Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Michele Ignacio Pires

Educação Sexual no Currículo da Educação Infantil: elementos para se pensar corpo, gênero e orientação sexual como temas da Educação em Direitos Humanos.

Duque de Caxias

2016

Michele Ignacio Pires

Educação Sexual no Currículo da Educação Infantil: elementos para se pensar corpo, gênero e orientação sexual como temas da Educação em Direitos Humanos.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Profª. Dra. Aura Helena Ramos

Duque de Caxias

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

P667 Pires, Michele Ignacio
Tese Educação sexual no currículo da Educação Infantil: elementos para se pensar corpo, gênero e orientação sexual como temas da Educação em Diretos Humanos / Michele Ignácio Pires – 2016.
75f.

Orientadora: Aura Helena Ramos
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação sexual – Teses. 2. Direitos humanos –Estudo e ensino - Teses. 3. Avaliação educacional – Teses. I. Ramos, Aura Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 613.88

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Michele Ignacio Pires

Educação Sexual no Currículo da Educação Infantil: elementos para se pensar corpo, gênero e orientação sexual como temas da Educação em Direitos Humanos.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovado em: 28 de setembro de 2016.

Banca examinadora

Profª. Dra. Aura Helena Ramos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra. Rita Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Profª. Dra. Virginia Georg Schindhelm
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2016

DEDICATÓRIA

À minha numerosa família que me inspira e apoia.
Em especial ao avô Luiz, avó Eulalia, à minha mãe Marcia e ao meu marido Diego.
Às minhas filhas, Alice, Helena e Sofia.
Pedaços de mim que fazem valer qualquer esforço.
A todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço alma querida e boa,
A presença e o carinho
Com que vens partilhar a festa da amizade,
Espargindo esperança ao longo do caminho.
Meimei

Agradeço aos meus avós, que em todos os momentos de minha vida lançam olhares orgulhosos na minha direção. Saibam que me fazem desejar mais conquistas para dedicar a vocês e poder corresponder a esses olhares.

Não tenho palavras para agradecer à minha mãe Marcia pela dedicação constante, amizade, companheirismo e por toda a ajuda que me dá na vida sem pedir nada em troca. Obrigada por ter cuidado das minhas filhas tantas vezes para que esse curso fosse concluído. E obrigada ao meu pai Valter pelas conversas transcendentais.

Agradeço ao meu marido Diego por estarmos juntos há tantos anos e por compartilhar comigo o prazer de estar em família, procurando dar o nosso melhor para as nossas filhas. E às nossas filhas, Alice, Helena e Sofia, por serem a grande inspiração da minha vida e por compreenderem que eu precisei muitas vezes me desdobrar em mil.

Obrigada ao meu irmão Daniel por ser o melhor irmão do mundo e por ter me incentivado a acreditar que era possível.

À minha tia Valéria agradeço por torcer tanto por mim e à Dani por ser um exemplo de tantas conquistas na vida acadêmica.

Agradeço a todos os familiares; sogro, cunhadas, sobrinho, afilhado, primas, etc.; que conviveram com minhas ausências, cansaço e preocupações durante o curso.

Agradeço à amiga Rosangela por ter feito ela mesmo minha inscrição na seleção do mestrado, em um dia de muita dificuldade e tristeza para mim. Nunca esquecerei.

Agradeço à minha orientadora Aura Helena Ramos por ser capaz de orientar sem aprisionar, cobrar sem perder a gentileza, ajudar sem soberba, ensinar sem complicar, compreender sem julgar. Você possui qualidades raras. Obrigada por ser

essa pessoa leve e acessível e ao mesmo tempo cheia de conteúdo para compartilhar. Obrigada por ter aturado essa mestranda com três filhas pequenas!

Obrigada às professoras Rita Frangella e Virginia Schindhelm pela disponibilidade para compor minha banca e pelas contribuições valiosas.

Finalmente, obrigada a Deus pela minha vida cheia de alegria e por mais essa conquista.

RESUMO

PIRES, Michele I. **Educação Sexual no Currículo da Educação Infantil:** elementos para se pensar corpo, gênero e orientação sexual como temas da Educação em Direitos Humanos. 2016. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

O presente trabalho investiga as abordagens concernentes à Educação Sexual vigentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, buscando identificar as significações que circulam e disputam hegemonia na produção curricular desse segmento sobre o tema. Aponta elementos para refletir a Educação Sexual em uma proposta de reconhecimento da diferença, segundo a perspectiva pós-estruturalista da Educação em Direitos Humanos. Tal enfoque é caracterizado pelo compromisso com o fortalecimento de canais/espaços/tempos de expressão e negociação da diferença em suas muitas expressões: de orientação sexual, de gênero, de raça e etnia, de confissões religiosas, de regionalismos etc. O estudo apoia-se nas reflexões sobre Educação Sexual apresentadas por Jimena Furlani e nas ponderações teóricas sobre a constituição do social oriundas da abordagem pós-estruturalista desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe quando afirmam identidade como algo fluido, constituído em um processo de associações contingentes e precárias. Admite a questão do currículo como um processo de produção cultural de significados, como descreve Elizabeth Macedo ao ressituar o lugar da cultura na constituição curricular. Questiona as significações hegemônicas universalistas sobre Educação em Direitos Humanos e argumenta em favor de uma ressignificação para o termo, conforme desenvolvido por Aura Helena Ramos, segundo a qual esse é também um campo de disputas e negociações permanentes. A análise, a partir de uma abordagem qualitativa de textos curriculares provenientes da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, comporá nosso objeto de estudo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação Sexual. Currículo. Sexualidade.Infância.

ABSTRACT

PIRES, Michele I. **Sex Education in the early childhood education Curriculum:** elements to think about body, gender and sexual orientation as themes of Human Rights Education. 2016. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

This study investigates the approaches concerning sex education prevailing in pedagogical practices of early childhood education in order to identify the meanings that circulate and compete for hegemony in curricular production of this segment. It seeks to identify elements for an approach to sex education in a proposal that supports recognition and radical respect to difference, according to the post-structuralist perspective of Education in Human Rights. The approach is characterized by commitment to strengthening channels / spaces / times of expression and negotiation of difference in its many expressions: sexual orientation, gender, race and ethnicity, religions, regionalism etc. It is based on reflections on Sex Education presented by Jimena Furlani and theoretical considerations about the constitution of social originating from post-structuralist approach developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe regarding to the identity as something fluid, constituted in a process of contingent and precarious associations. It raises the question of the curriculum as a cultural process of producing meanings, described by Elizabeth Macedo to resituate the place of culture in the school curriculum constitution. Discusses the hegemonic meanings on Human Rights Education and argues for the redefinition of the term, as developed by Aura Helena Ramos, according to which this is a field of disputes and permanent negotiations. From a qualitative approach, the analysis of curriculum texts from public schools of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro, will compose our object of study.

Keywords: Human Rights Education. Sex education. Curriculum. Sexuality. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Oficina Novamerica com os educadores da Creche Laura 49
Figura 2 – Slide apresentado para pais de alunos e funcionários da Creche Laura 50
Figura 3 – Slide apresentado para pais de alunos e funcionários da Creche Laura 51
Figura 4 – Produção dos alunos.....55
Figura 5 – Produção dos alunos.....56
Figura 6 – Atividade “Mamãe botou um ovo!”.....58
Figura 7 – Atividade “Mamãe botou um ovo!”.....59
Figura 8 – Atividade “Mamãe botou um ovo!”.....59
Figura 9 – Atividade “Minhas mãos, suas mãos!”.....61
Figura 10 – Atividade “Recriando!”.....62
Figura 11 – Atividade “Recriando!”.....62
Figura 12 – Atividade “Recriando!”.....63
Figura 13 – Atividade “Ovelha Branca”.....64
Figura 14 – Atividade “Ovelha Branca”.....65
Figura 15 – Atividade “Ovelha Branca”.....65
Figura 16 – Atividade “Samba da minha terra”.....66
Figura 17 – Atividade “Samba da minha terra”.....67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GCEDH	Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEEDH	Núcleo Escolar de Educação em Direitos Humanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11

1 **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO SEXUAL FRENTE ÀS DEMANDAS DA CRIANÇA** 16

1.1 **A infância na contemporaneidade**.....16

1.2 **A relevância da Educação Sexual na Educação Infantil**.....19

2 **EDUCAÇÃO SEXUAL : CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DISCURSIVAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL** 24

2.1 **O currículo sob o enfoque pós-estruturalista**.....24

2.2 **Educação sexual e Educação em Direitos Humanos – apontando alguns caminhos em busca de ressignificações** 33

3 **SIGNIFICAÇÕES QUE CIRCULAM E SE CONSTROEM SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS** 41

3.1 **Implantação do NEEDH**.....47

3.2 **Tenho direito de ser criança**!.....52

CONSIDERAÇÕES FINAIS 69

REFERÊNCIAS 72

APRESENTAÇÃO

A temática apresentada pelo presente trabalho envolve a Educação Sexual na Educação Infantil e a produção curricular desse segmento sobre o tema. O estudo busca compreender, por meio da análise de textos curriculares produzidos na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, o modo como questões relativas à Educação Sexual são abordadas.

É relevante contextualizar o interesse em pesquisar a temática apresentada explicitando as motivações que estão intrinsecamente ligadas à minha trajetória profissional da qual será fornecido um breve histórico.

Como professora concursada do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, desde 2006 atuo em Educação Infantil na Creche Municipal Professora Laura D'Aquino Longo, tendo especial interesse por questões relacionadas às manifestações da sexualidade na infância. Entendia naquele momento, e entendo ainda hoje, que o modo como tais questões são tratadas explícita ou implicitamente, concorrem para a consolidação de uma visão estereotipada sobre diferença de gênero e de orientação sexual, reforçando práticas sociais pautadas pela discriminação e preconceito. Já desenvolvia ações pedagógicas relacionadas a essa temática, quando, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME), disponibilizou a oportunidade para professores do Ensino Fundamental participarem de um curso de extensão acadêmica relacionado à temática da Educação em Direitos Humanos, atividade do Núcleo De Educação Continuada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).[1] Cabe registrar que as vagas oferecidas não previam a participação de educadores que atuavam na Educação Infantil, o que de pronto corresponde a uma percepção, por parte do poder público, da Educação Infantil como área menos complexa do campo da educação e que, portanto, não demanda iniciativas de formação continuada integradas ao debate educacional mais amplo.

Apesar disso, enviei uma carta afirmando e justificando meu interesse e me foi concedida a chance de participar do referido curso. Era apenas o início de uma

[1] Curso desenvolvido e coordenado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GCEDH) da FEBF- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

história que ainda renderia muitos frutos. Era apenas o meu primeiro encontro acadêmico com um tema que, em breve, tomaria cada vez mais espaço em minha trajetória profissional.

O curso previa dois desdobramentos: a elaboração de projetos locais passíveis de serem desenvolvidos pelos cursistas em suas escolas de origem, e a implantação de quatro Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos em Unidades da rede pública do município, envolvendo seus educadores/as em um processo de formação continuada voltado ao desenvolvimento de ações escolares baseadas nos princípios teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos (RAMOS, 2011). A creche em que atuo foi, então, convidada a ser um dos NEEDHs.

O estudo que me propus a desenvolver nesta dissertação é inspirado nessa experiência. Nele, a sexualidade é considerada em sua complexidade, algo que se refere a múltiplos aspectos, como descoberta corporal e afetiva, prazer, autoconhecimento, relação com o “outro”. Elementos que constituem o ser humano desde o nascimento, sendo afetados por seus processos de socialização. Desse modo, entendo que sexualidade é um tema ineludível de processos educativos de todos os níveis de escolarização e, em minha experiência como educadora, não foi possível verificar que tal afirmativa se traduza em realidade na Educação Infantil, constituindo uma motivação para o presente estudo.

É pertinente salientar o segundo ponto que motiva o presente trabalho: a partir de uma observação durante meus anos de experiência em Educação Infantil em Duque de Caxias, foi possível constatar que questões recorrentes entre os alunos, relacionadas à percepção do próprio corpo e das diferenças, descobrimento do prazer genital, dúvidas sobre a concepção dos bebês e sobre a dinâmica das relações afetivas, etc., geralmente são tratadas com ênfase no senso comum ou em opiniões individuais.

Há inúmeros trabalhos acadêmicos na atualidade com as mais variadas bases teóricas relacionando especificidades da Educação Infantil a questões como sexualidade e gênero. Neste estudo, entretanto, busca-se levantar elementos para refletir a Educação Sexual como um tema concernente ao campo da Educação em Direitos Humanos (EDH), em uma proposta de reconhecimento radical da diferença. Tal abordagem é fundada no compromisso político com o questionamento das relações de poder e padrões normativos e com a constituição de espaços e canais

de manifestação e negociação da diferença – de orientação sexual, de gênero, de raça e etnia, de crenças religiosas etc.

O estudo apoia-se nas reflexões sobre Educação Sexual apresentadas por Jimena Furlani e em ponderações teóricas sobre a constituição do social desenvolvidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, quando afirmam identidade como algo fluido, constituído em um processo de associações contingentes e precárias. Levanta a questão do currículo como um processo de produção cultural de significados, como descreve Elizabeth Macedo ao ressituar o lugar da cultura na constituição do currículo. Questiona as significações hegemônicas universalistas sobre Educação em Direitos Humanos e argumenta em favor de uma ressignificação para o termo, conforme desenvolvido por Aura Helena Ramos, segundo a qual esse é também um campo de disputas e negociações permanentes.

A partir dessas bases teóricas, a pesquisa objetiva identificar significações que circulam e disputam hegemonia na produção curricular da rede pública municipal de Duque de Caxias. Mais especificamente, o estudo propõe-se a:

- Identificar o modo como questões pertinentes à Educação Sexual figuram em textos curriculares produzidos no âmbito da Educação Infantil: temas que se destacam; abordagens que adotam; procedimentos pedagógicos sugeridos;

- Analisar significações sobre sexualidade e infância que emergem desses textos;

- Compreender que forças estão em disputa no processo de constituição do discurso pedagógico sobre Educação Sexual, destacando estratégias discursivas produtoras de hegemonia;

- Refletir sobre o potencial da Educação em Direitos Humanos como espaço de expressão da diferença quanto a questões relativas à sexualidade/infância/Educação Sexual.

No primeiro capítulo, tecemos algumas considerações sobre a infância na contemporaneidade e a inserção historicamente recente da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Falaremos da Educação Infantil como espaço privilegiado para interação e sobre a relevância da Educação Sexual nessa etapa da escolaridade, considerando aspectos da sexualidade infantil.

No segundo capítulo, abordamos o currículo segundo a perspectiva discursiva. Para tal, explicitaremos as bases teóricas pós-críticas destacando os principais conceitos que sustentam o estudo. Enfocamos a realidade como construção

discursiva, reconhecendo a presença das relações de poder, controle e subjugação na constituição do social, no processo de luta hegemônica e, mais especificamente, nas políticas curriculares. Problematizamos o currículo centrado no conhecimento, nos apoiando na argumentação de Elizabeth Macedo, que aborda currículo como um processo dinâmico de produção de significados.

Abordamos Educação Sexual pela perspectiva dos Direitos Humanos, admitindo ser uma opção contingente, temporária. Nessa perspectiva, conceitos como escola e Educação em Direitos Humanos têm suas significações questionadas a partir do referencial teórico de Aura Helena Ramos. Segundo a autora, tais conceitos foram universalizados pela hegemonia moderna com marcas da promessa de igualdade e consenso e necessitam ser ressignificados de modo a abrir espaço para a Educação em Direitos Humanos como um campo de disputa e negociação permanente da diferença.

A Educação Sexual bastante disseminada tem base na biologia essencialista fundamentada no determinismo biológico e, com seu enfoque na promoção da saúde e reprodução humana, facilita a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero e reforça a ideia de que a temática teria apenas adolescentes como público alvo.

Contrapondo-se a essa concepção, o segundo capítulo é finalizado com o apontamento de alguns elementos que indiquem bases para pensarmos uma ação docente que valoriza a diferença e admite sua existência como inerradicável. Vale ressaltar, entretanto, que não há a pretensão de traçarmos diretrizes. A proposta é refletir a prática da Educação Sexual sob a ótica dos Direitos Humanos, como questionadora dos padrões normativos, de maneira a reconhecer a diferença e compreender as relações de poder envolvidas nos processos de significação.

Já no capítulo 3, levantamos questões a fim de esclarecer a que o estudo se refere quando trata de textos curriculares, bem como a abordagem teórica de Steppen Ball no que se refere aos contextos nos quais são forjadas as políticas curriculares (influência, produção de texto e prática), destacando que tais contextos se relacionam de forma não linear e contínua e são marcados pela heterogeneidade de discursos e diversidade de sujeitos abrangidos. São fornecidas algumas informações preliminares sobre o campo empírico e apresentados os textos curriculares em foco. As intenções e potenciais de análise do material selecionado são explorados de modo a relacionar a base teórica e os elementos analisados.

Vale destacar que a proposta do presente estudo é realizar uma análise dos textos curriculares buscando as significações sobre sexualidade e infância que emergem desses textos e apontando elementos para refletirmos sobre o potencial da Educação em Direitos Humanos como espaço de expressão da diferença quanto a questões relativas à sexualidade, infância e Educação Sexual.

1 **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO SEXUAL FRENTE ÀS DEMANDAS DA CRIANÇA**

1.1 **A infância na contemporaneidade**

Cada vez mais, a infância é vista e estudada como um conceito transitório, significado de acordo com o local e momento histórico de que se trata. Por vezes, em um mesmo local, num mesmo momento, podem existir múltiplas "infâncias", já que a realidade é assinalada por desiguais oportunidades sociais e culturais de desenvolvimento e diferentes modos de viver a infância. Essa afirmativa ganha especial destaque em um país como o Brasil, com suas dimensões geográficas, diferenças regionais e desigualdade social.

Ao comentar a contemporaneidade, Ramos (2011) afirma:

> Considerando as características do mundo contemporâneo, com a internacionalização da economia, o aumento radical da mobilidade espaço-temporal, a generalização da configuração multicultural das populações dos diferentes países etc., veremos que os esforços pela instituição e explicitação de abordagens, conceitos e normas tornam-se uma tarefa cada vez mais complexa diante da pluralidade de interesses, visões de mundo, localidades que é necessário envolver. (RAMOS, 2011, p.34)

A infância não é uma fase da vida relacionada somente a características biológicas e a maneira como ela é entendida e vivida é influenciada por elementos discursivos. Condição social, raça, etnia, religião, gênero, são exemplos de elementos discursivos que inviabilizam um significado universal de infância. E em meio a tantos significados temporários, contingentes e fluidos, a infância muitas vezes permaneceu invisibilizada.

Jane Felipe[2], pesquisadora que atua com temas como gênero, sexualidade, infâncias, educação sexual na escola, dentre outros, afirma que a partir do século XVIII, "as crianças passaram a ser percebidas como sujeitos instituídos de uma "natureza" infantil, possuidoras de características específicas próprias para a idade". Sendo assim, iniciou-se uma intensa produção discursiva sobre a infância,

[2] http://lattes.cnpq.br/2330159133166922

concebendo-a como fase associada à inocência, pureza, desproteção. (FELIPE, 2006, p. 204-205)

Se durante séculos a educação da criança esteve sob responsabilidade exclusiva da família, gradualmente essa realidade foi se modificando e as instituições que atendiam as crianças brasileiras passaram por fases de cárater assistencialista, higienistas e compensatórios das desigualdades sociais. Pouco se avançou no Brasil em termos de legislação até os anos 1970. Já nos anos 1980, inicia-se um movimento objetivando a sensibilização da sociedade sobre a necessidade de se refletir sobre os direitos da criança e uma educação de qualidade.

A partir da Constituição de 1988, a criança brasileira de zero a seis anos começa a ser considerada como sujeito de direitos, para quem o Estado deveria garantir a educação. As instituições de Educação Infantil, portanto, deixam de estar vinculadas às áreas de assistência social, passando a compor o quadro de instituições educativas e o atendimento em creches e pré-escolas configura-se como um direito social. (BRASIL, 1988)

“No contexto internacional, ficam mais evidentes as discussões sobre a situação da criança/infância, sobretudo quanto aos aspectos ligados à prostituição, à pedofilia, ao abuso sexual, à violência doméstica, ao trabalho infantil” (FURLANI, 2005, p. 190). Em 1990, como decorrência de um longo processo que articulou o Estado e as entidades da sociedade civil organizada, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90), que reforçou o direito da criança pequena à educação. “Em seu artigo 54, inciso IV, o ECA fortaleceu o que estava previsto na CF/1988, ratificando que creches e pré-escolas eram direitos das crianças.”(CARVALHO, 2015, p.470)

Em 1996, a Educação Infantil aparece na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como primeira etapa da Educação Básica, responsável por promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade e complementar a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996) Posteriormente, alterações na legislação determinam que a Educação Infantil atenda crianças até os cinco anos de idade. (BRASIL, 2006)

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica representou o reconhecimento da importância e vantagens da educação formal desde a primeira infância, com o objetivo de potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em um ambiente educativo e, simultaneamente, lúdico, adequado a

essa faixa etária. Também teve como consequência a formulação de outros documentos, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com uma proposta de currículo nacional de caráter não obrigatório. (BRASIL, 1998)

Desde o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, concepções e regulamentações vêm sendo frequentemente revistas e debatidas. Em 2009, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), objetivando orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento das propostas curriculares e estabelecendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo. (BRASIL, 2009)

Constata-se que a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos e há a preocupação com seu desenvolvimento integral, sendo destacada, inclusive, a necessidade das crianças desenvolverem a capacidade de conhecer e respeitar seu próprio corpo, “desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar” (BRASIL, 1998, p. 63, v. 1).

É dificílimo pensarmos sobre desenvolvimento integral do ser sem citarmos os processos de descoberta, desenvolvimento e manifestações da sexualidade desde os primeiros anos de vida. As instituições de Educação Infantil, responsáveis, como já foi dito, por complementar a ação da família e da comunidade na formação de cidadãos íntegros, devem participar com os seus alunos desse processo de vivência da sexualidade de maneira saudável, recebendo suas dúvidas e interesses e ensinando o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, favorecendo, além disso, o reconhecimento da diferença.

Para Vygostsky (1996), a criança como todo ser humano é um sujeito biológico, social e histórico, que se constitui na interação com o outro no espaço social. Schindhelm (2008, p. 113), em sua dissertação de mestrado na qual pesquisava a importância da inclusão da temática da sexualidade em uma creche comunitária, comenta:

> A criança é um ser social que se constrói na interação com sociedade da qual faz parte, por meio da qual aprende com cada situação vivida e capacita-se para as futuras. Com isso, acreditamos que, nesse processo de educar, seja formal ministrado pela escola ou não-formal promovido pela família, amigos, colegas e outras relações, as crianças podem preencher suas demandas, por experiências vivenciadas com o outro, por informações e conhecimentos apropriados presentes nos ciclos vitais do seu desenvolvimento.

Ora, se as crianças se desenvolvem na troca com o coletivo, estabelecendo relações sociais e culturais, os espaços de Educação Infantil podem ser considerados espaços privilegiados no que diz respeito às possibilidades de construção de uma Educação Sexual baseada na Educação em Direitos Humanos (Furlani, 2011). Tal abordagem é caracterizada pelo compromisso com a construção de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças sexuais, de gênero, de raça e etnia, de crenças religiosas, de classe social, etc, conforme aprofundaremos mais adiante.

1.2 **A relevância da Educação Sexual na Educação Infantil**

A sexualidade infantil é permeada por visões, crenças e ainda se constitui como tema polêmico no contexto escolar, envolvendo silenciamentos e preconceitos. Nesse contexto, as concepções acerca da sexualidade passam por contínuos processos de significação, marcados pela contingência e provisoriedade.

Para Schindhelm (2008, p. 112),

> Assim como a sexualidade, o processo de saber envolve nosso corpo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa voltada ao objeto e envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, capazes de conhecer e curiosos também. Por que, então, não pensarmos que a sexualidade e o saber, são processos que se completam? Ambos têm também em comum o aspecto que diz respeito à maneira com que nos movemos no mundo, que resulta no modo como perceber as coisas e os fatos e de ser sensibilizado por eles, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros.

Desde a abordagem da Educação Infantil como um segmento constitutivo da escolaridade formal, até o tratamento de temas relacionados à sexualidade como pertinentes à infância, estamos diante de questões sobre as quais a escola tem ainda uma experiência muito recente. Apesar disso, considerando a sexualidade como um elemento humano, podemos afirmar que ela nunca esteve completamente ausente do cotidiano escolar. Seria mais adequado afirmar que, quando se trata de

Educação Sexual, “tem prevalecido o conveniente silenciamento, a estratégica restrição, o privilegiamento do senso comum, a manutenção do preconceito, a possível falta de preparo pedagógico das/os educadoras/os e o descaso por parte das escolas e das políticas educacionais” (FURLANI, 2005, p. 180).

Se a exigência de formação pedagógica para educadores que atuam na Educação Infantil é algo que ainda é um projeto por se realizar, faz sentido nos indagarmos sobre as condições para tratar de forma adequada a sexualidade infantil e suas primeiras manifestações e delimitar os princípios norteadores de suas ações de forma consciente.

É necessário, portanto:

> discutir, como primeiro ponto, o direito à Educação Sexual. Nesse sentido, mesmo que reconheçamos que os cursos de formação não habilitem, adequadamente, professoras/es para o trabalho de Educação Sexual na escola, a formação continuada pode e deve buscar suprir essa lacuna. (FURLANI, 2011, p.28)

É primordial relembrar que uma das premissas para a presente pesquisa é a de que as manifestações e desenvolvimento da sexualidade são componentes humanos que perpassam toda nossa trajetória desde o nascimento. Porém, as significações atribuídas para esses processos são construídas e/ou descontruídas ao longo do tempo. (FURLANI, 2011) Dessa forma, deixam de ser aplicáveis termos como “natural”, “normal”, especialmente quando apresentados associados à ideia da vida sexual como sendo um aspecto exclusivamente da vida adulta. Na verdade, são adjetivos utilizados na tentativa de universalizar valores temporários, provisórios.

Em pesquisa que buscou identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no trabalho da Educação Sexual em séries do ensino fundamental, Reis (2009, p.71) afirma que a Psicanálise de Sigmund Freud trouxe à tona, pioneiramente, elementos para discutir e entender a sexualidade humana com uma visão de continuidade que une a infância à maturidade, rompendo com a ideia de que ela surgiria abruptamente na puberdade. A autora ainda ressalta que desde suas primeiras obras, Freud já mencionava a importância do esclarecimento sexual das crianças, considerando que o momento ideal para isso seria quando “a curiosidade aflora e que o esclarecimento deve ser franco, verdadeiro e em linguagem que a criança ou o jovem possa entender (REIS, 2009, p. 72)”.

Antes de Freud, devido à influência judaico-cristã, a criança era vista como um ser assexuado. Schindhelm (2008, p. 124), acrescenta que a “sexualidade infantil era considerada inexistente ou como algo a ser reprimido devido à sua natureza pecaminosa e aos riscos que traria”.

Apesar dos anos que já se passaram desde o surgimento dessas considerações da Psicanálise, a sociedade parece ainda compartilhar o entendimento hegemônico disseminado na Modernidade de uma criança inocente e de que a Educação Sexual seria assunto para ser abordado prioritariamente a partir da adolescência.

Empenhada em “justificar” a Educação Sexual para/na infância, Furlani (2011, p. 127) comenta:

> A noção que temos sobre a vida sexual (porque foi assim que nos ensinaram – não só educadoras/es escolares, mas familiares e mídia) é aquela que comprime os limites de uma aceitável vivência da sexualidade (como um comportamento legítimo e esperado), no intervalo compreendido entre a puberdade e o climatério (principalmente em relação à mulher). A sexualidade do que está antes (a criança) e do que está depois (a terceira idade) é vista com o olhar da censura, da discriminação, do espanto, do feio, da incompreensão.

Essa parece ser a compreensão hegemônica acerca da sexualidade. Porém, dentro das salas de aula, na prática com crianças, é possível afirmar como professora da Educação Infantil, que questões relacionadas à percepção do próprio corpo, descobrimento do prazer genital, reprodução de estereótipo de gênero e preconceitos, dúvidas sobre a concepção dos bebês e sobre a dinâmica das relações afetivas e outras mais, são recorrentes e precisam de uma resposta pedagógica.

Nesse sentido, podemos citar Haffner (2005, p.20), que elenca alguns pontos para que crianças sejam consideradas como sexualmente saudáveis: “se sentem bem com seus corpos”; “respeitam os membros da família e outras crianças”; “entendem o conceito de privacidade”; “tomam decisões adequadas à sua idade”; “ficam à vontade para fazer perguntas” e “se sentem preparadas para a puberdade”.

Em 1997, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxe para a discussão curricular a Educação Sexual como tema concernente ao ensino fundamental. Intitulado de Orientação Sexual, o assunto foi abordado como um tema transversal, ou seja, como campo disciplinar a perpassar todas as séries e

suas disciplinas. O documento apresentou a Orientação Sexual em três eixos temáticos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids.

Como os PCNs eram voltados ao Ensino Fundamental, foi elaborado e divulgado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sem caráter obrigatório. No referido documento, que se propunha a servir como guia, o tema da sexualidade na Educação Infantil foi apresentado “como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida” (BRASIL, 1998, p.18). Acrescenta, ainda, que a “compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema” (BRASIL, 1998, p. 19).

Na década seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu artigo 7°, afirma que é responsabilidade das instituições possuírem uma proposta pedagógica que garanta o cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica e elenca alguns pontos a serem observados:

> I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
> II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
> III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
> IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
> V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Anteriormente, a Educação Sexual era discutida em níveis exclusivamente biológicos, higienistas e moralistas e não se constituía como parte de uma política educacional formal. Nos documentos citados acima, constam considerações sobre a desconstrução de significados sobre identidade de gênero, problematizações acerca do determinismo biológico, respeito à diversidade de gênero, etnia e de credo religioso, etc. Ainda que distantes das concepções que propomos na presente pesquisa e a despeito de qualquer ponderação que possa ser feita acerca da

proposta de definição de parâmetros educacionais ou mesmo sobre os pressupostos que os norteiam, é importante ressaltar que as inclusões desse tema em tais documentos, em políticas curriculares nacionais, refletem uma conjuntura política e social de luta pela visibilidade de sujeitos e práticas não dominantes e pode ser entendida como um avanço naqueles momentos históricos.

Para Furlani (2011, p. 67), a “sexualidade é construída discursivamente e se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade”. Daí a necessidade da Educação Sexual desde a fase inicial de escolarização, colaborando para que a escola seja agente de promoção do desenvolvimento integral do ser humano desde a infância.

Vale ressaltar, entretanto, que as significações acerca da Educação Sexual que permeiam a cena pedagógica brasileira são consideradas aqui como discursividades em constante disputa por hegemonia e com respectivas implicações nas produções curriculares da área. Serão essas significações que procuraremos identificar nas produções curriculares a serem analisadas adiante. Propomos também elementos para refletir em favor de uma Educação Sexual de reconhecimento da diferença, segundo a perspectiva pós-estruturalista da Educação em Direitos Humanos, já que o espaço escolar é um espaço de apropriação social de discursos.

2 **EDUCAÇÃO SEXUAL: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DISCURSIVAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

2.1 **O currículo sob o enfoque pós-estruturalista**

Para compreender o modo como educadores e educadoras da Educação Infantil abordam a questão da sexualidade na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias, a pesquisa objetiva identificar significações que circulam e disputam hegemonia em diferentes contextos de produção curricular, compreendidos como concernentes à área da Educação Sexual. Para esse intento, procurei me apoiar no modo de analisar a constituição social denominado Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau, cujas bases estão relacionadas à ideia de discurso como uso social da linguagem e como unidade de significação.

> Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a idéia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2008, p.27)

Ao tratar da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como base teórica para uma análise do social, BURITY (2008) elucida o conceito de discurso como uma forma de comunicação no contexto social e como unidade de significação que vai além da frase, como um sistema de regras de produção social de sentido e acrescenta que “[...]poder-se-ia dizer que, no trabalho de Ernesto Laclau, o conceito de discurso vai ser introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social” (BURITY, 2008, p. 37)

Para Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso e esta não se restringe a fala ou ao que está escrito, mas a significação das ações sociais. A constituição do social se dá simbolicamente, ou seja, “o sentido é co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer,

sem qualquer associação com uma postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido. E o sentido é produzido socialmente.” (BURITY, 2008, p. 38).

Em outras palavras, a realidade não existe como um dado fixo. Ao contrário, ela só existe quando constituída em meio a processos de significação que são temporários, contingentes e precários e que buscam fixar sentidos temporariamente por meio de disputas de sentido, de significado. As teorizações pós-críticas compreendem a realidade em meio a essas ambiguidades e rejeitam o essencialismo.

É nesse sentido que trataremos a sexualidade como um conceito que não é fixo ou estável, mas sim produzido discursivamente ao longo dos tempos. Essa perspectiva resulta em interpretar as formas de viver a sexualidade, as abordagens pedagógicas e os discursos que definem o que é natural, biológico, normal como discursividades temporárias, contingentes e precárias.

Como tentativas de fechamentos provisórios, as significações que circulam tais termos e conceitos carregam uma instabilidade, uma imprecisão, o que proporciona possibilidades de serem remanejadas, repensadas. “Na dimensão discursiva, o diálogo nunca se inicia nem termina, apenas continua.” (LOPES, 2014, p. 14)

Em meados do século XX as teorizações educacionais críticas estiveram abalizadas profundamente por referenciais marxistas. Esses referenciais nasceram em um momento histórico em que a classe trabalhadora era de tal forma oprimida que era inconcebível pensar em outras formas de diferença e poder que não perpassassem, necessariamente, a exploração da mão-de-obra e a luta de classes. Esses referenciais também estavam (e ainda estão) muito presentes no contexto de formação de professores. Contudo, as teorizações pós-críticas e seus efeitos vêm sendo cada vez mais debatidos em âmbitos políticos e acadêmicos.

Lopes (2013) comenta a contemporaneidade no trecho a seguir:

> Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. (LOPES, 2013, p. 8)

Ao optar pelas teorias pós-críticas como recurso teórico-analítico, concordamos com Furlani (2011), ao argumentar que

> [...] as teorias críticas apresentam significativas limitações teóricas e, consequentemente, políticas. Uma dessas limitações é exatamente o entendimento de que o poder opressor é central – o capitalismo; e os conflitos desapareceriam da sociedade caso não houvesse divisão de classes. Há duas questões nesse entendimento merecedoras de investimento explicativo: a primeira refere-se ao modo de entender a constituição dos sujeitos sociais, e a segunda, ao entendimento de poder. (FURLANI, 2011, p. 49)

Partindo de uma análise do pensamento marxista, Laclau e Mouffe avançam rejeitando a ideia de um sujeito cuja classe social é o marcador que define sua condição humana e determina os processos de desigualdade e exclusão social. Apresentam, então, uma nova concepção sobre a identidade constitutiva dos sujeitos sociais que são interpelados por muitas identidades culturais, ou seja, cada pessoa apresenta distintos e múltiplos aspectos identitários.

O discurso moderno com as ponderações de Marx acerca das desigualdades de origem econômica ainda influenciam as práticas discursivas do mundo contemporâneo e chegam a obscurecer os variados marcadores sociais distintos que constituem os sujeitos. Porém, torna-se urgente compreender que há uma variedade de questões envolvidas nas dinâmicas das relações sociais que vão muito além das questões econômicas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 34)

Sendo assim, na análise social da Teoria do Discurso, a classe social não é mais o ponto central e determinante. Conforme citado anteriormente, múltiplos aspectos definem a posição de sujeitos socialmente, como por exemplo, questões de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião, geração, etc., e tais aspectos não constituem uma totalidade estruturada, fechada em termos de identidade. As identidades são constituídas contingencialmente, de forma temporária e precária, sempre caracterizada por disputas de sentido que estão presentes na sociedade. Hall (2000, p. 112) acrescenta que “as identidades são, pois, pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”.

Hall (2000, p. 109) afirma que as identidades emergem no interior do discurso e são construídas por meio da diferença e constantemente desestabilizadas pelo que deixam de fora, contrariando o significado tradicional do conceito que nos remete a ideia de unidade idêntica. Em outras palavras, as identidades necessitam de um exterior diferente, daquilo que lhe falta, do outro, “mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”. (Hall, 2000, p. 110)

Assim, as teorias pós-críticas não eliminam o sujeito, mas questionam a ideia de sujeito centrado, autônomo e universal, buscando desconstruir “o seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura”. O sujeito existe com a significação contingente, como “resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação”. (LOPES, 2013, p.14) No cerne dos processos de significação que constituem as identidades encontramos a questão das relações de poder.

Para Mouffe (2011) o que aceitamos como natural na verdade é configurado por práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder. E essa hegemonia refere-se a um processo de universalização de um particular. Ou seja, nas disputas de poder, particulares são estabelecidos temporariamente como universais.

Em meio a disputas de significado e negociações, as relações de poder, controle e submissão influenciam em tentativas de fechamentos identitários em que discursos de inferioridade se tornam estratégias de subjugação. E assim, somos ensinados ao longo da vida a conceber como natural diversos preconceitos construídos a partir de enunciados discursivos. Furlani (2011, p. 169) afirma que “processos discursivos são os responsáveis por transformarem a diferença em desigualdade, na medida em que posicionam e qualificam (positiva ou negativamente) sujeitos e identidades.”

Nesse panorama, a escola e o currículo escolar adquirem papel estratégico e ao adentrarmos no campo do currículo operando com os aportes teóricos apresentados nesse estudo, introduzimos uma problematização extremamente pertinente sobre o debate curricular no Brasil e sua base em perspectivas modernas.

> O reconhecimento teórico e legal da função social, política e pedagógica da Educação Infantil tornou-se um campo de disputas em que existem embates de discursos pela imposição de significados sobre qual é a concepção “adequada” de currículo para essa etapa de ensino. (CARVALHO, 2015, p.467)

Assim, tecemos argumentos para o enfoque que optamos dar para a questão curricular e discutimos sobre o que pretendemos descontruir quando se trata de concepções de currículo.

Macedo (2012, p.734) afirma que o sentido dominante e central conferido ao termo conhecimento nas políticas e teorias curriculares brasileiras é de “algo pré-

dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido". Agregando a discussão, Lopes comenta:

> Para os que defendem essa posição nostálgica, esse passado situado como *moderno* é, do ponto de vista político, o tempo das utopias pelas quais lutávamos – sociedade justa e igualitária, perspectivas emancipatórias vinculadas ao conhecimento. Tempo de lutas que nos unificavam – a despeito de diferenças locais e particulares conflituosas – num projeto de sociedade compreendido como supostamente o mesmo. Sabíamos o que ensinar, ou mais modestamente sabíamos o que não ensinar, mesmo quando não conseguíamos condições objetivas para que esse ensino fosse garantido a todos e todas. Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu *core* – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido. (LOPES, 2013, p. 8)

Tais considerações refletem sobre um currículo centrado em um conhecimento selecionado, um saber elaborado a ser ensinado pela escola com vistas à promoção da igualdade social e a formação de sujeitos para a cidadania. Operando com tentativas de fixações identitárias dos alunos e alunas e dos professores e professoras, essa concepção de currículo se compõe como uma "seleção da cultura" (MACEDO, 2012, p. 730), mesmo quando se propõe a incorporar conceitos teóricos pós-estruturais.

> Ainda que, no Brasil, as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária destacada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio. (MACEDO, 2012, p.734)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), no seu Artigo 3º, afirmam que:

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

O currículo é, então, apresentado como um conjunto de práticas e são mencionados conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, exemplificando o currículo como “seleção da cultura” (MACEDO, 2012, p. 730), tida como universal e necessária para alcançar um objetivo ideal determinado como desenvolvimento integral das crianças.

Já no artigo 4º, incorporando conceitos diferentes, a criança ganha posição central e é considerada produtora de cultura:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

O currículo, nesses moldes, configura-se como espaço de endereçamento de determinadas percepções e propostas pedagógicas que conferem a um conhecimento selecionado hegemonicamente um caráter universal e instrumental. Esse sentido de currículo serve a um propósito regulador e de controle da diferença na medida em que se propõe a formar uma determinada identidade no aluno.

Segundo Macedo (2008; 2012), o currículo como seleção da cultura não faz qualquer menção aparente a nenhum tipo de exclusão. Ao contrário, utiliza-se de um discurso igualitário para defender que o acesso ao conhecimento socialmente organizado capacita para a participação cidadã. Assim, o modo como o conceito de cidadania está presente nos textos e documentos curriculares constitui-se como um discurso legitimador de reformas. Segundo a autora, a partir da década de 90, as políticas curriculares no Brasil seguiram a mesma tendência de outros países e envolviam uma “política multifacetada de controle do currículo” (2008, p. 89) visando a garantia de um padrão mínimo nacional para a educação.

E esse discurso igualitário ganha ainda mais força com a ideia de pluralidade cultural e diversidade, presentes nos discursos oficiais das últimas décadas. Tais ideias apresentam a diversidade com base em tentativas de fechamentos de sentidos que limitam a diferença em discursos que favorecem a estigmatização do diferente.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), perceberemos claramente a presença desse discurso igualitário em defesa da cidadania com “porções” de cultura e diversidade nos princípios citados abaixo:

> Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao analisarmos a questão sob a ótica discursiva, a ideia de igualdade ou inclusão total presente nas concepções de currículo com bases modernas se faz ilusória e impossível, pois só há a possibilidade de um fechamento de uma identidade cidadã em contraposição a identidades não-cidadãs, que, nesse caso, seriam os sujeitos que não dominam os conhecimentos selecionados. “A exclusão se sustenta na retórica da falta”. (MACEDO, 2012, p. 735)

Além disso, o próprio projeto de formação de um sujeito cidadão capaz de ser agente de transformação social, torna-se também contraditório quando levamos em consideração que na perspectiva discursiva a sociedade não existe como um fenômeno fixo. A formação para a transformação social pressupõe que há uma consonância natural sobre o que seria uma sociedade ideal a ser alcançada e, na lógica discursiva, tais certezas se desconstroem abrindo espaço para demandas particulares e criativas na constituição do social.

Apesar de concluir que o currículo centrado no conhecimento e com vistas à formação para a cidadania apresenta a força de um discurso altamente hegemônico, Macedo (2012) afirma:

> Entendo, no entanto, que a multiplicidade das relações de poder impede totalizações e, portanto, há sempre deslocamentos simbólicos possíveis. O compromisso da teoria curricular, em uma perspectiva desconstrutiva seria, pois, potencializar tais deslocamentos, reinserindo o jogo da diferença em um discurso que se pretende unitário. (MACEDO, 2012, p. 735)

Assim, apesar da recorrência na forma das reformas políticas analisadas, não podemos ignorar as adaptações locais, já que “os valores partilhados pelas comunidades locais são forças que impedem que os princípios globais saturem os espaços sociais” (MACEDO, 2008, p. 92). Sendo assim, as novas políticas curriculares no Brasil precisaram negociar com o discurso da formação para a cidadania, amplamente sedimentado.

Ao analisar o discurso das DCNEI, por exemplo, CARVALHO (2015, p. 475) comenta:

> Ainda é cedo para se analisar os efeitos políticos desse processo. Mas é certo que os profissionais da área precisam estar atentos, pois, mais do que orientar o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas e a mediação da aprendizagem por meio de interações e brincadeiras, as diretrizes engendram saberes capazes de constituir a criança e, de modo correlato, o próprio docente da Educação Infantil. Assim, é possível dizer que as diretrizes reativam discursos "redentores" para designar que, através do trabalho docente e da escola enquanto grande instituição moderna responsável pela construção da cidadania, os problemas educacionais da Educação Infantil podem ser combatidos. O que reforça a "missão salvacionista" atribuída historicamente às instituições de atendimento à infância.

Porém, quanto aos docentes, complementa que "é imprescindível que estes estejam atentos às orientações curriculares, questionando o modo como estas funcionam, produzem as crianças e os produzem enquanto profissionais no tempo presente". (CARVALHO, 2015, p. 475)

Nessa perspectiva em que as verdades e certezas são desestabilizadas, o próprio entendimento do termo conhecimento ganha nova dimensão, quando passamos a entendê-lo como resultado de embates por significação. (LOPES, 2013) Na prática, são questionadas, por exemplo, a legitimidade do conhecimento selecionado, as relações de poder envolvidas nas lutas por significação e as significações que circulam acerca de cidadania e cultura.

Na defesa da desconstrução da concepção de currículo explicitada até aqui, a Elizabeth Macedo defende o currículo onde a diferença seja capaz de emergir, um currículo como "instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecidível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação" (MACEDO, 2012, p. 735).

Há décadas que a temática da diferença cultural está presente nas políticas curriculares. Entretanto, o foco conferido a ela retira a cultura do cerne das reflexões e privilegia as diversidades regionais ou as diferenças individuais, bem como se mantém atrelada a noção de identidade pré-constituída e a ideia de que o diferente se define a partir da diferença. (MACEDO, 2014) Faz-se necessário, nesse ponto, explicitar melhor que sentido consideramos ao utilizar o termo cultura.

Nas políticas curriculares brasileiras a cultura ainda "é vista como tradição a ser ensinada e também como aqueles sentidos que são produzidos cotidianamente na escola" (MACEDO, 2014, p. 89), remetendo aos sentidos de cultura

tradicionalmente presentes no discurso da antropologia. Vale ressaltar, que a globalização tornou mais visível as culturas locais e subalternas exibindo como nunca antes as sociedades como multiculturais. A partir daí, as políticas curriculares ainda operam como uma seleção da cultura em que o conhecimento ensinado é visto como universal, mas passaram a incorporar elementos de outros grupos culturais, em uma lógica de convivência e tolerância.

Para Macedo (2014, p.92), “a cultura é um fluxo dinâmico de produção de significados que nunca será concluído”, é o processo criativo de produção de significados. Podemos afirmar, então, que toda prática social é cultural e nesse fluxo dinâmico de produção de significados a tradição não pode ter um sentido cristalizado. “No momento em que cria sentidos, a enunciação do sujeito e aquilo que é enunciado são movidos para um terceiro espaço que não é nem o passado da tradição nem o presente performático, é um terceiro espaço, um entre-lugar.” (MACEDO, 2014, p. 93)

Nessa perspectiva do currículo como produção cultural, ainda que as instâncias de poder busquem fixações de significados por meio de disputas de poder e sentido, a constituição do currículo sempre será marcada pela expressão da diferença. Em qualquer enunciação de texto sempre haverá um deslocamento de sentido, uma produção de significados. Em outras palavras, nunca há uma mera repetição da tradição na apropriação de um discurso.

Assim, refletindo sobre a luta hegemônica, ou seja, a luta pelo controle dos sistemas de significação nas políticas curriculares, e sobre o currículo como produção cultural, podemos afirmar que não há a possibilidade de controlar totalmente a prática do sujeito que sempre criará sentidos novos, em maior ou menor grau. Por outro lado, “acabar com a regulação dos sistemas de significação é não apenas impossível como indesejável. Ela impediria o partilhamento de sentidos – a própria significação – e paralisaria o jogo político, no limite, estancando a diferença como tal.” (MACEDO, 2014, p. 95).

Nesse ponto, podemos nos recordar de Mouffe (2011), quando fala da impossibilidade da eliminação do poder. O objetivo seria reduzir a hegemonia do compromisso com a igualdade nas políticas de currículo, políticas essas que se propõem a incluir as demandas por reconhecimento da diferença, já que a luta por igualdade não é necessária porque a diferença não nos inferioriza e não há diferentes a serem tornados iguais ou reconhecidos. Para a autora, a educação tem

a ver, portanto, com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar as possibilidades de outras significações.

O presente estudo aponta, portanto, para alguns caminhos em busca da compreensão do currículo em uma perspectiva discursiva, reconhecendo os mecanismos de luta pela hegemonia e questionando, ou desconstruindo padrões normativos tidos como naturais, ou seja, descontruindo hegemonias estabelecidas acerca da diferença.

2.2 **Educação Sexual e Educação em Direitos Humanos – apontando alguns caminhos em busca de ressignificações**

Os Estudos Culturais alicerçaram reflexões sobre identidades culturais e, dialogando com as abordagens críticas, de filiação marxista, argumentam que a origem de classe social não é a única, nem tampouco a dimensão determinante para os processos de constituição de identidades ou de produção de desigualdade e exclusão social. Sendo assim, a discussão dos Direitos Humanos, relativas à exclusão ganharam novos contornos e

> A partir da segunda metade do século XX, principalmente os movimentos sociais mostraram que os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração.
> Dentre esses marcadores, os homens e as mulheres pertencentes às identidades subordinadas tinham não apenas seu estado de “sujeito de direitos” violados, mas também eram “vítimas” de específicos modos de discriminação, preconceito e violência, decorrentes de cada identidade cultural. (FURLANI, 2011, p.24)

Essas questões relacionam-se intrinsecamente com a educação formal, já que se considera “o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados” (FURLANI, 2011, p.23).

A partir da compreensão da importância da Educação Sexual, faz-se necessário, ainda, reconhecer que a multiplicidade de discursos contemporâneos

sobre a sexualidade torna imperativa uma definição de um referencial teórico que possa delimitar os princípios norteadores das ações pedagógicas de forma consciente. Tal definição não é apenas conceitual, já que reflete uma disputa de saberes e significados e implica um posicionamento político.

Porém, a falta de continuidade e investimento na formação continuada dos professores não favorece uma tomada de decisão a partir da reflexão qualificada sobre os discursos existentes e que permita contestar os padrões muitas vezes naturalizados na sociedade. Na atualidade, a construção de novos paradigmas para a educação, que apresentem respostas mais apropriadas para a complexa problemática de nosso tempo se faz cada vez mais imperativa.

Furlani (2011, p.15) apresenta algumas abordagens de Educação Sexual, ponderando que o profissional docente, em sua prática, não costuma considerar necessária uma definição de um referencial teórico que o oriente e contra-argumenta:

> Debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente. Entendo que cada uma delas pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos de vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil da/o professora/or que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual.

A Educação Sexual abordada pela perspectiva dos Direitos Humanos implica ações pedagógicas voltadas para o questionamento do contexto social, cultural e político em que vivemos. Segundo Furlani (2011), tal abordagem está dentre as que mais se aproximam do “reconhecimento da diferença como positiva e benéfica a um mundo que se encontra no terceiro milênio” (p.23).

Sendo assim, parte da proposta do presente estudo é apresentar elementos para pensarmos a Educação Sexual sob a ótica dos Direitos Humanos, considerando ser a que nos aproxima do intento de alcançar uma Educação Sexual voltada para o reconhecimento da diferença, condizente com as ponderações teóricas sobre a constituição do social na perspectiva pós-estruturalista desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, quando afirmam identidade como algo fluido, constituído em um processo de associações contingentes e precárias.

Tal opção por um enfoque da Educação em Direitos Humanos reflete uma contingência histórica nas discussões sobre a sexualidade, podendo ser

considerada como uma opção contingente, temporária, nos termos de uma visão pós-estruturalista.

> Entendo que referenciais distintos não apenas expressam e constroem uma concepção de mundo, de educação ou de sujeitos, mas seu arcabouço conceitual e epistêmico explicita suas limitações, suas possíveis interfaces com outras teorias e práticas e suas possibilidades reflexivas para o campo a que se destinam problematizar. (FURLANI, 2011, p.48)

Como já mencionamos no presente estudo, as instituições escolares são responsabilizadas por complementar a ação familiar e da comunidade e o discurso hegemônico presente nos documentos curriculares a significa como espaço de formação de cidadãos íntegros. Citamos anteriormente, também, a importância da escola de Educação Infantil estar aberta e preparada para participar com seus alunos dos processos de manifestação da sexualidade infantil, em uma perspectiva voltada para a Educação em Diretos Humanos, em que haja a preocupação com o questionamento de padrões normativos e o reconhecimento radical da diferença.

Mas em que medida os conceitos de escola e de Educação em Direitos Humanos são adequados e produtivos para uma abordagem de Educação Sexual que parta do reconhecimento da diferença entendida como produção discursiva?

Nesse aspecto, nos baseamos nos questionamentos às significações hegemônicas sobre Educação em Direitos Humanos e argumentamos em favor de uma ressignificação para o termo, conforme proposto por Aura Helena Ramos, segundo a qual esse é um campo de disputas e negociações permanentes (RAMOS, 2011).

Essa problematização é pertinente, sobretudo quando observamos o quanto alguns referenciais teóricos que se consolidaram no século XX perpassam as práticas docentes e as mais diversas concepções acerca da educação. Candau (2011, p.241) afirma que a cultura escolar dominante no Brasil, “construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”.

Para Ramos (2011, p. 23), os conceitos de escola e de direitos humanos são “construções discursivas que a hegemonia moderna universalizou” e que necessitam ter sua significação hegemônica questionada, já que a realidade contemporânea é caracterizada “por problemas que a modernidade não foi capaz de equacionar”.

Os termos Escola e Educação em Direitos Humanos foram significados por um alicerce moderno marcado por uma busca pela universalidade de direitos e igualdade, aspectos que necessitam ser destacados

> [...] por funcionar como estratégias discursivas associadas a práticas de subordinação do *outro*, para o qual o *mesmo* é o modelo descrito pela racionalidade moderna ocidental. Entendemos que essa é uma marca da qual a abordagem critica não consegue se desprender e em função da qual produz uma ideia de direitos humanos e de política cultural (nomeadamente as escolares) que se caracteriza, tanto quanto a versão liberal, por práticas de regulação e controle da diferença. (RAMOS, 2011, p. 24)

Em outras palavras, as ideias de “escola” e de “educação em direitos humanos” ainda carregam a marca do discurso moderno universalista que se traduz em uma promessa de alcance do consenso e promoção da igualdade em um moldelo cristão-ocidental, ainda que tal intento não seja explicitado ou mesmo assumido.

Compreendendo que a realidade social é constituída pela produção de sentido, afirmamos que a apreensão possível acerca da escola e da Educação em Direitos Humanos passa, obrigatoriamente, pela significação desses termos em um dado momento, o que se dá de maneira contingencial, temporária e precária, de acordo com pensamento hegemônico do período histórico. (RAMOS, 2011)

Ramos (2011) propõe, então, um questionamento dessas significações hegemônicas, a partir de uma ressignificação desses termos, construindo, por meio de um processo constante de disputa de significação, um entendimento de Educação em Direitos Humanos e escola como espaços de expressão da diferença, mais adequados ao mundo contemporâneo, no qual emergem questões para além da categoria de classes sociais. Propõe construções menos idealistas e mais associadas as questões da contemporaneidade, marcadas pelos dilemas de sociedades multiculturais, em termos distintos dos alegados pela modernidade.

A escola, na definição moderna, ainda é espaço de reprodução de padrões com referenciais do século XX que perpassam as práticas docentes. Nela, porém, assim como na sociedade como um todo, existem identidades em constituição que, ainda que precária e contingencialmente, constituem os sujeitos da educação no processo mesmo em que esses se formam como grupo articulado em torno de uma demanda comum.

Assim, a escola e a Educação Sexual em Direitos Humanos, ressignificadas, podem recusar e/ou problematizar os padrões estabelecidos e considerados universais. Partindo dessas reflexões, a experiência escolar poderia favorecer a ampliação de espaços de negociação da diferença, com ações pedagógicas que articulem e integrem o cotidiano escolar a temas relacionados aos Direitos Humanos.

A Educação Sexual fundamentada nesses alicerces é assumidamente política e vai contra tanto à ideia de Escola como espaço de neutralidade quanto de a de universalização. Além do processo educativo não ser encarado como uma iniciativa neutra, precisa refletir uma prática política por mudança. Assim,

> A suposta neutralidade política escolar é definitivamente posta em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais (FURLANI, 2011, p.23).

Essa perspectiva de educação em direitos humanos aborda a educação sexual como “aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e às suas identidades “excluídas” (FURLANI, 2011, p.24)” e tem como compromisso a construção de uma sociedade menos desigual e mais humana. Isso consiste em dialogar sobre o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, promovendo o reconhecimento da diferença e a visibilidade das identidades não hegemônicas.

É uma proposta que problematiza e questiona constantemente as relações de poder e padrões normativos e não define posturas metodológicas fixas. A ação pedagógica volta-se para a promoção da diferença como algo valorizado e para a reflexão sobre a precariedade e a instabilidade de todas as identidades, lembrando que até mesmo “os lugares em que os sujeitos se posicionam para dar sentidos às suas experiências são, eles também, incessantemente cambiantes” (MACEDO, 2014, P. 93).

Tradicionalmente, o discurso acerca da Educação Sexual baseia-se na biologia essencialista. Possui um enfoque na promoção da saúde e estudo da reprodução humana, e é fundamentada no determinismo biológico. Segundo Furlani (2011), as premissas do determinismo biológico contribuíram e ainda contribuem para “a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero”. Para Guacira Louro

(1999), a predominância dessa perspectiva pode, inclusive, “rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença. (p. 140)”.

Outro aspecto importante para ressaltarmos, é que essa abordagem reforça a opinião de que a Educação Sexual teria como público-alvo os adolescentes, não levando em consideração as inúmeras vantagens em se formar pessoas sexualmente saudáveis desde a infância.

Observando, ainda, as práticas disseminadas na educação formal brasileira, Guacira Louro (2005) reflete sobre como as variadas identidades chamadas comumente de “minorias” são apreciadas:

> [...] Professoras e professores bem-intencionados se esforçam para listar as “contribuições” desses grupos para o país. [...] Com tais providências, dá-se por atendida a tal ausência reclamada. [...] As atividades [...] não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. (p.45)

Pode-se concluir, então, que são somente

> [...] estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central (LOURO, 2005, p.45)

O que aqui queremos enfatizar para contrapor às práticas supracitadas, é uma postura pedagógica de questionamento aos padrões hegemônicos, visando a promoção de espaços nas escolas onde o conflito seja reconhecido como aspecto que não pode ser radicado sem que se elimine a diferença. Nessa perspectiva, a Educação Sexual seria constituída com o objetivo de

> demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial, questionável e mutável [...] problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositadamente excluídas dos currículos acerca de gênero, sexualidade, das raças e etnias (FURLANI, 2011, p.37).

Operando com as teorizações com as quais dialogamos até o momento, a Educação Sexual sob a abordagem Direitos Humanos procura compreender os conceitos de gênero e sexualidade infantil como construções discursivas, marcados pelo momento histórico e pelo caráter de provisoriedade e precariedade. Leva em

consideração, também, o atravessamento das relações de poder nesses processos de significação, que favorecem o surgimento de classificações, estigmas, estereótipos, subordinações. Nesse contexto, argumentamos a favor da Educação Sexual transitar pelos mecanismos de escape e ressignificações dos processos de produção cultural como fluxos dinâmicos de produção de sentidos.

Trata-se de abrir espaços e tempos escolares para discutir porque algumas identidades são aceitas e valorizadas enquanto outras são negadas e desqualificadas. Investir em um cenário mais favorável para que os alunos, ao longo de sua formação, possam compreender que as “verdades” e padrões são discursivamente produzidos e devem ser problematizados e que a diferença não deve ser apenas tolerada ou respeitada.

Um passo importante nessa proposta de Educação Sexual, portanto, é promover, desde a Educação Infantil, a visibilidade e valorização de identidades desqualificadas pelo discurso hegemônico.

Ainda que não seja nossa finalidade prescrever diretrizes para ações pedagógicas, consideramos oportuno refletir sobre as implicações de tal perspectiva na prática escolar da Educação infantil. Os conceitos teóricos elucidados nessa investigação necessitam, portanto, ser cogitados na prática, com ações docentes planejadas e alicerçadas em uma visão pós-estruturalista. Essa concepção, entretanto, não tem a pretensão de ser considerada como solução definitiva para os problemas, o que estaria, inclusive, na contramão das teorizações pós-estruturalistas, já que o “pós-estruturalismo não possui qualquer pretensão em ser propositivo, pragmático. Pelo contrário, [...] Apontar caminhos únicos, dentro desse referencial, pode ser visto por muitos/as de seus/suas teóricos/as como completa incoerência teórica.” (FURLANI, 2011, p.66)

A Educação Sexual na Educação Infantil entendida como prática pedagógica cultural necessita assumir um propósito de desconstrução das tentativas de invisibilidade e silenciamento da sexualidade infantil. A escola precisa estar preparada, por exemplo, para compreender que a descoberta corporal é expressão da sexualidade e que é comum que as crianças dessa idade brinquem ou manipulem seus órgãos genitais. (Furlani, 2011) Há uma grande diferença entre as tentativas de inibição, proibição ou negação desse fato e a educação voltada para o consentimento e o diálogo de modo que a criança compreenda “o local e o momento

adequado para manifestar sua sexualidade e os efeitos coletivos dessa escolha" (Furlani, 2011, p. 68).

A Educação Infantil costuma ser pensada vinculando o lúdico e o educativo. A ação pedagógica não deve segregar meninos e meninas com seleção de conhecimentos ou mesmo com a divisão de brincadeiras por gênero. (Furlani, 2011)

As construções discursivas que definem o que é próprio para meninos e meninas são vivenciadas pelas crianças a todo o momento. Porém, a criança como sujeito que se apropria dos discursos sempre poderá criar sentidos novos e a Educação Sexual dos Direitos Humanos poderá contribuir beneficiando o questionamento das naturalizações que favorecem as desigualdades de gênero.

Estando esta proposta comprometida com a construção de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças sexuais, de gênero, de raça e etnia, de crenças religiosas, de classe social, etc, compreende os preconceitos como reflexo da naturalização dos padrões normativos. Os direitos humanos seriam abordados não como um conjunto normativo a ser seguido, mas sim como uma experiência a ser construída discursivamente na busca pelo diálogo que reconhece a diferença, valoriza o conflito e compreende a realidade como algo constituído por significados provisórios, precários e contingentes nos processos de disputa hegemônica.

3 SIGNIFICAÇÕES QUE CIRCULAM E SE CONSTROEM SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Neste estudo, refletimos sobre significações sobre Educação Sexual que circulam no âmbito da Educação Infantil, buscando compreender em que medida antigos estereótipos vão sendo reforçados e novos significados sendo engendrados.

É um estudo orientado pelos princípios e recomendações da perspectiva qualitativa. Em tal abordagem, o pesquisador, ainda que parta de algumas questões para a pesquisa, encontra em seu caminho novos trajetos oriundos dos dados produzidos por meio de observação. O estudo não parte de hipóteses a serem ou não confirmadas, mas investe na compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, dinamicidade e múltiplas determinações. Evita interpretações totalizantes, compreendendo que essas retiram as especificidades dos fenômenos sociais em nome de um discurso universalista. Por outro lado, é necessário levar-se em conta que a valorização excessiva dos eventos locais, gera uma luta sem conexões ou relações com as estruturas sociais em nome de uma defesa da diferença. (LOPES, 2006)

A pesquisa, portanto, procura contemplar a preocupação de romper com esses binarismos e ir em direção de um potencial interativo entre as duas dimensões, que pode contribuir para a ampliação da fertilidade das pesquisas, bem como para a politização do conhecimento e capacidade de articulação entre lutas sociais emancipatórias coletivas, sem que, para isso, as diferenças sejam silenciadas. (LOPES, 2006)

Articulando as potencialidades teóricas e analíticas da perspectiva discursiva presente nesse estudo com a análise do campo educacional, esse último ganha novos contornos, passando a ser entendido como campo político que produz sentidos, destituído de certezas e consensos e gerador de dissensos, antagonismos e exclusões. (LOPES, 2013) Além disso, uma pesquisa fundamentada na perspectiva discursiva compreende as significações que circulam a produção curricular como construídas e reconstruídas em meio a processos contingentes e provisórios.

Quando nos propomos a identificar significações que circulam e disputam hegemonia em textos curriculares necessitamos levantar algumas questões sobre o que aqui chamamos de texto. No presente estudo, texto curricular não é apenas o que está registrado de forma escrita nos documentos oficiais produzidos pelas instâncias de poder ou pelas instituições escolares, mas tudo o que enuncia sentidos no contexto da prática. No currículo enunciado e produzido, buscamos os significados presentes, por exemplo, nos caderno de professores, projetos escolares, trabalhos de alunos, material pedagógico selecionado para uso (jogos/vídeos/fotos/brinquedos), quadro mural da escola, organização espacial, fala de professores e alunos e etc. Lembrando que o conceito de currículo, nesses termos, será abordado

> [...] como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos que torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42)

Abordando currículo como produção cultural e construção discursiva, o estudo se inspira na abordagem de Stephen Ball que busca avançar da tradicional dicotomia entre teoria e prática, produção e implementação de políticas educacionais, destacando as políticas curriculares.

No ciclo de produção curricular evidenciado pelo autor, há diferentes contextos de produção curricular chamados de contexto de influência; contexto de produção de texto e contexto da prática. Tais contextos se relacionam de forma não linear e contínua e são marcados pela heterogeneidade de discursos e diversidade de sujeitos e de grupos sociais envolvidos. Assim, as políticas curriculares são constituídas por discursos que, ao serem apropriados no processo de implementação nas escolas, ganham novos sentidos diversos. Não são, portanto, um movimento verticalizado, advindo do governo para fornecer diretrizes à prática.

No contexto de influência, os grupos de interesse lutam pelos discursos políticos que buscam limitar as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos das políticas. O contexto de produção de texto é aquele que produz os textos que se constituirão como suporte pedagógico de políticas públicas na área e, por fim, o contexto da prática, no qual ocorre uma interpretação e

recriação dos textos regulamentadores e dos discursos dos contextos de influência, modificando os sentidos e significados destes.

Associado a essa ideia, Ball analisa a política como texto e como discurso. Sobre o texto, Ball afirma que está aberto a múltiplas interpretações. Quanto ao discurso, o autor considera que certos discursos limitam nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriação.

Ball (1998, p. 132) afirma que “as políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências, resultando em inter-relação, multiplexidade e hibridização; numa mistura de lógicas globais, distantes e locais”.

No Brasil, ainda prevalece a visão dicotômica do Estado como produtor de políticas a serem implementadas posteriormente. Em contrapartida, outros estudos invertem a hierarquia e valorizam excessivamente a escola como único espaço de produção de alternativas curriculares, valorizando, da mesma forma, a concepção dicotômica citada acima. (LOPES; MACEDO, 2011)

Dessa forma, superando essa segregação entre governo e sociedade e reconhecendo a existência dos contextos citados, o presente estudo se concentra no contexto da prática (escola), compreendendo que essas dimensões se relacionam de forma ininterrupta. Vale ressaltar que ainda que se tratasse de cada um dos contextos do ciclo de políticas de forma segregada, não encontraríamos uma visão monolítica, havendo inúmeros dissensos e processos de disputas por significação no interior de cada uma.

Conforme já explicitado, nosso recorte específico da pesquisa é o segmento de Educação Infantil do Município de Duque de Caxias, destacando como elemento empírico, a análise de textos curriculares produzidos no cotidiano escolar de uma creche municipal.

Ainda que nosso objeto esteja assim delimitado, considerando a dinamicidade e interrelação dos textos produzidos nos diferentes contextos, inicialmente pensamos que seria produtivo procurar identificar textos produzidos no âmbito da SME de Duque de Caxias com vistas a orientar o trabalho das creches da rede em relação à temática da sexualidade. Contudo, uma incursão preliminar a esse campo desestimulou este caminho, pois, ainda que exista uma preocupação bastante acentuada no sentido de produzir textos que pautem as agendas das escolas; enderecem abordagens desejadas e subsidiem o trabalho dos/as professores/as,

nada do que está disponível para o segmento da Educação Infantil sequer se aproxima do tema Educação Sexual.

Ainda que entendendo que esse silenciamento fala por si e poderia ser bem explorado no âmbito de um estudo mais abrangente, a necessidade de definição do campo de estudo em termos menos ambiciosos recomendou que nos concentrássemos no contexto da prática.

Duque de Caxias é um município integrante da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Situado na Baixada Fluminense, divide-se em quatro distritos (Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém), sendo o terceiro município mais populoso do estado.

A rede de ensino público do município compreende aproximadamente 175 escolas distribuídas por seus quatro distritos. No âmbito do contexto da prática, dentre essas escolas, analisamos os textos curriculares produzidos na Creche Municipal Professora Laura D'Aquino Longo, ou Creche Laura, como é conhecida pela comunidade escolar.

A Creche Laura está situada no Bairro de Olavo Bilac, no primeiro distrito de Duque de Caxias e foi municipalizada em 31 de maio de 2005, recebendo o nome de uma educadora do bairro com expressão significativa para a memória local. A instituição atende, em média, 130 crianças distribuídas em sete turmas com faixa etária de 02 a 05 anos. As crianças de 02 e 03 anos permanecem em horário integral (10 horas diárias), enquanto as de 04 e 05 dividem-se em dois turnos parciais de 04 horas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a comunidade atendida convive com altos índices de violência, falta de segurança pública, insuficiente acesso ao sistema de saúde, ausências de espaços culturais e de lazer nas proximidades, dentre outros aspectos característicos de uma área de periferia urbana de baixa renda.

Atuo como professora na Creche Laura desde meu ingresso como professora na rede pública municipal de Duque de Caxias, em 2006. Portanto, quando menciono o quadro de professoras regentes é importante salientar que constituo também esse grupo.

A escola foi uma das quatro Unidades de Ensino selecionadas para participar do *Projeto NEEDHs - Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos: processo de produção curricular no contexto da prática de escolas de Duque de*

Caxias. Desenvolvido de 2012 a 2014, tratou-se de um estudo participativo do GCEDH - Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos, coordenado por Aura Helena Ramos, tendo como finalidade desenvolver ações escolares baseadas nos princípios teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos. O GCEDH é um grupo é vinculado ao NEC – Núcleo de Educação Continuada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Unidade da UERJ em Duque de Caxias. O Projeto foi realizado com financiamento da FAPERJ, através do edital 16/2011, *Apoio à melhoria do ensino em escolas da rede pública no estado do Rio de Janeiro*. Dentre as quatro escolas participantes, a Creche Laura era a única instituição voltada exclusivamente para a Educação Infantil.

É relevante destacar a participação da ONG- Novamérica[3] que, através do convênio de cooperação técnica que mantinha com o NEC/UERJ, colaborou de modo importante com a efetivação do Projeto, notadamente nas ações de educação continuada de professores.

Segundo registrado na proposta do Edital Faperj, define-se como objetivos do projeto:

> **Objetivo geral:**
> Estruturar em quatro escolas da rede pública, dos diferentes Distritos do Município de Duque de Caxias, núcleos implementadores e difusores de ações escolares inspiradas nos princípios pedagógicos da Educação em Direitos Humanos, como estratégias preventivas da violência escolar em suas expressões explícitas e implícitas.
>
> **Objetivos específicos:**
> **1 – Formação Continuada de educadores/as**
> Desenvolver, em cada uma das quatro escolas, processos de formação continuada de educadores/as (envolvendo funcionários/as e equipe técnico-administrativa) voltada para a reflexão e debate em torno da temática da educação em direitos humanos, aprofundando a compreensão do fenômeno da violência escolar para além da evidência da agressão física ou verbal e identificando determinantes intraescolares da violência que possibilite a superação de uma visão da escola como mera vítima da violência social;
>
> **2 – Constituição de acervo de material pedagógico**
> Montar, em cada uma das quatro escolas, um acervo de material pedagógico (livros, jogos, CDs, DVDs etc) para utilização pelos/as professores/as das escolas-núcleo e demais Unidades localizadas no seu Distrito, em ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos.

[3] A NOVAMERICA é uma Organização não Governamental latino-americana voltada a promoção da cidadania e defesa dos direitos humanos. http://www.novamerica.org.br/home.asp

> **3 – Produção de material e estratégias pedagógicas**
> Desenvolvimento participativo de material e estratégias pedagógicas voltados a ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos
>
> **4 – Atividades com as crianças**
> Implementação, de atividades pedagógicas, disciplinares e/ou extra disciplinares, concebidas no âmbito das ações de formação continuada (objetivo 1) e com o apoio do material pedagógico produzido e reunido no âmbito do projeto (objetivos 2 e 3)

No desenvolvimento do Projeto, a escola passou por um intenso processo de formação continuada, no âmbito do qual foram concebidas e desenvolvidas, pelas professoras, ações pedagógicas voltadas para a construção da Educação Infantil em Direitos Humanos. Esse projeto local, que correspondia a demandas da própria escola, foi nomeado “Tenho Direito de Ser Criança!” e construído em conjunto com as crianças, produziu um portfólio de dicas práticas e sugestões de atividades para alunos, pais e funcionários. As atividades contemplam temas como: o despertar da sexualidade na infância; questões de gênero; valorização da diferença; dentre outros.

Dessa forma, foram analisados textos curriculares produzidos no cotidiano escolar da Creche Laura, por entender que essa é uma instituição produtiva para a presente pesquisa na medida em que é voltada especificamente para a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, possui um material dificilmente encontrado nesse segmento, no qual aspectos relativos à Educação Sexual e Educação em Direitos Humanos emergem e possibilitam a investigação. Não citaremos os nomes das professoras responsáveis pelo planejamento e execução das atividades, compreendendo as atividades como produção da instituição escolar aqui pesquisada, inclusive no que diz respeito a minha participação como professora regente.

Pretendeu-se, portanto, analisar o material produzido pelo NEEDH, não no sentido de verificação da qualidade, pertinência ou validade do material, mas sim, como uma experiência de produção curricular na área que nos permite identificar o modo como questões pertinentes à Educação Sexual e sexualidade são significadas e disputam hegemonia - observando os temas que se destacam, as abordagens que adotam e os procedimentos pedagógicos sugeridos.

Vale colocarmos em evidência que, em uma perspectiva discursiva, o presente estudo rejeita a ideia da escolha da instituição como o exemplo representante de um todo, reflexo das demais. Considera-se a Creche Laura

somente um dos exemplos de instituição de Educação Infantil e produtivo para a investigação.

Analisamos as significações sobre sexualidade e infância que emergem desses textos, buscando compreender as forças em disputa no processo de constituição do discurso pedagógico sobre Educação Sexual e destacando estratégias discursivas produtoras de hegemonia. Procuramos dar especial destaque à produção das crianças por entender ser necessário romper com a lógica centrada nos adultos e reposicionar a criança, não mais como seres passivos, silenciados ou invisibilizados, mas como indivíduos capazes de ressignificar o que lhes é apresentado e de produzir cultura.

Vale ressaltar que temos a proposta de refletir sobre o potencial da Educação em Direitos Humanos como espaço de expressão da diferença quanto a questões relativas à sexualidade, infância e Educação Sexual para isso, nossas análises serão sempre entremeadas por essa reflexão.

3.1 **Implantação do NEEDH**

A primeira iniciativa para implantação do NEEDH Laura de Aquino foi a definição e aquisição de material pedagógico e equipamentos necessários ao desenvolvimento das ações do projeto, o que foi feito a partir de consulta envolvendo as coordenações externa e interna do projeto e docentes da escola. Sendo assim, o acervo da instituição passou a contar com equipamentos eletrônicos (novos aparelhos de TV, DVD, rádio, microfone), livros voltados à formação continuada dos professores e livros infantis e também materiais de papelaria. Dessa forma, foi minimizada a insuficiência de materiais normalmente observada na instituição para a realização das atividades pedagógicas.

Buscamos a liberação de serviços que permitissem adaptar uma sala da creche para que o NEEDH tivesse um espaço próprio, mas a SME argumentou inviabilidade de recursos financeiros. Houve, também, a tentativa de designarem uma professora da escola para que ficasse responsável pelo projeto em regime de

aula extra, porém também não foi possível. Assim, as atividades do projeto seriam desenvolvidas por todos em parceria e inseridas no tempo e espaço cotidiano da instituição.

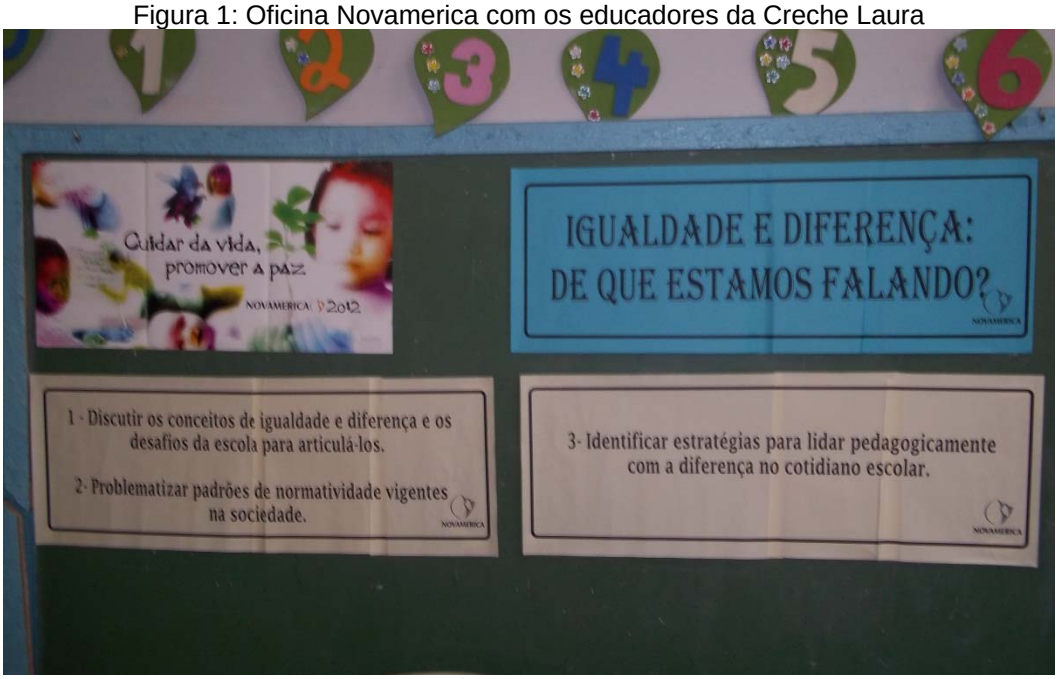
No processo de negociação por espaços e tempo para as experiências propostas, o NEEDH era apresentado como instrumento para pensar a diferença por meio de novos caminhos, com a Educação em Direitos Humanos em Duque de Caxias, especialmente no que se refere a uma instituição de Educação Infantil. A inviabilidade de recursos advindos do poder público demonstra a dificuldade de se priorizar ensaios como esse, mas também reflete a necessidade de se continuar na busca pela abertura de canais de expressões, conflitos e negociações. O que pretendo aqui apontar é que as dificuldades que porventura atravessem experiências como essa alimentam ainda mais a necessidade de disputar espaço para a diferença na agenda política.

No decorrer do primeiro ano, a equipe Novamerica desenvolveu na própria escola, ciclo de oficinas com temáticas voltadas à Educação em Direitos Humanos com vistas à formação da equipe da instituição.

De certa forma, tais oficinas trouxeram a tona temas que não costumavam ser discutidos com frequência nas reuniões de professores ou conselhos de classe. Foram abordados os conceitos de igualdade e diferença sob uma nova ótica e apresentada uma proposta de desconstrução de padrões de normatividade presentes na sociedade. A diferença foi posta em pauta como algo a ser valorizado, problematizando as concepções que buscam tornar os alunos iguais com base em um padrão universal. As oficinas se constituíram como espaço de discussão sobre como a diferença se manifesta no cotidiano escolar e como as professoras lidam com isso, promovendo a ideia da valorização e respeito à diferença.

Alguns temas geraram polêmica e resistência no decorrer das oficinas. Pude presenciar, por exemplo, comentários de pessoas afirmando que a dinamizadora das oficinas estava querendo impor ideias contrárias a sua religião no que diz respeito à orientação sexual. Outras pessoas demonstravam desinteresse nas discussões. Contudo, durante as oficinas, a originalidade daquele momento era evidente, no sentido de se constituir como espaço sem precedentes para discutir a diferença da forma mais aberta e democrática possível, permitindo, inclusive, a expressão livre das opiniões e participação de todos os funcionários da creche dos diversos setores.

Figura 1: Oficina Novamerica com os educadores da Creche Laura



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Após o recebimento do material e participação do ciclo de oficinas, as professoras desenvolveram atividades voltadas para Educação em Direitos Humanos com pais e funcionários (especialmente estimuladoras materno infantil[4]).

Como as atividades eram pensadas em função de demandas identificadas como de especial interesse para as educadoras da escola, a temática que mais se destacou nas atividades com pais e funcionários foram as que se relacionavam com a sexualidade infantil e questões de gênero. Consideraram-se necessárias atividades especificamente sobre a sexualidade e gênero voltadas para os pais como uma introdução aos trabalhos voltados para Educação Sexual que seriam realizados com as crianças posteriormente.

Apesar da divulgação das atividades houve baixa adesão dos pais ao encontro inicial. Os responsáveis que estiveram presentes demonstraram abertura e interesse ao tema proposto. No que se refere aos funcionários, a discussão se deu nos dias designados em calendário para a realização de grupos de estudo na unidade.

[4] Estimuladora materno infantil é um cargo existente nas creches municipais de Duque de Caxias. Sua função é auxiliar as professoras no desenvolvimento das atividades pedagógicas e executar as atividades de rotina dos alunos e alunas.

Figura 2: Slide apresentado para pais de alunos e funcionários da Creche Laura

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Destacamos que no material produzido para pais e funcionários encontram-se reflexões e orientações acerca do despertar da sexualidade (percepção do próprio corpo e do corpo do outro, descobrimento do prazer genital, exploração do órgão sexual, dúvidas sobre as relações afetivas e sobre a concepção dos bebês) e das questões de gênero (concepções culturais e estereótipos que não contemplam a diferença). Trazemos aqui um trecho em que aparecem dicas práticas:

Figura 3: Slide apresentado para pais de alunos e funcionários da Creche Laura

- Para mim, a brincadeira é uma sensação! Deixe que eu brinque tocando, pegando, mexendo...
- Entenda que descubro meu corpo e tento entender o mundo. Uma das minhas primeiras descobertas é o prazer em manipular meus órgãos genitais.
- Nunca me repreenda de forma agressiva! Nem me deixe constrangido enquanto eu estiver me descobrindo.
- Quando isso acontecer, você pode me distrair de uma forma sutil com uma atividade bem legal! Pois tudo isso para mim é uma brincadeira!
- Converse comigo e explique que a escola não é lugar para essa brincadeira.
- Se eu estiver tentando descobrir o corpo com alguém da minha idade, me distraia também. Mas me ajude se a criança for maior do que eu ou se a brincadeira envolver coação ou violência.
- Vou adorar se me oferecer brincadeiras que me ensinem noções de higiene e conceitos simples sobre as diferenças entre os corpos dos meninos e meninas.
- Sou muito curioso! Por favor, responda sempre às minhas perguntas!
- Cuidado! Adoro repetir o que vejo! Por isso, nunca tenham atitudes preconceituosas com relação ao gênero e orientação sexual!

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

As dicas da figura 3 foram redigidas com frases em primeira pessoa, sugerindo uma conversa com uma criança de forma a aproximar o leitor à realidade infantil. A “criança” aparece numa posição central, como se ganhasse voz e pudesse falar com liberdade e tranquilidade sobre sua própria sexualidade. Além disso, as posições são subvertidas e a “criança” ensina aos adultos sobre algo que eles aparentam não estar preparados ainda e, portanto, necessitariam de orientações.

Nessa mesma direção, iniciaremos a seguir uma análise de atividades pedagógicas do NEEDH Creche Laura, buscando enfatizar o olhar da criança e objetivando entender o modo como a sexualidade e a infância são abordadas nesses textos curriculares. Na instituição, o projeto pedagógico ganhou o nome de “Tenho direito de ser criança!”.

3.2 **Tenho direito de ser criança!**

Durante a implementação do NEEDH (2012/2013), todos os funcionários passaram por um processo de formação continuada em Educação em Direitos Humanos, com vistas a promover a inclusão da questão da diferença nas pautas da instituição. A partir do ano de 2014, os desdobramentos e atividades do NEEDH seriam um processo de construção compartilhada e, como não poderia deixar de ser, facultativo.

A presente pesquisa objetivou trazer como recorte para a análise as atividades desenvolvidas em conjunto com as crianças e compiladas em um portfólio datado de 2014. A concepção e implementação dessas atividades foram efetivadas por três professoras com o apoio da direção, que organizava o funcionamento das turmas de forma a podermos reservar tempo para planejamento e execução das atividades. Em um grupo de sete professoras, quatro optaram por apenas ceder tempo em suas aulas para o desenvolvimento das atividades.

O sentido conferido ao conhecimento nas instituições escolares ainda perpassa pelas ideias de saber elaborado, “seleção da cultura” vista como universal (MACEDO, 2012, p. 730) e formação para a cidadania. Na defesa de um currículo onde a diferença seja capaz de emergir, esbarramos na temática da diferença cultural conectada a ideia de cultura como tradição. Contudo, a falta de adesão da maioria não impede que a experiência descrita se traduza em uma adaptação local do discurso hegemônico. Ao contrário, a implementação de atividades naquela instituição reflete uma redução da hegemonia compromissada com a educação pela igualdade e abre canais de expressão para a diferença e para outras possibilidades de significações.

Abordando currículo como produção cultural e construção discursiva, os textos curriculares não se restringem ao que foi registrado pelas professoras de forma escrita, contemplando também o que foi observado nas falas e produções das crianças. No portfólio analisado, as atividades pedagógicas do NEEDH são chamadas de projeto “Tenho direito de ser criança!” e apresentadas da seguinte forma:

> A seguir, encontramos estratégias pedagógicas para serem implementadas com as crianças e que pretendem muito contribuir como dicas práticas para educadores e educadoras comprometidos em exercer ações escolares inspiradas na construção da Educação Infantil em Direitos Humanos. Tais estratégias fazem parte de ações locais, especificamente concebidas e desenvolvidas na Creche Laura.

As atividades foram divididas em dois eixos: “Tenho direito de ser curioso e conhecer meu corpo” e “Tenho direito de ser diferente e ser respeitado em minha diferença”. No primeiro eixo, a temática gira em torno da Educação Sexual em Educação Infantil, enquanto que o segundo eixo aborda, segundo o portfólio do NEEDH “questões relativas à promoção do respeito e valorização da diferença, alicerçadas nos princípios dos Direitos Humanos”. Podemos compreender a divisão dos eixos para fins de organização, porém, as temáticas apresentadas estão de tal forma relacionadas umas com as outras que qualquer tentativa de separação aparenta ser tarefa difícil.

A novidade são atividades com essas temáticas especificamente voltadas para Educação Infantil, material que não é muito frequente encontrarmos. Ao tratar da importância da Educação Sexual desde a Educação Infantil, Furlani (2011, p. 87) reflete: Mas “como iniciar?”. É para muitas pessoas um ato difícil. Quando se trata de dar início a uma prática docente de planejamento e de implementação de atividades no campo da educação sexual, muitos/as educadores/as “não sabem onde começar”.

Importante, então, considerarmos que a produção desse material e sua disponibilidade para consulta posterior necessita apontar para uma abertura de sentidos, um compartilhamento de um processo criativo de produção de significados sem intenção de prescrição, de estabelecimento de normas ou de formulações conclusivas. (Macedo, 2014)

Na atividade “Ceci tem pipi?[5]”, as professoras realizaram a contação de história do livro infantil de mesmo nome, do autor Thierry Lenain. O livro fala de uma forma lúdica e divertida sobre a descoberta das diferenças e das semelhanças entre meninos e meninas sob a ótica de um menino chamado Max.

> No começo, era tudo muito simples para Max: havia o pessoal Com-pipi e o pessoal Sem-pipi. Era assim desde que o mundo era mundo. Os primeiros eram mais fortes, claro, pois tinham pipi. E Max, que tinha pipi, estava muito contente por ser um cara Com-pipi. Azar das meninas, não era culpa dele que elas não tinham "uma certa coisa".

[5] Título de livro infantil

> Um belo dia na escola, porém, uma garotinha chamada Ceci vai para a turma de Max. Como ela é uma Sem-pipi, Max não dá muita bola para Ceci. Ela que vá brincar de boneca ou desenhar florzinhas, ele pensa.
> Mas aos poucos a menina vai deixando Max intrigado: Ceci desenha um mamute, joga bola e tem uma bicicleta de garoto. Será que Ceci é diferente porque tem pipi? Max decide investigar. (LENAIN, 2004, p.7)

As professoras, com auxílio de fantoches, iniciaram um diálogo com os alunos no qual puderam abordar, a partir da história, diferenças entre meninos e meninas, contraposição entre os apelidos e nomes científicos das partes do corpo (vulva, axila, pênis, etc.), conceitos de nudez e privacidade, estereótipos de gênero, etc. Ao fim, foram entregues silhuetas humanas em branco para que os alunos e alunas desenhassem as partes de seu corpo nu.

A atividade visava permitir que se refletisse com as crianças, de forma adequada à faixa etária, questões sobre o determinismo biológico e a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero. Desde a primeira infância, as crianças observam os adultos atribuindo qualidades diferenciadas para meninos e meninas com uma visão inatista. Portanto, a criança já entra em contato desde cedo com tentativas de fixações identitárias que buscam estereotipar as relações de gênero.

As obras literárias são elementos culturais que podem contribuir ou não para a legitimação do discurso hegemônico. Muitos livros infantis reforçam e/ou reproduzem ideias sobre o que seriam comportamentos adequados ao masculino e o feminino. Cabe às professoras e professores uma avaliação dos livros a serem utilizados, não com intuito de deixar de lado os que possivelmente possam conter uma visão estereotipada de gênero, mas para que possam utilizá-los de maneira a refletir com as crianças sobre as concepções ali encontradas. Os padrões de normatividade fixam condutas esperadas para meninos e meninas como algo natural e podem ser questionados na medida em que compreendemos que esses padrões são construídos discursivamente de forma provisória e de acordo com o momento histórico.

A equipe de professoras e estimuladoras materno infantis da Creche Laura é constituída em sua totalidade por mulheres e esse quadro se repete na Educação Infantil como um todo. A feminilidade costuma ser significada como algo relacionado à docilidade, à maternidade e à afetividade como características naturais da mulher que a qualificariam para atuar nesse segmento da educação. Todas essas questões

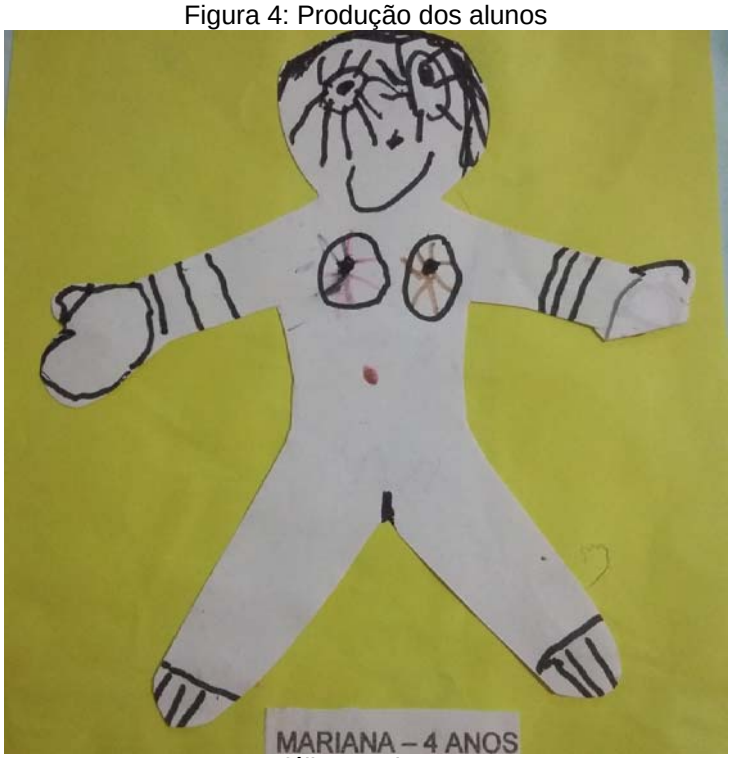
podem ser problematizadas pelos profissionais da educação e trabalhadas com as crianças como discursos passíveis de serem ressignificados.

Na atividade, as partes do corpo foram trabalhadas de forma lúdica e muito diferente do enfoque biológico-higienista fortemente disseminado nas escolas. A curiosidade pelo corpo nu é expressa pelas crianças desde bem cedo e, em especial em famílias e escolas onde a sexualidade não costuma ser tema de diálogo, o interesse infantil pelos corpos escondidos nas roupas pode se tornar algo bem acentuado e/ou frequente.

Os conceitos de nudez e privacidade vão sendo significados por essas crianças dia após dia e elas vão aprendendo a nomear as partes do corpo normalmente com apelidos ensinados pelos adultos.

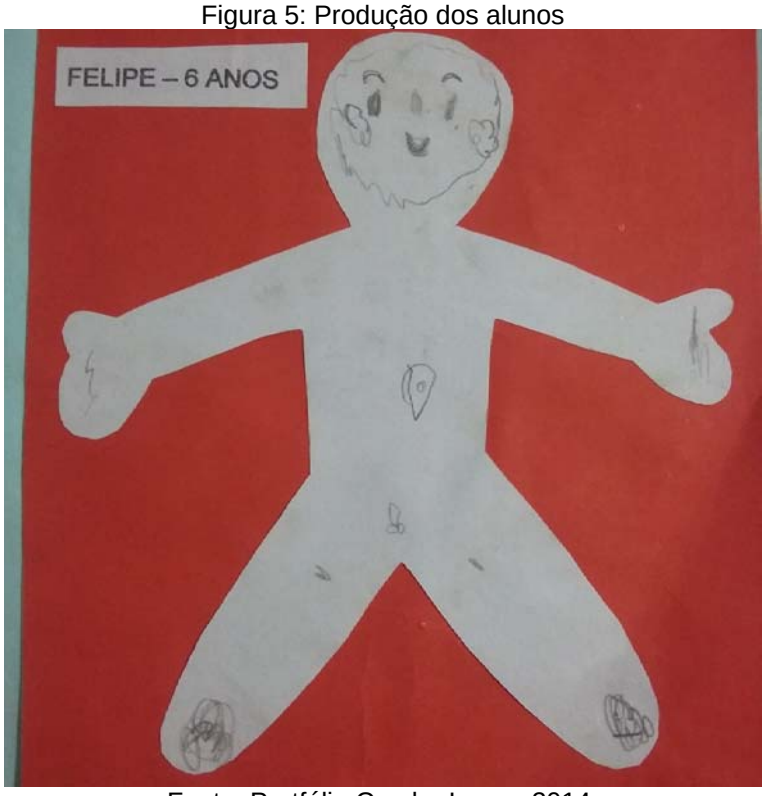
Entendendo as múltiplas infâncias que pode haver até mesmo no universo de uma única turma de uma instituição escolar, atividades que permitam discutir os nomes científicos das partes do corpo em contraposição com os nomes populares muito utilizados possibilitam que eles entrem em contato com os dois tipos de linguagens. “Sob o ponto de vista do aprendizado infantil, reconhecer as diferenças linguísticas como positivas é um primeiro passo a considerar também como válidas outras diferenças”. (FURLANI, 2011, p. 93)

Figura 4: Produção dos alunos



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 5: Produção dos alunos



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Transcrevo abaixo um trecho do diálogo entre a professora e alunos e alunas de três anos.

Professora: Meninos gostam de brincar de que?

Pedro: De luta!

Professora: É mesmo? E as meninas?

Luana: De boneca!

Notemos que mesmo dentre os alunos de apenas três anos, já existem ideias do que seriam atividades adequadas para meninos e para meninas. Vargas e Carvalho (2011, p. 3) comentam o que chamam de “uma escola moderna para infâncias contemporâneas” e afirmam, como exemplo, que “ao circular pelas escolas na contemporaneidade, é possível visualizar muitos estudantes, em diversos momentos da rotina escolar, separados pelo seu sexo”, o que nos remete as escolas do século passado.

Ao questionar o determinismo biológico, o educador necessita perceber as raízes históricas desses estereótipos de gênero e entender a responsabilidade da escola na perpetuação dessas visões. Assim, caixas com brinquedos de meninos e meninas são exemplos de condutas que reforçam a naturalização de estereótipos de gênero, enquanto limitam a escolha das crianças e fixam características identitárias para cada gênero.

Entretanto, de acordo com Macedo (2014), a cultura é abordada como processo criativo de produção de significados e um currículo deve ser marcado pela expressão da diferença. Sempre haverá escapes em que os sujeitos, a despeito da força do discurso hegemônico, criarão sentidos novos. Essa é lógica que nos ajuda a refletir sobre o seguinte trecho do diálogo entre professoras e alunos e alunas de quatro a cinco anos:

> Professora: Que diferenças vocês percebem entre meninos e meninas?
>
> Julia: Menino não rebola!
>
> Alex interrompe: Mas eu sim! (Vai para o meio da roda de conversas e dança rebolando enquanto os amigos começam a rir)

A conversa descrita acima foi uma oportunidade de reflexão em conjunto com as crianças e resultou na condução da temática de forma a relacionar o ocorrido com a história do livro “Ceci tem pipi?”. Com linguagem adequada e de forma lúdica foi possível conversar sobre como os aspectos biológicos que diferem meninos e meninas não precisam determinar ou limitar as preferências de atividades, as habilidades, as formas de se relacionar, etc. No exemplo citado acima, o aluno havia nascido na região nordeste do Brasil e convivia com familiares que tinham o hábito de ouvir músicas baianas com coreografias dançadas por homens e mulheres. Esse fato apenas reforça que os padrões predeterminados nas relações de gênero são culturalmente construídos e podem ser modificados de acordo com o momento histórico ou local em que vivemos.

Sobre isso, Furlani afirma:

> O contexto social, ao construir o que é próprio do sexo (menino ou menina), inventa os atributos de gênero (masculino e feminino). Essa construção cultural geralmente é limitada e engessa o aprendizado das crianças, sobretudo quando nós, professoras e professores, nos apegamos às construções rígidas de gênero, considerando não adequado que meninos brinquem de casinha, por exemplo. (FURLANI, 2011, p. 69)

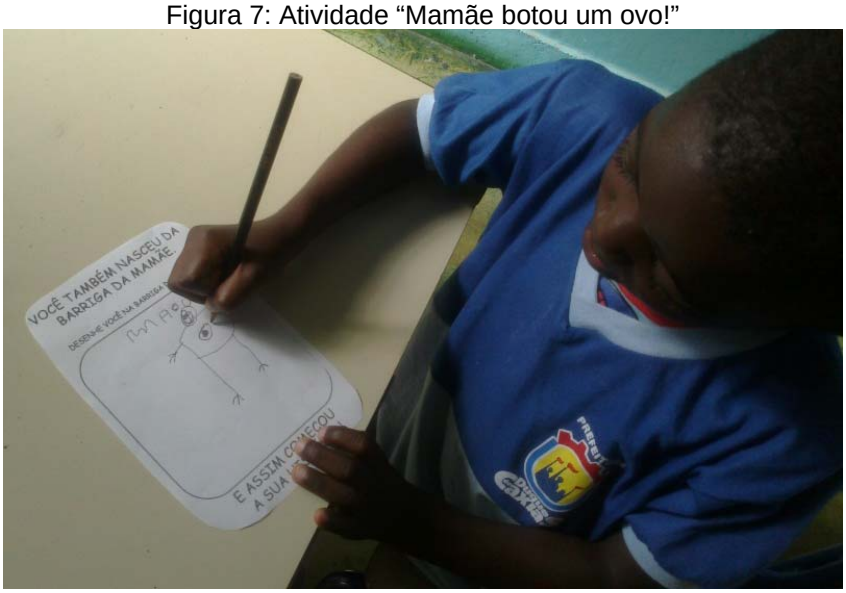
Já na atividade “Mamãe botou um ovo![6]”, voltada para as turmas de cinco anos, as professoras contaram a história que fala de forma clara e ao mesmo tempo infantil como se dá as relações afetivas, sexuais e os nascimentos dos bebês. Após isso, os alunos e alunas desenharam as barrigas de suas mães quando estavam grávidas deles.

Figura 6: Atividade “Mamãe botou um ovo!”

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

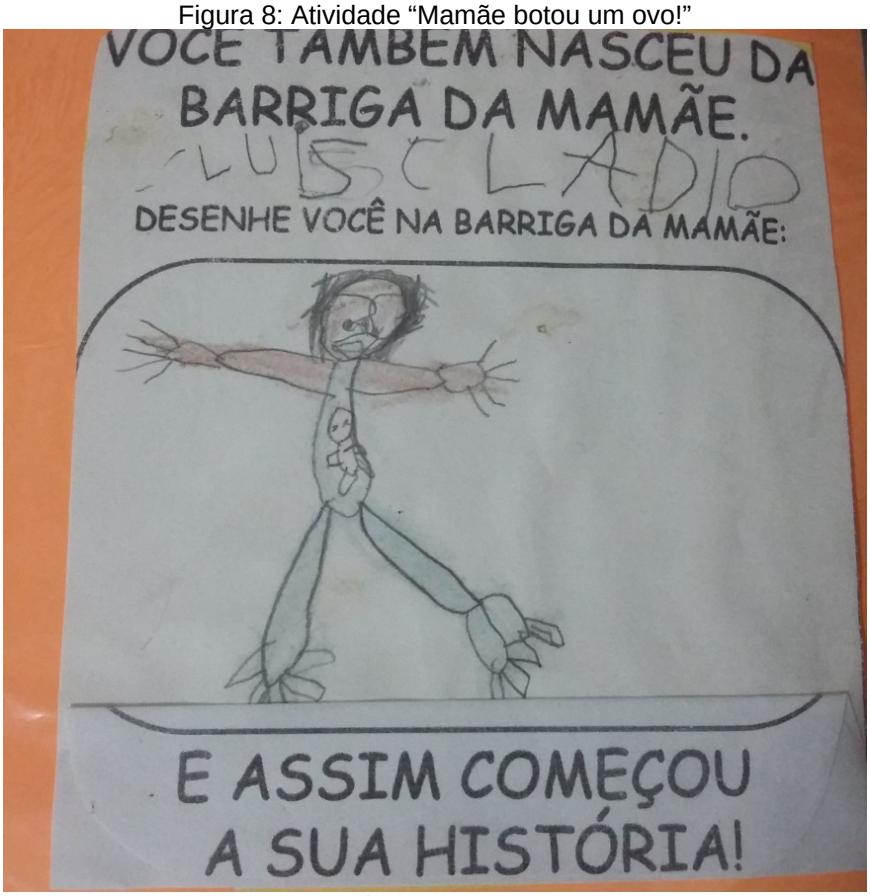
[6] Título de livro infantil

Figura 7: Atividade “Mamãe botou um ovo!”



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 8: Atividade “Mamãe botou um ovo!”



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Talvez, como afirma Louro (1998, p. 40), “uma das mentiras mais antigas e recorrentes da escola é a de que as crianças nada sabem sobre sexualidade”. Tratando a dinâmica das relações afetivas de forma adequada a faixa etária, a

atividade abre diálogo para que as crianças se sintam a vontade para esclarecer suas dúvidas.

Para Furlani (2011, p. 96), entretanto, é necessário que em atividades como essa as professoras estejam atentas para o fato de que “as crianças aprendem desde muito pequenas que a reprodução é algo esperado e natural para as espécies” e que “informações aprendidas desde a Educação Infantil e reiteradas muitas vezes nos currículos de Ciências e de Biologia, insistentemente ao longo de toda escolarização contribuem para esse entendimento”. Em uma perspectiva desconstrutiva, é preciso expor para as crianças que a “reprodução é uma possibilidade legítima da sexualidade humana, mas não deve ser apresentada como a sexualidade normal”. (FURLANI, 2011, p. 96)

Ao tratar das relações afetivas e sexuais que dão origem aos bebês também foi possível problematizar a visão que confere o cuidado e a educação dos filhos apenas às mulheres. Compreendendo que, apesar dos bebês crescerem no ventre das mulheres, eles foram gerados com a participação do homem e da mulher, é possível desenvolver uma conversa sobre a responsabilidade que ambos tem sobre o filho ou filha. Apesar dos papéis diferenciados atribuídos a homens e mulheres, à visão inatista que limita a mulher à função materna e ao número de crianças criadas por mães solteiras, podemos desconstruir essas ideias, vislumbrando transgressões de práticas que parecem permanentes, mas na verdade são contingentes, temporárias e precárias. Podemos contribuir para a formação de meninos mais conscientes de suas responsabilidades e menos preconceituosos no que se refere às relações de gênero.

Na atividade “Minhas mãos, suas mãos”, as professoras solicitaram que as crianças procurassem um colega que tivesse as mãos do mesmo tamanho que a delas. Ao encontrar, os pares deveriam fazer um desenho do contorno de suas mãos e escrever seu nome identificando o desenho.

Após isso, houve uma roda de conversa em que as crianças eram estimuladas a observar se as mãos eram exatamente iguais e se havia sido fácil encontrar mãos parecidas com as delas.

Atividades como essa servem muito bem para se conseguir trabalhar com as crianças conceitos tão abstratos quanto diferença e igualdade. Lembrando que os conceitos são construídos discursivamente, a escola pode ter um papel fundamental

ao buscar apresentar discursos alternativos aos hegemônicos e visibilizar identidades desvalorizadas.

Por meio dessa dinâmica, vai-se problematizando a ideia de promoção da igualdade e seu atravessamento por relações de poder, abrindo espaço para a expressão da diferença, sua valorização e reconhecimento radical. Observando as mãozinhas, os pequenos podem iniciar suas reflexões acerca da impossibilidade de sermos todos iguais, já que nem todos conseguirão preencher os requisitos dos padrões apresentados pelo discurso hegemônico.

> Assim como na sociedade em geral, na escola há inúmeras expressões identitárias (não apenas a normativa e hegemônica) que devem/podem ser vistas como positivas, pois apontam para as muitas diferenças constituidoras dos sujeitos humanos. (FURLANI, 2011, p. 120)

Figura 9: Atividade “Minhas mãos, suas mãos!”

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Na atividade “Recriando”, foram apresentadas às crianças fichas com cenas de discriminação e, em conjunto, as cenas foram analisadas e discutidas. As crianças foram estimuladas a pensar o que fariam se estivessem naquelas situações e solicitadas a recriarem as cenas com desenhos.

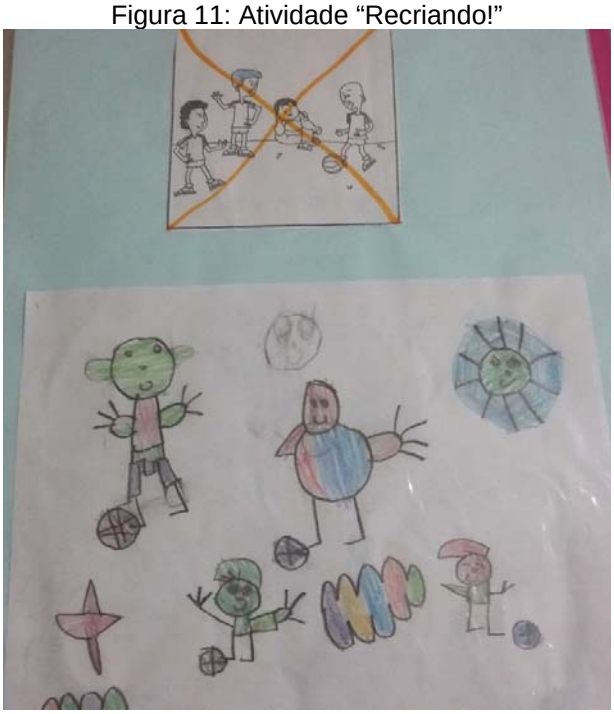
No convívio com crianças pequenas podemos perceber que desde cedo elas experimentam, observam e reproduzem os preconceitos diversos presentes nas sociedades. Sendo assim, presenciamos cotidianamente crianças usando termos

depreciativos para se referirem às religiões africanas, brincadeiras e gozações quando um menino opta por brincar com as meninas de boneca e etc. Por outro lado, é possível notar, por exemplo, a valorização conferida à beleza das crianças brancas ou com um poder aquisitivo maior que as outras da turma.

Figura 10: Atividade “Recriando!”

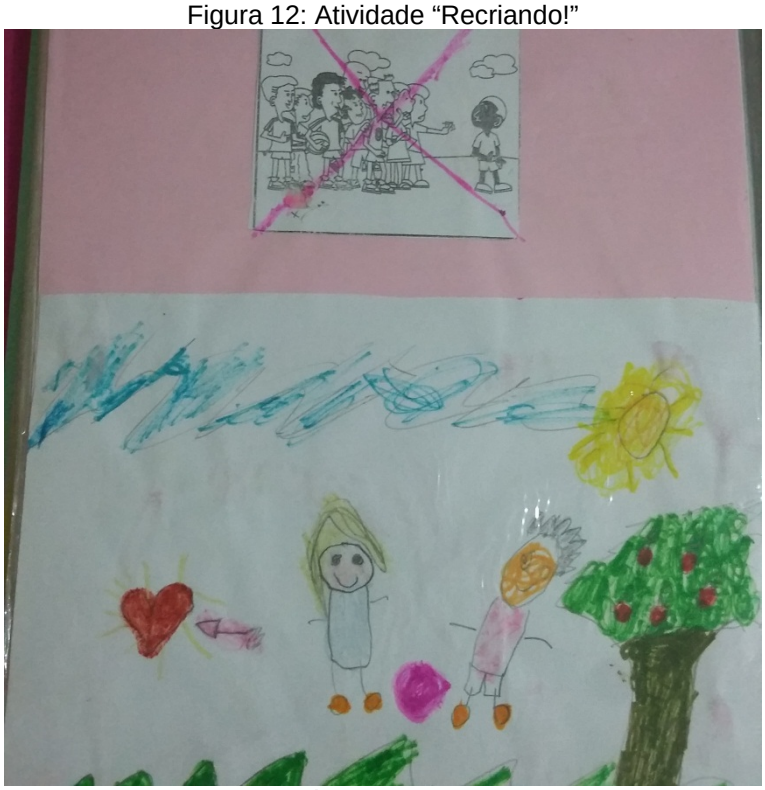
Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 11: Atividade “Recriando!”



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 12: Atividade “Recriando!”



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Podemos notar que, após a problematização proposta na conversa preliminar, ao recriarem as situações as crianças não procuraram desenhar todos os personagens iguais, mas sim mantiveram as diferenças entre eles, porém destacando ambientes harmoniosos em que a diferença não era mais vista como estigma ou algo depreciativo.

Cabe aos educadores, refletirem com seus alunos e alunas sobre os discursos presentes na sociedade como construções discursivas cruzadas por relações de poder que significam a diferença como algo negativo. É necessário alertarmos para que, nesse processo com os alunos, não acabemos por tratar do assunto sob a lógica da tolerância, em que o outro é visto como inferior que necessita ser tolerado, mas sim sob a ótica do respeito radical às diferenças.

A mesma questão foi abordada na atividade “Ovelha Branca”, na qual as professoras apresentaram um livro infantil de Marcelo Moreira chamado Bééé, Por meio de imagens o livro mostra uma situação de discriminação contra a única ovelhinha branca dentre as marrons. As crianças são estimuladas a observarem as expressões faciais dos personagens, identificando as emoções envolvidas em situações de discriminação. Sendo a história contada apenas com imagens, as

professoras produziram textos coletivos nos quais as turmas escreviam sobre o que viam nas ilustrações. Por fim, em conjunto, as turmas realizaram um trabalho de arte em desenhos de ovelhas. Após todas as ovelhas ficarem prontas puderam ser expostas, destacando-se as diferenças entre elas. Segue a história sob a ótica dos alunos e alunas de quatro a cinco anos:

> Era uma vez, muitas ovelhinhas. As ovelhinhas eram marrons e tinha só uma branquinha. A ovelha branca ficou sozinha e as marrons foram embora porque a ovelhinha branca não era da cor delas. Elas não queriam brincar com ela.
> A ovelha branca começou a andar e viu lama no chão. Ela pulou na lama, mas acabou caindo e se sujando toda, ficando marrom. Então, teve uma ideia: podia ficar junto das ovelhas marrons agora! E as ovelhas marrons gostaram dela agora.
> Mas choveu e a lama saiu. As ovelhas marrons deixaram ela sozinha de novo. Só porque ela era de cor diferente. Nervosa, ela gritou: Bééééé! E todas as marrons gritaram também: Bééééé! E perceberam que a branca era uma ovelha também, mesmo sendo de cor diferente.
> As ovelhas ficaram juntas e a branquinha ficou feliz!

Figura 13: Atividade “Ovelha Branca”

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 14: Atividade “Ovelha Branca”

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 15: Atividade “Ovelha Branca”

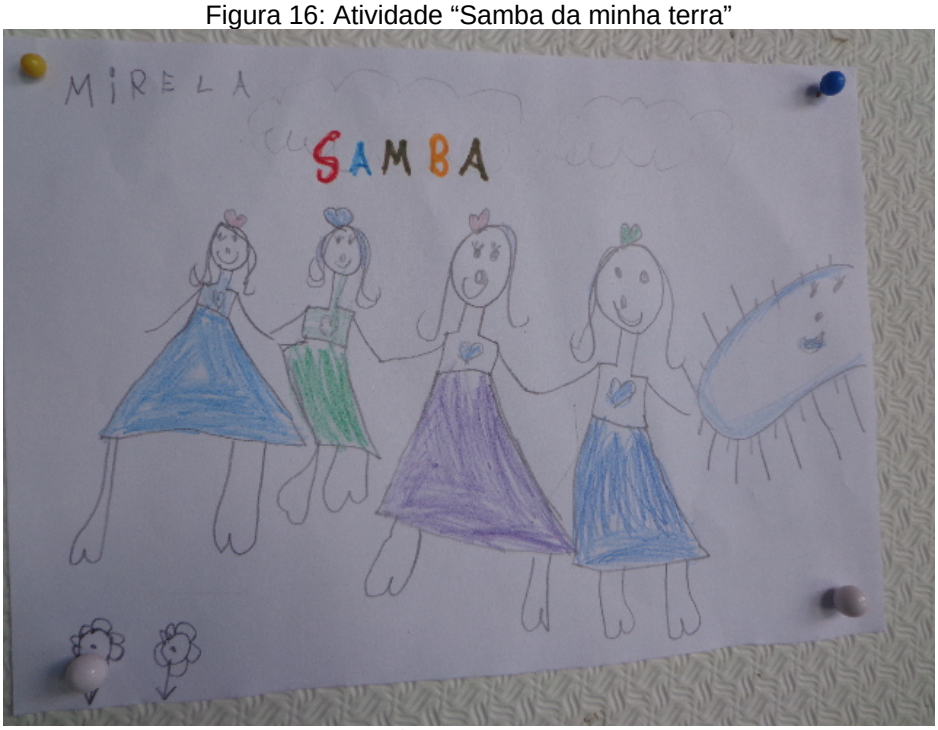
Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Durante a roda de conversa com os alunos e alunas as professoras citaram a questão das diferentes características físicas das crianças que constituíam aquele grupo. Foi possível notar uma dificuldade para as crianças se auto intitularem como negras, recorrendo comumente a outras designações para se referirem ao seu tom de pele. Assim, diziam ser “morenas”, ou “escurinhas” e, quando estimuladas pelas professoras, comparavam seu tom de pele com o de colegas mais claros, demonstrando que, mesmo quando o preconceito ganha espaço na agenda pedagógica como algo a ser problematizado e questionado, os discursos deslizam, circulam e disputam hegemonia.

Essa atividade, portanto, abriu caminho para mencionar o aspecto subjetivo das discriminações, citando as emoções vivenciadas pela ovelha segregada, mas também serviu para se colocar em pauta a valorização das identidades subordinadas dos alunos e alunas afrodescendentes.

Na atividade “Samba da minha terra”, as professoras apresentaram a música homônima de Dorival Caymmi, cantaram com as crianças e organizaram coreografias coletivamente. Conversaram sobre as origens do samba e as influências africanas em nossa cultura. As crianças foram convidadas a fazer desenhos sobre o samba.

Figura 16: Atividade “Samba da minha terra”



Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Figura 17: Atividade “Samba da minha terra”

Fonte: Portfólio Creche Laura, 2014.

Para desconstruir o discurso hegemônico que entende o currículo como seleção de cultura, qualificando apenas os conhecimentos elaborados como válidos e importantes, faz-se necessário dar visibilidade às identidades depreciadas nos textos curriculares, questionando porque certas identidades são valorizadas e reconhecidas enquanto outras não. A atividade permite dar espaço para o diálogo acerca das influências africanas na cultura brasileira e sobre expressões culturais populares, como o samba.

Salientamos, entretanto, que é necessário não cairmos em outras generalizações do tipo “todo negro gosta de samba” ou “toda negra sabe sambar muito bem”. São discursos como esses que vão buscando tecer fixações identitárias relacionadas à etnia, religião, orientação sexual, etc. e é preciso reforçar as relações de poder existentes nessas construções discursivas.

Furlani complementa:

> A inclusão curricular de identidades subordinadas não é o suficiente para a mudança social. É preciso questionar a totalidade dos currículos e os currículos totalizantes, as universalidades e a hegemonia de determinadas identidades, entendendo sempre que os mesmo processos discursivos que

> constroem as diferenças podem ser permanentemente questionados, fragilizados e reconstruídos pelos processos educacionais. (FURLANI, 2011, p. 187)

As atividades analisadas foram parte integrante de um portfólio desenvolvido no ano de 2014 com vistas a dar início a um processo de construção coletiva de práticas pedagógicas diferenciadas que pudessem colaborar para uma Educação Sexual baseada na Educação em Direitos Humanos com vistas à promoção do respeito radical à diferença. Conforme mencionado, não houve um investimento de fato por parte da SME no projeto, tampouco algum tipo de acompanhamento das atividades realizadas por parte da equipe pedagógica da Secretaria.

Atualmente, o NEEDH da Creche Laura mantem seu caráter de adesão facultativa e poucas professoras ainda desenvolvem planejamentos baseados na Educação em Direitos Humanos, inclusive acrescentando novos temas como as diferentes famílias na contemporaneidade, orientação sexual, as diferentes religiões, etc. A resistência à adesão nos mostra que novos significados são apresentados e antigos são questionados, mas as diferentes visões convivem disputando espaço e hegemonia. Com a certeza de que não é possível a eliminação do poder e dos discursos hegemônicos, atividades como essas aqui analisadas disputam e negociam canais de expressão da diferença no currículo da Educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares da contemporaneidade ainda estão intimamente conectadas com os pilares modernos que serviram como base para seu surgimento. Esses pilares também alicerçam as concepções hegemônicas acerca do currículo, com seus ideais de igualdade e cidadania.

As múltiplas infâncias não são abraçadas nesse projeto educativo. A questão da sexualidade infantil, especialmente, permanece muitas vezes invisibilizada e silenciada ou é abordada sob aspectos biológicos e higienistas que restringem os discursos à universalizações ou determinismos.

Alguns discursos estão profundamente arraigados em nossa sociedade, com especial destaque às instituições escolares. Porém, ao compreendermos a lógica discursiva na análise do social e reconhecermos a importância dos valores partilhados localmente e da cultura como fluxo dinâmico e criativo de produção de sentidos (MACEDO, 2012), vislumbramos um caminho que pode abrir espaço para novas formas de negociações e disputas discursivas onde a diferença possa emergir.

No momento em que os professores e professoras reconhecem onde, como e quando reforçam e perpetuam discursos hegemônicos, eles passam a ter a possibilidade de ressignificar a sua prática. Entra em cena o questionamento aos ideais modernos de igualdade que compartilham um modelo em que os alunos e alunas devem se encaixar e este passa a ser um discurso passível de ser ressignificado em termos que afirmem a diferença como aspecto inerradicável em políticas culturais democráticas.

Dessa forma, a Educação Sexual sob a ótica dos Direitos Humanos pode ganhar vida, não mais como um conjunto de regras a ser ensinado a serviço do controle e da regulação, mas como um campo de disputa e negociação permanente da diferença (Ramos, 2011), de questionamento aos padrões normativos estabelecidos por processos discursivos regidos pelas relações de poder e de valorização das identidades depreciadas. Além disso, as identidades passam a ser encaradas em toda sua precariedade e instabilidade.

> A educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos e, assim, questionar preconceitos. Sempre que possível, as atividades programadas devem levar as crianças e os jovens a refletirem sobre a importância de considerar “o outro”, “o diferente” como algo bom, desejável. Essa educação pode ser vista como uma forma da escola contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, na busca pela paz, contra as muitas formas de exclusão. (FURLANI, 2011, p. 70)

A Creche Laura, instituição escolar municipal de Duque de Caxias voltada para Educação Infantil, não foge a nenhum desses atributos modernos e não tem, em si, nenhuma característica que confira caráter de excepcionalidade a seu trabalho. Porém, seus educadores passaram por um processo de formação continuada na área da Educação em Direitos Humanos que parece ter servido como canal para que as certezas pudessem ser desestabilizadas e os processos criativos de produção cultural encontrassem terreno fértil.

Nesse contexto, encontramos nessa instituição materiais especialmente concebidos e desenvolvidos com embasamento nas demandas locais e voltados para a Educação Sexual e para a Educação em Direitos Humanos como estratégias de intervenção objetivando a problematização de padrões estabelecidos como “normais” ou “naturais”.

Inspirado nessas bases teóricas, o estudo, aponta para a abertura de sentidos, ressignificações e para a diferença. Busca o afastamento das explicações universais e das plenitudes. O acervo analisado não transparece preocupação com os conhecimentos “legítimos” a não ser para problematiza-los, para pensar como os conhecimentos e práticas foram construídos. Porque esses conhecimentos e não outros? Porque essas práticas no lugar de outras? Porque esse discurso? Porque algumas identidades são valorizadas enquanto outras são invisibilizadas?

Analisando esses textos curriculares com apoio da base teórica apresentada na pesquisa, foi possível notar que as crianças foram reposicionadas para um espaço mais central do currículo, de forma a ganharem voz e serem reconhecidas como sujeitos produtores de currículo. Há uma intencionalidade em valorizar as produções das crianças e em valorizar as identidades subordinadas, com uma lógica desconstrutiva dos discursos hegemônicos. Deve-se notar, entretanto, que dar voz às crianças não significa compreender ou fixar um sentido para a infância, mas sim, procurar observar os sentidos que circulam, deslizam e disputam espaço naquele grupo, também produtor de currículo.

A sexualidade infantil ganha visibilidade no material analisado e é compreendida como construção discursiva, marcada pelo momento histórico e pelo caráter de provisoriedade e precariedade. A experiência da sexualidade é entendida como um processo permanente iniciado desde o nascimento e a descoberta corporal é concebida como um ato de autoconhecimento.

Nesse contexto, a Educação Sexual surge como um conjunto de práticas pedagógicas que englobam princípios da Educação em Direitos Humanos, na medida em que se constitui como espaço de expressão da diferença (com os conflitos inevitáveis ali implicados), e de negociação que não pretende a anulação do diferente em nome de um “mesmo” supostamente universal.

> Na certeza, de que, se não é possível nos colocarmos no lugar do outro e viver sua experiência e entender plenamente suas razões, é possível seguir tentando negociar sentidos, articular nossas diferenças, visando à produção do conhecimento e às lutas políticas comuns. (Lopes, 2014, p. 19)

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias,* Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, 155-173, 2015.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron a. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 132.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 de fevereiro de 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17/12/2009. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso:* em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Revista Educação* (PUCRS. Online), v. 38, p. 466-476, 2015.

COLE, Babette. *Mamãe botou um ovo!* Rio de Janeiro: Atica, 1998.

ELIAS, Norbert & Scotson, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders* – Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma.* Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu,* (UNICAMP), Campinas, v. 26, p. 201-223, 2006.

FURLANI, Jimena. *Educação Sexual na Sala de Aula*: relações de gênero, orientação sexual, e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. *O bicho vai pegar!* – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*.* Orientadora: Guacira Lopes Louro. 2005. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HAFFNER, Debra W. *A criança e a educação sexual*. Lisboa, Portugal: Presença, 2005.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

LENAIN, Thierry. *Ceci tem Pipi?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na Pesquisa em Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 39, 2013, p. 7-23.

_____. Diálogos curriculares. In: ALBA, Alicia e LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p.11-19.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33-57.

_____. *Gênero, sexualidade e educação* – Uma perspectiva pós-estruturalista*.* 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; HECKEL, Jane Felipe; SILVANA. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade* – um debate contemporâneo em educação*.* 2. ed. Petrópolis, RJ, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In LOPES, Alice Casimiro e LEITE, Carlinda (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: CIIE/Livpsic, 2008. p. 73-93.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

_____. Currículo, cultura e diferença. In ALBA, Alicia; LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-101.

MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.27.

MOREIRA, Marcelo. *Bééé.* Belo Horizonte: Abacatte, 2015.

MOUFFE, Chantal. La política democrática en la época de la postpolítica. *Debates y Combates*, Buenos Aires, n 1, 2011, p. 75-90.

RAMOS, Aura Helena. *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

REIS, Eliana Fátima de Almeida. *Escola e sexualidades*: diferentes concepções / muitos desafios. Orientadora: Mary Rangel. 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SCHINDHELM, Virginia Georg. *Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Meninos não choram e meninas não brigam: permissividades e proibições constituindo identidades de gênero. *Textura*, Canoas, v. 24, p. 02-15, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.