

SABERES ESCOLARES, DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KNOWLEDGE SCHOOL, SEXUAL DIVERSITY AND GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SABERES ESCOLARES, DIVERSIDAD SEXUAL Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Neil FRANCO¹

RESUMO: Objetivou-se problematizar inquietações de educadoras/es da Educação infantil a respeito da diversidade sexual e de gênero. Utilizou-se de um processo reflexivo desencadeado por discussões com esses sujeitos subsidiados pelo referencial teórico acerca de currículo, sexualidade e gênero na escola. Outra fonte provém de uma atividade realizada no ano de 2009 em um encontro de formação continuada para profissionais da Educação Infantil de Uberlândia/MG. Estratégias como a análise de filme, a caixa de dúvidas, roda de conversas, entre outras permitiram comprovar que a temática é uma necessidade manifesta e a formação inicial e continuada deve abrangê-la como parte de um processo social, histórico e cultural.

Palavras-chave: Infância. Sexualidades. Práticas curriculares.

ABSTRACT: We aim to discuss concerns of educators of child education on sexual and gender diversity. It was used a reflexive process triggered by discussions with these subjects subsidized by the theoretical reference about curriculum, sexuality and gender in the school. Another source comes from an activity carried out in 2009 at a continuing training meeting for professionals of Early Childhood Education in Uberlândia/MG. Strategies such as film analysis, the questions box, wheel conversations among others allowed to prove that the subject is a clear need and the initial and continuous training should cover it as part of a social process, historical and cultural.

Keywords: Childhood. Sexualities. Curriculum practices.

RESUMEN: Se objetivó problematizar inquietudes de educadoras/es de la Educación infantil acerca de la diversidad sexual y de género. Se utilizó de un proceso reflexivo desencadenado por discusiones con esos sujetos subsidiados por el referencial teórico acerca de currículo, la sexualidad y el género en la escuela. Otra fuente proviene de una actividad realizada en el año 2009 en un encuentro de formación continuada para profesionales de la Educación Infantil de Uberlândia/MG. Las estrategias como el análisis de películas, la caja de dudas, la rueda de conversaciones, entre otras han permitido comprobar que la temática es una necesidad manifiesta y la formación inicial y continuada debe abarcarla como parte de un proceso social, histórico y cultural.

Palabras-clave: Infancia. Sexualidades. Práticas curriculares.

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>, E-mail: neilfranco010@hotmail.com.

Introdução

A sexualidade está inserida na condição humana de forma ontológica, entendida como uma manifestação inerente a todos e a cada ser humano em particular, sendo uma das dimensões privilegiadas de sua manifestação subjetiva, histórica e social. Da mesma forma, pertence ao campo político, já que é aprendida e/ou construída ao longo da vida e de variados modos pelos sujeitos (NUNES; SILVA, 2000; LOURO, 1999).

Em movimento similar, as dimensões históricas, sociais culturais e políticas vêm desde a década de 1970 colocando em suspensão a crença inicial de que o gênero seria uma construção humana unicamente determinada pelo sexo biológico. Segundo Dagmar Meyer (2003, p. 15) apesar da introdução do termo gênero ter causado controvérsias e debates pelo receio de sua inclusão causar a invisibilidade do sujeito de luta feminista (as mulheres), diversas correntes feministas foram aderindo a sua utilização, mas utilizando múltiplas e convergentes definições para o conceito:

[...] pode-se dizer que as diferentes definições convergiam em um ponto: com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas.

Neste sentido, entende-se que sexualidade e o gênero são dimensões que integram a condição humana, manifestando ou não de forma relacional, mas operantes e presentes nas diversas instituições existentes na sociedade, desencadeando desde ações inclusivas até processos de extrema exclusão e rejeição de determinados sujeitos.

Partindo dessas argumentações, este estudo tem por objetivo contextualizar sobre saberes docentes envolvendo diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil a partir de uma oficina intitulada “Diversidade sexual e de gênero na escola”. Metodologicamente, se tratam de reflexões sobre práticas de formação continuada direcionadas a profissionais da Educação Infantil subsidiadas pela correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Portanto, sustenta-se numa abordagem qualitativa de investigação na descrição e análise das fontes envolvidas, assim como suas análises ancoram-se nas teorias pós-críticas do conhecimento fortemente influenciadas pelo movimento pós-estruturalista.

As fontes empíricas foram construídas a partir de uma atividade desenvolvida em um encontro de formação para unidades que trabalham com Educação Infantil, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, envolvendo Organizações Não Governamentais (ONGs), Centros Educacionais, Creches, dentre outras instituições. O evento foi realizado em duas tardes de julho de 2009, sendo as atividades divididas entre palestras e oficinas às/aos profissionais que atuavam como Assistente de Serviços Gerais (ASG), Merendeiras e Educadoras/es Infantis².

Como ministrante da Oficina “Diversidade Sexual e de Gênero na escola” atuei junto às educadoras/es infantis, cuja faixa etária era de 17 a 50 anos, compondo uma mescla de pessoas identificadas como de cor branca, parda e preta. Ministrei quatro vezes a oficina, duas vezes por dia, alternando entre os períodos matutinos e vespertinos. Em cada uma das oficinas participaram cerca de 30 pessoas que atuavam em suas instituições com crianças de quatro meses a cinco anos. Essas/es profissionais - apenas dois do gênero masculino -, em sua maioria, não possuíam formação superior, no entanto, alguns/as anunciaram que estavam cursando a universidade.

Descrito o contexto da investigação destaco, a seguir, uma seção em que detalho os objetivos e os procedimentos de realização da oficina “Diversidade sexual e de gênero na escola”. Na seção “Diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil” os relatos dos/as profissionais da Educação Infantil são descritos e analisados sob o viés do referencial teórico anunciado, destacando, ainda documentos legais que apontam a relação pedagógica sobre sexualidade e gênero em instituições escolares. Não esgotando as discussões sobre saberes docentes, gênero e sexualidade na Educação Infantil, esses referenciais são retomados e potencializam as considerações finais do estudo. Finalizo apresentando as referências.

A oficina “Diversidade sexual e de gênero na escola”

Cada oficina teve a duração de duas horas e trinta minutos e foi estruturada em quatro etapas. No primeiro momento, os/as participantes foram organizados/as em dois círculos, um interno e outro externo. Nessa disposição, podíamos ver a todas/os. Sugeri que à medida que cada pessoa do círculo interno se apresentava ao grupo, recebesse

² Educador/a Infantil refere-se a uma categoria profissional que atua nas creches e pré-escolas diretamente com as crianças de zero a quatro anos. Em instituições públicas de Uberlândia, consiste de um/a profissional que atua em parceria com os professoras/es e assume responsabilidades com a educação e cuidados das crianças, principalmente em relação à higiene e alimentação.

uma ligeira massagem de uma das pessoas que integrava o círculo externo. Na sequência, os círculos eram trocados e a atividade realizada novamente. Essa estratégia permitiu-nos desencadear um momento de descontração entre os/as participantes e promover a aproximação do grupo necessária às discussões propostas.

Encerrada as apresentações, partindo para a segunda etapa da oficina, pedi às pessoas que elaborassem mentalmente questões que gostariam de esclarecer sobre sexualidade e gênero, mesmo que não se referissem exclusivamente ao contexto escolar. Em seguida, quem quisesse, poderia escrevê-las em um papel e depositá-lo em uma “caixa de dúvidas” que circulava pela sala. Voltaríamos a essas questões na última etapa da oficina. Não era necessário que as pessoas se identificassem ao escreverem suas questões.

A terceira etapa da oficina consistiu em assistirmos juntos o filme “Boneca na Mochila”, produzido pela ECOS³, em 1997. O filme tem por tema a sexualidade na infância com destaque especial aos medos e fantasias que permeiam a questão da homossexualidade. Nossa opção por este filme se deu pelo fato do encontro ter sido voltado especificamente para profissionais atuantes na Educação Infantil (BONECA na mochila, 1997).

Como isso, detemo-nos na estória de “Dona Clélia”, mãe de um garoto de quatro anos que foi surpreendido na escola levando uma boneca na mochila. Ao ser solicitado sua presença na escola, a mãe tomou um taxi no qual desenrola toda a história. Ouvindo a um programa de rádio durante o trajeto, a história de seu filho é discutida por psicólogas/os, educadoras/es e sexólogas/as que abordam as verdades e o mitos sobre a homossexualidade. Sinalizam, também, para como a escola, que na maioria das vezes se encontra despreparada, deve proceder em situações na qual essa temática vem à tona. O enredo conta, ainda, com as intervenções e discussões desencadeadas entre Dona Clélia e o motorista do taxi (BONECA na mochila, 1997).

Após a exibição do filme, deu-se início à quarta etapa da oficina. Retomamos a caixa de dúvidas e, inspirado na pedagogia freireana, propus a realização de uma roda de conversa sobre a temática. Primeiro, discutimos no sentido mais amplo o filme, retomando os principais pontos em discussão na trama. Em seguida, cada pessoa

³ A ECOS, Comunicação em Sexualidade, é uma ONG atuando a 20 anos na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens. Suas perspectivas são de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social. Informações podem ser encontradas no site www.ecos.org.br/oqfazemos.asp.

retirava e lia uma questão depositada na caixa de dúvidas e tentava responder com a ajuda de todo o grupo. Nesse momento, várias respostas se remetiam a passagens do filme. Muitas questões, ora pareciam solucionadas, ora exigiram uma discussão mais aprofundada do tema por parte do ministrante da oficina. Em certos momentos, quando liam as questões, as/as participantes diziam: “Ah, o filme explicou isso direitinho”.

Discutir diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil suscitou as possibilidades de problematizar as implicações entre currículo, cultura e saberes escolares. Propus, então, a analisar as questões depositadas na caixa nas quatro oficinas e discuti-las. Outras questões não foram escritas, mas contextualizadas nas rodas de conversas, também destacadas ao longo das análises.

Sessenta e seis questões foram depositadas pelas/os participantes das oficinas e ressaltaram múltiplas e complexas situações referentes à sexualidade e gênero que afloram na prática educativa por parte das crianças. De acordo com os relatos, quase sempre essas situações deixavam as/as profissionais apavorados/as e sem reação. Quatro questões apresentadas elucidam essa afirmativa:

- ✓ O que fazer quando a criança tem manifestações ou atitudes como querer beijar a boca do coleguinha, ou, até mesmo, outras coisas mais que deixam o profissional constrangido e sem argumento?
- ✓ O que dizer ou fazer quando as crianças (meninos) folheiam revistas para uma atividade e veem mulheres nuas e fazem comentários?
- ✓ O que fazer quando você depara com duas crianças de três anos tentando praticar o ato sexual sem roupas?
- ✓ Como devemos comportar quando nos deparamos com meninos tendo gestos sexuais com bonecas?

Essas questões evidenciam que o enfoque na formação profissional de educadoras/es no campo da sexualidade e do gênero, independente do nível de ensino que atuam, é uma demanda recorrente. Ancorados nessas primeiras questões, resalto a pouca importância atribuída a essa temática no currículo, mesmo considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente o volume de número 10, Orientação Sexual, que se destina a essa orientação (BRASIL, 2000).

Outras questões evidenciaram o quanto as/os educadoras/es questionam sobre como e quando discutir sexualidade com as crianças:

- ✓ Qual a melhor forma de trabalhar sobre sexualidade com crianças de 4 e 5 anos?
- ✓ Como abordar, ou mesmo, iniciar [a discussão sobre] sexualidade com crianças de três anos?
- ✓ Como conversar com crianças, sem reprimi-las quando elas fizerem algo relacionado à sexualidade?

A partir desses questionamentos identifica-se que nas instituições voltadas para a Educação Infantil é importante que a formação inicial e continuada dos/as educadores/as inclua a temática de gênero e sexualidade como parte de um processo social, histórico e cultural. Essa formação, que quase sempre ocorre em momentos esporádicos, gestados à margem das reais necessidades desses/as profissionais, de certo modo resulta em uma formação aligeirada que não contempla as reais situações que crianças, em sua globalidade e especificidades, se constroem como sujeitos sociais. A ausência de uma formação mais abrangente na área impede que o/a educador/a venha a intervir adequadamente no tocante às incertezas e curiosidades das crianças (FELIPE, 2007).

Jane Felipe (2007) alerta que para a ampliação das discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito da escola, faz-se necessário atentarmos para nossa cultura, observando as estratégias de controle dos corpos, adultos ou infantis, masculinos e femininos, determinando os padrões de comportamento aceitáveis e inaceitáveis, ou mesmo, normais ou anormais, para os diferentes gêneros.

Nessa linha de raciocínio, ao voltar nosso olhar para a educação institucionalizada da infância, deparamo-nos com um importante documento legal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), formulado em um contexto de intensos debates sobre a democratização da escola pública e a promoção da qualidade social na escolarização das crianças pequenas. O Volume 2 desse documento, ao tratar da formação pessoal e social e das relações de gênero e sexualidade, afirmou que a sexualidade é fortemente influenciada pela cultura e pela história.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. [...] Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (BRASIL, 1998, p. 17).

O RCNEI, ao tratar a Educação infantil como ensino, transportou do Ensino Fundamental as bases para desenvolver o trabalho com as crianças menores de cinco anos. A disciplinarização dos corpos e um currículo com ênfase no desenvolvimento

cognitivo da criança centrado na aquisição de habilidades de leitura e escrita é o que prevalece nas diretrizes (BRASIL, 1998).

Desse modo, parece que o RCNEI (BRASIL, 1998) abordou de maneira equivocada questões importantes como as diferenças de sexualidade e gênero. Isso ocorreu atendendo a prevalência de um discurso pautado em concepções essencialistas, o que leva à perpetuação de uma naturalização de comportamentos pré-determinados como adequados a meninos e meninas. Essa é uma posição contrária a avanços conquistados ao longo dos anos para a educação da infância e representa um contrasenso à compreensão de que essa é uma fase em que entendimentos e concepções equivocadas relacionados a gênero e sexualidade são comumente instituídos no dia-a-dia das creches e pré-escolas; dentre elas: especificações do que é brinquedo e/ou brincadeiras de meninos e meninas, ações corporais convenientes a cada gênero, etc.

Na perspectiva de João Gimeno Sacristã (1998) os estudos sobre currículos mais avançados destacam uma visão sociológica que permite visualizá-los como “uma correlação de diversas forças na sociedade”. Por outro lado, os estudos ancorados na perspectiva funcionalistas destacam a técnica, a assepsia e o funcionamento na prática como os princípios da constituição curricular. Como destaca o mesmo autor, seria uma “perspectiva meios-fins”. Nesse sentido, uma argumentação se destaca: “[...] uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as praticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo.” (SACRISTÃ, 1998, p. 49).

Apreendo, assim, que as inquietações das/os educadoras/es apontadas acima parecem sinalizar que na matriz curricular que direcionam suas atuações docentes, os estudos fundamentalistas ainda prevalecem operando sua constituição como sujeitos culturais. Enfocando raça, etnia e nação em específico, mas não descartando as categorias sexualidade e gênero, Dagmar Meyer (1998) ressaltou como essa constituição é influenciada pela educação na família, na escola, na igreja, acabando por assumir lugar central como instâncias de produção desses sujeitos culturais.

Essa constituição cultural encontra-se, portanto, decalcada no currículo fundamentalista que, ao se confrontar com práticas cotidianas concretas, desestabiliza os constructos culturais ensinados como únicos, corretos, constituindo, por si, uma verdade. A organização das questões apresentadas pelas/os participantes das oficinas levaram a visualizar categorias que confirmam essa afirmativa e permite uma

estruturação quantitativa dos temas mais elencados. O quadro 01 destaca essas categorias e o número de questões referente a cada uma delas.

Quadro 01: Categorização das questões

Categorias	Nº questões
Rompendo as fronteiras do sexo e do gênero: homossexualidade	15
Beijo	09
Manipular os genitais	09
Como e quando discutir sexualidade com as crianças?	07
Mostrar os genitais	05
Os pais e mães	05
Prazer e desejo	05
Relação sexual	05
Gestos e falas obscenas	04
A hora do banho	02
Total	66

Identificou-se que a possível manifestação da homossexualidade na infância foi a categoria mais ressaltada⁴, seguida das manifestações de beijo das crianças, a manipulação dos órgãos genitais, como e quando discutir sexualidade com as crianças, o “mostrar os órgãos genitais”, entre outras.

Optei, contudo, por uma abordagem qualitativa na contextualização das categorias, a fim de valorizar as discussões das dúvidas das/os participantes, o processo reflexivo desencadeado nas discussões e possíveis diálogos com uma temática que exige ações educativas de formação mais aprofundada e continuada.

Diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil

Um fato para o qual me atentei foi o estranhamento das/os educadoras/es em relação às diversas possibilidades de manifestação da sexualidade e construção do gênero. Considero que esse é um dos aspectos que ultrapassam os limites da prática escolar. Algumas questões voltaram-se para o campo geral da temática e duas delas mais próximas das relações pessoais e profissionais:

- ✓ Gostaria que me respondesse o que fazer quando nós sentimos atração por alguém do mesmo sexo?
- ✓ Como explicar sobre o homossexualismo para os adolescentes?
- ✓ Qual a explicação da homossexualidade? Hormônio (excesso) ou libertinagem?
- ✓ O que leva uma colega de serviço a dizer que está apaixonada por mim, sendo que ela sabe que gosto de homem?

⁴ Destaco que somente anunciei a temática do filme após de encerramento da etapa na qual se apresentou a caixa de dúvida para que não influenciasse os/as participantes na elaboração das questões.

Meyer (1998) e Guacira Louro (1998), ancoradas nos estudos feministas e nos estudos culturais, partilham da convicção de que a problemática que envolve as questões de raça, etnia, nação, sexualidade, gênero, e outras, gira em torno da forma como o pensamento moderno determinou historicamente a dicotomia das identidades sociais, ou seja, “[...] a relação entre natureza e cultura e as hierarquizações sociais que são operacionalizadas nesse plano e a partir dele.” (MEYER, 1998, p. 73).

Os questionamentos acima representam especificamente as dicotomias e hierarquizações relacionadas às questões no campo da sexualidade referentes à homossexualidade/heterossexualidade. Da mesma forma, incidem sobre questões que envolvem a construção gênero homem/mulher e focam no trinômio culturalmente ensinado: sexo/gênero/prática afetivo sexual. Em outras palavras, o sexo biológico determina o gênero de uma pessoa, assim como sinaliza para as manifestações entendidas como “corretas” no campo da afetividade e sexualidade.

Essa concepção equivocada também parece ressaltada no RCNEI quando o documento aponta que “[...] há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino.” (BRASIL, 1998, p. 19). Ao mesmo tempo, o documento, contradizendo a si mesmo, anuncia a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças.

A creche, a escola, locais nos quais as crianças partilham suas construções humanas, acabam se tornando espaços propícios para o desmantelamento de edificações do pensamento moderno, ao mesmo tempo em que desestabiliza crenças pessoais e curriculares das/os educadoras/es:

- ✓ Quando um menino de seis anos tem dúvidas sobre sua sexualidade, o que fazer ou falar?
- ✓ O que devemos fazer quando percebemos que crianças têm o comportamento do sexo oposto quase o tempo todo?
- ✓ Quando o menino começa a usar roupas e sapatos femininos, como devo agir nessa circunstância?
- ✓ Quando a mãe questiona que seu filho está brincando de boneca, como devo respondê-la?

No entanto, o “não saber o que fazer” com essas manifestações transgressoras conduz a outra vertente do pensamento moderno que seria o “colocar as coisas no seu devido lugar”. Flávia Teixeira (2000) focou as constituições do masculino e do feminino na Educação infantil. Para essa pesquisadora, esse processo é exercido por algumas das professoras que participaram do seu estudo. No decorrer das conversas

com a investigadora, outras docentes passaram a desconfiar e repensar sobre esse processo. Algumas questões das/os educadoras/as participantes da oficina parecem flutuar entre essas duas possibilidades:

- ✓ Quando é que uma criança manifesta que vai se tornar um homossexual? Ele já pode ser um homossexual com 10 anos? Os pais podem tentar mudar isso?
- ✓ Devo fixar com meninos que só gostam de brincar com brinquedos de meninas (ex: batom, pentear cabelos, bonecas) que ele é menino e incentivá-lo a brincar com os brinquedos de meninos e não deixá-lo, de forma nenhuma, brincar com bonecas e outros?

Alfredo Veiga-Neto e Carlos Nogueira (2010) ao discutirem a abordagem foucaultiana da arqueologia do saber afirmam que não é o sujeito cognocivamente que produz o saber, na verdade, o sujeito é produzido pelo saber no qual está imerso. Em outras palavras, o sujeito está assujeitado ou “sujeita-se ao saber”.

O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito. Assim, o que chamamos de sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo, numa complexa rede sócio-cultural cujos fios são as práticas discursivas e não discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 78).

Ao questionarem se “os pais podem mudar isso” e “devo fixar” ou “não deixá-los”, as/os educadoras/os participaram do processo de assujeitamento especificado por Michael Foucault (2000) discutido pelos autores citados acima. Sinalizaram para como as instituições escolares contribuem efetivamente para o processo manutenção das hierarquizações sociais e culturais de sexualidade e de gênero por intermédio, sobretudo, das/os educadoras/es, professoras/es, ASG, e outros/as que às normas instituídas se submetem ou se sentem coagidos/as.

Imersos nessa “trama de saberes” (FOUCAULT, 2000), esses sujeitos parecem assumir a função de mantê-las ordenadas quando se deparam com situações impactantes, como a simulação das formas íntimas de relacionamento afetivo-sexual dos/as adultos/as pelas crianças; aspectos identificados nas questões abaixo:

- ✓ É normal uma criança de cinco anos ficar alisando outras crianças do mesmo sexo?
- ✓ O que devo fazer quando as crianças ficam brincando de namorar com o mesmo sexo (menina com menina ou menino com menino)?
- ✓ O que fazer quando a menina pega no banheiro dois meninos, um com a boca no pênis do outro?

- ✓ Como devo agir quando encontro duas crianças, uma tentando introduzir o pênis no ânus do outro? Isso acontece com frequência entre duas crianças do meu grupo. Eu não sei mais o que fazer...
- ✓ O que deve fazer o educador quando pega uma criança com a boca no órgão genital da outra criança, sendo as duas do sexo masculino?

De acordo com os esclarecimentos apontados por psicólogas/os e educadoras/es no filme *Boneca na Mochila* (1997), as brincadeiras infantis de namoro, simulação de ato sexual, carícias, não indicam propriamente a tendência ou definição por uma identidade sexual ou de gênero específica, dizem mais de experimentações das formas de construir o universo adulto que, para a criança, independe, muitas vezes, do gênero envolvido.

Para o olhar do/a adulto/a, trata-se, na maioria das vezes, de um mal ou transtorno que necessita de correção. Contudo, sob uma perspectiva foucaultiana, poderíamos pensar ainda em estratégias de resistência acionadas pelas crianças fazendo emergir possibilidades de afrontamento dos rígidos estabelecimentos históricos, sociais e culturais, iminente ao pensamento moderno que tende por tentar compartimentalizá-las em nichos específicos e invioláveis: o masculino e o feminino (FOUCAULT, 1988).

Para Michel de Certeau (1994) essas práticas podem se compreendidas a partir de embates constantes entre táticas e estratégias. Por estratégias, entendem-se as ações que possuem um lugar próprio de querer e poder. As táticas, ao contrário, implicam uma ausência de algo próprio; são os modos pelos quais se pode driblar o poder, é a astúcia de agir criando ocasiões. Elenco, ainda, outras questões das/os educadoras/es que ressaltaram os sujeitos de um processo de transgressão dos limites da sexualidade e do gênero:

- ✓ O que fazer quando uma criança faz gestos obscenos?
- ✓ Como devemos intervir quando uma criança demonstra muita sensualidade, inclusive quando dança para os colegas e se insinua? Isso acontece com minha aluna de apenas 3 anos.

Essas questões permitem refletir sobre os papéis atribuídos ao gênero masculino e feminino socialmente e de que forma esses papéis são reafirmados por diversas dimensões, como as que emergem na mídia televisiva e impressa. Em um dos grupos no qual essas questões foram discutidas, uma educadora relatou que, certo dia, quando preparava as crianças para dormirem após o almoço, um menino de dois anos dava tapinhas na coxa de uma menina da mesma idade dizendo: “Quer mais cachorra? Quer mais cachorra?”

Os significados depreciativos do feminino divulgados por vertentes de ritmos musicais, aos quais crianças têm acesso corrente, passam a integrar a forma como essas se constituem como sujeitos culturais. Nesta perspectiva, evidenciamos que as formas de exposição do corpo feminino assumem representações da sensualidade, do erótico, como objeto de desejo e, ao mesmo tempo, submissão. Não diferente da sociedade no sentido mais amplo, essas representações são também exercitadas e confirmadas no espaço escolar (FELIPE, 2007), construindo, mesmo que de forma oculta, as perspectivas curriculares.

Penso o currículo, subsidiado por Sacristán (1998), como “a expressão da formação social da instituição escolar” e, mais importante, que influencia de forma significativa no comportamento de discentes e docentes. Nessa visão, pondero que o currículo é um processo de construção social na prática, em que aluno/a e professor/a devem ser constituir como elementos ativos, sujeitos e não objetos nesse artifício de construção da realidade. O/a professor/a se insere como agente de primeira ordem na confecção do currículo, modelador/a dos conteúdos e mediador/a das relações que este estabelece com o/a aluno/a (SACRISTÁN, 1998).

A sexualidade é parte/presente dos sujeitos e integra/interage as/nas relações que este estabelece com o mundo, com isso, torna-se impossível que esteja desvinculada do espaço escolar e do currículo. O corpo (infantil e adulto) torna-se o instrumento propulsor e norteador de todas as relações estabelecidas entre os sujeitos, conflituosas ou não (MEYER, 1998; LOURO, 1998).

Ancorado nesses referenciais e em resposta às questões levantadas nas oficinas, sugeri ao grupo de educadoras/es uma reflexão sobre os papéis masculinos e femininos assumidos socialmente e alimentados histórica e culturalmente em nossa sociedade; e de que forma contribuímos para sua manutenção e solidificação.

Na Educação Infantil, da mesma forma que as crianças aprendem as coreografias e as letras das músicas, são capazes também de realizar associações sobre o que cantam e dançam. Nesse momento, sugeri como pauta de discussão algumas questões: Será que mulheres se parecem com cachorras? Quem é essa mulher que chamam de cachorra? Que papéis e significados sociais a identificam como tal? O que ela tem que desperta atenção e atração? Todas as mulheres devem se comportar como cachorras? Por quê?

A proposta foi de instigar a uma contextualização sobre o processo de erotização dos corpos infantis, tema do qual Felipe (2003, p. 53) contribui de forma significativa ao explicitar que: “Ao mesmo tempo em que se condena qualquer tipo de relação sexual

entre um adulto e uma criança, como sendo a forma mais terrível de violência sexual, vive-se em uma cultura que produz constantemente imagens erotizada de crianças, em especial de meninas.”

Outras questões foram discutidas no decorrer das oficinas. Mescladas às possíveis manifestações de homossexualidade interpretadas pelas/os participantes, várias questões perturbavam suas realidades escolares, tais como o tocar e mostrar os órgãos genitais e trocas de beijos. São questões que ilustram essa assertiva:

- ✓ Gostaria de saber por que as meninas e os meninos sempre gostam de por as mãos nos órgãos genitais (dois anos)?
- ✓ Como explicar para as crianças que não podem ficar com as mãos dentro da roupa, nas partes íntimas, tanto os meninos quanto as meninas?
- ✓ Como lidar com crianças que estão descobrindo o sexo? Já aconteceu várias vezes, crianças de três anos tocando um no outro em seu órgão genital. Como reagir diante dessa situação? Como devo agir, o que fazer?
- ✓ Trabalho com crianças de cinco anos e peguei três delas, duas meninas e um menino, no canto da sala de aula. O menino estava com a parte íntima de fora mostrando para elas.
- ✓ O que fazer e como proceder quando entre meninos e meninas, uns pedem para o outro mostrar suas partes íntimas?

Quando discutidas nas rodas de conversas, essas questões foram remetidas ao filme *Boneca na Mochila* (1997), sobretudo quando é esclarecido sobre a polêmica do olhar adulto na interpretação das atitudes da criança. Geralmente, o/a adulto/a compreende as brincadeiras infantis de descoberta do próprio corpo como vivências transgressoras da sexualidade e do gênero. O incômodo causado pelas crianças, às/aos educadoras/es, tocando os órgãos genitais revelou claramente essa questão, da mesma forma, como anunciado em outra questão, a identificação de crianças masturbando-se: “Qual o procedimento que devo tomar quando entro na sala e vejo crianças se masturbando?”

Sobre este fato e tantos outros apontados, ressaltarei as orientações destacadas no filme. Sugeri às/aos educadoras/es que tentassem conversar tranquilamente com as crianças um tempo depois do acontecimento das situações, com o intuito de compreender o significado real dessas atitudes que se aproximam do que, no universo adulto, identificamos como masturbação, sexo anal, sexo vaginal, sexo oral. A partir daí, a/o profissional encontraria subsídios concretos para se posicionar diante da questão, buscando, em seguida, auxílio institucional e, quem sabe, se sensibilizar para a

dedicação a estudos que lhe permitam interferir de forma mais ponderada e pedagógica nesses momentos.

Com relação ao “pedir ao outro para mostrar as partes íntimas”, assim como outros questionamentos, tais como, “o que responder quando a criança perguntar o que é sexo e transar?”, chamamos para discussão sobre o processo da curiosidade responsável por boa parte do desenvolvimento físico e cognitivo da criança. No tocante à sexualidade, destacamos as considerações de Cesar Nunes e Edna Silva (2006), para quem as curiosidades da criança com relação à sexualidade devem ser satisfeitas respeitando os limites de seu entendimento e a especificidade de suas dúvidas, esclarecendo de maneira objetiva e sincera, não ultrapassando e nem restringindo o conteúdo de suas questões. O perguntar à criança “o que você sabe sobre isso?” antes de esclarecê-la, é um bom caminho, além de possibilitar uma preparação para a resolução deste impasse complicado e decisivo para a relação educador/a e criança.

Nunes e Silva (2006, p. 55) ressaltaram, ainda, que: “A curiosidade não satisfeita vira ansiedade de saber e pode desencadear um comportamento que expressa uma ansiedade difusa, podendo evoluir para alguns distúrbios na personalidade.” Mediante essa afirmativa, uma questão me intriga: A carência de projetos mais incisivos nesses espaços de educação infantil voltadas para essas questões não poderiam estar gerando nessas crianças esse processo de “curiosidade não satisfeita”?

Ora, vivemos numa sociedade em que a erotização dos corpos infantis é constante. Felipe (2003) ressaltou a ampla veiculação dessa erotização aos programas de TV, do cinema, da música, jornais, revistas, propagandas, e, atualmente, à *internet*, que ampliou a possibilidade de “vivenciar novas exploração dos corpos e da sexualidade”. Nessa mescla de fatores, o beijo assume papel representativo na reprodução do universo afetivo adulto, sendo outro fator de incômodo destacado pelas/os educadoras/es:

- ✓ Como trabalhar com crianças de três a sete anos quanto aos beijos na boca? E quando estão beijando porque dizem que são namorados?
- ✓ Porque o beijo é o que desperta mais interesse e curiosidade na criança? Como explicar a elas o significado do beijo?
- ✓ Se a criança chegar na sala e querendo beijar as outras crianças, pegando nas partes íntimas? Como devo agir? Conto ou não para os pais?

Ressaltei ao grupo, novamente, a possibilidade de que essas crianças, expostas a tantas informações, possam vivenciar o processo de “curiosidade não satisfeita” descrito por Nunes e Silva (2006). Esse processo parece também vincular-se às relações

familiares vivenciadas pelas crianças no campo da sexualidade, trazidas e questionadas dentro do espaço escolar:

- ✓ Quando uma criança nos aborda com o argumento que viu e ouviu os pais na hora do ato sexual? O que fazer? Como chegar aos pais sem constrangimentos? Ou não chegar? O que fazer?
- ✓ O que fazer quando a criança leva a calcinha da mãe na mochila e diz que o vizinho coloca a boca no órgão dela? E ela quer fazer o mesmo com o colega?
- ✓ Como que eu lido com as crianças que, apesar de tão pouca idade, sabem ‘tudo’ sobre o sexo de verem os próprios pais. Até comentarem conosco a respeito?

Quando a criança anuncia na escola presenciar seus/suas responsáveis no momento das relações sexuais, o fato deve ser averiguado com cautela e a instituição como um todo, não somente a/o educadora/or deve se mobilizar na tentativa de amenizar ou, se possível, solucionar essa situação de agressão pela qual esses/as alunos/as levantam indícios de estarem sendo expostos/as. Ressaltei com as/os participantes a importância de buscar auxílio nas dimensões institucionais superiores e, se necessário, acionar o Conselho Tutelar Municipal. A mobilização para elaboração de projetos que envolvam a família, em outros momentos que não somente as discussões burocráticas foi outra sugestão discutida.

Nesse universo múltiplo de dúvidas e inquietações que mexem com as/os profissionais da Educação Infantil, as concepções culturalmente construídas sobre a noção de prazer e desejo associados exclusivamente a vida adulta e ao ato sexual foi outro fator que emergiu nas oficinas:

- ✓ A partir de que idade a criança tem consciência do ato sexual, ou seja, da sexualidade? Quando acaba inocência de brincar e explorar e começa a malícia e busca do prazer?
- ✓ Até que ponto é normal a criança ter curiosidade em tocar o corpo do outro e fazer carícias?
- ✓ Crianças de três anos podem sentir atração por outra do sexo oposto?
- ✓ A criança sente prazer ao tocar ou ser tocada por outra criança? Crianças de três a quatro anos.
- ✓ A criança de dois anos já sente prazer?

Esses questionamentos sinalizam para a necessidade de reflexão sobre aspectos iniciais referentes ao tema sexualidade sendo, acredito, um dos saberes de primeira necessidade para a/o educadora/or. O que é, como e quando surge esse fenômeno chamado sexualidade no ser humano? Ato sexual e sexualidade é a mesma coisa? Crianças são assexuadas?

Retomo, aqui, às concepções do pensamento moderno, que, no que tange à sexualidade ensina-nos a interpretar a criança como seres puros, inocentes e, sobretudo, assexuados. A busca do prazer e do desejo é o que nos faz existir e permanecer existindo, muda-se apenas a forma como essas buscas são interpretadas dentro de cada cultura. Retomando as contextualizações do filme *Boneca na Mochila* (1997), muda-se também a forma como interpretamos essas buscas pela criança fundamentada nas vivências do universo adulto, fazendo-nos restringir o conceito de sexualidade ao ato sexual.

Nessa perspectiva, nas creches e pré-escolas, a sexualidade das crianças é interpretada pelos/as adultos/as que as cercam como algo proibido, feio; conteúdo que não está presente no currículo, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico. Essa questão implica que “[...] a curiosidade em relação aos temas da sexualidade é grande, mas, às vezes, as crianças não têm a oportunidade de falar sobre suas dúvidas e descobertas.” (RIBEIRO, 2008, p. 71).

Foucault (1998, p. 137) afirmou que o “sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie”, servindo assim, como matriz das disciplinas do corpo e da regulação das populações no século XVIII e principalmente no século XIX, utilizando-se de uma “política do sexo” que tem, dentre suas ações, o combate a sexualização infantil. Segundo este autor, a sexualidade infantil era acreditada como uma “ameaça epidêmica” correndo o risco de comprometer além da saúde futura dos/as adultos/as, mas o “futuro da sociedade e de toda espécie”. Com isso, esse combate se desenvolvia e se justificava, sob a argumentação da necessidade de uma campanha pela saúde da raça.

Ancorado nas contextualizações de Foucault (1988) e de autores/as, como Alicia Fernández (1994) e Nunes e Silva (2006), discutiu-se nas rodas de conversa a amplitude de significados e representações que abrangem o conceito de sexualidade e suas relações na constituição do gênero. Dentre elas, de que sexualidade é a forma de representação mais concreta e real de nosso ser no mundo, principalmente, por sermos, como afirma Fernández (1994), sexuados desde a antecipação dos/as pais e mães ao questionarem: “será uma menina ou um menino?”

Em um dos grupos, quando discutíamos essas questões, a temática da homossexualidade emergiu e, quando falávamos das hierarquizações de sexualidade e de gênero ensinadas e aprendidas socialmente, uma educadora questionou: “Mas o normal é homem e mulher!” Em resposta, argumentei que durante boa parte das nossas

vidas aprendemos que pessoas da raça negra eram pouco dotadas de inteligência, geralmente associadas à marginalidade, acreditadas como seres inferiores, portanto, depreciá-las era permitido. Reafirmei: “Isso nos foi ensinado como normal!”.

Nesse momento, uma educadora negra se posicionou imediatamente: “isso é verdade! É assim que a gente é vista!” Uma das mais interessantes conversas de todos os grupos teve início a partir daí. Discutimos sobre como as marcas do corpo determinam os locais possíveis e impossíveis da vivência humana interrelacionando às questões de raça, etnia, classe social, sexualidade e gênero. A fragilidade das verdades essencialistas que dão consistência a esses discursos foram postas em suspensão, evidenciando suas fragilidades. Louro (1998, p. 86) ressalta argumentos necessários para essa discussão tão complexa.

A fragilidade da concepção fica evidente quando se contempla a pluralidade de cada um desses pólos: homens e mulheres não se constituem, apenas, por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas “coisas”.

O combate da sexualização infantil por meio das “políticas do sexo” destacadas por Foucault (1988) apareceu quando as/os educadoras/es perguntavam sobre como atuarem em circunstâncias em que a curiosidade, o desejo e o prazer em descobrir o próprio e corpo e o do/a outro/a se evidenciavam em maior proporção:

- ✓ Na hora do banho, devemos separar meninos e meninas? (crianças de três anos).
- ✓ Qual é o certo, pênis ou pipiu na hora de conversar com as crianças. Ex: na hora do banho. É certo pedir para a criança lavar o pênis não só por fora, mas por baixo do prepúcio? Como falar?

De acordo com o teor expresso nas questões, essas/es profissionais, pelo menos alguns/as delas/es, parecem identificar algum problema nas verdades culturalmente ensinadas, assim como demonstra suas questões sobre as experiências vivências no banho, na Educação Infantil. A possibilidade de nudez das crianças, o ver o/a outra/a, comparar, tocar, identificar semelhanças e diferenças, desencadeia um amplo universo de ensino e aprendizagens sobre o local no qual se assenta a razão de nosso existir histórico, social e cultural: o corpo. Essa possibilidade permite-nos, sob as reflexões de Jean-Caude Forquin (1992, p. 28), afirmar que:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local –

o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e transmissão de saberes e símbolos.

O processo de acesso, compreensão, interpretação e seleção desses saberes e símbolos definem esses processo como fundamentalista ou progressistas. No que tange a diversidade sexual e de gênero na escola, Ana Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) advertem que meninos e meninas na escola constituem-se de uma dinâmica interativa. Nesta dinâmica, professor ou professora podem colaborar na cristalização e dicotomização de comportamentos referentes a homens e mulheres.

Da mesma forma, estes/as educadores/as podem também, ao contrário, criar situações que levem ao questionamento destes padrões estabelecidos socialmente, conscientizando os/as alunos/as de que “existem inúmeras maneiras de ser homem ou de ser mulher”, ou seja, que se do ponto de vista biológico existem dois sexos, não significa que no âmbito social e cultural esse dualismo se constitua como verdade absoluta (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

Considerações finais

As discussões desencadeadas na oficina de “Diversidade Sexual e de Gênero na Escola” com profissionais da Educação Infantil, bem como a análise de questões que nortearam essas discussões, nos remeteram a Foucault (1988, p. 100) ao apresentar o conceito de sexualidade. Segundo este autor, ela seria um “dispositivo histórico” que perpassa uma extensa rede da superfície na qual “[...] a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.” Emaranhado nessas proposições, o gênero se constitui em processo similar.

Dentre essas estratégias, cumprindo seu papel como transmissoras e mantenedoras das ideologias essencialistas que dão consistência ao pensamento moderno, as instituições escolares, na maioria das vezes, sustentam o processo de centralização e materialização cultural do modelo aceitável de sujeito humano: cor branca, heterossexual, cristão e classe média (LOURO, 2003). Esses processos hierárquicos ainda prevalecem, muito embora existam aparatos legais que os contestem, o que imobiliza propostas curriculares realmente voltadas para a sensibilização e construção de novos conhecimentos no campo da diversidade humana.

O “reforço dos controles e das resistências” (FOUCAULT, 1988) é evidente neste processo, sobretudo quando nos referimos aos/às educadoras/es e professores/as, sujeitos que incidem nesse processo de forma mais representativa. Como afirma Sacristán (1998), a/o professor/a se insere como agente de primeira ordem na confecção do currículo, modelador/a dos conteúdos e mediador/a das relações que estabelece com o/a aluno/a.

Desconstruir “dispositivos históricos” que compõem as “redes de saberes” que constituem esses sujeitos é uma tarefa árdua, sobretudo pela maneira como o modelo cultural de sujeito humano encontra-se emaranhado em nós, ou, usando outra expressão de Foucault (2000), de forma “capilar”.

Destaco Maurice Tardif (2002), para quem “os saberes profissionais dos professores são temporais” e suas concepções e a forma como ensinam são resultados de suas vivências e, principalmente, das vivências escolares que tiveram. Dentre essas vivências, a religião torna-se, cotidianamente, um fator inibidor das possibilidades de ascensão dessas/es profissionais na compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais que constituem as “redes de saberes” nas quais estamos imersos/as. Justifico essa afirmativa apresentando um bilhete que me foi entregue no último dia do Encontro, no intervalo entre as oficinas, por uma profissional que havia participado da primeira oficina daquele dia.

Acredito que os dizeres dessa educadora coincidem com diversas contextualizações realizadas nesse texto, permitindo-me, ao finalizá-lo, ressaltar as agruras do longo caminho a trilhar frente aos diversos obstáculos que aguardam aqueles/as que acreditam na escola como um espaço de construção do humano:

Boa tarde. Não pude deixar você sem estas informações. Gostaria que você verificasse na bíblia: Gênesis 1:26 e 27; Gênesis 2: 4 a 7; Gênesis 2: 18 a 25; Levítico 18: 22; Levítico 20: 13; I Coríntios 6: 9 e 10; Salmos 129 e João 14: 6; Há dois caminhos após a morte: céu e inferno. Céu, só por Jesus Cristo. Inferno, por meus próprios caminhos. Abraços.

Sobre as passagens da bíblia mencionadas, identifica-se em quase todas elas ponderações de que o aceitável é aquilo que está descrito nas escrituras sagradas. Tudo que delas diferem está em desacordo com a sociedade tradicional e conservadora, com o puritanismo ainda vigente nas dimensões sociais, estabelecendo hierarquias entre o “nós” e os/as “outros/as”.

Referências

- BONECA na mochila. Direção: Reginaldo Bianco. Brasil, ECCOS, 1997. 1 filme (25 min), som. color.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2
- BRASIL. Orientação sexual. In: _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade nacional e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Coordenação de Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, 1999. 145 p. (Educação em Paula: temas transversais).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 53-65.
- FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formação de políticas públicas. **Pró-Posições**. Campinas: UNICAMP, v. 18, n. 2, p. 77-87 – maio/ago, 2007.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Trad.: Neusa Kern Hichel – Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Disciplina currículo, culturas e saberes escolares**. Uberlândia: PPGED-UFU, 2010. 10 p. ficha de disciplina/programa.
- FORQUIN. Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49
- FOUCAULT. Michael. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: forense universitária, 2000. p. 201-222.
- FOUCAULT. Michael. **História da sexualidade: vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V.

(Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In. COSTA, Marisa Voraber. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

MEYER, Dagmar E. Etnia, raça e nação: o currículo e construção de fronteiras e posições sociais. In. COSTA, Marisa Voraber. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-83.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2003. p. 9-27.

NUNES, César.; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 136 p.

SACRISTÁN. João Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Corpo, sentimento, emoções e estados íntimos da infância. In. CORDEIRO, Celso Alberto Cunha; RIBEIRO, Cláudia, Maria; MORAES, Fernando César de Carvalho. (Org.). **Linguagens na educação infantil VI**: linguagem corporal. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008. p. 69-81.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Flavia B. **Meninas e meninos na escola**: uma aquarela de possibilidades. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

VEIGA-METO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In. SANTOS, L. L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87.

Recebido em: Janeiro de 2019.

Aceito em: Junho de 2019.

Como referenciar este artigo

FRANCO, Neil. Saberes escolares, diversidade sexual e gênero na Educação Infantil. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 15, p. 134-154, jul./set., 2019. ISSN: 2359-2087. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3899>.