneiras distintas de organização social e distribuição do poder, opera com mais insistência sobre as *infâncias dissidentes*.

Boaventura de Souza Santos nos lembra que acabou “o colonialismo político, mas não o colonialismo social ou cultural; vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais” (SANTOS, 2007, p. 59). A esse processo de dominação específica da modernidade, Aníbal Quijano (2005) chamou de colonialidade do poder e interliga raça, divisão do trabalho, Estado e produção de conhecimento (Wendel ASSIS, 2014), além de gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

As complexidades das opressões e identidades observadas nas infâncias em sociedades colonizadas como a brasileira, nos exigem ferramentas também específicas para sua análise. Nesse sentido, para discutir como as infâncias dissidentes são atravessadas por inúmeras violências e opressões, faremos uso do conceito de interseccionalidade proposto por Kimberlé Crenshaw (2002), por permitir analisar as relações de poder como interdependentes, articulado com uma perspectiva decolonial e anticolonial.

Corpos brancos, ainda que tenham a exigência de obediência à cisgeneridade heterossexual normativa, diferentemente de outras humanidades - negras e indígenas por exemplo, que com grande frequência são expulsas ou forçadas a saírem da escola por serem transgressoras demais, abomináveis demais, anormais demais - gozam de

certos privilégios. Em relação a isso, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), ao discutir momentos da infância de gays afeminados, viados e bichas pretas, constatou que para permanecerem na escola foi necessário que desenvolvessem “estratégias de resistência tanto contra o racismo, quanto contra a homofobia” (OLIVEIRA, 2017, p. 49), demonstrando a sobreposição das diferentes formas de dominação no cotidiano escolar.

No entanto, identificar essas formas de violência e como operam nunca foi e não é uma tarefa fácil, principalmente quando são produzidas e disseminadas tanto de maneira individual, ou seja, por pessoas (pais, mães, avôs, avós, irmãos, irmãs, professores, professoras, etc.), quanto coletivamente ou institucionalmente (família, escola, hospitais, etc.), mesmo em espaços que teoricamente deveriam proteger as crianças e as infâncias que estão sob suas responsabilidades.

O silenciamento orquestrado sobre questões raciais, o pacto da branquitude⁸, reabordado cotidianamente e institucionalmente precisa ser quebrado e a “indignação narcísica” (Maria Aparecida Silva BENTO, 2002), percebida nos estudos feministas, nos estudos de gênero e de infâncias, dentre outros, que não consideram a raça, precisa ser repensada. A humanidade de crianças dissidentes são mais ou menos permitidas, digamos assim, e presumimos, por privilégios raciais branco somados às sofríveis tentativas de adequação às normas de gênero e pelo “sucesso” escolar.

Discursos, práticas e valores, produzem, reproduzem e atualizam a heteronormatividade dentro da escola (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2010), fazendo parte de pedagogias da sexualidade (Guacira Lopes LOURO, 1997) que colocam o masculino e o feminino em binarismos automáticos e naturalizados (Judith BUTLER, 2003), sendo as normatizações racistas também (re)produzidas no contexto escolar (JUNQUEIRA, 2010), por meio da “invisibilização” racial de brancos e brancas, sendo um enorme problema social produzido e reproduzido. Aprende-se, então, em casa e na escola sobre como se deve compactuar com a branquitude.

⁸ A racialidade branca, entendida aqui como branquitude, é abordada como um elemento subjetivo, ocultado que interfere na ação dos gestores nos processos de avaliação da força de trabalho, notadamente nos processos de seleção, promoção, treinamento, demissão e resolução de conflitos na Instituição (Maria Aparecida Silva BENTO, 2002)

Junqueira (2010) articula as inúmeras violências escolares cotidianas, dentre elas o racismo e a LGBTfobia, aos currículos formal e oculto. Os currículos formais e as políticas curriculares são disputados por vários grupos sociais, já que não são simplesmente uma listagem de conteúdos, mas planejamentos de conhecimentos politicamente sistematizados (Michael APPLE, 1994). No fim, mais que saberes, elencam condutas e posicionamentos – morais, políticos, religiosos, sexuais, etc. – que atendam aos anseios dos vários grupos sociais que integram o sistema educacional, ainda que tenham expectativas diferentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é exemplo nítido disso:

A BNCC enfatiza a cisão creche e pré-escola – as quais são instituições demarcadas por atendimento de caráter coletivo e não apenas individual –, bem como a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. Ademais, o documento da BNCC não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem [...] mantida dessa forma, a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias. Da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equivocado à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores (Ivone Garcia BARBOSA; Telma Aparecida SILVEIRA; Marcos Antônio SOARES; Lilliane Braga ARRUDA, 2018).

61

Catherine Walsh, com ideias de Paulo Freire e Frantz Fanon, propõe pedagogias que, dentro da ideia decolonizadora, “estimulem a autoconsciência e provoquem ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação”, desmantelando “as constelações instaladas pela modernidade” (WALSH, 2009), colocando a escola em visibilidade como potencial meio para desarticulação do pensamento colonial.

Destacamos que desde o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, formulou-se uma série de documentos que coordenam e regulamentam a implementação de políticas públicas nesta etapa. Esses documentos são complementares e dialogam entre si, definindo as estratégias e programas em todo o território nacional. Entre os principais marcos legais estão a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular que instituiu um conjunto de orientações direcionadas às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos. A partir dessas reflexões, este artigo se propõe a fazer considerações sobre o debate de gênero na educação infantil que despontam em documentos de políticas curriculares nacionais brasileiras, especialmente, na nova Base Nacional Comum Curricular.

1. Infância universal e infâncias perigosas

Em relação a sexualidade e ao gênero, há uma imposição da cisgeneridade heterossexual normativa desde o período que antecede o momento do nascimento. A partir da certeza de que seria possível adotar posturas definidoras sobre as ‘materialidades sexuadas/ generificadas’ pré-discursivamente factível, por se compreender (a partir de critérios normativos) que os corpos, em gestação, trazem certos sinais fisiológicos que os possam definir inequivocamente entre ‘macho’ ou ‘fêmea’ (Viviane Vergueiro SIMAKAWA, 2015).

A sua vendida neutralidade se produz em simbiose com a oferta de dimorfismos sexuais e de definições de sexo a partir de testes e exames, seja para certidões de nascimento, seja para definições de enxovais e cores, constituindo-se em uma das expressões de projetos coloniais em que a ciência ocupa um lugar de destaque na produção da ‘verdade das diversidades corporais e de identidades de gênero’ (SIMAKAWA, 2015, p. 63).

Dentro desse sistema de sexo-gênero-desejo⁹ normativos, parte-se de uma dicotomia corporal em que a anatomia-estética-física define o sexo (pênis ou vagina), que delimita o gênero (pênis = homem / vagina = mulher) do qual decorre diretamente o desejo (pênis = homem = atração por mulheres / vagina = mulher = atração por

⁹ Cf. BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253530/mod_resource/content/1/butler-problemasdegenero-ocr.pdf> Acesso em 04 fev. 2021.

homens), sendo esta a ficção cis heteronormativa imposta pela ciência, em especial a partir do século XIX¹⁰.

Essa ficção, então, para que possa continuar operando sobre os corpos das crianças como “verdade”, precisa ser constantemente reafirmada e atualizada pelo discurso médico-jurídico, pelas famílias, pela mídia-entretenimento, pelo sistema educacional, pelas religiões, etc., funcionando como eficientes normas regulatórias de gênero, porque a “cada nascimento faz emergir a imprevisibilidade” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 58), a incerteza, pois “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 86).

Na sociedade brasileira, além da percepção da cisgeneridade heterossexual como força balizadora das relações entre os corpos e as instituições, também se faz necessária levar em consideração as questões raciais, visto que o racismo é estrutural e estruturante na distribuição do poder. Assim, como os discursos e estratégias que procuram impor a cisgeneridade heterossexual como natural, como possibilidade única de expressão de gênero e de sexualidade precisam ser constantemente atualizados, a imposição da branquitude como “modelo universal de humanidade” (Ana Amélia de Paula LABORNE, 2014, p. 11), também passa por um processo similar.

Rosa (2018) ao apresentar o conceito de cisheteronorma como instituição total, leva em conta o conceito sociológico de Erving Goffman (1963) na caracterização de instituições disciplinares, como prisões e conventos em que as pessoas “internadas” sofrem uma série de sanções e recompensas de modo a modelar o comportamento de acordo com os objetivos da instituição disciplinar em questão. Desse modo, o termo “instituições totais”, para Goffman (1963), tem como objetivo caracterizar instituições que têm controle total sobre a produção da subjetividade de internas e internos. Na perspectiva de Rosa (2018), tais mecanismos podem ser observados na sociedade de forma generalizada, sendo essa “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 1999) direcionada na produção de corpos cisgêneros e heterossexuais, alinhados com posições impostas pela branquitude hegemônica.

¹⁰ Cf. FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

Esses corpos então, lidos e interpretados como universais, serviriam de modelo para todos os outros, na expectativa de replicá-los indefinidamente. A imposição de tal modelo como *natureza* a partir de esquemas de reforços e punições bem delimitados, assim como no conceito de instituição total, condiciona as pessoas para medirem a si mesmos a partir da régua desse sujeito universal, pois

uma resposta comportamental reforçada numa determinada ocasião tem maior probabilidade de ocorrer numa outra ocasião semelhante, isso em decorrência do fenômeno da generalização que os seres humanos conseguem implementar quando das suas relações com o ambiente (físico e social) [...]. Isso implica afirmar que o ser humano é produto do processo de aprendizagem vivido ao longo de sua vida (VIOTTO FILHO et al., 2009, p.29).

64

Nesse sentido, a construção de um sujeito universal (no masculino mesmo), tem início ainda na infância. A criança, ao interagir com o adulto, constrói simbolicamente o mundo à sua volta a partir da linguagem (Irineu Aliprando VIOTTO FILHO, 2009), sendo essa construção simbólica o que diferencia um reflexo inato, dado fisiológico, do condicionamento que só existe socialmente a partir da interação e da criação de significados aos símbolos da realidade. As sexualidades e os gêneros, assim como a percepção eurocentrada branca de ser humano, fazem parte desse complexo sistema que objetiva a regulação do comportamento, regulação esta que envolve todo um sistema de signos e significados construídos na cultura (Lev VIGOTSKI, 2001a; 2001b).

Esses signos, produzidos de formas e por populações variadas, passam por uma filtragem bastante rigorosa na expectativa de proteger as infâncias classificadas e enquadradas como normais. Essa classificação, no entanto, revela uma enorme “contradição, ou seja, esta normalidade tem a norma como medida comum e que deverá ser seguida por todos” (Leni Vieira DORNELLES, 2010, p. 5), deixando de lado outras infâncias que deveriam igualmente ser protegidas, mas passam por um processo de desumanização desde muito cedo. Ao discursar em defesa da criança “normal”, o que defende-se, na realidade, é a estabilidade do sistema sexo-gênero pautado na cisgeneridade e heterossexualidade, além da branquitude.

Os padrões de normalidade tomam como modelo a “infância universal” (DORNELLES, 2010) e que deve servir de modelo para todas as outras. À medida

que se afasta desse modelo – branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média –, a criança passa por um processo em que é vista como representante de uma “infância perigosa” (Carlos NOGUERA-RAMÍREZ; Dora Lilia MARÍN-DÍAZ, 2007) por colocar as infâncias universais em risco.

Ao colocar em evidência o conceito de infância universal, Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2007), não considera o fato de que “cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2015, p. 26). Ou seja, a cisgeneridade heterossexual tomada como um elemento central na elaboração do conceito de infância universal, não é nada além do que o resultado de um investimento violento e cotidiano, já que as crianças, de um modo geral, são vistas e tratadas como um artefato biopolítico que visa garantir a normalização do adulto. A norma, explica Preciado (2014), ronda os corpos infantis a fim de torná-los cisgêneros heterossexuais.

Quando pensamos na construção das infâncias e como as normas regulatórias de gênero e de raça operam sobre elas, se faz imprescindível considerar o papel dos discursos não verbais nesse processo.

O contato com signos, diversos, que reforçam o binarismo de gênero masculino e feminino, acontece cada vez mais cedo, e chegam até as crianças através de ferramentas as mais diversificadas, naturalizando os papéis de gênero, as divisões sociais e de raça, que já foram apresentados a elas através das roupas, brinquedos, brincadeiras, decorações de cômodos, nomes, cortes de cabelos, adjetivos, pronomes de tratamentos, etc.

O papel pedagógico presente nesses artefatos compõem o escopo de análise da chamada Pedagogia Cultural¹¹, e como bem nos ensina Michel Foucault (1999), está intimamente relacionada com o disciplinamento dos corpos, e como parte de um padrão hegemônico de determinada época, procura atribuir a eles alguma utilidade. No entanto,

¹¹ O termo Pedagogia Cultural, emprestado do campo dos Estudos Culturais, designa qualquer instituição onde se construa e se divulgue, através de mecanismos de relações de poder, verdades e representações culturais que nos transmitem atitudes, valores, crenças e significados. (CARVALHO, Fabiana Aparecida, 2009, p. 1).

apesar do uso cotidiano dessa pedagogia e da violência com que é aplicada sobre os corpos infantis, não há nenhuma certeza de que ela surtirá os efeitos desejados.

Como sujeitas políticas e alteritárias, que interpretam e selecionam as informações que chegam até elas, acreditamos que as crianças provocam “fissuras que sejam capazes de desestabilizar o naturalizado e o instituído” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 59) e muitas, continuam escapando e borrando as fronteiras do “sistema sexo/gênero” (RODRIGUES et al., 2020, p.2)

As crianças que escapam a essas normas regulatórias de sexo/gênero e de raça, que formam um grupo específico de infâncias em dissidências (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018), terão, invariavelmente, que passar pelo sistema educacional.

66

Os saberes que a escola pretende fixar ou os saberes que a escola pretende ocultar podem e devem ser contestados, desafiados e subvertidos na medida que hierarquizam saberes, culturas e pessoas. Dar-se conta desses múltiplos e, por vezes, divergentes espaços educativos é fundamental.

Com esse entendimento, nos questionamos a respeito de como fica a liberdade de uso do corpo da criança dissidente? Suas descobertas sexuais? Sua construção em termos de identidade de gênero, orientação sexual e de raça?

Essas e outras questões nos fazem refletir a respeito da ocupação do espaço educacional por crianças consideradas dissidentes do sistema sexo/gênero e como se dá a mediação ou a imposição, pelas e pelos profissionais da educação, das normas regulatórias presentes nos documentos que balizam o sistema educacional, uma vez que “cabe ao adulto enunciar a última palavra sobre quem são e como devem ser as crianças” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 59).

3. A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias

A escola brasileira arquitetada a partir de valores, saberes e crenças de origem europeias, desde sua origem, se constituiu em um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, LGBTfobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (JUNQUEIRA, 2009). Um lugar caracterizado pelo controle de corpos e pela produção de subjetividades (Dayana Brunetto Carli dos

SANTOS, 2010), que celebra algumas existências e procura eliminar outras.

Os dispositivos que atuam capilarmente em seu interior, como processos cis “heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar” (JUNQUEIRA, 2007, 2009), são expressos, às vezes de maneira explícita, às vezes nem tanto, em diversos documentos que regulamentam as ações pedagógicas em todos os níveis e que não apenas autorizam, mas estimulam discursos e atitudes discriminatórias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que baliza as práticas educacionais na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), nos interessa nesta investigação, dadas as circunstâncias e o cenário político e social em que foi concebida (2017) e publicada (2018) e, também pelo

fato deste documento oficial se configurar como a mais recente iniciativa do Ministério da Educação em regular o conjunto de aprendizagens, expressas em habilidades e competências, consideradas como necessários para a educação básica nacional no que tange à educação infantil e ao ensino fundamental. Além de sua atualidade, a BNCC se apresenta, de acordo com materiais disponíveis no endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, como documento oficial normativo, isto é, como documento que deverá ser seguido integralmente por todas as escolas da federação, opondo-se ao caráter orientador dos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] (SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues, 2019, p. 1544).

Os embates ao longo da elaboração e da promulgação da BNCC, de acordo com Fernando Seffner e Yara de Paula Picchetti (2017) confirmam que polêmicas e disputas, sobremaneira as erigidas por setores conservadores da sociedade, resultaram em um documento em que as ciências humanas são pouco valorizadas e questões relativas à diversidade sexual e de gênero foram totalmente escamoteadas.

A constatação feita por Seffner e Picchetti (2017) chamam a atenção para um grande problema se “considerarmos que a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional, pois a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja

incluída nos processos educativos” (SILVA: BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

As ações pedagógicas que devem orientar o desenvolvimento de competências, dez ao todo, propõem uma educação transformadora no sentido do desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e igualitária, como bem é preconizada na ação de número 9:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p.10).

68

Assim como em alguns trechos, é relevante o discurso da defesa de um desenvolvimento humano global da criança, o que implica, necessariamente, compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significando, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, considerando-a como sujeita da aprendizagem através de uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de socialização, deveria fortalecer na prática a *não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades*.

Quando a BNCC (2018) nos coloca a necessidade da inclusão e do respeito às singularidades e diversidades, identificamos um posicionamento ainda fortemente conservador vigente desde os anos 2000 que exaltava a *tolerância* e o respeito aos grupos minoritários, não significando necessariamente uma atuação maior no sentido de defender que crianças e infâncias em dissidências de sexo/gênero, por exemplo, tenham espaço e liberdade para desenvolverem suas identidades de gênero e sexualidade, se considerarmos que ambos são permeáveis no tempo, não são fixos e que cada indivíduo carrega em si características extremamente complexas quanto aos dois. Basicamente, significava uma defesa pacífica da diversidade, mas sem a promoção da sua visibilidade, sem o debate do que ela representa, do que ela carrega em si e, por

consequente, sem a sua compreensão. Algo vago e perdido no espaço-tempo, muito embora já houvesse todo um arcabouço teórico discutindo gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se relevante examinar este documento e seus pressupostos para a Primeira Etapa da Educação Básica, observando a produção de práticas pedagógicas regulatórias e entendendo a escola como instituição e espaço de reprodução de técnicas disciplinares e normalizadoras.

Afirmamos, então, que a BNCC (2018) carrega intencionalidades, nem sempre tão explícitas, e veicula uma forma de poder que tenta dominar corpos e identidades inconformes, impelindo uma ordem.

Ainda que seja consensual entre educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores em educação, que a BNCC (2018) seja o documento que direciona a educação em todo o território nacional, é consenso também que o ambiente escolar tem suas próprias regras, regulamentos e estatutos que regem o espaço, as sujeitas e os sujeitos.

Conforme explica Guacira Lopes Louro,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 58).

Os códigos e símbolos não verbais discutidos por Louro (1997), compõem o amplo repertório da “pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000, p. 21).

No campo de estudo da Educação Infantil, encontramos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças consigam aprender e a se desenvolver (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) e, particularmente, dois desses direitos chamam a atenção: “expressar-se” e “conhecer-se”, pois são basicamente direitos negados às crianças não-cis, não-heteros e não-brancas.

Quando a escola legitima uma determinada forma de se portar e de se expressar, impondo, ainda que de forma silenciosa a cisgeneridade heterossexual branca, não abrindo espaço para a diversidade enquanto descoberta de gênero, de sexualidade e de raça, exclui-se desde logo as suas possibilidades de conhecimento e de autoafirmação.

As adequações e atualizações acompanharam o percurso histórico da escola. Conforme sugere Louro (1997), não há uma subjetividade universal e transcendental com validade em qualquer época: ela é sempre fabricada em determinado tempo. Desse modo, a escola também se depara com novas formas de sujeição, outras concepções de tempo e espaço, outras demarcações de lugares permitidos e proibidos, mudando as regras e as formas de lidar com o tempo do trabalho e do ócio, alterando-se os processos de subjetivação.

Por meio de diferentes e apurados mecanismos, a escola prossegue conferindo distinções nos corpos e mentes, ainda que os documentos oficiais exaltem a ideia de respeito pelo próximo e compreensão das diferentes subjetividades.

A homologação da última versão da Base Nacional Comum Curricular em 2017 representa as reiteradas tentativas de controle e favorece discursos de caráter normativo. Sua estruturação foi acompanhada de controvérsias entre órgãos públicos e privados e participação intensa do terceiro setor. Essa atuação foi preponderante para a aprovação apressada de um currículo nacional unificado para a Educação Básica. No processo de construção dessa política nacional tornaram-se evidentes as disputas, tensões e articulações para legitimação de determinados interesses (Fabrício Monte FREITAS; João Alberto LEITE; Maria Cecília Lorea SILVA, 2018) e manutenção de uma lógica cis heteronormativa e racista.

Ao analisarmos o trecho do documento que contempla a Educação Infantil, percebemos uma concepção de criança universal e natural, com referências a um sujeito genérico, sem cultura e identidade. Os apontamentos realizados acerca dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e dos Campos de Experiências indicam uma perspectiva essencialista das infâncias, privilegiando um discurso que prevê um sujeito passivo, deslocalizado histórico e socialmente.

Essa estratégia de um documento generalizado que propõe um sujeito impreciso, privilegia uma noção de identidade cisgênera branca, pautada em discursos biológicos e

adotada por movimentos conservadores. A supressão intencional dos termos *gênero* e *orientação sexual* das proposições articuladas na BNCC denota o posicionamento da administração governamental intensificado pela conjuntura sócio-política, bem como seus impactos nas diretrizes educacionais.

Tais ausências e silêncios deliberados sobre as questões de gênero na Primeira Etapa da Educação Básica são integrantes de uma vasta agenda de demandas conservadoras mobilizadas e sustentadas por convicções religiosas, centradas em uma concepção tradicional de família, que se estendem à um discurso que manipula também a concepção de infâncias.

Conforme aponta Junqueira, o currículo formal e o conjunto de diretrizes explícitas que compõem as políticas educacionais, se constitui como um mecanismo político, cultural e discursivo. Logo, caracteriza-se também como espaço de negociações e disputas permanentes, estabelecendo e reestabelecendo sentidos e significados (JUNQUEIRA, 2010). Nesta mesma perspectiva, Louro problematiza as diferentes estratégias públicas e privadas que são continuamente reiteradas nos currículos escolares a fim de garantir a estabilidade da normalidade, da universalidade e a permanência (LOURO, 1997).

Portanto, deslocar essa concepção de infâncias que permeia a BNCC (2018) voltada para a Primeira Etapa da Educação Básica, produzida por diferentes dispositivos de poder (FOUCAULT, 1979) que naturalizam a cisgeneridade branca, é basilar para provocar críticas e reflexões em relação aos movimentos hostis, institucionalizados e não-institucionalizados, que operam contra as diversidades corporais e identidades de gênero (SIMAKAWA, 2015).

Os efeitos de uma política educacional que compreende a Educação Infantil como um território da normalidade, invisibilizando e subalternizando infâncias em dissidências, são revelados no currículo, na gestão, na prática docente, e por fim, no cotidiano escolar.

É visível também nesses documentos, o esforço em colocar a criança “no lugar da submissão” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 60), negando qualquer possibilidade de que possa ser vista e/ou tratada como “capaz de agir sobre sua trajetória” (idem). Nesse sentido, espera-se que as pessoas adultas – professoras,

professoras, pedagogas, pedagogos, etc, – sejam as responsáveis em direcionar, a partir de suas experiências, verticalmente o caminho que devam seguir (Luciana Esmeralda OSTETTO, 2017).

4. Algumas considerações

Neste artigo procuramos colocar em discussão possibilidades outras de infâncias no espaço escolar, vivenciada por “crianças em dissidências com as normas de gênero e sexualidade” (RODRIGUES, et al, 2019, p. 3) e/ou “crianças/infâncias em suas posições dissidentes” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD. 2018) que via de regra, são ignoradas.

Quando identificadas, passam por processos cotidianos e violentos, de interdição, normatização e policiamento dos seus modos de vida (BUTLER, 2017), já que criança é vista e tratada como um dispositivo pedagógico terrível (PRECIADO, 2014), sobre a qual se testam técnicas variadas de disciplinamento com a intenção deliberada de instituir a cisgeneridade heterossexual, devidamente alinhada com valores impostos pela branquidade hegemônica.

Mais do que um sujeito de direito, a criança é tratada como uma fase, uma etapa da existência humana “onde se projetam todos os fantasmas e as justificativas que permitem que o adulto naturalize a norma” (OLIVEIRA, 2017, p. 117).

A ficção da cisgeneridade heterossexual branca, ainda que seja resultado do truculento empreendimento colonial (SIMAKAWA, 2015), é interpretada como a norma, o padrão que deve balizar todas as demais existências, indistintamente.

Ao serem classificadas, as crianças são enquadradas a conceitos que as alocam como parte de uma infância normal ou anormal (DORNELLES, 2010).

Sendo classificadas como normais – cisgêneras, heterossexuais, brancas, magras, sem problemas de saúde física ou mental, etc - determinadas crianças passam a ser consideradas como integrantes da chamada “infância universal” (DORNELES, 2010), tomada como modelo para todas as outras.

E é justamente essa infância universal que identificamos na BNCC (2018) e nas DCN, anunciadas nas ausências e silêncios deliberados sobre as questões de gênero e diversidade sexual na Primeira Etapa da Educação Básica.

Tal situação, como denunciam Sefner e Picchetti (20117), resultaram de polêmicas e disputas orquestradas por setores conservadores da sociedade, sustentadas por convicções religiosas, que procuraram impor não apenas um modelo único de família, mas também um modelo único de infância.

Embora o resultado pretendido pela imposição de políticas educacionais que compreendem e tratam a Educação Infantil como um território da normalização dos corpos e das sexualidades, não podemos deixar de considerar que as “crianças/infâncias em suas posições dissidentes” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD. 2018) também são sujeitas políticas e interferem na dinâmica dos espaços educativos.

Assim como os relatos da autora e dos autores no início deste artigo, revelando estratégias de enfrentamento e ocupação de espaços quando crianças, acreditamos que o “lugar da submissão é sempre temporário, uma vez que as crianças (re)inventam suas próprias estratégias de resistência, denunciando seus desagrados no cotidiano escolar através de brechas que se abrem constantemente” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD. 2018, p. 60) para questionar os limites dos inúmeros dispositivos pedagógicos que operam sobre elas.

Evidentemente que não ignoramos as violências presentes nesses dispositivos e muito menos concordamos que seja responsabilidade dessas crianças enfrentarem todo um sistema que insiste em eliminá-las.

Nossa posição, então, é em defesa de um sistema educacional comprometido com as diferentes realidades que atravessam as percepções de mundo das crianças, expondo o caráter excludente das narrativas hegemônicas e objetivando proporcionar uma educação que compreenda, visibilize e acolha as dissidências como formas de existências genuínas e necessárias a despeito das consecutivas tentativas de apagamento institucionais e sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. **Revista Currículo, cultura e sociedade**, v. 11, p. 59-91, 1994.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000300011&lng=en&nrm=iso>

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. **A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica**. Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em:

<https://www.academia.edu/download/58900452/IVONE_GARCIA_BARBOSA20190414-117724-aeoym9.pdf>

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-1806181514/publico/bento_do_2002.pdf> 2019-

74

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Autêntica, 2017.

CARVALHO, Fabiana Aparecida. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola?. In: FIGUEIRÓ, Mary neide Damico (org.). Educação sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009. p. 1-16. Disponível em <<https://www.maryneidefigueiro.com.br/files/uploads/507b25ee-30f5-4774-8e3f-7e8d6b98804d.pdf#page=12>> Acesso em 04 fev. 2021.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. **Revista Periódicus**, n.9, v. 1 maio.-out. 2018, p. 55-74. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25716/16105>>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. vol.10 no.1 Florianópolis Jan. 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 9., 2010, Rio de Janeiro. Disponível em <<https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/sobre.pdf>>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.3, p.857-870, set./dez. 2018. Disponível em <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>>

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leita. São Paulo: Perspectiva, 2005. Disponível em <https://app.uff.br/observato_rio/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 9, p. 01-10, 2010. Disponível em <http://www.fg2010.www2017.eventos.dype.com.br/resources/ais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo,cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf>

75

_____. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256/1689>>

_____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009a. p. 367-444. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf>

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 159p. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese_final_revisada_ana_dez.pdf> Acesso em 04 fev. 2021.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>>

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança *queer*? Trad. Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. **Revista Jangada**, n. 1, p. 96-99, 2013. Disponível em <<https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17/2>> Acesso em 04 fev. 2021.

_____. **Manifesto contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**; Rio de Janeiro: N. 1 edições, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. La infancia como problema o el problema de la infancia. **Revista Colombiana de Educación**. Bogota, n.53, p.107-126. 2 sem. 2007. Disponível em <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7706/6211>>

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 192p. 2017. Disponível em <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**, Clacso: Buenos Aires, pp. 227-278, 2005.

RICHTER, S.; BARBOSA, M. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, n. 1, jan.-abr., 2010, pp. 85-95. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>> Acesso em 02 fev. 2021.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Revista Pro-Posições**. vol.30 Campinas 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20180076.pdf>>

ROSA, Eli. Cisheteronormatividade como instituição total. **Revista Cadernos-PET Filosofia**. Curitiba. v. 18 , n. 2, agosto 2020, p. 59-103. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/68171/41349>>

SANTOS, Cláudia Amaral dos. **A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero**. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEFFNER, Fernando; PICCETTI, Yara de Paula. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 717-737, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181013.pdf>>

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>>

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 244p. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%200genero%20inconformes.pdf>>

77

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 35 p. 46-68, jan.-jun. 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>> Acesso em 04 fev. 2021.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando; PONCE, Rosiane; ALMEIDA, Sandro. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 27-55. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n29/n29a03.pdf>>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001a.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in;surgir, re;existir e re;viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: 2009.

The Common National Curriculum Base as a Regulatory Norm for Childhood

Abstract: Based on the conceptualization of queer childhoods in the school context of early childhood education and the world experiences of the researchers-authors, the present study aims to analyze the imposition of cisheteronormative and racist rules of conduct from the new National Common Curriculum Basis (from Brazilian Portuguese acronym "BNCC"), correlating these guiding documents with the development of the child inserted in a normative society since before the school context and reinforced by it. In spite of this, the study will bring contributions from authors and poststructuralist and decolonial authors when we approach the gender and race cuts respectively.

Keywords: queer childhoods; dissident children; Common National Curricular Base (BNCC)

Recebido: 18/10/2020

78

Aceito: 17/12/2020