

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

JESSICA SAMPAIO FIORINI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA:
um estudo a partir de observações sobre as manifestações
da sexualidade infantil em contexto escolar

ARARAQUARA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

JESSICA SAMPAIO FIORINI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA:
um estudo a partir de observações sobre as manifestações
da sexualidade infantil em contexto escolar

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar. Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro.

ARARAQUARA

2022

F521e

Fiorini, Jessica Sampaio

Educação sexual na infância : um estudo a partir de observações sobre as manifestações da sexualidade infantil em contexto escolar / Jessica Sampaio Fiorini. -- Araraquara, 2022

172 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Educação sexual. 2. Educação. 3. Sexualidade infantil. 4. Ensino Fundamental. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa contribui de forma relevante para o campo científico e educacional ao evidenciar as manifestações da sexualidade infantil no contexto escolar e a necessidade de escuta das crianças. Tem impacto social e cultural ao propor práticas pedagógicas que superem o tabu da sexualidade na infância, promovendo equidade, respeito e inclusão. Os resultados dialogam com realidades locais e nacionais, mas possuem potencial de internacionalização ao tratarem de temas universais. A pesquisa ainda colabora com o desenvolvimento sustentável ao valorizar os direitos das crianças e fomentar políticas públicas mais sensíveis e transformadoras.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research makes a relevant contribution to the scientific and educational fields by highlighting children's expressions of sexuality in school contexts and the importance of listening to them. It has social and cultural impact by proposing pedagogical practices that challenge taboos, promoting equity, respect, and inclusion. The findings are connected to local and national contexts but hold international potential as they address universal issues. The study also contributes to sustainable development by valuing children's rights and supporting more sensitive and transformative public policies.

JESSICA SAMPAIO FIORINI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA:

um estudo a partir de observações sobre as manifestações da sexualidade infantil em
contexto escolar

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Data da defesa: 23/02/2022

Banca examinadora:

1º Titular/Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

2º Titular:

Dra. Gabriella Rossetti Ferreira

EVOLUA Educação

3º Titular:

Dra. Valéria Cristina Gimenes Prado

Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense

4º Titular:

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

5º Titular:

Dra. Márcia Cristina Argenti Perez

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

AGRADECIMENTOS

Transforme a dor em aprendizado
A lágrima em alívio
Encha os pulmões de ar
Os olhos de luz
E os ouvidos de música
Transmutar-se
As memórias, guarde como relicários
E não como entulho sem valor que só ocupa espaço
e pó
Deixe espaço para o novo e não vazios
Dê importância a todo momento vivido
E a toda pessoa conhecida
Capture aquilo que pode levar em sua mente e
coração
E não o que levará com as mãos
Honre a beleza dos encontros
Caminhos não se cruzam por acaso
Leveza no fundo não é ser fácil
É pensar sobre, se prender em reflexões
Mas também é fluidez
É saber que nada e tudo é seu ao mesmo tempo
É confiar
Sobretudo no seu vôo

(Rebeca Fiorini)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meus agradecimentos transcendem páginas e palavras. Muitas pessoas e situações, de alguma forma, contribuíram para a materialização deste trabalho. Eu sou a soma de todos os aprendizados possibilitados pela vida e por muitos/as, ao longo dos meus trinta anos de idade. E uma parte muito importante dessa soma imprimir neste estudo.

Agradeço à vida, primeiramente, que me guiou para o caminho dos estudos. Que

diante de inquietações e dificuldades, me soprou tantas ideias e entusiasmo para que buscasse conhecimento e o pudesse compartilhar. E, principalmente, por ter me concedido tantos bons encontros.

Ao meu orientador do Doutorado em Educação Escolar, professor Paulo Rennes, quem já me orientava indiretamente nos estudos desde minha primeira pesquisa sobre o tema, quando li um livro de sua autoria que me foi extremamente importante para a iniciação sobre os estudos voltados à educação sexual. Grata por sua generosidade, gentileza, paciência e confiança em todo esse longo processo, desde a entrevista para a seleção do Doutorado, às reuniões após as aulas, telefonemas com conexões difíceis e todas as minhas dificuldades no caminho! Fico muito honrada por ter sido orientada por um dos expoentes na área da educação sexual e certa de que fizemos um bom trabalho!

Agradeço ao campus da UNESP de Araraquara que me proporcionou muitos aprendizados e me fez conhecer tantas pessoas especiais! Grata também ao pessoal da equipe técnica administrativa que sempre foi tão humana e atenciosa...

À Dona Antônia, quem cedeu espaço e carinho para que conseguisse estudar na cidade com cheiro de bolo de laranja.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizada a pesquisa, à então diretora da Unidade Escolar onde realizei a presente pesquisa, queridos/as alunos/as e professores/as que permitiram e contribuíram para este estudo! Faço um agradecimento especial a uma dos/as professores/as de uma das turmas onde foi realizada a pesquisa, professora Dalila, que tão cedo nos deixou, vítima de COVID19. Professora dedicada, compromissada com a educação que certamente transformou muitos/as pequenos/as em sua jornada.

Agradeço à minha amiga Dulce, quem iniciou comigo os estudos sobre educação sexual escolar no primeiro ano de faculdade, me fazendo refletir sobre a minha própria educação sexual e me impulsionando a pesquisar esse tema.

À minha querida professora Gilsenir Dátilo, quem se dispôs a orientar meu primeiro trabalho científico sobre a sexualidade na escola, resultando no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia e me incentivou à pós-graduação.

À também querida professora Tânia Brabo, com quem ampliei meu conhecimento sobre as questões de gênero e que me orientou no Mestrado em Educação, cujo resultado materializou-se no meu primeiro livro sobre a educação sexual escolar.

Agradeço à minha família que é, sem dúvidas, meu porto seguro e alicerce, sem o qual não teria os valores que tenho hoje e que estão ainda presentes em todas as minhas intenções relacionadas à minha profissão e pesquisa.

Ao meu pai, Arnaldo, pelas viagens que fez comigo até Araraquara, por desviar caminhos e me ensinar o quanto as pausas são boas e necessárias!

À minha mãe, Solange, por me ajudar com as malas, marmitas, compromissos e afins. Por me ensinar a ser forte e seguir sempre!

Às minhas irmãs queridas, Rebeca e Bianca! Pela companhia certa e pelo exemplo, seja nas conversas, brincadeiras, brigas e até no silêncio!

Agradeço ao meu companheiro, Marcelo, e aos meus grandes amigos e amigas Rafael, Jéssica e Cléber, que, mesmo em meio a crises e ausências, continuam presentes. Às minhas queridas amigas da dança — Beatriz, Laura, Natália e Maju — meu carinho especial. Não acredito em muitas coisas, mas creio no amor daqueles/as que não desistem da gente.

Sou grata a todos os profissionais de saúde que passaram pela minha vida e me auxiliaram no processo de recuperação de um grande susto, contribuindo para que, entre uma enxaqueca e outra, eu pudesse escrever. Em especial, ao Dr. Ruy Okaji, neurocirurgião, que me salvou a vida! Agradeço ao universo pela sincronia do “acaso” que me deu uma segunda oportunidade de viver. Grata a São Miguel Arcanjo pela proteção. Agradeço também a essa experiência, que me ensinou o que de fato importa na vida e que continuo a aprender. Um agradecimento especial à minha terapeuta, Aline, que me salvou em tantos momentos nesse caminho.

Sou grata aos meus cães — Mel, Malu, Nino e Nani — e aos meus gatinhos, Martin e Lúcia. Às minhas músicas, cafés, pores do sol... E nada mais.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no
Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
céu e a terra

a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

A sexualidade ainda é concebida como um tabu pelas instituições sociais, dentre as quais a escola. O entrave em relação a essa questão torna-se ainda maior quando trazido para o âmbito da infância, o que é evidenciado nas práticas docentes, bem como nas discussões e implementação de políticas curriculares em que esse tema é sempre alvo de grande debate. Assim, esta pesquisa teve como objetivo caracterizar as manifestações sobre a sexualidade de alunos/as de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em contexto escolar. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de caráter analítico, com abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a observação direta sobre as falas e comportamentos dos/as alunos/as expressos no espaço escolar. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, à luz do referencial teórico pertinente ao tema. Os resultados mostraram que, já nesta etapa da educação, as manifestações das crianças sobre diferentes temas relacionados à sexualidade fazem parte do cotidiano escolar e, assim, sinalizam necessidades educativas específicas sobre o tema. Além disso, os resultados reforçam a necessidade de compreender as especificidades da infância a partir do que as crianças expressam e, portanto, evidencia-se a importância do protagonismo infantil na pesquisa e na reflexão sobre as práticas pedagógicas vinculadas à educação sexual escolar. Espera-se que esta pesquisa contribua para novas reflexões sobre a sexualidade infantil, reforçando a importância de mudanças nas políticas públicas e curriculares que contribuam para a superação dos entraves sobre o tema.

Palavras-chave: Educação sexual; Educação; Sexualidade infantil; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Sexuality is still conceived as a taboo by social institutions, including the school. The obstacle regarding this issue becomes even greater when brought to the childhood context, which is demonstrated in teaching practices, as well as in the discussions and implementation of curricular policies in which this topic is always the target of great debate. This research aimed to characterize the manifestations about the sexuality of students aged 9 and 12 in Elementary School, in a school context. For that, a field research, of an analytical character, with a qualitative approach was developed. As a data collection technique, direct observation of the speeches and behaviors of students expressed in school life was used. The collected data were analyzed using the content analysis technique, in the light of the theoretical framework relevant to the subject. The results showed that, already at this stage of education, children's manifestations about different themes related to sexuality are part of everyday school life, and, thus, signal specific educational needs on the topic. Furthermore, the results reinforce the need to understand the specifics of childhood based on what children express, and thus the importance of child protagonism in research and in the reflection on pedagogical practices. It is hoped that this research will contribute to new reflections on childhood sexuality, reinforcing the importance of changes in terms of public and curricular policies that contribute to overcoming the obstacles on the subject.

Keywords: Sex education; Education; Child sexuality; Elementary School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 Educação sexual escolar e infância: fundamentos	29
2.2 Educação sexual escolar para crianças	58
3. OBJETIVOS.....	98
Objetivos específicos:	98
4. MÉTODO	99
4.2 Participantes	99
4.3 Materiais	100
4.4 Procedimentos	100
5. MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA ESCOLA: pesquisa de campo	104
5.1 Considerações iniciais.....	104
5.2 As categorias.....	106
5.3 Educação sexual escolar com crianças: uma proposta de trabalho	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	156
APÊNDICE A Relação de textos selecionados para revisão ordenados conforme a plataforma periódicos capes	157
APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	161
ANEXOS	164
ANEXO A Cópia do parecer do comitê de ética	165

ANEXO B Registro manifestação da sexualidade por meio de desenho	167
---	------------

APRESENTAÇÃO

Algumas questões ligadas à pesquisa envolvendo a educação sexual escolar voltada à infância foram intensificadas especialmente pelos resultados da minha pesquisa de Mestrado em Educação. Porém, a fim de contribuir com a compreensão sobre o contexto de produção da presente tese, considero importante para o/a leitor/a ter o contato com o breve relato acerca dos processos que antecederam o Mestrado e Doutorado, que incidiram no desenvolvimento desta pesquisa.

Esses processos estão relacionados à minha trajetória tanto em relação aos estudos sobre a educação sexual escolar, quanto em relação ao meu campo de atuação e pesquisa envolvendo a infância. E, dessa maneira, embora essas trajetórias tenham sido, de certa forma, concomitantes, foram processos distintos que, aos poucos, foram se relacionando mais diretamente até aqui.

Tenho me dedicado à pesquisa sobre a educação sexual escolar há alguns anos. No meu primeiro estudo realizado sobre a temática da educação sexual escolar, o qual resultou no meu TCC de Pedagogia, intitulado *Sexualidade na escola: concepções e considerações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na literatura de referência*, o foco eram as principais discussões a respeito do tema da sexualidade no currículo da escola, quando pude conhecer a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com relação a esse assunto.

Já no Mestrado em Educação, resultando na dissertação intitulada *Educação sexual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília*, meu foco de estudos partiu da fala de professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre questões relacionadas ao trabalho e abordagem da sexualidade com seu público, qual seja, as crianças.

Refletindo sobre a delimitação da pesquisa de Mestrado à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observo que teve grande relação com minha área de atuação e, sobre essa, é necessário retomar alguns acontecimentos que exprimem um dos processos relacionados ao tema desta tese, o qual diz respeito à presença da infância em minha carreira e pesquisas.

Para tanto, resgato memórias de alguns anos atrás, quando me deparei com a tarefa de escolher minha profissão. Tarefa essa que, para muitos/as, é uma das mais difíceis. Para mim, porém, mesmo tendo tanta dificuldade para lidar com opções, em vários campos da vida, a escolha da minha profissão foi relativamente simples. Sempre soube que gostava de ensinar,

de explicar e de estar em ambientes de estudos. Logo, sabia que meu lugar seria a escola. Contudo, ensinar crianças necessita de outra motivação que justifique a escolha do público com o qual iria lidar enquanto educadora.

“Gosto de crianças” – essa é, em grande parte, a justificativa de quem escolhe Pedagogia e a ouvi de muitos/as colegas nas primeiras aulas do curso, quando alguns/mas docentes universitários/as questionavam a turma a fim de conhecê-la, sobre suas motivações para a escolha dessa graduação. Mas como eu poderia saber se gostava ou não de crianças, sendo que não tinha contato direto e constante com nenhuma desde a minha própria infância? Nem primos/as, nem irmãos/ãs – sou a caçula – nem filhos/as, vizinhos/as... Definitivamente, há anos não tinha mais convivência com crianças. Por que então a escolha desse público para atuar como professora?

Não sei ao certo qual foi a motivação para ser professora de crianças. Talvez tenha me deixado influenciar pelos relatos de minha irmã mais velha, também pedagoga, que parecia muito feliz com o que fazia. Talvez tenha sentido dificuldade para escolher apenas uma disciplina com a qual atuaria e, sendo Pedagoga, isso estaria resolvido, visto que seria professora de todas as áreas!

O fato é que o curso de Pedagogia me proporcionou esse contato tão rico com a infância tanto teoricamente, quanto na prática. E isso acabou me fazendo repetir aquela frase ouvida pelos/as colegas no início da minha graduação, pois desde então, sei que eu também gosto de crianças! Existe algo curioso e intrigante ao trabalhar-se com esse público e que, desde os meus estágios docentes, me motiva a continuar atuando e estudando com e sobre a infância.

As crianças são surpreendentes! Cada uma tem seu jeito, suas experiências e histórias. Mas lidar profissionalmente com elas é compreender sua forma peculiar de olhar o mundo. Acessar o mundo por meio da ótica da infância sempre me foi uma busca enquanto professora de crianças, a fim de tornar minhas aulas significativas. Uma busca difícil que me fazia, muitas vezes, tentar resgatar minha própria infância, para enfim compreender suas linguagens e necessidades.

Todavia, a cada ano que passa, incontrolavelmente estamos mais distantes desse olhar da criança sobre o mundo e, nesse sentido, faz-se indispensável sua escuta, ainda que o que expressem não sejam palavras, pois é somente quando nos dispomos a dar voz à infância que temos pistas de como podemos pensar nas políticas educacionais voltadas às crianças e num mundo melhor para elas.

De forma concomitante a essa trajetória que me aproximou da infância enquanto

profissional ocorreu, conforme mencionado, outro processo de formação pelo qual encontrei também motivações para a pesquisa sobre sexualidade e educação sexual.

Meus estudos direcionados à educação sexual na escola iniciaram-se em 2009, quando ainda cursava o primeiro ano de Pedagogia na UNESP, aos dezessete anos de idade. Na ocasião, teria que pensar em uma temática que me chamasse a atenção e escrever um trabalho monográfico como requisito da disciplina de *Metodologia do Trabalho Científico*, conforme orientações da então professora da disciplina, professora Neusa Maria Dal Ri.

O trabalho poderia ser realizado em duplas. Assim, eu e minha grande amiga e colega de turma, Dulcinéia Bísaro, após refletirmos sobre algumas temáticas na área da educação, decidimos por desenvolver nosso trabalho sobre o tema da sexualidade na escola. O motivo da escolha se deu, especialmente, pelo fato de que eu e minha amiga tenhamos descoberto muitas semelhanças em nossa educação sexual, apesar de uma diferença de cerca de trinta anos de idade entre nós duas.

Assim como eu, “Dulce” descreveu uma história pessoal marcada pelo silêncio em relação à sexualidade, tanto no contexto familiar, quanto no contexto escolar. O fato de sermos de gerações diferentes e termos encontrado tal aproximação, me fez pensar que talvez algumas questões acerca da sexualidade tivessem perpassado o tempo e ainda encontrassem resistências que contribuíssem para a perpetuação de tabus, o que me instigou a realizar minhas primeiras pesquisas sobre o assunto.

Na época, as consequências da omissão sobre o tema em minha história de vida, eram perceptíveis. Tinha uma dificuldade considerável em abordar qualquer temática relacionada à sexualidade em minha vida pessoal, além de ter conhecimento muito superficial a respeito do tópico. A sexualidade era para mim, portanto, um grande tabu. No entanto, residia em mim o desejo de conhecê-la e de compreender os processos que marcam a construção dessa dimensão na vida dos seres humanos, além de entender o papel da escola frente a essa construção.

Já no terceiro ano de Pedagogia, retomei meus estudos para iniciar meu projeto de TCC. Minha principal referência era Paulo Rennes Marçal Ribeiro. A primeira vez que li *Educação sexual para além da informação*¹, me encantei com a temática envolvendo a escola e compreendi as principais problemáticas sobre o assunto, o que me impulsionou a continuar meus estudos na área e a querer contribuir com o conhecimento produzido sobre o tema.

Minha orientadora de TCC, professora Gilsenir Dátalo, era responsável pela disciplina de *Orientação educacional* e aceitou, gentilmente, ser minha orientadora nesse importante

¹ RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

trabalho. Na banca examinadora, estava Tânia Suely Brabo, outra figura importantíssima para a continuidade dos meus estudos em educação sexual escolar e que, mais tarde, foi minha orientadora de Mestrado.

Após a conclusão de meu curso, esperava o resultado de um concurso público para atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, decidi escrever um projeto de pesquisa e participar do processo de seleção para ingressar no Programa de Mestrado em Educação da UNESP. Assim, novamente com a temática da educação sexual escolar, fui aprovada pelo Programa, sendo orientada pela professora Tânia, a qual havia participado da minha banca examinadora de TCC. No mesmo período, fui também chamada para exercer o cargo de professora de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) numa cidade do interior do estado de São Paulo.

Dessa forma, minha formação e prática docente direcionaram meu olhar para a temática da educação sexual escolar na infância, o que foi aprofundado em pesquisa realizada no Mestrado em Educação, conforme já mencionado, na qual busquei identificar como a sexualidade é abordada nas escolas, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nela, foram realizadas entrevistas com diversos/as professores/as de uma escola municipal de Ensino Fundamental, de Marília, São Paulo. O medo provocado pela insegurança em lidar com as famílias, o desconhecimento sobre os caminhos para se trabalhar a temática da sexualidade, e o receio de infringir os limites de determinados temas, como se fosse uma transgressão ao universo infantil, foram algumas de minhas percepções na pesquisa.

Por outro lado, minha experiência docente que se iniciou juntamente com meus estudos no Mestrado, contradizia alguns dos receios citados pelos/as professores/as envolvidos em minha pesquisa, visto que percebia, cotidianamente, conhecimentos e vivências de sexualidade sendo manifestos pelos/as meus/minhas alunos/as.

Nesse sentido, pareceu-me muito significativo contribuir com estudos na área da educação sexual escolar direcionando meu olhar à infância, ao passo que minha trajetória, pessoal e profissional, apontavam necessidades educacionais acerca da sexualidade e, em meio a diferentes entraves de sua efetivação, tenho visualizado a importância da continuidade de estudos na área.

Dessa forma, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e percepções a respeito dessas questões, e, com a intenção de contribuir para os estudos em educação sexual escolar, principalmente realizados no âmbito da UNESP, identifiquei a importância de realizar um estudo nessa área, de forma a priorizar a discussão em relação à infância e tendo a criança como participante da pesquisa.

Então, no ano de 2017 participei do processo seletivo para concorrer ao Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) na UNESP de Araraquara, onde os estudos em relação à temática da educação sexual são amplos e sua discussão é muito ativa. Nesse mesmo ano, fui aprovada pelo referido Programa, no qual teria a orientação de uma referência no campo da educação sexual escolar - o professor Paulo Rennes.

O PPGEE possibilita o curso de disciplinas em outros Programas de Pós Graduação. Assim, além de cursar disciplinas importantíssimas para minha formação acadêmica e docente, no âmbito da Pós Graduação em Educação Escolar, pude conhecer e aprender temas vinculados ao meu objeto de estudo no Programa de Pós Graduação em Educação Sexual (PPGES) na mesma instituição.

Percorrer cerca de duzentos e trinta e oito quilômetros de ônibus não era nada fácil, especialmente quando passei a ter que fazê-lo toda semana, pois ainda atuava na rede municipal de uma cidade do interior paulista como professora. Minha rotina passou a agregar estudos, trabalho e viagens semanais, entre outras coisas.

Araraquara significou para mim uma nova fase de vida e estudos. Descia do ônibus de viagem na estrada próxima à UNESP e então caminhava cerca de vinte e cinco minutos até a sala de aula, onde cursava as disciplinas da Pós Graduação. E, nesse caminho, me deparava com minhas ideias, sonhos e objetivos misturados ao cheiro de bolo de laranja da cidade, conhecida por ser grande produtora da fruta, o qual ajudou a marcar essa trajetória da minha vida. Bastava colocar os pés para fora do ônibus e todo esse universo da pesquisa e estudos iam se intensificando em mim.

As aulas eram sempre muito instigantes, e delas eu sempre saía com a sensação de curiosidade e de estar no lugar e caminho certo. Do término das aulas até o horário de saída do ônibus de volta para minha cidade, tinha cerca de sete horas. Ora ocupadas por orientações, ora por leituras na biblioteca, ora por conversas com pessoas que compartilhavam de estudos acerca da educação sexual. Horas de muito aprendizado também!

Concluídas as disciplinas no Doutorado, assim como o Projeto de Pesquisa, iniciei minha coleta de dados. Naquele ano, atuava como coordenadora de escola, outro grande desafio para mim, mas como todos os outros, foi uma grande oportunidade de aprendizado que se encerrou ao ser contemplada com a bolsa CAPES. A docência e a experiência na educação básica exigem muita dedicação, assim como o doutoramento. Dessa forma, optei por me afastar do cargo que ocupava a fim de concluir meus estudos no âmbito do PPGEE com êxito, além de possibilitar maior participação em eventos e publicações sobre meu tema de pesquisa.

O ano de 2020 foi surpreendente mundialmente especialmente pelo surgimento do

COVID19. A pandemia, a qual ainda se faz presente, afetou diferentes setores da sociedade, além de claro, a estrutura de muitas famílias que perderam entes queridos em decorrência do vírus. Entre outras áreas, a pesquisa também foi afetada. Assim, a presente pesquisa sofreu algumas alterações desde seu Projeto inicial, especialmente em decorrência dos acontecimentos citados.

A qualificação, parte do processo de avaliação do doutoramento, aconteceu no início de 2021, ainda nesse contexto de pandemia e isolamento social. Até então, ainda tinha a intenção de realizar duas formas de coleta de dados, sendo essas, a observação e o grupo focal com crianças. Contudo, concordando com a sugestão da banca examinadora, decidimos pela não realização da segunda técnica visto que, naquele período, muitas questões estavam ainda incertas e pensar em agrupamento de crianças parecia ser inviável num momento em que nem mesmo a vacinação estava prevista.

Além da modificação quanto às técnicas de coleta de dados e outras tantas decididas com a banca examinadora, a partir da qualificação, outra importante questão foi pensada para enriquecer esta pesquisa. Inicialmente, havia delimitado a revisão bibliográfica à revisão sistemática da literatura. Todavia, a banca examinadora percebeu a necessidade de revisar obras de referência que poderiam contribuir com a fundamentação do estudo.

Frente a toda trajetória descrita, na qual pessoal, profissional e academicamente pude perceber a necessidade de transformações envolvendo a escola a fim de que temáticas como a sexualidade, bem como as questões de gênero, pudessem além de fazerem parte do currículo da escola, serem efetivamente parte de suas práticas, espero, humildemente, que este trabalho possa colaborar com a reflexão sobre o tema, principalmente, com relação à educação de crianças.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade da sexualidade humana deve-se à variedade de questões da ordem dos valores, crenças e comprovações científicas que, ao longo da história da humanidade, estiveram vinculadas aos seus significados, sendo produzidas e difundidas especialmente pela religião e pela ciência ligada a ideias higienistas (RIBEIRO, 2002).

De acordo com Schindhelm e Evangelista (2013), para além da dimensão biológica do conceito, a sexualidade é compreendida a partir de normas e valores que determinam, social e culturalmente, as condutas e concepções relativas ao tópico, o que a torna singular. Em meio à essa complexidade de fatores que envolvem a questão, a sexualidade ainda é concebida como um tabu por instituições sociais, dentre as quais a escola.

A dimensão social que implica sobre a concepção e sobre os padrões relacionados à sexualidade faz parte, segundo os/as autores/as, do que entende-se por educação sexual que quando realizada de forma sistemática e planejada, no âmbito educacional, é compreendida como educação sexual escolar (MAIA; RIBEIRO, 2011).

É importante mencionar a opção feita nesta pesquisa pelo termo “educação sexual” e não “orientação sexual”, uma vez que, segundo Figueiró (2006) percebe-se uma falta de unidade acerca dessa terminologia entre as pesquisas publicadas na área.

A autora opta por “educação sexual” e esclarece assim seu olhar sobre a questão:

Segundo meu ponto de vista, a expressão “educação sexual” é mais apropriada porque é coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. Por outro lado, o professor é o agente que cria as condições para o aluno aprender e que auxilia em sua aprendizagem (FIGUEIRÓ, 2006, p. 48).

Nesse sentido, enquanto o termo “educação sexual” está relacionado ao processo educativo, a expressão “orientação sexual”, por sua vez, refere-se ao direcionamento dado pelos indivíduos em relação ao seu desejo sexual, podendo ser, portanto, heterossexual, homossexual ou bissexual.

A preocupação com o uso das terminologias é bastante relevante no sentido de estabelecer-se uma unidade teórica que exprima de forma coerente as diferentes concepções envolvidas na educação sexual, as quais envolvem o sentido da educação, segundo a autora.

Assim, a educação sexual escolar, desde o início do século XX, é assunto de grandes debates dentro do âmbito das políticas educacionais que discutem o currículo escolar, de

acordo com Barroso e Bruschini (1982). Até a sua oficial introdução no currículo escolar brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), na década de 1990, houve diversas tentativas de inserção e trabalho com a educação sexual na escola, mas que sempre chocavam-se com os entraves envoltos sobre a questão, conforme aponta Werebe (1998).

No entanto, mesmo após a inserção da “orientação sexual²” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa problemática não se deu por encerrada. Alvo de opiniões divergentes, a educação sexual na escola é ainda um assunto que provoca conflitos quando é discutida a questão curricular. Na atualidade, os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fato que ressalta a existência de determinadas compreensões conservadoras a respeito dos assuntos relacionados à educação sexual, em especial, dirigida às crianças.

Werebe (1998); Barroso e Bruschini (1982); Ribeiro (1990); César, (2009); Guimarães (1995), entre outros/as, demonstram que esses entraves estiveram presentes ao longo de toda a história da institucionalização sobre o tema da sexualidade no contexto escolar no Brasil, marcada por debates e discussões que ainda permeiam discursos atuais acerca do tema.

O grande tabu da sexualidade é perceptível ao serem considerados os processos de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, bem como, os intensos debates ainda presentes atualmente quando na discussão sobre sua inserção no currículo escolar, culminando na supressão de termos e ideias vinculadas à sexualidade e às questões de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DESIDÉRIO, 2020).

O entrave acerca dessa questão se torna ainda maior quando trazido para o âmbito da infância, pois é difundida socialmente a ideia de que temas ligados à sexualidade são inadequados ao universo infantil, conforme assinala Furlani (2011), o que acomete diretamente as práticas docentes. Em pesquisa realizada na cidade de Marília/SP entre os anos de 2014 e 2016, da qual decorreu a minha dissertação de Mestrado (FIORINI, 2016), observei por meio da fala de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas dificuldades para abordar temas ligados à sexualidade, com as crianças.

A referida pesquisa apontou, entre outros aspectos, que quando há a tentativa por parte

² “Orientação sexual” está entre aspas por se tratar da denominação de uma parte do documento dos PCN. Contudo, é importante mencionar que esse termo é utilizado nesse caso e em alguns estudos para se referir à educação sexual escolar, conforme explicado no início da sessão.

dos/as professores/as em trabalhar com temáticas relacionadas à sexualidade, esses/as limitam-na ao sistema reprodutor, seguindo a tendência já apontada em estudos sobre a educação sexual escolar. Muitas vezes, os/as professores/as mencionam que temas como esse são abordados sem maiores aprofundamentos para que não seja instigada a curiosidade das crianças sobre a sexualidade. Assuntos que gerariam maior polêmica, como por exemplo, a homossexualidade, são abordados de forma ainda muito limitada, seguindo essa mesma ideia.

Nesse sentido, o trabalho com educação sexual na escola, com crianças, tem grandes limitações. As falas dos/as professores/as, muitas vezes, demonstraram conceitos equivocados que decorrem da falta de conhecimento sobre a sexualidade na infância, o que, somado a tantas outras problemáticas que circundam a questão, gera um grande tabu. Dessa forma, percebe-se que a educação sexual para esse período da vida, não é tratada com a devida importância, pois, em meio às dificuldades, os/as professores/as optam pelo silêncio ou pela superficialidade quando abordam a sexualidade com os/as alunos/as mais novos. Assim, ao não oferecer educação sexual de forma adequada, a escola segue a tendência de propagar a reprodução de modelos preconceituosos, discriminatórios e repressores de pensar e viver a sexualidade.

Dessa forma, é possível compreender que todos esses entraves para a promoção de uma educação sexual escolar crítica, refletem-se diretamente na prática dos/as educadores/as que evidenciam dificuldades para lidar com o tema. Dificuldades que sinalizam, também, lacunas ligadas à formação do/a profissional nesse sentido.

Além disso, os/as pequenos/as, por sua vez, são colocados/as às margens de toda essa discussão acerca da educação sexual na escola, sendo que eles/as revelam-se elementos essenciais para a identificação das necessidades educacionais a serem contempladas nas políticas curriculares, o que se estende para o ato de planejar experiências em educação sexual escolar.

Quinteiro (2009) afirma haver uma crescente produção acadêmica acerca do tema da infância na área da educação no Brasil a partir da década de 1990 e início do novo século. Por outro lado, esses estudos pouco consideram as análises de referenciais infantis e, dessa forma, não dão voz à criança. Segundo a autora:

Os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social a qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2009, p. 22, grifo da autora).

Nesse sentido, embora o tema da infância tenha encontrado maior espaço no campo científico, poucas são as produções fundamentadas em novos paradigmas que considerem a criança como sujeito socialmente ativo e, sobretudo, que a avaliem enquanto fonte importante de dados acerca de si. O adultocentrismo presente na sociedade é, portanto, também presente nas ciências, assim, conforme Escanfella (2005, p. 1): “[...] é preciso dar voz a um dilema: somos adultos falando da infância, atribuindo-nos, por vezes, o direito ou dever de falar por ela ao analisar os produtos culturais destinados às crianças”.

No contexto de uma sociedade e de uma ciência adultocêntrica, as políticas educacionais seguem a tendência de falar pela criança, decidindo sobre o que lhe é importante saber ou não saber, sem que exista uma elaboração do currículo escolar baseada nas reais necessidades expressas pelas próprias crianças. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promovida por uma Comissão composta integralmente por adultos/as:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. § 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. § 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime (BRASIL, 2015).

O processo de elaboração de um documento tão importante tal como a BNCC segue a mesma atitude da não escuta da criança. Decerto que alguns/mas dos/as especialistas mencionados na Portaria que instituiu sobre a comissão para elaboração do documento, têm conhecimento sobre as necessidades educacionais infantis e, talvez, tenham até mesmo realizado pesquisas envolvendo os/as pequenos/as. Contudo, o processo de construção de uma política pública norteadora das práticas educativas escolares tal como a BNCC, se configura em mais um elemento simbólico resultante de uma sociedade que não valoriza o protagonismo infantil nas decisões que incidem sobre a formação das próprias crianças.

A prática de professores/as também aponta esse mesmo adultocentrismo. Souza, Santiago e Faria (2018) trabalham com o conceito de colonização que, segundo as/os autoras/es, está no centro das relações produzidas na educação de crianças. Diante de pedagogias colonizadoras, são impostos modelos sociais hegemônicos e excludentes baseados, entre outros aspectos, na supremacia do ser adulto. Nessa perspectiva: “A ‘arte de ensinar’ torna-se assim

um elemento colonizador por excelência, que não legitima outras possibilidades de criações, e não abre espaço para as peraltagens poéticas das crianças” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 87).

Em outras palavras, a docência sob a perspectiva adultocêntrica, torna o processo de ensino e aprendizagem distante daquilo que encontra significação no universo infantil, pois pauta-se, sobretudo, em uma ótica que menospreza o que pensam, sentem, expressam e criam as crianças.

Isso não quer dizer, entretanto, que a reflexão do/a adulto/a sobre a infância não se faça necessária, mas que é imprescindível conhecer essa infância e a cultura infantil produzida por ela, a partir de quem ainda a está vivenciando. Isso porque, toda e qualquer pessoa que fale sobre a infância, após tê-la vivido, estará considerando sua memória sobre esta, a qual é permeada por diferentes variáveis que podem tornar tal fala menos característica e fiel à realidade das infâncias, tais como: o momento da vida, os valores e referências, as vivências, bem como, as questões de gênero (DEMARTINI, 2009).

Para Bastide (2004, p. 229):

há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso impedindo a comunicação. Que somos nós para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades. Mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos.

O estranhamento acaba sendo recíproco e, em termos de prática pedagógica, transforma-se num desafio que somente é superado mediante a aproximação entre ambos os universos, o que exige que o protagonismo infantil se faça presente nas diferentes esferas que circundam o processo educacional, dentre as quais, a pesquisa (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018).

Frente ao exposto, a criança se constitui em uma importante fonte de análise em pesquisas que envolvam o estudo sobre a infância, considerando que é capaz de atuar sobre sua própria realidade ao fornecer informações e concepções sobre si, pois, conforme Demartini (2009) mesmo com pouca idade, a criança já tem construídos elementos formativos de sua identidade.

Em relação à sexualidade, isso significa que as crianças podem nos fornecer importantes pistas sobre suas reais necessidades educacionais acerca dessa questão, que são elementos fundamentais para se pensar sobre o currículo, práticas e formação de professores/as para se trabalhar com a educação sexual escolar. Nesse sentido, é necessário tirar as crianças do

silêncio, o que significa racionalizar alguns medos e preconceitos que impedem o trabalho com temas relacionados à sexualidade com esse público. Para Schindhelm e Evangelista (2013, p. 146):

Na educação da infância, a criança é o sujeito do processo educativo e, por isso, o(a) educador(a) deveria conhecê-las, saber quais são as suas áreas de maior interesse, quais são as suas preferências, os seus desejos, suas facilidades e dificuldades para aprender, para relacionar-se com o outro, enfim, saber como é a sua vida dentro e fora da escola. Para tal, é necessário que esse adulto tenha sensibilidade, conhecimento e disponibilidade para observar, perguntar, responder e tentar articular o que a criança já sabe com os novos saberes que as propostas pedagógicas sugerem.

É preciso conhecer, por meio delas, como é manifesta e compreendida a sexualidade na infância, considerando o nosso contexto social atual, no qual a veiculação de conteúdos sexuais discute com posturas conservadoras de instituições sociais. Assim, a partir do estudo sobre as manifestações de crianças acerca da sexualidade, espera-se que a pesquisa possa contribuir com a reformulação de alguns conceitos que limitam o trabalho com a educação sexual na etapa dos primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que, será que realmente ao abordar temas sobre sexualidade no espaço escolar, estaríamos estimulando a sexualidade? Será que a criança reproduz os modelos conservadores de compreensão sobre a sexualidade? A necessidade de educação sexual nessa etapa é evidenciada pelos comportamentos e falas das crianças? De que forma? Quais são essas?

Essas são algumas das questões as quais propõe-se a discutir a partir do presente estudo. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e analítico, com abordagem qualitativa, utilizando-se a observação não participante de alunos e alunas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com enfoque sobre suas falas e outros comportamentos relacionados à sexualidade, de forma a contribuir para a caracterização das manifestações da sexualidade infantil em contexto escolar.

A fundamentação teórica da pesquisa foi organizada em dois momentos. No primeiro momento, “2.1 Educação sexual escolar e infância: fundamentos” são expostos aspectos que colaboram para a compreensão de conceitos fundamentais acerca do tema da educação sexual escolar na infância. Em “2.1.1 Histórico”, são apresentados aspectos históricos quanto à insitucionalização do conhecimento sexual no Brasil, bem como, da educação sexual escolar, a partir das considerações de Bedin, Muzzeti e Ribeiro, (2012); Reis e Ribeiro (2004); Bedin (2016); Cicco e Vargas (2016); entre outros/as.

Em seguida, a fim de subsidiar a compreensão das concepções acerca da infância presentes nas discussões acerca da educação sexual escolar infantil, apresenta-se no item “2.1.2 Noções de infância no tempo” a retomada histórica sobre as noções de infância, cujas principais referências utilizadas foram Ariès (1986); Kramer (2006); Del Priore (2010) e Ribeiro (2006).

No item “2.1.3 Aspectos históricos sobre a sexualidade infantil”, apresentam-se processos históricos, a partir do século XIX, que incidiram sobre a compreensão acerca da sexualidade na infância, conforme Ribeiro (2006); Oliveira (2011); entre outros/as autores/as.

O segundo momento da fundamentação teórica, intitulado “2.2 Educação sexual escolar para crianças: revisão sistemática da literatura” foi organizado com intuito de identificar e analisar estudos atuais que refiram o tema da sexualidade infantil discutindo-o no campo da educação sexual escolar, de modo a valorizar as novas pesquisas acerca da temática em questão. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, a qual conforme Ferenhof e Fernandes (2016, p. 550), “[...] é um método de investigação científica com um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes a pesquisa”.

Ramos *et al* (2014) expõe o debate acerca dos procedimentos metodológicos ligados às revisões da literatura no âmbito das Ciências da Educação, em decorrência, dentre outros fatores, à credibilidade sobre as fontes científicas selecionadas. Esforça-se em elucidar a metodologia da revisão sistemática empregada para tópicos educacionais.

Conforme a autora supracitada, algumas etapas devem ser consideradas no processo de revisão sistemática, quais sejam “(i) objetivos (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados.” (RAMOS *et al*, 2014, p. 23).

A localização do material bibliográfico envolveu estratégias de busca e recuperação desse material, realizada por meio da base de dados *Periódicos Capes*, sendo empregados os descritores sexualidade infantil AND educação sexual.

Goulart e Hetem Júnior (2007), num estudo envolvendo estudantes de graduação, constataram que a “Busca Complexa”, a qual abarca a utilização de cruzamento entre termos específicos a serem pesquisados e a “Busca por Palavra Chave”, são estratégias de recuperação de informação que apresentam maior sucesso em tarefas envolvendo pesquisa.

Assim, foram utilizadas ambas as estratégias mencionadas, considerando as temáticas envolvidas neste projeto, quais sejam sexualidade infantil e educação sexual escolar, bem como, termos de suas variações que podem ser empregados conforme a “Busca Complexa” ou recursos

booleanos: “Esta forma emprega elementos da lógica *booleana*, os conectores E (AND), OU (OR), dentre outros, para formar termos de busca mais complexos” (GOULART; HETEM JÚNIOR, 2007, p. 57).

Dessa forma, foram empregados os seguintes descritores: sexualidade infantil *AND* educação sexual. O refinamento dos dados seguiu alguns critérios de inclusão, de forma que, inicialmente, foram selecionados apenas artigos que resultam de estudos qualitativos relacionados aos temas da sexualidade infantil e educação sexual escolar, publicados em revistas científicas entre os anos de 2009 e 2019, em língua portuguesa, disponíveis *online* e com acesso na íntegra.

A presente pesquisa restringiu-se a artigos publicados em língua portuguesa por três razões principais. Em primeiro lugar, a escolha está alinhada ao foco de estudo, que se debruça sobre a educação sexual escolar na infância, com ênfase na realidade brasileira. Considerando as especificidades culturais, sociais e legais, que envolvem a abordagem da sexualidade no contexto escolar, optou-se por priorizar produções científicas que dialoguem diretamente com esse cenário.

Em segundo lugar, trata-se de uma decisão metodológica fundamentada na relevância prática da literatura selecionada. Ao priorizar textos em português, ampliam-se as chances de encontrar estudos aplicados, relatos de experiências e análises contextualizadas que podem subsidiar práticas pedagógicas no país, o que reforça a utilidade e aplicabilidade dos achados desta pesquisa.

Assim sendo, a plataforma *Periódicos Capes* localizou 236 artigos, seguindo os critérios iniciais supracitados. Em seguida, foi realizada a leitura sobre os resumos dos artigos localizados, sendo selecionados aqueles cujo resumo apresentou relação com as temáticas da sexualidade infantil, discutida no campo da educação sexual na escola (APÊNDICE A). Artigos repetidos, artigos sem resumo e aqueles que não tinham relação com a educação escolar, foram, portanto, excluídos da seleção do material bibliográfico.

Após o refinamento da seleção do material, obteve-se o número de 24 artigos que seguiam os critérios preestabelecidos para a presente pesquisa. É importante mencionar, porém, que nem todos os trabalhos deixam registrados claramente seus objetivos e metodologias, ficando a cargo do/a leitor/a a interpretação dos textos nesses casos.

Assim, os resultados obtidos por meio da etapa de revisão sistemática da literatura foram analisados conforme os apontamentos feitos por em Ludke e André (1986); Franco (2008) e em Bardin (2002), acerca da técnica de análise de conteúdo. Após sua categorização, o material foi utilizado para compor a segunda parte da fundamentação teórica da presente pesquisa, sendo

subdividido em: “2.2.1 Perspectivas educacionais acerca das manifestações da sexualidade infantil” o qual aborda aspectos conceituais, explicações e exemplos acerca das manifestações da sexualidade infantil, conforme pesquisas atuais da área da educação, tais como a de Maia *et al* (2011); Ciribelli e Rasera (2019); Costa e Venâncio (2015); Xavier Filha (2011); Reis e Paraíso (2014); entre outros/as.

Em “2.5.1 A problemática da prática: apontamentos gerais”, são expostas perspectivas, além de discussões a respeito de entraves encontrados na prática em educação sexual escolar com crianças, mediante as pesquisas de Paes, Favorito e Gonçalves (2015); Spaziani e Maia (2015); Xavier Filha (2016); entre outros/as.

Sobre as discussões acerca das práticas em educação sexual escolar para crianças, com enfoque nas questões de gênero e orientação sexual, Bento (2011); Silva (2019); Silva (2016); Cicco e Vargas (2016), fazem importantes considerações a partir de seus estudos que compõem o item “2.5.2 Gênero e orientação sexual”.

Outro aspecto que teve espaço nas pesquisas atuais acerca da temática da educação sexual escolar infantil foi a discussão sobre os recursos pedagógicos para tanto, assunto que também é parte da reflexão sobre a prática docente para a abordagem da sexualidade no contexto escolar. Assim, o item “2.5.3 Recursos pedagógicos para o trabalho com educação sexual escolar” foi organizado de modo a contemplar as considerações nesse sentido, segundo Machado, Abílio e Lacerda (2019); Soares *et al* (2018); Petrenas *et al* (2014); entre outros/as.

Por fim, o item “2.5.4 A questão da formação”, apresentam-se apontamentos quanto à problemática envolvendo a formação de professores/as para o trabalho com a educação sexual na escola, conforme as pesquisas recentes na área da educação, como a de Costa e Venâncio (2015); Leão e Ribeiro (2013); entre outros/as.

No item 3, são expostos os objetivos da presente pesquisa. Em seguida, no item “4 MÉTODO” são expostos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa de campo, apresentada no item “MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA ESCOLA: pesquisa de campo”.

Por fim, espera-se que esta tese possa contribuir com a reflexão sobre a temática da educação sexual escolar para crianças, de forma que sejam aprofundados conhecimentos que possam influir nas tomadas de decisões que concirnam às práticas de professores/as, bem como, ao currículo da escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação sexual escolar e infância: fundamentos

2.1.1 Histórico

O conceito de sexualidade torna-se complexo ao considerarmos suas diferentes dimensões e as transformações de seus significados ocorridas ao longo da história da humanidade.

Leão e Ribeiro (2013) apontam que a sexualidade faz parte da vida humana e revela-se desde a infância (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Oliveira e Costa (2011) apresentam uma compreensão sobre a sexualidade que abrange aspectos históricos e culturais, transcendendo a ideia de que ela esteja atrelada apenas a fatores biológicos: “Já a sexualidade vai além das partes do corpo. De fato, a sexualidade é uma característica que é estabelecida e está presente na cultura e história do homem que é sexuado desde que nasce.” (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 82).

De acordo com Paes, Favorito e Gonçalves (2015, p. 74): “O que deve ser lembrado é que a sexualidade humana não é sinônimo de coito e não se limita a conduta sexual. A sexualidade envolve atitudes e ações que estão presentes no ser e agir do indivíduo e se expressa na maneira de ser e de estar no mundo”.

Assim, embora tenham enfoques e referenciais diferentes, os estudos atuais concordam que o conceito de sexualidade supera a noção de que essa limita-se à reprodução sexual e, portanto, à idade adulta. Ao envolver diferentes dimensões humanas, não se limitando às questões de ordem biológica, nem a uma fase da vida, o conceito de sexualidade é considerado amplo.

Além de ser ampla, a sexualidade é dinâmica, na medida em que sua vivência relaciona-se a elementos da cultura, abarcando valores e normatizações que são socialmente construídos e que influem sobre os comportamentos e concepções relacionados à sexualidade:

Logo, o conceito de sexualidade vai muito além das questões biológicas relativas ao ato sexual e a obtenção do prazer físico, e passa a se relacionar com uma série de valores e regras que determinam socialmente o que é entendido como certo e errado, apropriado e inapropriado, como o que é digno e o que é indecente (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 3).

Entretanto, o conceito difundido pelos estudos atuais difere de algumas ideias que

circulam entre os mais diversos meios de comunicação da vida comum, as quais indicam que na sociedade coexistem compreensões amplas e positivas a respeito das diferentes dimensões da sexualidade e, de outro lado, compreensões mais limitantes e conservadoras a respeito desse tema, associando-o principalmente ao ato sexual, como apontado na pesquisa de Xavier Filha (2016), a qual envolveu a análise de conteúdos veiculados em *sites* e *blogs*.

A educação sexual, por sua vez, sofre as consequências dessa concepção, pois sendo a sexualidade sinônimo de relação sexual, ao trabalhar-se com o tema nas escolas, seria como ensinar sobre e estimular o sexo na infância (XAVIEL FILHA, 2016).

Além disso, a ideia de que abordar a sexualidade com crianças é estimular a práticas sexuais implica numa concepção de infância assexuada. Tal concepção, conforme visto no item acima, esteve presente em períodos históricos anteriores, tendo sido construída a partir de regularizações fundamentadas na ciência.

Contudo, desde Freud até os estudos mais atuais na área da educação têm desconstruído a ideia de que as crianças não expressam sexualidade. Pelo contrário, evidenciam que a sexualidade na infância é expressa pelos/as pequenos/as nos mais diferentes espaços e, dessa forma, reforçam a necessidade de um olhar reflexivo para compreendê-la e abordá-la de maneira adequada, superando o tabu em torno da sexualidade infantil.

A construção das concepções e atitudes ligadas à sexualidade parte do direcionamento dado por meio da educação sexual de cada ser humano, seja essa realizada de forma sistemática ou informal. No Brasil, a educação sexual é um tema presente nos campos científico e pedagógico desde o início do século XX, de acordo com Ribeiro (2004).

Richard Von Krafft-Ebing, Havelock Ellis e Sigmund Freud no final do século XIX, trouxeram, da Europa, os primeiros estudos e pesquisas cujo objeto era a sexualidade. Logo, pesquisas foram iniciadas também no Brasil, no começo do século XX, quando a temática passou a ser alvo de debates e estudos envolvendo correntes médicas, educadores/as e cientistas (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2012).

Nesse período, conforme os/as autores/as, as ideias a respeito da educação sexual que eram formuladas e apropriadas no Brasil, continham influências de correntes médico-higienistas que vigoravam na Europa e traziam os estudos para o campo das patologias, pelos quais eram fundamentados o conhecimento científico e as normas propagadas por essas correntes.

Contrariamente ao silêncio apregoado pelas perspectivas repressoras acerca da sexualidade, foram difundidas novas posições em defesa da educação sexual formal, a exemplo

do CBES (Círculo Brasileiro de Educação Sexual), uma associação criada pelo médico José de Albuquerque (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2012).

De acordo com Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2012), a contribuição do CBES e de Albuquerque, deve-se, principalmente, à ampla divulgação de conteúdos informativos acerca do tema em defesa de uma educação sexual formal que atingisse toda a população, bem como, para o aumento da divulgação de produções intelectuais que versavam sobre a sexualidade e a educação sexual.

É válido também mencionar que as ideias de Albuquerque muitas vezes renovavam conceitos já estabelecidos e que até a atualidade são considerados *espinhosos*. Para ele, conforme Reis e Ribeiro (2004), os assuntos relacionados à sexualidade não deveriam ser negados na infância, pois “Assim, poderá aprender como orientar sua vida sexual e como se defender de doenças sexualmente transmissíveis” (REIS; RIBEIRO, 2004, p. 40).

Ademais, Albuquerque propagou algumas ideias defendendo a educação sexual na escola como forma de superar preconceitos. Por outro lado, Para Reis e Ribeiro (2004), José de Albuquerque é conservador sobre a finalidade do sexo, negando que essa estivesse relacionada ao prazer.³

Assim como ele, o também médico Hernani Irajá difundia ideias a respeito da sexualidade que, muitas vezes, acabavam sendo conservadoras a respeito das práticas sexuais, atribuindo conceitos pautados em escritos bíblicos.⁴

Muitas obras que tratam do tema da sexualidade e educação sexual foram difundidas no início do século XX. Entretanto, é possível observar que a vasta bibliografia e interesse sobre a temática da sexualidade, nesse período, perpassava um contexto no qual imperavam-se ideias vinculadas à medicina e à religião, sendo que, muitas vezes, as correntes médicas utilizavam-se dos preceitos cristãos para fundamentar seus conceitos.

Além disso, segundo os/as autores/as, embora fossem divulgados assuntos ligados à sexualidade, o que se configurou em um avanço em termos de discussão sobre a temática, por outro lado, é possível verificar concepções que estavam mais próximas de uma postura repressora, a qual ditou normas no campo das dicotomias certo/errado e normal/patológico (REIS; RIBEIRO, 2004).

³ De acordo com Reis e Ribeiro (2004), as ideias de Albuquerque, amplamente difundidas por intermédio do CBES, conforme apontado, apresentam uma normatização das condutas sexuais, sendo que ele: “Considera a masturbação, o sexo oral (que chama coito bucal), o homossexualismo (pederastia), sodomia a bestialidade e o lesbianismo como práticas sexuais anormais” (p. 32, grifo dos autores).

⁴ De acordo com Reis e Ribeiro (2004), o médico Hernani Irajá trazia assuntos, diversas definições, rótulos e conceitos acerca da sexualidade, dentre os quais destacam-se a masturbação e a homossexualidade. Ambos vistos como anomalias sexuais.

E foi nesse contexto do século XX, essencialmente médico-higienista, que foram elaboradas ideias a respeito da institucionalização do conhecimento sexual, sendo que, a educação sexual nesse caso teria, sobretudo, o papel de informar a população e evitar patologias. Estabelece-se, dessa forma, uma relação entre sexo e biologia, bem como, sexo e patologia, contrariamente a uma concepção crítica acerca da sexualidade e da educação sexual.

Contudo, como afirma Ribeiro (2013), embora exista uma reconhecida e ampla publicação acerca das questões relacionadas à sexualidade e à educação sexual no Brasil, as pesquisas não têm conseguido atingir as escolas brasileiras em sua totalidade, em vista de diferentes entraves constatados no campo da educação em termos de práticas, currículo, diretrizes e formação. Esses entraves marcaram a história referente à institucionalização da educação sexual escolar.

De acordo com Maia e Ribeiro (2011), a educação sexual ocorre de forma não intencional, mediante o processo de socialização, pelo qual cada indivíduo aprende comportamentos e atitudes relacionadas à sexualidade, ao longo de toda sua vida. Nas palavras dos/as autores: “É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, esse constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc” (p. 76). Quando a educação sexual acontece de forma intencional, planejada e sistematizada no contexto escolar, é denominada de educação sexual escolar.

As primeiras práticas em educação sexual escolar no Brasil, segundo Figueiró (2006) ocorreram em São Paulo, na década de 1960. Esse período foi um marco em relação à educação sexual no Brasil, visto que os pressupostos educacionais foram transformados em decorrência de alguns acontecimentos históricos importantes e de movimentos sociais e/ou culturais, tais como o movimento *hippie*, o movimento de homossexuais⁵, o movimento feminista, entre outros (FARIA, 1998).

Conforme Werebe (1998), alguns colégios e escolas públicas tiveram experiência com a educação sexual, possibilitando a inovação pedagógica daquele tempo, pois que ampliavam a possibilidade de discussão sobre a questão da sexualidade. Porém, essas experiências eram realizadas de forma independente e pontual, sendo descontinuadas em razão da políticavigente na época, de forte ditadura, que impedia atitudes e experiências inovadoras, censurando a mídia, a arte e toda forma de expressão que não condissesse com os ideais

⁵ Faria (1998) fala sobre movimento de homossexuais. Contudo, esse movimento passou a abranger diferentes identidades, expressões da sexualidade e orientações sexuais e, de forma a representar melhor essa diversidade, sua nomenclatura passou por algumas transformações, sendo atualmente a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas Gays Bissexuais Transsexuais *Queer* Intersexuais Assexuais, entre outros conceitos e denominações) mais pertinente.

dominantes.

Em termos normativos, a política conservadora também desencadeou entraves em tentativas de inserção da temática da sexualidade nas escolas. A então deputada Júlia Steimbruck teve seu projeto de lei pelo qual propunha a educação sexual nas escolas, refreado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (RIBEIRO, 2004).

Para Bedin (2016), em realidade, as atitudes governamentais demonstravam certas contradições. Se por um lado mantinham decisões conservadoras sobre as iniciativas acerca da educação sexual nas escolas, por outro, investiam na indústria cinematográfica erótica, a exemplo da EMBRAFILME, a qual segundo a autora: “[...] foi uma empresa estatal brasileira criada para fomentar a produção e distribuição de filmes brasileiros (decreto-lei Nº 862, de 12 de setembro de 1969)” (p. 33). A empresa foi responsável pela grande circulação de filmes eróticos brasileiros.

Além disso, no período da ditadura, as questões de gênero, sexualidade e educação sexual tornaram-se parte das reivindicações do Movimento Feminista, conforme César (2009). Segundo a autora: “Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos” (p. 41).

Dessa forma, as contribuições do Movimento Feminista também se estenderam às questões de gênero e sexualidade, ao passo que, assim como o movimento LGBT, favoreceram as discussões e transformações a respeito desses temas, as quais se intensificaram no século XX, segundo Cicco e Vargas (2016).

No final da década de 1970 são realizados diversos eventos que abordavam a temática da educação sexual e que, de alguma forma, traziam essa questão para o âmbito educacional brasileiro. Nesse período, portanto, houve grande produção intelectual, em termos de pesquisa e veiculação de bibliografia acerca do assunto. Além disso, o tema da sexualidade passou a ser amplamente divulgado em mídias de grande acesso (BEDIN, 2016).

Para César (2009), porém, poucas foram as marcas deixadas pelas reivindicações do Movimento Feminista no tocante à educação sexual, pois essa estava vinculada à área da saúde, sob a perspectiva da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de outras questões de ordem biológica. Segundo Bedin (2016) houve grande participação das correntes médicas e apoio de farmacêuticos nos congressos que abordavam o tema da educação sexual, o que explica o viés das ideias propagadas nesse período.

De acordo com Figueiró (2006) na década de 1980, algumas iniciativas foram desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras, mas ainda eram consideradas pontuais, sendo

realizadas em um contexto que continuava resistente. Por outro lado, as duas últimas décadas do século XX marcam a história da educação sexual escolar, em razão do reconhecimento sobre a necessidade de uma abordagem acerca da sexualidade em âmbito escolar.

A década de 1990 se configurou em um grande marco histórico para o campo das políticas públicas voltadas às questões relacionadas à sexualidade, visto que alguns eventos ocorridos nesse período intensificaram a discussão a respeito de temas como esses, impactando também a área da educação (FURLANETTO *et al*, 2018). Dentre os eventos, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, na Tailândia. De acordo com Fiorini (2020, p. 30):

[...] além dos debates no âmbito internacional a respeito do papel da educação, a perspectiva de redemocratização vivida no país também influenciou na formulação de alguns estatutos legais norteadores das práticas educacionais, primeiramente sobre a Constituição Federal (CF) de 1988 e, posteriormente, sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Nesse contexto, ocorreu a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), documento que materializou políticas públicas direcionadas à educação, contendo discussões e exposições teórica e metodológica acerca do currículo escolar brasileiro, sendo, portanto, norteador para a elaboração de currículos escolares estaduais e municipais.

Assim, os debates em torno do papel da escola na abordagem sobre a sexualidade ocorridos nesse período, desencadearam na inclusão de temática como essa no currículo escolar na década de 1990, por meio dos PCN (CICCO; VARGAS, 2016). Petrenas *et al* (2014) acrescenta que assim como os PCN, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) também possibilitou a abordagem de temas relacionados às questões de gênero e sexualidade nas escolas. Dessa forma, sem adentrar nas discussões sobre as críticas direcionadas ao tratamento dado aos assuntos ligados à sexualidade nesses documentos, importa considerar que a oficialização dessa temática em documentos curriculares norteadores em âmbito nacional, foi um fato que apontou para o reconhecimento sobre a importância dessa abordagem nas escolas.

Um dos temas contidos no volume que aborda temas transversais nos PCN, refere-se à “orientação sexual”, o que em tese garantiria a efetiva abordagem sobre a sexualidade nas escolas. Todavia, após duas décadas desde que foram publicados os PCN, essa efetividade no trabalho com temas relacionados à sexualidade é ainda questionada (FURLANETTO *et al*, 2018).

Assim, a introdução das temáticas relacionadas à sexualidade nos PCN não encerrou a discussão em torno das políticas curriculares e a abordagem da sexualidade na escola, pois, mais

tarde, alguns acontecimentos retomaram o embate acerca do tema. Posteriormente à promulgação dos PCN, a sexualidade continua sendo foco de debates políticos e a educação sexual escolar tem enfrentado, nos últimos anos, diversos embates quando discutido o currículo da escola em termos normativos. Alguns desses embates foram resultados de um conjunto de ações de grupos contrários à abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade, sendo que, muitas manifestações nesse sentido foram propagadas tendo como origem o movimento denominado *Escola sem partido*. De acordo com Furlanetto *et al* (2018, p. 554):

No campo político, desde 2004, com o surgimento do movimento “Escola sem Partido”, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas objetivando impedir a doutrinação política e ideológica de alunos por parte de professores nas escolas. Dentre as solicitações, encontra-se a exclusão dos termos *orientação sexual* e *gênero* do Plano Nacional da Educação (PNE) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), esta última homologada em 22 de dezembro de 2017.

Segundo Nascimento e Chiaradia (2017) *Escola sem partido* trata-se de um movimento social que tem como um dos principais objetivos impedir a abordagem sobre quaisquer questões relacionadas à sexualidade na escola, tendo como pressuposto de que a sexualidade infantil e a sexualidade juvenil são pertencentes ao âmbito privado e difundindo de forma pejorativa o conceito de “ideologia de gênero” ao se referirem a essa abordagem.

Quanto ao Plano Nacional da Educação (PNE) em vigência, conforme Nascimento e Chiaradia (2017), é sabido que foram feitas modificações em comparação ao PNE anterior quanto aos tópicos relacionados à sexualidade, reduzindo a discussão à violência sexual. Tal fato, segundo as autoras, deu abertura para a supressão dessas temáticas para os demais Planos Municipais e/ou Estaduais de Educação.

Na opinião de Cicco e Vargas (2016, p. 550): “Este recuo no texto do PNE demonstra que ainda encontramos setores que enxergam a diversidade sexual como uma afronta ao ‘controle social’ e que pensam as questões de gênero e sexualidade sob uma ótica heteronormativa”.

De fato, tal acontecimento sugere um retrocesso em relação à educação sexual escolar, em termos de políticas educacionais. Segundo Xavier Filha (2016), os conteúdos e opiniões compartilhadas em mídias sociais sobre a inclusão das questões de gênero nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação, e que influíram na modificação do texto do PNE, traziam uma compreensão biológica e binária, além da vinculação gênero-orientação sexual heterossexual.

Assim, os grupos opositores em relação à abordagem da educação sexual nas escolas

apresentam concepções conservadoras em relação ao tópico, fundamentada em princípios médicos superados em relação às questões de gênero, bem como religiosos em relação à sexualidade, atrelando-a a uma visão pejorativa e limitada. Contudo, essas concepções influem sobre as políticas públicas porque encontram apoio popular nesse sentido, conforme indicado pela autora supracitada.

Tendo em vista essas breves considerações acerca de alguns marcos históricos em âmbito nacional relacionados às políticas curriculares mais recentes, percebe-se que a problemática da educação sexual nas escolas é multifatorial, abarcando entraves de diferentes ordens e que têm relação entre si. Entre esses fatores, as concepções das famílias, bem como, dos/as envolvidos/as na tarefa de pensar o currículo estabelecendo direcionamentos e orientações sobre as práticas na escola, configuram-se em aspectos que desencadeiam as diversas dificuldades em tornar efetiva e real a prática de uma educação sexual escolar que promova a superação de tabus e preconceitos.

Dessa forma, para a reflexão sobre a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola, é necessário considerar também as compreensões daqueles/as que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Conforme visto anteriormente, os/as professores/as têm uma importante função para a efetivação do trabalho com a educação sexual no contexto escolar, visto que por intermédio de práticas sistematizadas, atitudes e comportamentos, participa grandemente do processo educativo com relação a esses temas.

Por essa importância em relação à temática em questão, muitas pesquisas têm os/as professores/as como sujeitos por meio dos quais busca-se identificar e compreender as concepções, as práticas, as manifestações da sexualidade no espaço escolar, os entraves e as necessidades acerca da educação sexual na escola.

Esses/as, por sua vez, apresentam dificuldades frente à abordagem da sexualidade no contexto escolar, conforme as pesquisas atuais a respeito do tema. Dessa forma, a compreensão sobre essa problemática, envolve, também, o conhecimento a respeito das informações transmitidas por esses/as profissionais acerca de suas concepções, observações e entraves.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proporcionou uma revisão do currículo brasileiro. Conforme consta no documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Se conforme os PCN o tema da sexualidade da escola deveria ser considerado transversal, perpassando as diferentes áreas de conhecimento ao longo de todo o processo educativo, a BNCC já limita o início sobre a abordagem dessa questão aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nos anos iniciais do Ensino Fundamental permaneceu-se a omissão sobre o assunto. Segundo Desidério (2020) versões anteriores à promulgada em 2017, em relação aos anos iniciais e Educação Infantil, continham citação referente à sexualidade ainda que de maneira superficial. Porém, a última versão trouxe a supressão dos termos referentes a essas questões, em decorrência de ações da bancada religiosa.

Em relação às questões de gênero, há uma diferença ainda maior se compararmos aos PCN, pois, de acordo com Gama e Anastácio (2019), não há menção sobre a terminologia *gênero* na BNCC, que não tenha o sentido linguístico, referindo-se ao campo textual.

Nascimento e Chiaradia (2017) somam aos principais acontecimentos que antecederam a supressão das questões de gênero e sexualidade da BNCC, a polêmica envolvendo o denominado “Kit anti-homofobia” em 2011. Esse material partiu de iniciativas do governo federal em parceria com outras organizações e instituições, com intuito de superar o problema da homofobia e propor reflexões importantes para a escola acerca da diversidade sexual. Além da elaboração de materiais didáticos que abordavam as temáticas, a iniciativa envolvia a formação de professores/as. Algumas das experiências foram bem sucedidas, outras encontraram entraves, como foi o caso do *Projeto Escola sem Homofobia* e da discussão gerada em torno do material produzido no âmbito do projeto, o qual acabou não sendo distribuído para as escolas em razão de pressões de grupos religiosos que o apelidaram de *Kit Gay* (CICCO; VARGAS, 2016).

Concomitante a esse contexto, alguns projetos de lei passaram a tramitar visando o impedimento sobre o trabalho com a temática da sexualidade no espaço escolar, tendo o apoio de muitas famílias, o que, segundo as autoras, contribuiu para que se estabelecesse uma situação em conformidade com as reivindicações de grupos conservadores, dentre os quais o *Escola sem partido*, conforme supracitado.

Para Gama e Anastácio (2019), embora as questões que envolvem gênero e sexualidade não sejam aprofundadas ou mesmo mencionadas na BNCC, ao ter-se em conta a amplitude desses conceitos, baseada nos estudos mais atuais, percebe-se ser possível sua aproximação com tópicos pertencentes a algumas “unidades temáticas” do documento. E, ao considerar-se essa aproximação, é possível pensar-se sobre caminhos para que as questões de gênero e sexualidade sejam abordadas tanto no currículo como um todo, quanto nas práticas dos/as professores/as.

Entretanto, a aproximação com as “unidades temáticas”, como afirma Gama e Anastácio

(2019), não garante que o trabalho seja efetivamente realizado. Nesse sentido, ainda que existam aberturas que possibilitem o trabalho com temas relacionados à sexualidade na BNCC, o fato de não ter um aprofundamento e até mesmo a omissão do termo gênero num documento norteador para a elaboração dos currículos, bem como, para a reflexão sobre as práticas escolares, em nível nacional, isso pode significar num descompromisso sobre o trabalho com a educação sexual.

A supressão das questões de gênero e sexualidade dos atuais documentos norteadores das práticas escolares não se trata de um evento aleatório e neutro. Sobre essa supressão Nascimento e Chiaradia (2017, p. 103) questionam:

Como se conhecer esse tema, discuti-lo, fosse promover práticas consideradas impróprias, como se esse conhecimento, visto como antecipado e inadequado, gerasse práticas sexuais indesejáveis, ou acelerasse desejos que só deveriam ocorrer em um momento normalizado, enquadrado e pré- estabelecido.

Recentemente, acompanhando a atitude de países ultraconservadores, o governo brasileiro de Jair Bolsonaro, vetou a inserção da educação sexual escolar num projeto da Organização das Nações Unidas (ONU) visando o combate a discriminação de meninas e mulheres (CHADE, 2020). Dessa forma, é sabido que o conservadorismo tem refreado iniciativas e políticas em prol da educação sexual escolar no Brasil. Em relação às crianças, o conservadorismo encontra-se representado nas posições mais recentes do país acerca desse debate refletidas nas declarações do presidente da república: “O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) compartilhou uma mensagem dizendo que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estaria incentivando a masturbação e a homossexualidade de crianças” (LORRAN, 2020).

Pesquisas recentes como a de Nascimento e Chiaradia (2017), a de Oliveira e Costa (2011), além do estudo de Xavier Filha (2016), entre outras, demonstram que algumas ideias e posicionamentos contrários à educação sexual escolar estão atrelados a pensamentos que caracterizam o senso comum produzido e difundido socialmente acerca desse tema. Todas essas noções são apregoadas na sociedade em geral por intermédio até mesmo de professores/as que lidam com as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e destacam-se especialmente quando discute-se a educação sexual escolar direcionada às crianças, fundamentando-se em concepções acerca da educação, da sexualidade e da infância.

Dentre esses pensamentos e ideias, destaca-se o de que a educação sexual na escola acarreta a antecipação de práticas ou sentimentos de cunho sexual pelos/as educandos/as. Ademais, há também a ideia de que o contato com temas ligados à sexualidade em contexto

escolar, poderia facilitar a ação de pedófilos, conforme aponta Xavier Filha (2016) em sua análise sobre conteúdos veiculados atualmente em mídias digitais acerca da educação sexual escolar.

Assim, é possível perceber a relação dessas noções com outros fatores, como a concepção pejorativa sobre sexualidade, e, especificamente, a percepção equivocada sobre a sexualidade infantil. Segundo Furlani (2011) há uma melhor aceitação pela sociedade de que temas ligados à sexualidade sejam abordados a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a autora: “Esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar na ideia de que a ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade)” (FURLANI, 2011, p. 67).

Para além das questões ligadas às percepções acerca da sexualidade e da sexualidade na infância, os argumentos contrários à efetivação de práticas sobre educação sexual na escola, vinculam-se à própria ideia de infância. Esta que associada à inocência, não permitiria a expressão e abordagem de um tema como a sexualidade, o que justifica a concepção supracitada de que exista maior aprovação desse trabalho feito com alunos/as adolescentes ou em idade púbere.

Contudo, há que se considerar que o conceito da infância inocente e pura não é universal, tendo sido elaborado conforme mudanças ocorridas em alguns setores da sociedade. Dessa forma, a reflexão sobre a educação sexual escolar voltada à criança e, especialmente, sobre seus entraves, requer a retomada dos estudos que dizem respeito aos processos ligados à formação das concepções sobre a infância.

2.1.2 Noções de infância no tempo

Conforme Lajolo (2006) a ideia de infância é diversa de acordo com o momento histórico e lugar onde é concebida. Por meio de algumas áreas que se atentaram a esse universo tais como a psicologia e a pedagogia, foram difundidas historicamente diferentes noções acerca desse tema que estiveram em conformidade tanto com a conjectura dessas disciplinas, quanto com as expectativas sociais sobre a criança.

Sobre esse tema, Philippe Ariès representa um dos/as grandes expoentes, embora seja alvo de críticas. Concordando-se com Escanfella (2005, p. 2), porém: “seu trabalho é um marco nos estudos sobre a infância, por tornar consciente a infância como não-natural, mas fruto de uma construção intrinsecamente relacionada ao contexto social, temporal e espacialmente delimitado”. Além disso, Cabiceira (2008, p. 22), assinala:

[...] é o próprio Áries quem, ao afirmar que esse sentimento apareceu mais fortemente no século XVII, alerta para o cuidado que se deve ter ao olhar a infância, com uma visão contemporânea e anacrônica, de sociedades de outras épocas, como as da Idade Média, ou mesmo as dos séculos XVI, XVIIe XVIII, pois, de fato, segundo observa, o modo como concebiam as idades da vida não é o mesmo com que as concebemos nos dias atuais.

Nesse sentido, sobre a emergência do sentimento de infância⁶, Philippe Ariès, tem grande contribuição, embora sua pesquisa sobre esse tema tenha recorte específico de uma dada realidade. O autor utiliza-se de representações iconográficas como forma de analisar as concepções e sentimento de infância presentes historicamente na sociedade, visto que a iconografia é um importante recurso que possibilita o conhecimento sobre o passado, segundo Scarano (2010), contribuindo assim para a compreensão de percepções, noções ou ideias difundidas na sociedade e que permeiam a história, o espaço e o tempo.

Assim, conforme os estudos de Ariès (1986), a noção de infância tal como conhecemos hoje, sendo distinta da noção de adultícia, não existia na sociedade medieval. Dessa forma, tão logo superasse o período frágil no qual era frequente a mortalidade, a criança ingressava no mundo adulto sendo compreendida como tal.

Até o século XII a arte medieval não representava a infância tal como a concebemos. Ariès (1986) exemplifica com sua análise sobre uma das obras de Oto, do século XI, onde representa crianças em uma cena religiosa, as quais, segundo o autor, assemelham-se mais a adultos ou pequenos homens do que a crianças de fato. A representação da criança com estética de adulto, conquanto em tamanho menor, é assim encontrada em diferentes obras artísticas do período medieval. De acordo com o autor:

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 1986, p. 52).

Nesse sentido, mediante a análise iconográfica, os estudos de Ariès (1986) demonstraram que as formas do corpo infantil as quais nos fazem diferenciá-lo do corpo adulto, não eram representadas nas obras de arte até o século XII e o desinteresse por essa representação dá-nos uma ideia do lugar social ocupado pelas crianças naquele período.

Entre os séculos XIII e XIV, havia a representação em obras de arte de anjos que

⁶ Segundo Kramer (2006), o sentimento de infância é definido por “[...] consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (KRAMER, 2006, p. 17).

aparentavam serem adolescentes, cujo contorno dos corpos mais se assemelhavam a atual noção de infância: “[...] são exemplos os anjos de Fra Angélico, de Botticelli e de Ghirlandajo” (ARIÈS, 1986, p. 53).

Além da criança como adulto em miniatura e do anjo adolescente com contornos mais arredondados, Ariès (1986) assinala a existência da representação da criança nua, analisando especialmente a iconografia europeia a partir da arte gótica. Na Bíblia, conforme o autor, a criança nua caracteriza o infante quando morto. Já na arte francesa da Idade Média, a criança nua é a representação da alma.

Segundo o autor, a ampliação sobre a representação da infância na iconografia, sobretudo após o século XIV, remete ao fato de que a sociedade foi conscientizando-se do sentimento de infância. A iconografia religiosa retratava a infância de Jesus, assim como de Maria e outros santos, apresentando nas obras alguns aspectos próprios da infância, gestos, brincadeiras e brinquedos. Além disso: “Essa iconografia, que de modo geral remontava ao século XIV, coincidiu com um florescimento de histórias de crianças nas lendas e contos pios, como os dos *Miracles Notre-Dame*. Ela se manteve até o século XVII, e podemos acompanhá-la na pintura, na tapeçaria e na escultura” (ARIÈS, 1986, p. 55).

Entre os séculos XV e XVI o tema da infância já aparece com frequência na iconografia, sendo a criança retratada em diferentes situações cotidianas da vivência infantil:

a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc [...] (ARIÈS, 1986, p. 55).

Ariès (1986) identifica em túmulos, além de museus e em Igrejas, que a partir do século XVI a iconografia sinaliza o que poderia significar a mudança sobre o sentimento de infância. Até aquele momento, a criança não ganhava espaço em retratos, especialmente quando já falecida. Dessa forma, o desejo por registrar alguma memória sobre a criança não era comum mesmo porque, segundo Kramer (2006), era uma época na qual a mortalidade infantil atingia índices altos, sendo até mesmo naturalizada, assim, não costumava-se ter atitudes de apego pelos/as pequenos/as. De acordo com Ariès (1986, p. 56):

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas

crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte.

No século XVI era comum a representação artística de crianças mortas junto às suas famílias. Já no século XVII, essa representação passou a ser da criança sem a família, aliás, a figura infantil tornou-se constante nas pinturas: “Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou” (ARIÈS, 1986, p. 61). O sentimento era de preservar a memória da criança, ainda que a infância naquele período fosse tão frágil. Essa nova sensibilidade sobre a infância, deve-se, de acordo com o autor, a maior cristianização dos costumes da época.

Tendo em vista a especificidade brasileira, a qual inclui diferentes origens, história, cultura e política, há que se ter cuidado com a transposição da realidade europeia para a nossa. Para Kramer (2006), é necessário ter como pressuposto o fato de que as crianças estão inseridas em realidades completamente distintas, além de desempenharem papéis sociais diferentes, conforme o meio social, cultural e econômico do qual ela é parte.

Ramos (2010) assinala que no período de colonização do Brasil, as expedições marítimas traziam a bordo crianças que, segundo o autor, passavam por situações insalubres e de muito sofrimento:

Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia (RAMOS, 2010, l. 11).

Contudo, é importante o cuidado ao interpretarmos acontecimentos históricos, considerando todos os fatores que estão implicados em cada período, para além do tempo e espaço, tais como a cultura, a economia e até mesmo a ciência. No período de colonização, por exemplo, era alto o índice de mortalidade infantil, o que, conforme Ramos (2010) incidia sobre as relações estabelecidas com a infância: “Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (RAMOS, 2010, l. 11).

O recrutamento para o trabalho a bordo acontecia especialmente pela falta de mão de

obra adulta. Essas crianças, conforme o autor, eram órfãs, quando não, oriundas de famílias muito pobres que considerariam o alistamento vantajoso frente à sua situação econômica. Esse não era o caso das crianças judias, vindas de famílias com boas condições financeiras. Essas, por sua vez, eram retiradas de suas famílias pela Coroa de Portugal para servirem nos navios, e dessa forma, também contribuir para a diminuição do crescimento da população judaica portuguesa (RAMOS, 2010).

Além das condições insalubres e deploráveis em que viviam seus dias difíceis nas embarcações, de trabalho intenso, muitas dessas crianças eram exploradas sexualmente. Nesse sentido, o que atualmente pode ser interpretado como um ato de violência sexual infantil, não era concebido como tal na Colônia, o que aponta para o fato de que o sentimento em relação à infância, ao considerarmos a história do Brasil, não é estático.

Para Del Priore (2010), os movimentos populacionais no período de colonização do Brasil, dificultam a definição acerca da infância: “O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (DEL PRIORE, 2010, l. 47). Essa afirmação da autora somada à forma como as crianças eram compreendidas nas expedições marítimas até às terras brasileiras, demonstram o quanto as mudanças sobre o sentimento de infância ocorrem de forma diversa conforme o tempo e espaço geográfico em que essa questão é refletida, visto que num período em que na Europa já havia reconhecimento sobre um novo sentimento acerca da infância, demarcado nas obras de arte e elementos da iconografia europeia, no Brasil, por outro lado, essa transformação sobre a concepção da infância não ocorreu ao mesmo tempo nem da mesma forma em todo o território brasileiro.

Se por um lado, as crianças eram compreendidas como “pouco mais que animais” durante o recrutamento e embarcações para o Brasil, por outro, a mudança sobre o sentimento de infância na Europa ressoava aos poucos na colônia.

A arte, conforme já mencionado, contempla pistas importantes para a compreensão e identificação dessas noções sobre a infância. Lajolo (2006) nos traz algumas das ideias relacionadas às imagens sobre a infância, porém, por meio da análise da literatura, pois segundo a autora:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. Em conjunto, artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é... e, simultaneamente,

vão se tornando o campo a partir do qual se negociam *novos conceitos e novos modos de ser da infância* (LAJOLO, 2006, p. 232, grifo da autora).

A primeira personagem representante da infância brasileira foi narrada, segundo a autora, na carta de Pero Vaz de Caminha ao registrar suas impressões acerca das terras brasileiras. Para Lajolo (2006) o registro de Caminha denota diversas ideias associadas à infância que persistiram no tempo, trazendo a visão de um ser adulto sobre a infância, além de exprimir uma infância assexuada.

Ainda sobre a retratação da infância, especialmente da infância de indígenas brasileiros/as ou mestiços/as, Lajolo (2006) retoma a história de *Iracema*, (ALENCAR, 1865). De acordo com a análise da autora, na narrativa apresenta-se o personagem Moacir, filho da índia Iracema e do português Martim, com quem foi para Portugal após a morte de sua mãe. A condição do personagem infantil, tirado das terras brasileiras e órfão, acaba por atrair leitores/as com o recurso da afeição ao tema da fragilidade da infância, o qual, segundo Lajolo(2006) ainda é atual.

A mudança sobre o sentimento de infância instaurado na Europa, segundo Chambouleyron (2010) é o que justifica o direcionamento às crianças, no século XVI, nas expedições da Companhia de Jesus. Embora não tivessem exclusividade sobre a tarefa, os jesuítas exerceram importante papel quanto à doutrinação cristã de toda a população e à instrução dos/as pequenos/as, transpondo sua missão religiosa.

Além disso, em suas missões, os jesuítas começaram a sentir a dificuldade de doutrinarem os nativos mais velhos e maior facilidade para a evangelização das crianças que passaram a serem compreendidas como um caminho para a conversão de toda a população, o que também explica o foco na infância dado pela Companhia de Jesus. Nas palavras do autor:

De qualquer modo, ao longo do século XVI, se fortalece a ideia de que as crianças constituiriam, de fato, uma “nova cristandade”. Para o padre Nóbrega, os moços, “bem doutrinados e acostumados na virtude”, seriam “firmes e constantes”. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de “substituição de gerações”: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam “sucendo a seus pais” (CHAMBOULEYRON, 2010, l. 33, grifo do autor).

De acordo com Scarano (2010), as documentações históricas do período colonial no Brasil fazem pouca menção às crianças. Essas recebiam afeto, participavam de celebrações, porém, sua morte era naturalizada em vista da grande mortalidade infantil.

O problema da mortalidade infantil, aliás, perdurou durante séculos, o que foi motivo da inquietação por parte das correntes médicas, segundo Del Priore (2010). Mortalidade essa que

era ainda maior com relação às crianças negras, em decorrência de sua condição de filhos/as de escravos/as.

O interesse pelo nascimento dos bebês negros/as era desejado em razão da serventia da mãe para o aleitamento dos/as filhos/as de seus/suas donos/as. As condições das crianças negras que chegavam para o Brasil por meio dos navios negreiros, além do trabalho árduo da mãe escrava que acabava não conseguir dar o devido cuidado ao/à seu/sua filho/a, contribuía para essa mortalidade entre os/as pequenos/as.

Conforme as regras da Igreja, a primeira infância compreendia o período até os sete anos de idade das crianças em geral e, nesse sentido, a partir de então considerava-se que elas teriam discernimento, iniciando a “idade da razão”. Em relação às crianças negras isso tinha outro significado, visto que a sociedade permitia que completados seus sete anos, essas fossem vendidas e separadas de suas famílias, a fim de realizarem serviços escravos mais simples ou até de servirem como uma forma de promover entretenimento às famílias de elite (SCARNO, 2010).

A preocupação com a mortalidade infantil, por sua vez, fez com que, aos poucos, fossem propagadas orientações por intermédio de manuais que diziam sobre a alimentação, vestuário, entre outras questões. Além disso, para os cuidados com a criança recém-nascida, concorriam com o conhecimento médico os costumes advindos de diferentes etnias presentes nas terras brasileiras (DEL PRIORE, 2010).

A doutrina católica já difundida fortemente na Europa, produzia a religiosidade ligada à infância também na colônia portuguesa, perpassando a questão da saúde, da cura e morte de crianças:

Colocados frente a imagens da Virgem, levados em peregrinação a oratórios, presentes a procissões ou recebendo bênçãos em dias de festa religiosa, os pequeninos recuperavam a saúde e reproduziam um universo mental e cultural de pietismo religioso. [...]. Havia os que morriam e tornados “anjinhos”, honravam a Deus, no céu e havia aqueles que partiam direto para “o limbo” (DEL PRIORE, 2010, l. 51, grifo da autora).

De acordo com Ribeiro (2006), até o século XIX, a educação das crianças pautava-se numa perspectiva autoritária e dava-se a partir de sofridos castigos físicos que, muitas vezes, desencadeavam problemas de ordem emocional. A mortalidade infantil ainda era alta e doenças como sarampo, varíola, verminoses, entre outras, comumente causavam a morte de várias crianças. Nesse contexto, as explicações religiosas para tal fenômeno serviam de consolo à população conformada que acreditava que os/as pequenos/as transformavam-se em anjos após sua morte.

Assim, a religiosidade estava fortemente atrelada à construção das concepções sobre a infância no Brasil colonial. Muitos hábitos foram aprendidos a partir da difusão de crenças e dogmas cristãos, tal como o batismo, ritual de “purificação” que deveria ser realizado o mais breve possível após o nascimento da criança, a fim de garantir que seu destino fosse o “céu”, caso viesse a falecer, tornando-se então um “anjinho” (DEL PRIORE, 2010).

No século XVII, conforme Del Priore (2010), a paparicação fazia-se presente na relação de adultos/as e crianças e era costume principalmente das mães. O hábito de mimar os/as pequenos/as, tratando-os/as como “brinquedos” estendia-se à população negra escrava e também já era difundido no Velho Mundo, o que era visto com maus olhos por moralistas daquela época. Esses, defendiam uma educação disciplinar rígida, o que também tinha precedentes haja vista as ideias dos Santos Padres que defendiam castigos físicos. Dessa forma: “As ‘disciplinas’, os bolos e beliscões revezavam-se com as risadas e mimos. Mas também com divertimentos e festas” (DEL PRIORE, 2010, l. 53, grifo da autora).

A educação das crianças visava a aquisição de aprendizados que as tornassem responsáveis e, para tanto, era necessária sua alfabetização e moralização a partir da doutrinação cristã, visto que a religiosidade estava fortemente arraigada na educação, fazendo parte do ensinamento e rotina escolar.

As diferenças sociais produziam caminhos distintos no processo educativo. A partir dos sete anos, as crianças escravas deveriam trabalhar e não mais estudar, conforme já mencionado. Além disso, os ensinamentos acerca dos comportamentos próprios e impróprios eram distintos conforme cada camada da sociedade. De acordo com Góes e Florentino (2010) entre os séculos XVIII e XIX, uma pequena parte da crescente população de escravos/as que chegavam ao Brasil por meio dos navios negreiros, era constituída por crianças. O mercado de crianças cativas não era visado pelo senhorio e apenas algumas delas, comumente mais velhas eram comercializadas.

Até seus doze anos de idade, passavam por “adestramento”, muitas vezes humilhantes e violentos, aprendendo afazeres ligados às profissões desde muito cedo, trazendo em seu nome o trabalho para o qual eram designadas: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (GÓES; FLORENTINO, 2010, l. 99).

Quando ainda nova, a criança desempenhava trabalhos mais simples que iam tornando-se mais complexos e pesados à medida que contrariavam a alta mortalidade infantil da época e sobreviviam, sendo que aos catorze anos desenvolviam o mesmo trabalho que adultos/as.

Contudo, para Del Priore (2010) a formação cristã às crianças era parte comum entre todos os diferentes núcleos sociais. Conforme a autora: (DEL PRIORE, 2010, l. 57): “Entre os

séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica”. Nesse sentido, para além da preocupação com a saúde, no Brasil colonial surgiu a necessidade de formação da criança, a partir da descoberta da infância.

Scarano (2010) analisa a iconografia que fornece informações sobre fatos e acontecimentos históricos de Minas Gerais no século XVIII. Dessa forma, assinala que os elementos artísticos analisados representavam sobretudo o tema do trabalho.

Além disso, a iconografia também sinaliza noções em relação à infância, conforme Scarano (2010). Anjos com feição infantil retratam a compreensão da criança enquanto ser inocente e angelical, conforme a autora. Contudo, a iconografia do período setecentista no Brasil atribui pouca visibilidade às crianças negras, sendo mais comum em espaços religiosos a representação de anjos mestiços (SCARANO, 2010).

De acordo com Mauad (2010) o reconhecimento sobre a particularidade da infância foi estabelecido no século XIX.

Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros (l, 76).

Mauad (2010) escreve sobre a realidade das crianças de elite no Brasil oitocentista. De acordo a autora, havia uma literatura direcionada às crianças e adolescentes que circulava no período, conforme já mencionado, transmitindo-lhes certos princípios moralistas, dentre os quais estava o da masculinidade, o que demarca o início de uma distinção da educação direcionada aos meninos e às meninas.

À educação dos meninos de elite objetivava seu desenvolvimento intelectual, além da construção de capacidades que lhe conferissem poder: “Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual” (MAUAD, 2010, l. 83).

A educação para as meninas de elite, por sua vez, daria subsídios para sua vivência limitada ao campo doméstico e à maternidade. Por outro lado, fornecia a aprendizagem de aspectos que potencializavam seu destaque social: “Na Corte imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no

desenho, além de bordar e tricotar” (MAUAD, 2010, l. 83).

Segundo Mauad (2010), no século XIX era comum entre as famílias de alta sociedade o registro em fotografias de crianças já falecidas, o que pode exprimir um sentimento de muito afeto em relação à infância: “No século XIX, a criança passa a ser considerada, tanto pela perenização da linhagem quanto pelo reconhecimento de uma certa especialidade dessa etapa da vida. Por tudo isso, ela inspira carinho e cuidados” (MAUAD, 2010, l. 84).

A responsabilidade pelo cuidado dado às crianças ficava a cargo sobretudo da mãe. Entretanto, muitas mulheres participavam desse processo, tais como as avós, tias e amas de leite. Conforme Mauad (2010), Dom Pedro II destoa dos homens de sua época quanto aos cuidados com as filhas, sobre os quais tinha grande participação, instaurando até mesmo regulamentos quanto a esses. As normas proferidas pelo imperador sobre o cuidado das princesas, mencionavam princípios morais e religiosos, predicados esperados para meninas e moças naquele período, além de ideais de pudor e decência. Ademais, o regulamento preconizava a proibição do contato das filhas de D. Pedro com negros/as, o que não era usual para as famílias de elite que dependiam muito de suas criadas para o cuidado com as crianças. A religiosidade estava fortemente presente nos rituais cotidianos e na disciplina.

Os primórdios do regime republicano desencadearam grandes transformações sociais em diferentes regiões do país. Santos (2010) assinala que a cidade de São Paulo foi grande representante dessa transformação: “O solapamento do sistema escravista e a entrada maciça de mão de obra imigrante resultou numa profunda transformação do quadro social da cidade” (SANTOS, 2010, l. 118).

Contudo, ao passo que a cidade deflagrava o desenvolvimento industrial e comercial, proporcionava, por outro lado, o crescimento e o agravamento dos problemas de ordem social como a miséria, a exclusão e a violência (SANTOS, 2010). O aumento da população infantil acompanhou o acréscimo da população menos abastada, decorrente da abolição da escravatura, além da imigração.

Assim, com o início da República, a institucionalização do atendimento e assistência voltada à infância, incipientes até então, começa a se modificar e a preocupação com a infância amplia-se para a criança pobre que, até então, ficava às margens do discurso e assistência infantil (RIBEIRO, 2006).

De acordo com Ribeiro (2006, p. 34): “É a partir da segunda metade do século XIX que surgem os primeiros jardins de infância (no Rio de Janeiro e na Bahia, em 1875, e em São Paulo, em 1877) e as primeiras creches (no Rio de Janeiro, em 1889)”. Posteriormente, no início do século XX, observa-se o crescimento do número de publicações cuja a infância é tema principal.

Sobre essas publicações, o autor assinala haver a aproximação entre a psiquiatria, a psicologia, a deficiência mental (intelectual), além da pedagogia na abordagem sobre o assunto.

O início do século XX, portanto, foi também o início de um novo olhar para a infância e suas necessidades. Esse olhar veio, especialmente, da medicina que buscava explicações para a grande mortalidade das crianças até aquele período, destacando a amamentação feitas por escravas, amas de leite, como prática causadora de problemas de saúde e mortes infantis.

Se anteriormente era a Igreja e os senhores de engenho quem norteavam as ideias e comportamentos das sociedades, a medicina do século XIX passa a possuir grande prestígio e valorização social propagando ideias higienistas que tinham bastante influência sobre as condutas e comportamentos, sendo que: “A criança precisava ser protegida, cuidada, amparada e educada, daí a necessidade de propagar os ideais higienistas, que a preservariam dos males e a poupariam da morte prematura” (RIBEIRO, 2006, p. 30).

Como demonstra Ribeiro (2006), os cuidados para a infância, até esse período, não faziam parte da agenda governamental, portanto, não tinham respaldo do poder público. Conforme o autor:

O que se nota, durante todo o período denominado República Velha, é que a preocupação com a criança e os cuidados assistenciais a ela destinados eram oriundos principalmente de iniciativas particulares, com características filantrópicas e assistencialistas, sem intervenção ou iniciativa de peso por parte do governo e do poder público, que aplaudia a atuação dos médicos mas não intervinha de forma sistemática (RIBEIRO, 2006, p. 36).

Essa situação que demarcava a exclusão social como fator que crescia proporcionalmente ao desenvolvimento urbano e industrial, desencadeou, em contrapartida, a necessidade da inserção precoce de crianças no mundo do trabalho, como forma de garantir seu sustento e/ou de familiares. Para tanto, o trabalho infantil era realizado mediante tanto práticas legais quanto ilegais: “Frequentemente, esses menores transitavam entre atividades lícitas e ilícitas, servindo de mão de obra em pequenos serviços, e na falta desses, entregando-se à prática de pequenos furtos e roubos, acobertando-se no intenso fluxo de transeuntes nas calçadas paulistanas” (SANTOS, 2010, l. 121).

A denominada “vadiagem infantil” tornou-se uma questão que ameaçava a ordem pública naquele período, sendo a escola e o trabalho na fábrica colocados como maneiras de contenção e solução do problema (SANTOS, 2010).

No século XIX e início do século XX, no campo literário, conforme os estudos de Lajolo (2006), a imagem da criança é utilizada como dispositivo para servir a interesses de projetos

nacionais, em diferentes países do Ocidente. Na Itália com *Cuore*, na França com *Le tour de la France par deux garçons* e no Brasil, pela narrativa de Olavo Bilac e Manuel Bonfim: “Seguiram-nos em 1910 dois meninos brasileiros, Carlos e Alfredo, a cujas peripécias em busca do pai tido como morto, narradas no livro *Através do Brasil*, a pena de Olavo Bilac e Manuel Bonfim confiou a tarefa de difundir a ideia de um Brasil grande e unido” (LAJOLO, 2006, p. 237).

Monteiro Lobato traz também o tema da infância em seus textos. De acordo com Lajolo (2006), se por um lado, *O sítio do pica-pau amarelo* expressa uma imagem positiva sobre a infância, demais obras de Lobato não voltadas às crianças, porém com personagens infantis, sinalizam um sentimento pessimista sobre essa etapa da vida, tais como *Negrinha*. A personagem infantil dessa obra reúne tendências literárias em suas características, trazendo o tema do abandono, mas também da pobreza e da mestiçagem, representando a inferiorização que determinados grupos sociais como os negros sofriam no país. Ademais, o trabalho infantil é também colocado como mais um tópico na literatura brasileira que expressava a realidade do país com relação à infância, por intermédio de Manuel Bandeira (LAJOLO, 2006).

Embora São Paulo tenha sido destaque no processo de urbanização e industrialização, a questão do trabalho infantojuvenil alastrava-se em todo o país: “Mas, é importante lembrar que para além dos limites da cidade e do estado de São Paulo, como também em outras cidades brasileiras, o cotidiano da infância e da adolescência estava condicionado, em grande parte, pelo mundo do trabalho” (MOURA, 2010, l. 157).

Problemas econômicos e sociais que atingiam países como a Itália, desencadearam a vinda de muitos imigrantes para o Brasil, especialmente para a cidade de São Paulo, no início do século XX. Essa massa de imigrantes de diferentes países tinha na América uma promessa de condições melhores de vida. Contudo, conforme mencionado anteriormente, o crescimento urbano e industrial das cidades como São Paulo significava também exclusão social.

Dessa forma, a precária situação econômica condicionava ao trabalho industrial de crianças e adolescentes advindos de famílias operárias e imigrantes, retratando a permanência na pobreza dessas populações. Por outro lado, a receptividade nas oficinas e fábricas de trabalhadores/as infanto-juvenis significava economia no processo para os donos dos meios de produção (MOURA, 2010).

A insatisfação com a exploração da mão de obra infanto-juvenil já era expressada por intermédio da imprensa:

Ironicamente, **numa sociedade cujas referências à infância tendiam a**

incorporar elementos do lírico e do sagrado, a criança – e com ela a adolescência – iria adquirir projeção nas páginas da imprensa paulistana e vozes se erguiam para denunciar os termos da atividade produtiva desses pequenos trabalhadores, símbolos por excelência da desenfreada exploração do trabalho (MOURA, 2010, l. 146, grifo nosso).

Nesse sentido, se havia qualquer propensão de resguardo da infância, fundamentada em noções religiosas sobre a criança, essa conflitava com a situação de exploração vivida nas oficinas e fábricas nas primeiras décadas do período republicano no país. Os/As pequenos/as trabalhadores/as não eram poupados em vista de suas estruturas físicas ou demais especificidades que poderiam ser associadas à sua condição infantil. Muito pelo contrário, trabalhavam como adultos/as, sendo que, inúmeros foram os acidentes envolvendo trabalhadores/as crianças e adolescentes ocorridos sobretudo em razão das tarefas inadequadas para sua idade.

A infância e a adolescência encontravam na brincadeira a resistência perante à racionalidade imposta pelo mundo do trabalho, muitas vezes utilizando-se do recurso que tinham a seu alcance para promover o lúdico e assim: “[...] aliviavam a tensão que permeava a situação de trabalho, e resgatavam minimamente o direito à infância e à adolescência negado a esses trabalhadores a partir do ingresso no mundo do trabalho” (MOURA, 2010, l. 151).

Toda essa condição insalubre dificultava a vivência plena da infância, mas também, da frequência escolar. Em termos legais, de acordo com a autora, algumas leis que refreariam a exploração do trabalho infanto-juvenil já existiam no início do século XX, contudo, sua execução era inoperante, em vista do falho sistema de fiscalização e de afirmações inexatas que davam ensejo para a interpretação subjetiva acerca da legislação.

Embora a aparente fragilidade infantil pudesse instigar o que a autora chamou de “sentimento de proteção”, é importante registrar a forma diversa pela qual a infância historicamente foi vivida e o quanto as classes e grupos sociais foram marcadores dessas diferentes vivências. Nas palavras de Moura (2010, l. 155):

O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância e de adolescência que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e de adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos os distinguiu em passado muito próximo dos filhos de seus senhores.

Percebe-se, portanto, algumas das contradições envolvendo a noção de infância construída ao longo da história do país. Se por um lado, a ideia de infância atrela-se à ingenuidade, por outro, as exigências do meio no qual viviam e ainda vivem essas, requer

características que não se relacionam a esse atributo.

Schindhelm e Evangelista (2013) buscam em Walter Benjamin a noção de que existe um universo próprio da criança, no qual a cultura e a compreensão de mundo são elementos peculiares à infância, e, dessa forma, os sentidos sobre as coisas do universo adulto são atribuídos de modo muito particular. Entretanto, apontam as autoras, o mundo da criança é desvalorizado e inferiorizado perante o do adulto e as atividades infantis não têm a atenção devida: “Vivemos, atualmente, em uma sociedade capitalista que enaltece as perspectivas produtivas enquanto as atividades não produtivas, como, por exemplo, o brincar das crianças, passam despercebidas” (p. 141).

De acordo com Pires (2013), o reconhecimento das especificidades e necessidades da infância em relação ao campo normativo iniciou-se desde 1988, com a Constituição Federal, pela qual é garantida a educação oferecida pelo Estado a esse período de desenvolvimento.

Conforme a autora, mais tarde, na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta o reconhecimento dos direitos da criança e, finalmente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), afirma ser a Educação Infantil uma das etapas da educação básica, reforçando a importância da educação em todas as etapas da vida. Todas essas transformações na legislação demonstram também a necessidade de se refletir sobre o desenvolvimento integral da criança.

Para esse processo, é importante mencionar a contribuição do Movimento Feminista. De acordo com Pretto e Lago (2013), a infância aparece nos estudos feministas da década de 1970, destacando as crianças como sujeitos que constroem a realidade, bem como chamando a atenção para o debate sobre a infância no campo das políticas públicas. Além disso, conforme Faria (2006 *apud* PRETTO; LAGO, 2013) as ações do Movimento Feminista foram de grande importância para a educação voltada às crianças menores, visto que a criação de creches resultou de suas lutas.

Tendo em vista os aspectos levantados, é possível perceber que as transformações ocorridas em relação ao sentimento de infância tanto em sociedades europeias quanto na sociedade brasileira, somada aos diferentes tratamentos dados à criança conforme o grupo e/ou classe social do qual essa é parte, indicam o caráter não estático e artificial sobre a noção de infância, sendo, muitas vezes contraditório.

Kramer (2006) assinala que o sentimento de infância surge a partir de ideias antagônicas. Ao mesmo tempo em que a criança é considerada ingênua e inocente, necessita ser aperfeiçoada e educada moralmente: “O sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la,

desenvolvendo seu caráter e sua razão” (p. 18).

Contudo, para Kramer (2006) a criança inocente, conceito ainda existente na sociedade atual, desconsidera a pluralidade da infância marcada pelo contexto social econômico e cultural no qual cada criança está inserida, e dessa forma, pauta-se num único modelo de criança que baseia-se, sobretudo, na criança burguesa.

Desse modo, a autora enfatiza que a ideia de infância foi construída historicamente e transformada de forma a acompanhar as modificações na organização social. Assim, em realidade, a infância surge com a sociedade capitalista de acordo com a qual ela passa a ter necessidade de cuidados, escolarização e preparação para a vida, necessidades essas que não eram reconhecidas na sociedade feudal (KRAMER, 2006).

Dentro da Pedagogia, por sua vez, as formas de autoridade das sociedades são reproduzidas de modo velado, dos adultos para com as crianças, sob o argumento pautado na fraqueza e lacunosidade considerados naturais da infância, quando em realidade o são socialmente construídos (KRAMER, 2006). Em nível social, seu papel também é naturalizado: “[...] a criança é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões” (p. 21).

De acordo com a autora, tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova, trabalham com um conceito abstrato de infância, marginalizando as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes. Na primeira, o papel da educação é disciplinar, ensinar regras e modelos à criança que naturalmente é corrompida. Na pedagogia nova, por sua vez, o papel da educação é de proteger a criança, concebida como sendo naturalmente inocente e pura, conceito que, conforme explanado, foi socialmente construído.

2.1.3 Aspectos históricos sobre a sexualidade infantil

Atualmente, é reconhecida a ideia de que a sexualidade acompanha o desenvolvimento do ser humano, fazendo parte de todos os momentos de sua vida, inclusive da infância. Contudo, sobre o senso comum, pairam crenças limitantes acerca do conceito de sexualidade que contrapõem-se à noção moderna de infância, cujos atributos da inocência e pureza são naturalizados pela sociedade, conforme discutido no item anterior.

O sentimento de infância emergiu com o aburguesamento da sociedade, num contexto de valorização de preceitos religiosos. De acordo com Vitiello (1997) a inocência da criança, seria garantida na medida em que essa fosse ignorante perante assuntos ligados à sexualidade,

pensamento que ainda é presente na atualidade. Assim, conforme o autor:

A partir desses conceitos, foi valorizado um tipo de ‘educação’ que ao mesmo tempo mantinha as crianças (e os adolescentes) desinformados e impunha-lhes um padrão repressor de comportamento, visando-se mantê-las afastadas da curiosidade e dos conhecimentos sobre a sexualidade (VITIELLO, 1997, p. 32).

Aliada aos ideais religiosos, a medicina passou a influir sobre as condutas sexuais a partir da segunda metade do século XIX. As correntes médicas brasileiras eram formadas majoritariamente por uma elite burguesa em ascensão que, aliada ao Estado, produzia uma série de teorias, normatizações e práticas ligadas à saúde e bem-estar das pessoas. Os ideais higienistas difundidos pela medicina do século XIX, começaram a se fazer presentes nas mudanças de atitudes e condutas da população. Essas mudanças refletiam na forma como a sociedade naquele período passou a lidar com as crianças: “A criança será vista sob um outro ângulo, sua interação com a família será mais dinâmica e participativa e a mortalidade infantil declinará em relação aos períodos anteriores” (RIBEIRO, 2006, p. 31).

Conforme o autor, o conhecimento médico ligado às concepções higienistas repercutiu tanto na educação escolar, sendo o colégio um espaço privilegiado para as imposições desses princípios, quanto na educação das famílias. Dessa forma, respaldados pelos novos estudos científicos, deliberavam uma série de orientações e prescrições que modificaram as condutas com relação à educação das crianças.

A preocupação com a alta taxa de mortalidade infantil, portanto, conduzia a uma preocupação com a educação e com a sexualidade. A vivência nos colégios proporcionava maior contato entre os/as jovens, e, dessa forma, maior era a percepção sobre as experiências envolvendo a sexualidade que, por sua vez, era pugnada. Isso porque, o comportamento sexual no Brasil, acompanhava as tendências do vitorianismo europeu, período de intensa repressão da sexualidade, conquanto tendo bases de estudos científicos para a argumentação das ideias difundidas.

Assim, do século XIX ao início do século XX, uma das questões de grande preocupação dos/as higienistas era o controle da sexualidade, considerada um grande malefício para o desenvolvimento infantil (RIBEIRO, 2004).

As investidas no sentido de contribuir para a diminuição das mortes na infância, repercutiram na sexualidade, na educação escolar e também nas famílias. Essas que ainda mantinham características da família colonial, eram o alvo dos médicos higienistas contrários aos seus costumes e estrutura (RIBEIRO, 2006).

As ações versavam, em especial, conforme Ribeiro (2004), sobre a masturbação infantil, já que essa era considerada um vício moralmente maléfico. Analisando estudos médicos realizados no século XIX, volvidos principalmente à higiene escolar, além de trabalhos relacionados à educação sexual, no século XX, Oliveira (2011) assinala compreender a aproximação das ideias acerca do onanismo no Brasil, com determinadas tendências europeias sobre a temática em questão. Em suas palavras:

Vimos se repetirem certos traços de uma mesma trama discursiva que enredava a masturbação numa tríplice definição: pecado contra a natureza, num momento em que o saber médico ainda preservava certas ideias prevalentes da moral sexual cristã; vício, já que se tratava de uma perturbação vinculada estritamente à vontade; e um ato suicida e potencialmente genocida, já que era tido como grande destruidor das sociedades civilizadas, aniquilando a função da procriação e, com isso, comprometendo a sociedade e a perpetuação da espécie (OLIVEIRA, 2011, p. 2?).

Assim, segundo Oliveira (2011) eram propagadas ideias que ressaltavam malefícios que a masturbação poderia ocasionar, transformando-a num verdadeiro monstro do qual as pessoas deveriam se envergonhar e, dessa forma, muitas doenças eram relacionadas a essa prática sexual.

É importante mencionar também que, conforme aponta a autora, as ideias difundidas pela medicina em relação à sexualidade continham traços de preceitos religiosos, dando continuidade à compreensão pejorativa sobre o sexo e a sexualidade, difundida anteriormente pela Igreja.

Dentre as possíveis causas para a masturbação estava “[...] o acúmulo de secreções causado pela deficiência na higiene, que favoreceriam o contato da criança com seus órgãos genitais pela coceira que causaria, estimulação esfínteriana [...]” (OLIVEIRA, 2011, l. 5).

Entretanto, ressalta a autora, era possível perceber a relação das causas apontadas para a masturbação com tensões experienciadas no âmbito social, já que dentre elas, sobressaíam as que sinalizavam as instituições educacionais, bem como, a escravidão como principais impulsoras do onanismo. “Nesse sentido, a internação das crianças nos colégios e a intimidade compartilhada com escravos (especialmente, as escravas) eram tidas como grandes propulsoras do vício onanista e das consequentes degradações física e moral dos jovens (BARROSO, 1853; CAMILLO, 1885 *apud* OLIVEIRA, 2011, l. 5).

Sendo assim, as correntes médicas propagavam orientações quanto ao espaço, sua organização física, iluminação e vigilância, a fim de conter a masturbação no interior das instituições escolares. Além disso, demonstravam preocupação quanto aos recursos que poderiam instigar o imaginário erótico e, assim, a literatura e a arte foram também mencionadas

em suas prescrições por meio das quais indicava-se o seu controle (OLIVEIRA, 2011).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), entre os séculos XIX e XX, as estratégias médicas para o cuidado com a infância sofrem interferências de correntes eugenistas. É nesse contexto que a sexualidade infantil é pensada pela medicina que buscava a formação de indivíduos isentos de imperfeições hereditárias, que atendessem às expectativas e regrassociais. Nesse período, as ideias eugenistas coexistiam com a visão da educação como forma de superar os problemas de ordem social vividos no país. Assim, o campo educacional passa a ser alvo de investimento e intervenções de correntes médicas, conforme a autora.

No século XX os estudos de Freud deram origem a uma nova forma de compreender a sexualidade infantil, contrariando as perspectivas difundidas até então que se fundamentavam numa concepção de infância assexuada. Assim, a compreensão de que a sexualidade faça parte do ser humano desde o nascimento, foi especialmente defendida por Freud no século XX, segundo o qual a sexualidade seria “uma força pulsional inerente à estruturação da personalidade, que se vincularia conforme a faixa etária às diferentes zonas erógenas” (COSTA; VENÂNCIO, 2015, p. 131).

A ideia de Freud, revolucionária para a época, foi geradora de grande polêmica e contribuiu para uma nova visão a respeito da sexualidade humana, pois “Freud contrariou as concepções de assexualidade da criança, afirmando que era próprio do desenvolvimento infantil o auto-erotismo, a descoberta prazerosa do corpo, entre outras manifestações da sexualidade” (MAIA, 2005, p. 87).

Em decorrência da preocupação com a preservação da saúde da população, eram realizadas releituras sobre as obras freudianas que tratavam da sexualidade na infância. Utilizavam-nas para divulgar questões relacionadas à sexualidade e suas fases, conforme Freud, porém, com a adaptação de que cada fase significaria em determinados desvios sexuais que poderiam ocorrer na adultícia, quando não devidamente vigiadas ou orientadas por meio da educação sexual. Nas palavras da autora: “O Freud dos ‘Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade’ é capturado pela via do ‘terrorismo pedagógico’, que impunha ao desenvolvimento psicosssexual e seus correlatos de fixação e regressão um propósito de advertir para os perigos do prazer sexual” (OLIVEIRA, 2011, l. 15, grifos da autora).

A autora destaca também a transformação quanto à compreensão sobre a masturbação que, diferentemente do século anterior, não era mais alvo dos combates das correntes médicas. Essa passa a ser uma prática considerada normal na infância e o alarde é direcionado às atitudes repressivas frente à tal prática:

Em substituição, dever-se-ia evitar a excitação das zonas erógenas da criança; facilitar as derivações sublimatórias, por exemplo, a partir dos jogos, que, por sua vez, favoreceriam as identificações; não mimá-la excessivamente; evitar expô-la ao erotismo adulto; prestar-lhe esclarecimentos sobre sexo quando ela chegar à fase da curiosidade sobre o tema. A masturbação é recolocada no jogo discursivo da educação sexual (OLIVEIRA, 2011. l. 16).

A masturbação era, portanto, aceitável na infância a partir da compreensão de que nessa fase o indivíduo não tem relacionamentos sexuais e, dessa forma, a prática satisfaria o impulso sexual infantil. Além disso, aliava-se o sexo com a contração de doenças. “Reduzi-lo a uma função biológica: esse era o conselho que pais e professores deveriam seguir para garantir que o sexo das crianças estivesse em consonância com a presunção de uma moral sexual que acabara de nascer.” (OLIVEIRA, 2011, l. 13).

Dessa forma, a medicina do século XX passou a considerar a sexualidade na infância como sendo parte do desenvolvimento da criança, porém, com o intuito de preservar doenças, ressaltava que essa deveria ser devidamente orientada pelos pais e professores/as. Na primeira metade do século, houve a difusão de um projeto denominado Boletim de Educação Sexual, com o objetivo de normatizar a sexualidade infantil, apontando a família e a escola como responsáveis por essa regularização. Conforme as orientações do documento, era importante a informação acerca do tema para jovens e crianças. Entretanto, essa informação deveria restringir-se à dimensão biológica da sexualidade (OLIVEIRA, 2011).

Percebe-se, pois, que entre os séculos XIX e XX a compreensão sobre a sexualidade, bem como, os comportamentos sexuais, eram regulados pela ciência ligada a correntes médicas e ainda carregavam tendências de uma moral cristã (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013). A sexualidade infantil sofreu, portanto, consequências desse processo, sendo que, até seu reconhecimento as manifestações da sexualidade na infância eram compreendidas como provocadoras de doenças. Ao passo que foi reconhecida, percebe-se a grande preocupação voltada a como as ações institucionais sobre essa questão, sendo que o próprio conceito de sexualidade infantil relacionava-se a uma concepção limitada à dimensão biológica.

Segundo Maia *et al* (2011, p. 116): “A sexualidade se manifesta ao longo de toda a nossa vida. Desde que nascemos, é por meio do corpo que sentimos e conhecemos o mundo.” Entretanto, ao abordar-se o tópico da sexualidade infantil, o tabu da sexualidade amplia-se, visto que sobre ele ainda existem muitos debates.

Xavier Filha (2016) provoca reflexões acerca da sexualidade na infância, identificando em sua pesquisa a forma como essa é compreendida pelos/as adultos/as na sociedade brasileira atual: “Na perspectiva adultocêntrica vigente, a ideia que predomina é a de que a sexualidade

deva ser contida, preservada; de que a criança deva ser cuidada e protegida dos condicionantes sociais e culturais para evitar que a influenciem e incentivem a uma ‘sexualidade precoce’”. (XAVIER FILHA, 2016, p. 86, grifos da autora). A análise feita pela autora demonstra que muito embora os atuais estudos reconheçam a sexualidade na infância, a concepção que circunda os meios de comunicação é de uma sexualidade em seu sentido pejorativo e de uma infância assexuada. Assim, o tabu relacionado à sexualidade infantil ainda é presente na atualidade, embora tenham-se diferentes formas de lidar com a sexualidade.

Nesse sentido, de acordo com Xavier Filha (2016), se por um lado as crianças expressam a sexualidade, seu interesse e a forma como compreendem essa questão através das relações sociais, por outro, os/as adultos/as manifestam ignorância em relação aos diferentes conceitos que circundam o campo da sexualidade na infância. Assim, assinala a autora, ao invés do esclarecimento possibilitado pelo diálogo, os/as adultos/as optam por formas de vigiar e reprimir os comportamentos infantis que relacionam-se ao tema em questão.

Para Maia *et al* (2011), diferentes fatores concorrem para a mediação sobre a sexualidade na infância, tais como a cultura, a educação escolar, a educação advinda da família, as mídias e o contexto social em geral. A construção das noções sobre a sexualidade, incluindo as questões de gênero, ocorre conforme a relação entre as aprendizagens ocorridas nesses diferentes espaços, participando dessa construção todos/as que circundam cada criança, de forma que a troca dessas aprendizagens acontece explícita e implicitamente (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013).

2.2 Educação sexual escolar para crianças

2.2.1 Perspectivas educacionais acerca das manifestações da sexualidade infantil

Schindhelm e Evangelista (2013); Paes, Favorito e Gonçalves (2015); Ribeiro (2011); Silva (2016); entre outros, assinalam que a sexualidade na infância manifesta-se de modo peculiar. Identificar a especificidade da forma pela qual a sexualidade infantil se expressa é, portanto, a possibilidade de conhecê-la.

De acordo com Maia *et al* (2011), as manifestações da sexualidade na infância têm maior relação com a curiosidade do que propriamente com a sensualidade:

Ao contrário da interpretação algumas vezes dadas pelos familiares e educadores, tal curiosidade com o corpo não está relacionada com as fantasias e intenções adultas, e, sim, com a aprendizagem e descoberta envolvidas na

exploração e no conhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e das diferenças. O interesse e a exploração mútua dos órgãos genitais, por exemplo, são motivados mais pela curiosidade que pela sensualidade (MAIA *et al* 2011, p. 123).

Assim, ao abordar a temática da sexualidade na infância, não é adequado ter como base e perspectiva a sexualidade dos/as adultos/as, visto que sua expressão, sentidos e interesses são distintos. Nesse ponto, portanto, é necessário ter como pressuposto de que as diversas formas de busca pelo prazer, como a auto erotização por exemplo, acontecem sob diferentes dimensões não sendo iguais na infância e adultícia (XAVIER FILHA, 2016).

Dessa forma, a sexualidade infantil deve ter uma interpretação que difere da sexualidade dos/as adultos/as, considerando que as crianças têm uma forma muito particular de interpretar as informações com as quais têm contato, relacionadas à sexualidade. Uma situação que pode exemplificar de maneira clara essa questão é descrita por Ciribelli e Rasera (2019). No contexto de sua pesquisa envolvendo a observação participante em escola de Educação Infantil, os pesquisadores discutem com uma criança sobre o conceito de namoro. Este, teve diferentes significados a partir das falas de algumas crianças, conforme suas observações. Uma delas chegou a relacionar o namoro com diarreia.

Assim, ainda que as crianças falem sobre questões relacionadas à sexualidade, é preciso ter como pressuposto o de que nem sempre aquilo que falam ou fazem têm relação com os conceitos do mundo adulto, visto que a infância representa o início do caminho direcionado ao processo de descoberta e exploração sobre essas questões.

Em observação realizada no ambiente escolar, Maia *et al* (2011) identificou algumas formas de manifestação da sexualidade entre as crianças, sujeitos da sua pesquisa. Dentre elas, foram observados comentários com efeito de humor sobre partes do corpo, reprodução de brincadeiras vistas na televisão relacionadas a essas e utilização de objetos como bola, para simularem de forma lúdica a gestação. Sendo assim, muitas das manifestações ocorrem de forma a reproduzirem as informações com as quais têm contato diariamente, no intuito de vivenciar e explorar por meio das brincadeiras as situações captadas em seu cotidiano.

Em situações observadas pelas pesquisadoras em sua pesquisa envolvendo a observação do cotidiano escolar, foram identificadas reação de surpresa e de curiosidade expressas pelas crianças ao perceberem as partes e diferenças entre os corpos nos momentos de banho e uso do banheiro. Já as crianças maiores demonstravam certa timidez e necessidade de cobrir seus corpos. “As brincadeiras sexuais eram constantes, como em situações de troca consensual de toques e olhares” (MAIA *et al* 2011, p. 120).

Os/As autores/as citam ainda algumas brincadeiras envolvendo principalmente bonecos

e bonecas, durante as quais as crianças faziam alguns comentários que expressavam curiosidade e surpresa com relação às partes íntimas representadas pelos brinquedos. Além disso, foram observados comentários feitos pelas crianças que, conforme os/as autores/as, reproduziam vocabulário, algumas vezes chulo, próprio do universo adulto (MAIA *et al* 2011).

Percebe-se, pois, que as crianças expressam suas curiosidades sobre o corpo por meio de brincadeiras, comentários e atitudes. Na medida em que aprendem certas normas sociais, começam a reproduzi-las em diferentes espaços. A reprodução ocorre também sobre o vocabulário adulto relacionado à sexualidade.

Outra manifestação apontada entre os/as autores/as refere-se à masturbação. Sobre essa Costa e Venâncio (2015, p. 136) assinalam:

A masturbação infantil é uma manifestação normal da criança, e quando a mesma descobre que coçar ou esfregar os genitais produz uma sensação prazerosa, ela sem se dar conta do que está fazendo, repetirá mais vezes essa prática. [...] Na hora do banho, quando as educadoras ou os pais, vão ensinar a criança a fazer a higienização de suas partes íntimas é normal ela se tocar para realização da mesma, e quando se toca descobre que isso proporciona uma sensação prazerosa [...]

Dessa forma, no processo de descoberta sobre a sexualidade, a criança encontra fontes de prazer a partir da curiosidade sobre seu próprio corpo, quando ao tocar-se, percebe as sensações provocadas por esse ato.

Para Leão e Ribeiro (2013) a masturbação infantil é considerada o comportamento mais corriqueiro evidente no sentido das formas de expressão da sexualidade pela criança. É comum também a exploração, bem como manipulação dos órgãos sexual nesse processo, conforme os/as autores/as.

Além disso, as questões a respeito do sexo e outros temas relacionados à sexualidade são também formas de expressão sobre a sexualidade apresentadas com frequência pelas crianças (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Esse despertar na criança sobre a curiosidade em relação à sexualidade acontece de forma inconsciente, conforme Paes; Favorito e Gonçalves (2015), a partir de impulsos sexuais que as levam a questionar-se sobre essas questões.

Contudo, algumas atitudes entre as crianças, segundo Maia *et al* (2011), reforçam o tabu que é a sexualidade e que, muitas vezes, os/as pequenos/as reproduzem comportamentos repressores dos/as adultos/as. Um exemplo citado e observado em sua pesquisa foi a preocupação das crianças em reproduzirem a gestação por meio de brincadeira e estarem, ao mesmo tempo, preocupadas com a observância de algum/a adulto sobre sua brincadeira. Para Ribeiro (2011), as crianças encontram dificuldade para expressarem sua sexualidade em

decorrência da reação dos/as adultos/as que, diante dessa, tomam atitudes de negação. Essa negação, segundo a autora, decorre de concepções religiosas, em se tratando da sociedade ocidental, além da ideia de infância atrelada à ingenuidade.

De acordo com Xavier Filha (2016) embora sejam exercidas atitudes com o objetivo de vigiar o comportamento infantil com relação à sexualidade, as crianças insistem em suas curiosidades sobre o assunto. Assim, ainda que a resposta às suas manifestações acerca da sexualidade seja o silêncio dos/as adultos/as, as mesmas estarão sendo educadas sexualmente: “Mesmo com o silêncio, a educação sexual se processa com o aprendizado, com o medo dela, com sua transformação em segredo, em secreto, em culpa e vergonha” (p. 89).

Além de todas essas formas de manifestações sobre a sexualidade pelas crianças, Spaziani e Maia (2015) destacam ainda as que se referem à violência sexual. Essas, carecem de uma atenção maior, considerando a gravidade da questão. Alguns comportamentos, no entanto, podem identificá-la:

Geralmente, a masturbação excessiva ocorre com crianças solitárias, isoladas, que residem em espaços físicos pequenos, possuem dificuldade em se socializar, que sofrem violência ou abuso sexual. Neste sentido, elas buscam por meio da masturbação recompensar-se, a fim de suprir a falta de atenção e afeto dos pais (COSTA; VENÂNCIO, 2015, p. 137).

Assim, o comportamento infantil ligado à sexualidade pode não expressar apenas sua descoberta em relação à essa dimensão humana, mas o sofrimento decorrente de agressões e violências sexuais muitas vezes não verbalizados pela criança justamente pela falta de conhecimento sobre essas questões.

Segundo Maia *et al* (2011) a aprendizagem em relação à sexualidade, portanto, é manifesta pela criança no seu cotidiano, seja em casa ou na escola e a necessidade sobre o conhecimento relacionado à sexualidade, é expressa pelas crianças sobre diferentes formas e contextos.

Para Schindhelm e Evangelista (2013), essa expressão sobre a sexualidade pelos/as pequenos/as ocorre de maneira autêntica, muito embora comumente a sexualidade na infância seja negada, reflexo de uma sociedade na qual a temática da sexualidade é considerada como pertencente ao âmbito privado, além de ser compreendida como imprópria ao universo infantil, conforme visto anteriormente. Assim, as crianças demonstram sua espontaneidade manifestando, cotidianamente, sua sexualidade: “Desde pequenos, o sentir expressa prazeres e desprazeres e faz desabrochar emoções, afetos e desejos provocando sensibilidades num corpo que evidencia seu gênero e sua sexualidade.” (p. 136).

Nesse sentido, é preciso superar a ideia de que não exista sexualidade nesse período da vida, pois essa concepção acaba por dificultar o trabalho com esse tema na infância.

Assim como a sexualidade, as questões de gênero são expressadas desde a infância. Guizzo; Zubaran e Beck (2017) assinalam que o conceito de gênero não é estático tampouco puramente biológico. Para as autoras, o gênero se encaixa dentro de uma perspectiva que considera a cultura, a história, bem como as diferentes sociedades, sendo, portanto, dinâmico.

Dessa forma, concepções sobre gênero e sexualidade são singulares, no sentido de que cada indivíduo compreende as informações acerca desses conceitos de modo subjetivo e conforme a cultura do meio do qual faz parte.

Segundo Xavier Filha (2016), a educação sexual acontece desde antes mesmo do nascimento da criança. A autora exemplifica com o enxoval que é pensado anteriormente ao nascimento do bebê, para o qual a escolha das cores relaciona-se ao gênero.

Petrenas *et al* (2014) definem o conceito de gênero assinalando ser uma construção histórica, cultural e social. Construção essa que influi na vida dos indivíduos desde até antes de seu nascimento:

Na maioria das vezes, muito antes da criança nascer, já ocorre expectativa em relação ao sexo do bebê, estabelecendo cores para o enxoval, rosa para menina e azul para menino, brinquedos e enfeites marcados pelo sexo da criança, sendo perpetuado no decorrer da infância, da adolescência e até mesmo da vida adulta (PETRENAS *et al*, 2014, p. 132).

Essas diferenças que podem ser consideradas como marcadores de gênero, incidem sobre a construção do masculino e feminino e, conforme os/as autores/as, perpassam as relações ocorridas socialmente, incluindo as construídas no contexto escolar (PETRENAS *et al*, 2014).

Ainda que as famílias se silenciem perante a essas questões, todas suas informações não verbais contribuem para essa construção a respeito das questões de gênero. Além dos diferentes espaços já mencionados, a mídia, por intermédio da programação da televisão, dos conteúdos digitais, das músicas, dentre outros meios, também exerce importante papel para essa elaboração dos conceitos vinculados à sexualidade e difusão de ideias e modelos em relação aos gêneros.

Maia *et al* (2011) observou situações no cotidiano escolar nas quais as autoras identificaram comportamentos e atitudes das crianças que indicavam influências das mídias nesse sentido. Dentre elas, comentários acerca da programação da televisão, especificamente envolvendo estereótipos de gênero, além da reprodução de músicas com conotação sexual e

machista.

Petrenas *et al* (2014) em sua pesquisa envolvendo o trabalho com as questões de gênero com crianças no contexto escolar, também observaram que essas levavam muito de seu conhecimento prévio e de suas vivências para discussão envolvendo esse tópico, com destaque para conteúdos advindos dos meios midiáticos.

Nesse sentido, na infância, as interações ocorridas nos diferentes espaços sociais contribuem tanto para o conhecimento a respeito da dimensão biológica da sexualidade quanto para a construção dos conceitos masculino e feminino. Assim, a aprendizagem acerca das questões de gênero construída a partir dessas variadas interações expressa-se por meio de comportamentos, atitudes e falas dos/as pequenos/as, de forma implícita e explícita.

Em se tratando de crianças, caminha-se entre a reprodução de ideias já instauradas socialmente sobre o masculino e o feminino e entre a liberdade de criação e interpretação sobre o mundo, de forma muito particular, de acordo com Nolasco-Silva e Rossato (2017). Contudo, entre as pesquisas envolvendo a temática da sexualidade infantil, são descritas muitas situações de expressão sobre as questões de gênero de forma a reproduzir atitudes sexistas, dualistas e preconceituosas.

Em relação às manifestações sexistas, a pesquisa de Maia *et al* (2011) demonstrou que essas apareceram de forma mais clara conforme mais idade tinham as crianças observadas. Situações envolvendo brincadeiras evidenciavam ideias sexistas nas quais meninos rejeitavam brincar com bonecas, por exemplo.

Já as crianças na pesquisa de Petrenas *et al* (2014) não apresentava, práticas sexistas, o que segundo os/as autores/as deve-se ao fato de que “[...] a dicotomia entre masculino e feminino é algo aprendido ao longo do tempo, sendo a escola importante local desestabilizador de dicotomias feminino/masculino [...]” (2014, p. 136).

Nesse sentido, as pesquisas sugerem que as atitudes relacionadas às concepções sexistas podem tardar a serem manifestas pelas crianças e, possivelmente, esse fato tem relação com a aprendizagem acerca dessas concepções, demonstrando a importância do papel da escola para a desconstrução de conceitos sexistas desde a infância.

Ao abordarem-se as questões de gênero, é necessário considerar que existem modelos hegemônicos difundidos sobre o gênero feminino e o gênero masculino e que, atrelados a esses modelos estão os estereótipos. Sobre esses, são observadas expressões indicando que ideais relacionados tanto à aparência, quanto às habilidades e comportamentos de homens e mulheres são também aprendidos e reproduzidos pelas crianças.

Maia *et al* (2011) ressaltaram a ocorrência de xingamentos observados em sua pesquisa,

que faziam menção a critérios relacionados à beleza e a estereótipos, principalmente, do universo feminino. Entre os meninos, as autoras ressaltaram comportamentos que demonstravam preocupação com a estética do corpo. Um exemplo desse comportamento dado foi a atitude de contrair o ventre para expressar maior magreza no momento do banho.

Em relação a esse assunto Guizzo; Zubaran e Beck (2017), ao realizarem uma pesquisa de campo envolvendo a observação do cotidiano escolar e entrevistas destinadas a crianças tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, descreveram momentos nos quais meninas sofriam *bullying*, sendo atacadas pela sua aparência física.

Os ataques envolviam comportamentos de zombaria que mencionavam características físicas das garotas que acabavam demonstrando bastante preocupação com a questão estética, utilizando de artifícios e rituais que envolvem o “embelezamento”, aprendido como sendo parte do comportamento feminino, como forma de reagirem aos deboches e se reajustarem ao esperado. Para as autoras: “[...] esses e tantos outros ensinamentos, praticados desde a infância, são lições que são disseminadas pelas mais variadas instâncias da mídia e que são reiteradas na escola pelos sujeitos que por ela circulam” (GUIZZO; ZUBARAN E BECK, 2017, p. 529).

Guizzo; Zubaran e Beck (2017) assinalam, ainda, que o deboche utilizando a aparência física dessas meninas advinham de meninos. Dessa forma, apontam que isso demonstra que os meninos também são ensinados sobre o que culturalmente entende-se como feminino. Além disso, para as autoras: “As atitudes, as falas e os comportamentos das crianças ainda se revelam muito vinculados às concepções hegemônicas de raça e de gênero, difundidas nas mídias impressa, televisiva e digital na sociedade brasileira contemporânea” (p. 529).

Nesse sentido, novamente reforça-se que os aparatos midiáticos são importantes ferramentas para a veiculação de informações e ideias que contribuem com a construção sobre concepções relacionadas às questões de gênero e sexualidade, difundindo, especialmente, concepções hegemônicas a esse respeito, que são reproduzidas até mesmo pelas crianças nos mais diferentes espaços sociais.

Refletindo sobre de que maneira os recursos audiovisuais incidem sobre a produção das questões de gênero, Nolasco-Silva e Rossato (2017, p. 111), afirmam:

A imagem funciona como uma maneira de pensar e narrar a existência. Nesse contexto, o audiovisual se configura como uma possibilidade de fabular o mundo através do cinema, da televisão, do vídeo, da internet. Uma fabulação que constrói maneiras de ser, de agir, de se integrar à sociedade com lógicas análogas às das práticas cotidianas.

Xavier Filha (2011) traz algumas reflexões sobre a questão da estética feminina aliada

aos estereótipos de gênero. A autora desenvolveu uma pesquisa-ação envolvendo crianças, entre meninas e meninos, todos/as estudantes de uma mesma escola no quinto ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora solicitou que as crianças refletissem e registrassem por meio da escrita e do desenho, personagens homens e mulheres de contos de fadas (príncipes e princesas), com suas características e personalidade.

A partir das atividades no contexto de sua pesquisa foi possível observar, segundo a autora, que as características físicas mencionadas nos registros traziam em comum alguns aspectos acerca de como seria a princesa: “branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa” (XAVIER FILHA, 2011, p. 593). Algumas características apontadas pelas crianças, entretanto, destoavam desse padrão, especialmente entre os meninos.

Dentre os comportamentos descritos sobre as princesas estavam: “[...] asseio, doçura, discrição, delicadeza, inteligência, fofura, meiguice, amabilidade; e algumas competências, como gostar de cozinhar, ser prendada, ser divertida, gostar da cor rosa, não ser gulosa e ficar à espera do príncipe encantado” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594).

Nesse sentido, segundo Xavier Filha (2011), as crianças apresentam um modelo feminino, aliado ao ideal da princesa, com características que atendem às expectativas sociais quanto à feminilidade. O fato de alguns meninos terem apresentado características não convencionais e de, por outro lado, o mesmo não ter ocorrido com relação às meninas, segundo a autora, indica que essas aprendem sobre as expectativas sociais hegemônicas ligadas à feminilidade, precocemente.

Aprendidos desde a infância, tanto por meninas, quanto por meninos, os modelos convencionais a respeito da feminilidade podem exercer grande impacto sobre a compreensão dos papéis sociais, bem como, dos espaços que mulheres podem ocupar tendo tais características consideradas como femininas. Além disso, novamente percebem-se alguns estereótipos ligados à estética, os quais são responsáveis por transtornos e doenças de muitas mulheres que buscam incessantemente adequarem-se a esses padrões.

Em relação às concepções hegemônicas a respeito da masculinidade, Xavier Filha (2011) identificou em sua pesquisa a menção sobre características socialmente convencionais ao solicitar que as crianças, sujeitos de sua pesquisa, descrevessem como seria um príncipe. A autora afirma que as meninas citam características condizentes com o ideário feminino a respeito da masculinidade: “Ele é sensível, cortês, doce, porém com a medida certa devirilidade para poder salvar a princesa em perigo” (p. 599).

Já os meninos, segundo Xavier Filha (2011) são considerados mais ousados ao

descreverem seus príncipes. Mencionam vestimentas mais modernas e atribuem seus próprios nomes e/ou dos colegas para seus personagens descritos. Mesmo assim, ainda vão de encontro com algumas características comumente mencionadas a respeito da masculinidade: “Em sua maioria, são másculos, musculosos, altos e esguios” (p. 599).

Em relação aos comportamentos, citam características como “guerreiro” e que não apresentam muita vaidade. Poucas descrições desviaram do ideário hegemônico a respeito da masculinidade: “Duas meninas [...] os desenharam como seres frágeis, com longos cabelos compridos e sedosos e um deles como bailarino. Um dos meninos também seguiu essa mesma representação e desenhou o príncipe chorando, possivelmente por amor” (XAVIER FILHA, 2011, p. 599).

É interessante notar que, embora sejam crianças, já tenham introjetado tantas características convencionais acerca dos modelos femininos e masculinos, as quais demonstram concepções limitadas acerca da masculinidade e da feminilidade. Em relação às características masculinas, relacionam-na à concepção sobre o gênero feminino ao expressarem que o homem deve ser forte para salvar a mulher, o que denota uma ideia baseada num modelo de relação heterossexual e de mulher enquanto sinônimo de fragilidade.

Na atividade em que teriam que refletir e registrar características sobre príncipes e princesas diferentes, segundo a autora, especialmente as meninas, continuaram a apresentar descrições em conformidade com os modelos hegemônicos a respeito da feminilidade e da masculinidade (XAVIER FILHA, 2011).

Assim, além da aparência física, das atitudes e comportamentos, também a orientação sexual aparece nas manifestações infantis das pesquisas atuais, sendo que, em geral, apresenta-se a heteronormatividade, conforme mencionado acima, visto que as crianças representaram seus príncipes e princesas de forma a apresentar uma relação entre eles/as.

Em dado momento de observação da pesquisa de Ciribelli e Raserá (2019), um dos pesquisadores teve contato com uma criança quando essa lhe questionou sobre seu *piercing* e iniciou um diálogo no qual expressou algumas conclusões que foram interpretadas pelo autor.

A criança, segundo o pesquisador, associou o uso do brinco/*piercing* a algumas pressuposições ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade (CIRIBELLI; RASERA, 2019). A primeira, foi que o fato de usar o acessório referido significasse que ele era um homem que não gostaria de mulheres. A mesma criança lhe questionou querendo saber se gosta de boneca, o que imediatamente é comentado por colegas que oralizam ser o brinquedo um brinquedo feminino.

Nolasco-Silva e Rossato (2017) partem do pressuposto de que existem determinadas

expectativas sobre a masculinidade e que o desvio sobre essas expectativas acarreta em consequências sobre o sujeito que se configuram, muitas vezes, como entraves interferindo nas atividades, profissões, espaços, entre outros âmbitos da vida, construindo assim, uma masculinidade hegemônica.

Segundo os autores, a definição predominante, diante da masculinidade hegemônica, é a de que ser homem está intrinsecamente ligado a negação de ser mulher e acabamos naturalizando, sem críticas, ideias e comportamento que teriam como base essa definição.

Os autores expõem situações observadas na escola, as quais podem ilustrar essa questão. Em uma delas, crianças manipulavam massinhas coloridas na escola, quando uma menina questionou seu colega por estar manipulando uma massinha cor de rosa, pois, segundo ela, os meninos só poderiam brincar com coisas verdes iguais a de um personagem de desenho animado, conhecido como Ben 10 (NOLASCO-SILVA; ROSSATO, 2017).

Conforme os aspectos até então levantados, as crianças expressam suas ideias e concepções a respeito da sexualidade e das questões de gênero por intermédio de falas, atitudes e comportamentos. Entre os comportamentos, o brincar destaca-se como importante meio de expressão sobre a aprendizagem acerca desses temas pelas crianças.

Segundo Nascimento (2016), ao longo de toda a vida, as pessoas são conduzidas para assumirem determinados papéis sociais, conforme o sexo que nasceram. O brinquedo assume contribuição para esse cerceamento, ao estabelecer significações necessárias a fim de que os sujeitos reproduzam esses papéis.

Para a autora, a experiência entre a criança e o brinquedo possibilita o contato com significações e valores relacionados às questões de gênero:

Enquanto a criança se apropria e usa os brinquedos disponibilizados e referendados pelos adultos, ela está acionando valores socialmente definidos como o que é masculino e feminino, ao mesmo tempo em que dramatiza as próprias vivências de gênero, ou seja, introjeta facetas de uma cultura que separa homens e mulheres, atribuindo-lhes valores sociais dominantes (NASCIMENTO, 2016, p. 297).

Petrenas *et al* (2014) afirmam que a questão dos brinquedos e brincadeiras infantis está permeada de preocupações por parte dos/as adultos/as que associam-na com a orientação sexual da criança. Entretanto, os/as autores/as apontam duas ressalvas a respeito dessas preocupações. A primeira, é que identidade de gênero e orientação sexual são conceitos diferentes e independentes entre si, conforme já discutido. A outra, é que a identidade do indivíduo, seu gênero e orientação sexual não são determinados já na infância. Portanto, os receios acerca dos

brinquedos e brincadeiras infantis e as questões de gênero e sexualidade, não têm fundamentação para sê-lo.

Ciribelli e Raserá (2019) realizaram uma pesquisa envolvendo também a observação sobre o comportamento infantil no contexto escolar mediante a qual identificaram alguns aspectos que reforçam o dualismo de gênero em atitudes e comportamentos das crianças em ambientes considerados mais livres na escola. Enquanto os meninos demonstravam atitudes mais agressivas ou arriscadas, as meninas eram mais contidas e brincavam com bonecas e afins.

Os autores assinalam que o fato de se encontrarem em um ambiente mais livre do que uma sala de aula, possibilitaria a interpretação da naturalização sobre as diferenças de gênero. Entretanto, ressaltam que esse tipo de interpretação ignora as questões sociais envolvidas na construção de gênero e, assim, as crianças em realidade não estão confirmando o dualismo de gênero, mas sim, reproduzindo as normas sociais (CIRIBELLI; RASERA, 2019).

Ademais, conforme mencionado anteriormente, algumas expressões em relação às questões de gênero, pelas crianças, revelam a reprodução de concepções preconceituosas, emergindo, novamente, ideias ligadas ao gênero. Na pesquisa de Maia *et al* (2011) foi identificado um vocabulário preconceituoso, utilizado em momentos de desentendimentos observados pelas pesquisadoras. Esse vocabulário trazia ideias machistas, homofóbicas, racistas, entre outras que reforçam comportamentos agressivos e de preconceito.

Dentro do espaço escolar, a normalização, segundo Reis e Paraíso (2014), é realizada por meio de comportamentos de zombaria dirigidos àqueles que não atendem ao princípio dualista de que ser menino é não ser menina.

Dessa forma, Reis e Paraíso (2014) descrevem situações que exemplificam essa questão. Uma delas é sobre uma conversa das pesquisadoras com algumas crianças, a fim de compreender por quê alguns/mas alunos/as chamavam os colegas de “mulherzinha”. Obtiveram como resposta a de que a zombaria se devia ao estilo de cabelo longo e pertences de uma das crianças que era assim chamada pelos/as outros/as alunos/as e à vestimenta justa de outra que também passava pela mesma situação. Para Reis e Paraíso (p. 245):

Os corpos são observados, classificados e avaliados de acordo com o gênero, pelos seus gestos, falas e movimentos corporais. Nesse panoptismo mútuo, as crianças são constituídas como importantes veiculadoras do poder normativo do gênero, que divulga saberes e regula a produção dos corpos.

A fala de outra criança, registrada pelas pesquisadoras, diz respeito, novamente, ao esclarecimento das autoras sobre o motivo que levaria as crianças a denominarem colegas de

“mulherzinha”. Nessa situação, a aluna justifica que um dos motivos era que seu colega sempre estaria na companhia de meninas (REIS; PARAÍSO, 2014). Para Reis e Paraíso (2014), dessa forma, é possível observar a naturalização sobre a segregação das relações sociais entre dois grupos distintos.

Além da denominação “mulherzinha”, há também a de “bichinha”, observada pelas pesquisadoras (REIS; PARAÍSO, 2014). Sobre a última, conforme as autoras, diferentemente da “mulherzinha”, pela qual as crianças diziam considerar atributos demonstrados pelo corpo, a denominação “bichinha”, conforme explicaram alguns/mas alunos/as, tem relação com a afetividade e expressão da sexualidade do sujeito.

Sujeitos que apresentam as características de “mulherzinha” e/ou de “bichinha”, segundo Reis e Paraíso (2014), sofrem violências, exclusões e diversas formas de desrespeito por apresentarem-se desviantes em relação ao modelo “normal”. As autoras, citam diferentes situações observadas nas quais esse desrespeito, bem como, sua naturalização ficam evidentes. Em uma delas, uma criança que sofre esse tipo de agressão por parte dos colegas de escola, expressa seu sentimento através do choro.

Ciribelli e Rasera (2019) descrevem que em dado momento de sua pesquisa com crianças, os meninos também expressam suas pressuposições com base na observação sobre o *piercing* do pesquisador, comentando que esse seria *gay* por utilizar o acessório e, mais ainda, que ser *gay* significaria um homem que beija outro homem. Mais uma vez, as crianças demonstram, a partir do estranhamento do objeto, que associam o gênero à sexualidade.

Guizzo; Zubaran e Beck (2017) explicam o conceito de gênero relacionando-o, dessa forma, a ideia socialmente difundida de que exista uma ligação determinista entre a genitália com a qual cada sujeito nasce e sua identidade de gênero que, por sua vez, é condicionada socialmente. Assim:

Caso um sujeito não atenda a essas regulações no decorrer de sua vida, haverá grande probabilidade de ele/a ser marginalizado/a, ignorado/a ou perseguido/a por práticas sociais, crenças ou políticas, porque – de certo modo – esse sujeito desestabiliza, desacomoda as normas regulatórias vigentes (GUIZZO; ZUBARAN E BECK, 2017, p. 525).

Nesse sentido, no estranhamento da criança na situação exposta por Ciribelli e Rasera (2019) é possível perceber indícios dessa regulação em relação às questões de gênero ao passo que ela estabelece uma relação entre o acessório *piercing*, o gênero e a orientação sexual. Assim, para Ciribelli e Rasera (2019, p. 5):

É importante destacar que as crianças não simplesmente reagem às normatizações sociais já existentes, mas sim participam do próprio processo de normatização, em que a possibilidade de novas interpretações menos restritivas é possível, mas o que acontece na prática, muitas vezes, é que qualquer interpretação acaba restrita ao que já foi construído pela sociedade como norma social.

Assim, é possível perceber que, muito embora exista outra maneira de reagir ao que socialmente é considerado diferente, em prática, muitas vezes, ocorre a reprodução de conceitos já existentes (CIRIBELLI; RASERA, 2019).

Por outro lado, de acordo com Nolasco-Silva e Rossato (2017): “No caso das crianças, cujo processo de socialização ainda caminha os primeiros passos, as possibilidades de invenção (ou de operações de usuário) costumam gozar de maior liberdade”. Dessa forma, é possível identificar expressões que indicam a possibilidade de crítica e reflexão sobre as questões de gênero pelas crianças, considerando o fato de que essas podem estar no início de um longo processo de socialização e, assim, apresentarem-se flexíveis às possibilidades das masculinidades e feminilidades.

Ciribelli e Rasera (2019) mencionam outra situação observada no cotidiano escolar, quando um menino, ao se envolver em uma toalha dizia estar com as vestimentas (vestido) do *Ben 10*. Ao ser questionado pelo professor sobre se gostava de vestidos, respondeu afirmativamente e novamente mencionando o personagem e sua possibilidade em usar aquele tipo de roupa. Nessa situação, a criança utilizou o personagem para ter certa liberdade em vestir-se com uma roupa não convencional para meninos.

Nolasco-Silva e Rossato (2017) numa das narrativas feitas a partir de uma observação do cotidiano escolar, pelos autores, uma menina insiste em se auto intitular como “homem de ferra”, estabelecendo conexão com o personagem *Homem de Ferro*. Sua insistência é refutada por um colega dizendo não ser possível que ela fosse tal personagem, pois segundo ele, ela deveria ser a Cinderela já que “homem de ferra” não existiria. Porém, a menina rebate reafirmando que iria ser essa personagem criada por ela e sugere para que ele fosse a Cinderela.

A partir dessa forma particular de interpretar o mundo ao seu redor, que a criança constrói suas ideias: “É no costurar das relações com a imaginação, com a brincadeira e com a fantasia que as crianças quebram as barreiras e testam outros mundos dentro de um mundo nosso” (NOLASCO-SILVA; ROSSATO, 2017, p. 108).

Um dos aspectos destacados por Ciribelli e Rasera (2019) foi quanto à disponibilidade por parte de algumas crianças em abordar assuntos relacionados à diversidade sexual que demonstraram-se exploradoras no tema e o fizeram com tranquilidade, questionando,

exemplificando e se expressando. Outras, porém, já apresentam certo cuidado ao falar sobre a questão:

O encontro com as crianças na educação infantil mostra como esse contexto permeia as construções de sentido sobre a diversidade sexual, há crianças que conversam sobre as questões da diversidade com muita espontaneidade, outras que já atribuíram o sentido da cautela ao investigar essa diversidade e outras, ainda, que nos contam sobre as construções do gênero e da sexualidade. As crianças vão atribuindo sentido ao que está a sua volta por meio da experiência, mas por meio de uma experiência social (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 6).

É importante considerar, no entanto, que os sentidos atribuídos pelas crianças podem ser diversos dos atribuídos pelos/as adultos/as, como já afirmado anteriormente e comoreforçam os autores.

É interessante notar que em situações nas quais as crianças demonstram-se dispostas a pensar sob óticas diferentes das vigentes, existem. E elas o fazem de uma forma muito particular, muitas vezes, a partir da fantasia, provavelmente, porque a realidade não oferece tantas opções de ser.

A pesquisa envolvendo professores/as realizada por Paes, Favorito e Gonçalves (2015) apontou que menos da metade das professoras participantes assinalaram a ocorrência sobre perguntas relacionadas ao tema da sexualidade feitas pelas crianças. Porém, o dado dessa e de outras pesquisas que envolvam a fala de professores/as deve ser analisado sobre diferentes perspectivas, já que o fato de eles/as mencionarem a não ocorrência de manifestações sobre a sexualidade por parte de seus/suas alunos/as não significa, necessariamente, a não existência de sexualidade nesses sujeitos. Diferentes fatores podem explicar essa percepção de professores/as, dentre os quais sua própria concepção acerca da sexualidade.

2.2.2 Apontamentos gerais

Conforme levantado no item anterior, os diferentes espaços sociais colaboram para a aprendizagem em relação aos assuntos ligados às questões de gênero e sexualidade, desde a infância. As interações ocorridas nesses espaços, os comportamentos, as atitudes, as regras, a rotina e até mesmo a estética dos ambientes, lançam ideias que, interpretadas de forma subjetiva e muito particular pela criança, contribuem com a construção de suas concepções a respeito dessas temáticas.

Embora a família tenha um papel imprescindível na educação sexual dos/as filhos/as, muitas vezes é somente na escola que esses/as têm a possibilidade de um esclarecimento, sendo considerada entre os/as diferentes/as autores/as o espaço mais apropriado para o desenvolvimento de uma educação sexual crítica (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015).

Segundo Petrenas *et al* (2014), a escola é um espaço favorecedor para abordagem de temas relacionados às questões de gênero e sexualidade, sendo importante que contribua para o combate ao preconceito e para a construção de práticas de cidadania. Dessa forma, é necessário refletir sobre em que medida esse espaço tem fornecido os saberes necessários ao desenvolvimento sexual das crianças.

A construção do conhecimento sobre os temas gênero e sexualidade se dá, conforme Schindhelm e Evangelista (2013) de forma coletiva, assim como ocorre com os demais temas, a partir da possibilidade de trocas entre novos conhecimentos e aqueles trazidos pelos/as pequenos/as. Assim, é imprescindível para essa reflexão considerar a prática docente.

Paes, Favorito e Gonçalves (2015) aplicaram questionários com professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando que a maioria dos/as docentes participantes afirmou desenvolver educação sexual com as crianças. Entretanto, quando questionados/as quanto à maneira pela qual essa educação sexual ocorre, constatou-se que “[...] ela ocorre a partir de uma situação apresentada pelos alunos, de modo superficial, e está inserida em um contexto biológico e higienista do corpo [...]” (p.72).

Essa é uma realidade apontada em diferentes pesquisas com professores/as. Para Pires (2013) a educação sexual como ocorre nas escolas brasileiras, geralmente, é pautada em aspectos biológicos, com enfoque na promoção da saúde e conhecimento acerca do sistema reprodutor, salientando a ideia de que a educação sexual escolar estaria limitada à adolescência.

Entretanto, ressaltam Paes; Favorito e Gonçalves (2015), essa limitação sobre a educação sexual escolar seria um equívoco visto que as crianças também apresentam necessidade de conhecimento sobre a sexualidade, que, por sua vez, é intrínseca à vida humana. Assim, embora a abordagem higienista abarque temas importantes, é insuficiente ao não contribuir com o desenvolvimento psicoafetivo do indivíduo.

Além da abordagem higienista quando na tentativa de trabalhar com os temas relacionados à sexualidade no espaço escolar, há ainda a ignorância sobre as manifestações da sexualidade pelos/as alunos/as. Segundo Maia *et al* (2011) muitas vezes os/as educadores/as “[...] reagem tentando ‘encobrir’ a situação, fingindo não ter visto, propondo outra atividade

ou repreendendo diretamente, o que reflete o despreparo pessoal, provavelmente relacionado à educação repressora e punitiva que é comum na educação sexual que receberam” (p. 117).

Para Spaziani e Maia (2015), os/as professores/as têm o receio de que, ao abordar o tema, estejam instigando a sexualidade já que compreendem de forma equivocada que a criança é desprovida dessa. Em sua pesquisa objetivou-se “[...] analisar a opinião de professoras sobre a educação para a sexualidade na infância, bem como sobre a prevenção da violência sexual infantil” (p. 61). Nela, foram entrevistadas professoras de uma escola de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista. Assim, quanto ao trabalho com asexualidade já na Educação Infantil, parte dos/as entrevistados/as demonstraram-se favoráveis, apontando a necessidade de esclarecimento sobre certas curiosidades na infância acerca do corpo, das diferenças biológicas, superando o tabu dessas novas descobertas.

Por outro lado, houve posicionamento contrário a esse trabalho por outra parte dos/as entrevistados/as:

De acordo com algumas professoras, não seria adequado abordar questões relativas à sexualidade com crianças pequenas, já que tais conversas poderiam erotizá-las precocemente, bem como acabar com a ingenuidade delas. Segundo elas, a educação para a sexualidade na infância poderia fazer com que a criança deixasse a sua infantilidade ao aprender sobre sexualidade. (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 66).

Com esse resultado, a pesquisa de Spaziani e Maia (2015) atesta que alguns/mas professores/as compartilham a mesma ideia difundida por entre as mídias, advinda da população comum, acerca do receio de que a educação sexual escolar estimule a sexualidade infantil e que, dessa forma, viole o universo da criança.

Conforme Pinheiro e Corrêa (2016, p. 74):

A partir dos dados colhidos e analisados percebeu-se que as professoras não sabiam lidar com as descobertas que as crianças fazem de seu corpo e das diferenças percebidas do outro (outra criança da mesma sala). O comportamento observado da sexualidade infantil é visto como algo errado e deve ser reprimido, por ser ignorado pelas professoras [...]

Além de demonstrarem que os/as professores/as têm a noção de que a abordagem sobre a sexualidade com crianças é concebida como inadequada, Pinheiro e Corrêa (2016) reforçam a dificuldade desses/as profissionais para lidarem com as curiosidades e manifestações da sexualidade na escola.

Isso também é demonstrado pela pesquisa de Oliveira e Costa (2011) por meio da qual

objetivou-se “[...] investigar junto aos professores da educação infantil e das series iniciais, das escolas da rede municipal e particular de Jataí – GO suas concepções e práticas a respeito das manifestações da sexualidade infantil em sala de aula” (2011, p. 81). Embora a maioria das professoras participantes reconhecesse a escola como espaço onde a educação sexual deveria ser trabalhada, foi possível perceber o reforço ao pensamento de que abordar asexualidade na escola é estimulá-la no/a aluno/a.

Costa e Venâncio (2015) realizaram uma pesquisa a partir de relatos de educadoras em relação às suas concepções e práticas a respeito da sexualidade com crianças da Educação Infantil. Acerca do conceito de sexualidade, a pesquisa demonstrou que: “Os dois conceitos que emergiram evidenciaram ideias relacionadas à sexualidade como aspecto biológico e afetivo, contudo os conceitos foram relatados de forma dissociada” (p. 136).

A pesquisa de Oliveira e Costa (2011), por sua vez, evidenciou certa contradição em relação a essa questão. Por um lado, os/as professores/as participantes demonstraram reconhecer a existência da sexualidade nas crianças, apresentando uma concepção não limitante acerca da sexualidade ao considerarem os aspectos afetivos e psicológicos, além dos biológicos que comumente são atrelados ao termo, segundo as autoras. Por outro, é possível perceber, em outras falas, que certos entraves ainda se fazem presentes: “[...] ao se fazer uma reflexão apurada a respeito das respostas dos participantes, observou-se repressão, insegurança, preconceito e tabus” (p. 86).

Assim, ainda quando expressam certa compreensão sobre a dimensão da sexualidade e da sexualidade infantil, não significa que esse é um assunto muito claro e definido para esses/as educadores/as, pois o tabu é muitas vezes perceptível em suas falas ou em suas práticas e provoca-lhes desconforto, considerando os diferentes valores envolvidos nessa temática, como denotam Schindhelm e Evangelista (2013).

Contudo, de modo geral, percebe-se que um dos entraves para se realizar a educação sexual na escola com crianças está vinculado a compreensão de que trabalhar com temas vinculados à sexualidade é fomentá-la e ainda tratar do assunto acarretaria no desrespeito a uma ingenuidade que, acreditam alguns/mas professores/as, naturalmente faça parte do universo infantil, como se a criança não expressasse sexualidade.

Sobre essa compreensão é possível perceber sua relação com outros fatores. Em primeiro lugar, à concepção equivocada sobre a sexualidade na infância. A ideia de que a educação sexual escolar iria despertar a sexualidade seria como dizer que a criança é assexuada, quando, conforme assinalado no item anterior, a sexualidade, compreendendo-a em seu sentido amplo, manifesta-se no decorrer de todo o desenvolvimento do ser humano. Em segundo lugar, esse

pensamento parte também de uma concepção burguesa sobre a infância, pela qual a ingenuidade é garantida ao passo que se mantém a ignorância da criança aos assuntos ligados à sexualidade. Essa concepção de infância ingênua, porém, conforme já visto, ignora a multiplicidade envolvida no contexto social, no qual existem diferentes realidades, culturas e condições que influem sobre a construção das infâncias.

Nesse sentido, é possível perceber que as limitações dos/as educadores/as quanto às concepções acerca da infância e da sexualidade, dificultam a tomada de decisão coerente com o esclarecimento sobre a educação sexual escolar.

Porém, ainda que não se tenha como objetivo educar sexualmente as crianças, a escola estará o fazendo. A ocultação sobre essas questões no contexto escolar, pode transmitir a ideia de que a sexualidade é um tabu e, portanto, a necessidade de que os/as educadores/as percebam seu papel diante da educação sexual das crianças

Leão e Ribeiro (2013) e Paes, Favorito e Gonçalves (2015) defendem que o trabalho com a sexualidade deve ocorrer em todas as etapas da educação escolar e considerar o nível de compreensão sobre os diferentes aspectos, de forma a evitar a superficialidade e o aprofundamento inadequado.

No trabalho com a temática da sexualidade, conforme Paes, Favorito e Gonçalves (2015), é necessário estabelecer diálogo que permita o esclarecimento às crianças sobre as questões manifestadas, considerando que tal esclarecimento torna-se importante para o desenvolvimento de sua autoestima e identidade.

De acordo com Leão e Ribeiro (2013), é importante que o/a educador/a saiba abordá-las abertamente, esclarecendo as dúvidas de forma a respeitar a linguagem bem como o nível de compreensão sobre os temas pelas crianças. No entanto, assinalam os/as autores/as, quando as manifestações da sexualidade pelas crianças ocorrem com certa frequência, há que se reservar um espaço para que seja desenvolvida uma abordagem de forma específica sobre o tema. Nesse caso é preciso que o/a educador/a intervenha nesse sentido, demonstrando às crianças quais são as situações apropriadas ou não para aquele comportamento.

Assim, desviar a atenção ou reprimir a manifestação da criança em relação às questões de gênero e sexualidade são práticas equivocadas, sendo necessária a devida orientação feita de forma esclarecedora e reflexiva pelo/as educadores/as nesse momento de autodescoberta que a criança experiencia espontaneamente.

A compreensão de que práticas com educação sexual escolar para crianças transgrida o universo infantil do qual a ingenuidade é parte e deve ser preservada, aparece quando discute-se uma das funções da educação sexual, qual seja, contribuir com a prevenção da violência

sexual infantil. O posicionamento entre os/as professores/as da pesquisa de Spaziani e Maia (2015) em relação à essa questão traz uma compreensão de que é inadequado abordar tal temática com crianças: “Algumas professoras demonstraram não acreditar ou terem dúvidas sobre a possibilidade de prevenir a violência sexual infantil. Isso porque, de acordo com elas, a criança seria imatura e inocente, não devendo abordar tal assunto com elas” (p. 65).

Além disso, identificou-se que os/as professores/as participantes da pesquisa demonstraram pensar ser importante o diálogo com as crianças, porém, as autoras observaram dificuldade em conceber o diálogo como forma de combate à violência sexual: “Para essas professoras, a prevenção seria saber com quem a criança está, ensiná-las a não confiar em pessoas desconhecidas, assim como a contar-lhes caso fossem vítimas de violência sexual” (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 64).

Dessa forma, os/as professores/as não concordam com a ideia de que é necessário que as crianças sejam esclarecidas sobre as questões envolvidas na violência sexual, a fim de que possam também saber identificar e protegerem-se com relação às possíveis situações de violência. A participação da escola sobre o assunto estaria mais relacionada com a denúncia, segundo a visão desses/as professores/as.

Por outro lado, conforme a pesquisa de Spaziani e Maia (2015), em relação ao tema da prevenção da violência sexual infantil no espaço escolar, os/as professores/as demonstraram acreditar na eficácia de um trabalho realizado em parceria entre família e escola. Isso deveria acontecer por meio de encontros nos quais as famílias seriam informadas sobre alguns temas relacionados a essa questão. Contudo, há que se considerar que muitos casos de violência sexual na infância, ocorrem justamente no contexto familiar, o que torna-se uma questão limitante quando, ao abordar o tópico em questão, pensa-se na parceria entre a família e a escola.

Por outro lado, conforme mencionado no item anterior, algumas manifestações que envolvem a sexualidade, exprimem casos de sofrimento de violência sexual e, dessa forma, demandam atenção e posicionamento cuidadoso por parte da equipe escolar.

Xavier Filha (2016) afirma que a concepção atual veiculada pelas mídias digitais a respeito da educação sexual escolar aproxima-se da de muitos/as educadores/as, ou seja, existe a ideia de quando essa é realizada na infância estimula-se a sexualidade precocemente, mais ainda, torna as crianças vulneráveis às ações de pedófilos/as.

Pelo contrário, Spaziani e Maia (2015) citam uma pesquisa com indivíduos que cometeram violência sexual contra crianças, desenvolvida por Lavour (1997), pela qual foi identificado que a percepção sobre a falta de informação da criança acabava por favorecer as intenções dos agressores ao escolherem essas vítimas. Portanto, a não abordagem e

esclarecimento sobre as questões relacionadas à sexualidade, expõem-se as crianças mais facilmente às situações de violência sexual, visto que os/as pequenos/as acabam por não saberem identificá-las e por consequência, não se protegem.

Dentre essas manifestações a respeito da sexualidade na infância, é possível identificar aquelas relacionadas à violência sexual. Costa e Venâncio (2015) alertam para a importância de observar a criança e buscar compreender possíveis causas para alguns comportamentos que podem indicar essa violência, como por exemplo, o excesso de masturbação.

O papel da escola nesse sentido transcende a denúncia de possíveis casos de violência sexual contra a criança. Spaziani e Maia (2015) defendem que a escola caracteriza-se como um espaço de grande importância para o combate a esse tipo de violência, e, nesse sentido, a educação sexual escolar possibilita a aquisição de informações importantes que lhes são de direito e que auxiliam para a tomada de decisões a favor de sua proteção em situações de violência sexual.

Para Xavier Filha (2016, p. 91):

Como se observa, a criança que tem a oportunidade de discutir sobre sua sexualidade, sobre prazer, corpo, descoberta, intimidade, dificilmente constituirá alvo fácil de pedofilia, ou de exploração sexual. Pelo contrário, poderá dizer não às investidas de pedófilos/as e à indústria da exploração sexual, buscando ajuda em situação de perigo ou ameaça.

Dessa forma, a educação sexual escolar instrumentaliza a criança para que essa seja capaz de reconhecer e se proteger de situações de perigo envolvendo a violência sexual, a partir do conhecimento sobre sua sexualidade, sobre o respeito ao corpo e seus próprios limites, além de medidas de denúncia.

Outros fatores são apresentados em pesquisas como justificativas para o não desenvolvimento do trabalho com a educação sexual escolar. Assim, além da justificativa pautada na inadequação de temas relacionados à sexualidade, considerando a idade dos/as educandos/as, os/as professores/as mencionam que tratam-se de tópicos cuja abordagem não é cobrada na escola e, ainda, que não encontram situações pertinentes para abordar a educação sexual com os/as alunos/as (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015, p.73).

Silva (2019) também aponta que um dos aspectos mencionados pelas professoras participantes de sua pesquisa foi em relação à dificuldade em realizar um trabalho coletivo que aborde as temáticas de gênero e diversidade sexual, considerando a resistência por parte da equipe escolar para tanto.

O fato de não haver cobrança, nem apoio sobre esse trabalho é reflexo de todas as problemáticas envolvidas com o tema, assim, decorre de visões errôneas a respeito da sexualidade, da infância, bem como, do impacto que essas informações - ou desinformações - exercem na vida de um indivíduo. Nesse sentido, ao mesmo tempo que age em conformidade com compreensões convencionais e, muitas vezes, opressoras a respeito da sexualidade, a escola contribui perpetuando o tabu envolto na educação sexual ao ser omissa com relação a essas questões.

Paes, Favorito e Gonçalves (2011) apresentam outros aspectos ligados aos entraves da educação sexual com crianças, mencionados pelos os/as professores/as, quais sejam: “[...] (i) o preconceito presente no seio das famílias no que concerne à sexualidade, (ii) a falta de conhecimento e formação para falar sobre a temática [...]” (p.74).

Em relação ao primeiro item mencionado, porém, é necessário refletir se o preconceito parte realmente das famílias ou se também o é presente entre os/as próprios/as educadores/as que, muitas vezes, julgam ser impróprio abordar as temáticas ligadas à sexualidade com crianças de “pouca idade”, conforme discutido anteriormente.

Por outro lado, é realmente necessário o cuidado e a atenção à questão das famílias quando na abordagem da sexualidade com crianças, visto que sabemos ser a temática envolta de diferentes concepções e valores o que pode desencadear situações de conflito. Todavia, esse aspecto deve ser refletido e não pode se transformar em um bloqueio que impede o a execução do papel da escola nesse sentido, o que ainda está presente na fala de educadores/as.

Assim, ora a família é responsabilizada pelo entrave que impede a realização da educação sexual escolar, ora é dela a incumbência de abordá-los com seus/suas filhos/as, conforme mostra o estudo de Ciribelli e Rasera (2019) quando uma professora, em uma das rodas de conversa realizadas durante a pesquisa dos autores, responsabiliza a família por ensinar conceitos relacionados ao gênero, acrescentando a impossibilidade de que a escola seja ativa nesse trabalho.

De acordo com esse posicionamento, a escola seria mera expectadora da reprodução convencional de conceitos muitas vezes excludentes e opressores. As dificuldades para lidar com essas temáticas, a insegurança sobre a postura que se deve assumir perante os fatos e o medo da reação das famílias, conduz à ignorância por parte dos/as educadores/as sobre as manifestações em relação à sexualidade na infância, bem como a práticas que dão continuidade ao tabu da sexualidade.

Xavier Filha (2016) reforça que é imprescindível que os/as educadores/as não se sintam coagidos e insistam no trabalho com os temas em questão. Essa coação, muitas vezes, é alegada

como motivo para a não realização de trabalhos com educação sexual no espaço escolar e advém da criação de um embate entre família e escola. A autora explica que esse embate parte da ideia equivocada de que todos os assuntos relacionados à sexualidade devem ser abordados única e exclusivamente pelos familiares, considerando que envolvem valores e crenças que são diversas para cada contexto. Entretanto, ressalta Xavier Filha (2016), o campo normativo, base da educação, assegura à escola essa função que deve ser realizada **junto** às famílias. Para a autora:

Não se pretende uma educação das crianças apartada da família, mas também não se almeja que a escola seja refém do que os familiares consideram ideal de vida, até mesmo porque as instituições educativas devem ser espaços para se aprender a pensar na diversidade, na diferença, nas múltiplas possibilidades que envolvem os sujeitos humanos (ou até no autoconhecimento) (XAVIER FILHA 2016, p. 95).

Desse modo, de acordo com Schindhelm e Evangelista (2013) é necessário o olhar atento do/a educador/a que deve ser capaz de interagir com as crianças, de forma a identificar o conhecimento já trazido por elas a respeito da sexualidade. O levantamento do conhecimento prévio se configura, portanto, numa medida que proporciona o respeito à história já construída por cada criança no seio familiar acerca dos temas ligados à sexualidade.

2.2.3 Gênero e orientação sexual

Dentro da ampla gama de conteúdos envolvidos no conceito de sexualidade, estão as questões de gênero. Enquanto instituição social, a escola exerce importante papel na construção das identidades de gênero, principalmente, por se configurar em um espaço favorável à reflexão sobre questões relacionadas a essa temática, a fim de combater concepções discriminatórias e preconceituosas (PETRENAS *et al*, 2014).

Pires (2013) defende uma educação sexual escolar baseada nos ideais dos direitos humanos: “Tal abordagem é caracterizada pelo compromisso com a construção de uma sociedade que respeite as diferenças sexuais, de gênero, de raça e etnia, de crenças religiosas, de classe social etc” (p. 66). Dessa forma, a educação na perspectiva dos direitos humanos reconhece as diferentes identidades e promove ações em vista de valorizar a diversidade.

Embora existam ações no âmbito das políticas públicas direcionadas à educação, advindas de grupos em prol da efetivação sobre as discussões acerca dos direitos humanos no espaço escolar, ao longo da história a escola tem exercido um papel reprodutor acerca desse

debate (BENTO, 2011).

Assim como Silva (2016) e Silva (2019), Ciribelli e Rasera (2019), Schindhelm e Evangelista (2013), Reis e Paraíso (2014), entre outros/as autores/as, afirmam que no contexto escolar apresentam-se ações que reforçam as normas sociais vigentes em relação às questões de gênero e sexualidade, embora existam muitos estudos acerca desses temas que defendam a reflexão crítica sobre esses tópicos na escola.

Em relação às questões de gênero, isso significa que sua multiplicidade, muitas vezes, não faz parte da realidade das escolas que impõem as identidades masculina e feminina baseadas em modelos hegemônicos, e, dessa forma, direcionam suas ações de modo a estabelecer uma educação dos meninos e meninas que atenda às normas de padrões pré-estabelecidos socialmente (SILVA, 2016). Desse modo, ao definir a forma pela qual as crianças devem tratar a sexualidade, transferindo assim os modelos já estabelecidos socialmente em relação às questões de gênero, os/as adultos/as perpetuam também o tabu relacionado ao tema.

Bento (2011) realizou uma pesquisa na qual desenvolveu entrevistas com transexuais. Nelas, os/as entrevistados/as recordam emoções e experiências nos tempos de escola, quando crianças, conforme a autora. As memórias trazem à tona uma imagem negativa sobre a experiência escolar decorrente de diversas situações vividas pelos/as sujeitos nas quais o preconceito se fazia real e cotidiano. Para a autora: “Essas falas nos revelam os limites da escola em lidar com as diferenças” (2011, p. 555).

As razões que conduzem a esses limites, segundo Bento (2011), ultrapassam o âmbito escolar, sendo que nesse contexto são reproduzidas concepções sobre a sexualidade fundamentadas numa compreensão biológica, binária e heterossexual. Silva (2019, p. 429) assinala: “A escola não inventou a hierarquia de gênero; sequer inventou o gênero, a sexualidade, a raça ou a classe. Porém, como instituição social, perpetua modelos e reverbera práticas discursivas que instituem desigualdades”. Nesse sentido, as escolas não têm promovido de maneira efetiva ações de valorização da diversidade, tampouco espaços para a reflexão sobre as questões de gênero e, dessa maneira, configuram-se em coprodutoras das ideias e modelos vigentes em sua comunidade a respeito das questões de gênero e sexualidade.

A construção da sexualidade é expressa pelos/as pequenos/as no espaço escolar que, dessa forma, são vigiados e orientados/as para seguirem comportamentos condizentes com o que é considerado normal. A forma autêntica com a qual a sexualidade é expressada na infância, provoca desconforto por parte dos/as educadores/as, considerando os diferentes valores envolvidos nessa temática, e dessa forma, tendem a ignorar questões relacionadas ao corpo (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013).

Sobre isso, Silva (2019) aponta que o silêncio, bem como a justificativa de falta de conhecimento sobre o assunto não significam que a escola, por meio de suas práticas cotidianas, não construa ou reforce concepções de gênero e sexualidade. Isso porque, o silêncio ou a inexistência de intenção em discutir esses tópicos, significa a naturalização sobre as concepções pré-estabelecidas.

Ainda que não aborde a temática da diversidade e das questões de gênero, o/a docente incide de forma importante na construção das identidades, uma vez que, em sua prática cotidiana, oferece modelos relacionados à sexualidade mesmo que inconscientemente.

Tais modelos exprimem os comportamentos esperados do que a sociedade estabelece como feminino e masculino. De acordo com Maia *et al* (2011, p. 117):

A socialização sexista prepara meninos e meninas para corresponderem aos padrões de gênero rígidos; no contexto da escola, grande parte das atividades lúdicas das meninas estão relacionadas à família e à vida doméstica, enquanto que, dos meninos, esperam-se atitudes de agressividade, audácia, conquista, segurança, rudeza, racionalidade, força e independência, com o que se estimulam comportamentos e interesses nesse sentido.

Dessa forma, as expectativas acerca dos gêneros feminino e masculino são difundidas na escola a partir de atividades lúdicas direcionadas para os meninos e para as meninas, sendo esses modelos separados em dois universos diferentes. Além de estimularem habilidades distintas, essas atividades transmitem ideias relacionadas aos papéis sociais de cada gênero.

Reis e Paraíso (2014) realizaram uma pesquisa etnográfica, a partir de análises feitas com base nos estudos culturais e *queer*. A pesquisa de campo ocorreu mediante observações e conversas informais com agentes escolares e alunos/as de uma escola pública na capital de Minas Gerais, constatando alguns aspectos relacionados à produção sobre as questões de gênero no currículo dessa escola. Em relação às práticas escolares, as autoras constataram situações nas quais há segregação dos corpos de meninas e meninos, sob diferentes contextos:

fila de meninas-alunas, fila de meninos-alunos; banheiro de meninas-alunas, banheiro de meninos-alunos; desenho com seta para meninos-alunos, desenho com coração para meninas-alunas; meninos-alunos andam de um lado, meninas-alunas, de outro; meninos-alunos tiram o chapéu, meninas-alunas seguram a saia (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 243).

Essas são atividades, além de formas de organização da dinâmica e espaço escolar tão comuns nas escolas que chegam a ser naturalizadas. Porém, exprimem e contribuem com a construção de concepções dualistas e sexistas a respeito das questões de gênero.

Nesse sentido, a escola participa da construção de práticas direcionadas às questões de gênero e sexualidade, podendo se configurar em um dispositivo reforçador da desigualdade existente na sociedade ou até mesmo formador de novas práticas que influem sobre a segregação, a exemplo das filas separadas conforme o sexo, tão comuns no cotidiano escolar (e somente nele) (SILVA, 2019).

De acordo com Maia *et al* (2011) a escola não deveria naturalizar situações que reforçam ideias sexistas e sim, problematizá-las por meio de suas práticas. Isso significa propor discussões e atividades sistematizadas acerca desses temas com as crianças, identificando situações geradoras de debates para o desenvolvimento de práticas nesse sentido e instigando o olhar reflexivo sobre comportamentos naturalizados que contenham compreensões relacionadas às questões de gênero.

Além disso, é importante a atenção nas demais atividades desenvolvidas no espaço escolar, de forma que essas não reforcem a segregação entre os gêneros e o sexismo. Para Silva (2016, p. 27) é necessário que o/a professor/a: “[...] invente novas formas de dividir grupos, promova debates sobre representações encontradas nos livros didáticos, revistas, filmes etc., recriando os textos numa perspectiva não sexista”. É importante, também, propor reflexão sobre falas, frases ou chacotas comuns no universo infantil que possam reforçar estereótipos e discriminação.

Por fim, as práticas em educação sexual escolar, na perspectiva das questões de gênero demandam que os/as educadores/as tenham atenção aos seus comportamentos, atitudes e falas que possam interferir negativamente sobre a construção da identidade de gênero. Sobre isso, Petrenas *et al* (2014, p. 138) exemplifica: “[...] quando se diz para uma menina que suas atitudes de bagunça a fazem parecer um menino [...]”. Frases que parecem ser simples como essa, transmitem estereótipos masculinos e femininos, que se não desconstruídos, vão compor a percepção sobre o que é ser menina/mulher e o que é ser menino/homem desses sujeitos.

Nesse sentido, a função do/a professor/a é de oferecer subsídio necessário para que a criança construa sua sexualidade de forma reflexiva e autônoma, evitando a reprodução de estereótipos e concepções sexistas.

A questão da identidade de gênero torna-se semelhante à da orientação sexual quando consideramos as práticas escolares, visto que segundo Silva (2016) a homossexualidade não é abordada no contexto escolar que também não promove ações que visem o combate à homofobia, demonstrando a dificuldade no trabalho com as pluralidades.

Se no caso da identidade de gênero a ideia vigente é a de que a feminilidade e a

masculinidade sejam determinadas pelo sexo, em relação à orientação sexual, conforme Ciribelli e Raser (2019), elege-se a heterossexualidade como modelo considerado normal.

Muitas vezes, as questões de gênero são confundidas com a orientação sexual, como se fossem conceitos semelhantes e dependentes. Assim, Leão e Ribeiro (2013) assinalam que comportamentos que exprimem uma forma de ser diferente da esperada para o gênero, ou seja, que não estejam em conformidade com o que comumente se concebe socialmente como sendo normal, acabam sendo motivos para situações de preconceito e discriminação. Há a crença de que, nesse caso, sejam indicativos de uma possível homossexualidade.

Para eles/as, o papel do/a educador/a, nesse sentido, deve ser de zelar por um ambiente que preze pelo respeito às diferentes identidades, considerando também o fato de que nenhum comportamento na infância é determinante em relação à orientação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2013).

O debate acerca da identidade e/ou orientação sexual é presente na atualidade, especialmente em relação aos entraves para a efetivação de práticas de educação sexual nas escolas, sendo difundido por aqueles/as cujo receio sobre o trabalho com a sexualidade com crianças é de que esse determine sua orientação sexual.

Xavier Filha (2016) assinala que a ideia propagada por intermédio das mídias digitais, advindas da população comum expressa o receio de que a educação sexual escolar abale as estruturas familiares ao promover uma espécie de doutrina capaz de determinar a orientação sexual dos/as pequenos/as, tornando-os indivíduos bissexuais ou homossexuais. Sobre essa questão a autora assinala ser perceptível seu vínculo com uma concepção heteronormativa que exclui as demais orientações sexuais, colocando-as, muitas vezes, no campo das doenças.

Em relação aos discursos que incidem sobre a construção de uma sexualidade excludente no âmbito escolar, Bento (2011) aponta que embora o discurso religioso ainda se faça presente em práticas preconceituosas, as correntes médicas disseminam um discurso eficaz que legitima a patologização das sexualidades, a partir do pressuposto de que exista uma normalidade em relação a sexualidade, contribuindo para a violência nesse sentido.

Contudo, a homossexualidade já não é considerada doença há algum tempo:

Esta concepção já é refutada há alguns anos no Brasil e no mundo, entre as pessoas que estudam o assunto. Desde a década de 1970, as principais associações científicas internacionais deixaram de classificar a homossexualidade como doença. Em 1974, a Associação Norte-Americana de Psiquiatria (APA) deixou de considerar a homossexualidade como distúrbio mental. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia não mais considerou a homossexualidade uma doença. No Brasil, em 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) posicionou-se contra a discriminação e considerou a

homossexualidade como algo não prejudicial à sociedade. No ano de 1985, no Brasil, o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da condição de desvio sexual. Em 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o termo e o conceito de “homossexualismo” da lista de doenças mentais, declarando que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão. Por isso, foi excluída do Código Internacional de Doenças (CID). O Conselho Federal de Psicologia (CFP) do Brasil, em 1995, deixou de considerar a homossexualidade um desvio sexual. O CFP estabeleceu, por meio da resolução nº 001/99, as “*Normas de atuação para psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual*”. Elas determinam que os/as psicólogos/as não devem exercer qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem devem colaborar com eventos e serviços que proponham “tratamento” e “cura” da homossexualidade (XAVIER FILHA, 2016, p. 92, grifos da autora).

Dessa forma o receio das famílias em relação ao desenvolvimento de práticas de educação sexual nas escolas, é fundamentado em preconceitos acerca das diferentes orientações sexuais. Além disso, é possível perceber por meio da leitura sobre os textos, segundo Xavier Filha (2016), a desconsideração sobre a subjetividade da criança, bem como sobre sua importância nesse processo de construção da sexualidade, visto que compreende-se que a orientação sexual é facilmente determinada pelas ações de uma educação sexual escolar, motivo pelo qual os/as autores/as dos diferentes textos circulados nas mídias sociais expressam seu temor ao tratar da possibilidade de uma abordagem sobre a sexualidade na escola.

É importante salientar, contudo, que ao abordar as questões referentes às identidades sexuais, a partir de perspectivas libertárias de educação, a escola não compartilha do objetivo de determinar a orientação dos/as educados/as, e sim, contribuir para a construção de concepções e práticas que valorizem e respeitem as diferenças, superando ideias que fundamentam estigmas, preconceitos e violência direcionadas às pessoas em vista de sua orientação sexual ou qualquer outra característica relacionada à sua identidade.

O artigo de Silva (2019) é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da UERJ. Contou com a colaboração de quatro professoras as quais foram selecionadas pelo fato de todas terem realizado curso voltado à problematização das questões de gênero e diversidade no contexto da escola.

Em relação às práticas das professoras participantes dessa pesquisa, as quais tiveram formação a respeito das temáticas de gênero e sexualidade, demonstrou-se que a abordagem dessas ocorre, geralmente, em situações de conflito quando as professoras aproveitam para questionar as crianças sobre alguns vocabulários, tais como: “veado” e “boiola”, que, segunda

elas, são muito comuns.

Além do diálogo, aproveitando-se de situações que envolvem conflitos, a transversalidade do currículo também é mencionada nas práticas das professoras participantes da pesquisa de Silva (2019), as quais dizem utilizar-se de temas de diversas áreas do currículo comum para abordar assuntos relacionados às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, provocando reflexões sobre esses.

A postura assumida pelas professoras, portanto, é de questionamento sobre as noções:

Dessa forma, o exercício do questionamento como fundamento para a produção de práticas e metodologias representa uma importante estratégia desenvolvida pelas professoras, e nos oferece caminhos para pensar em práticas pedagógicas que busquem a desnaturalização das práticas de opressão na escola (SILVA, 2019, p. 438).

No caso das professoras participantes da pesquisa de Silva (2019), percebe-se uma postura crítica. Não houve omissão em relação às atitudes de opressão observadas no contexto da escola, ainda que essas, segundo citam, sejam corriqueiras. O questionamento sobre a compreensão que os/as alunos/as fazem acerca do que reproduzem por meio da fala, se configura em uma forma de ensinar a reflexão crítica sobre comportamentos agressivos e preconceituosos que são socialmente naturalizados.

As noções e concepções a respeito das identidades de gênero, bem como das orientações sexuais são difundidas por meio de diferentes práticas e atores/as no contexto da escola, conforme os aspectos levantados. Embora a escola reforce essas concepções que já são instauradas na sociedade, outras vezes, demonstra também ter dificuldade para se adaptar a multiplicidade de sua própria comunidade:

[...] a família, quando acionada no contexto da escola, parece ser considerada como uma categoria abstrata e universal que não corresponde à complexa rede de relações sociais que a caracterizam. Ademais, as referências à família sugerem prevalecer um modelo de família conjugal moderna composta pela tríade pai-mãe-filho (CICCO; VARGAS, 2016, p. 543).

Acrescenta-se a essa observação das autoras, práticas escolares como eventos de “dia das mães” e/ou “dia dos pais”, para os quais os/as professores/as desenvolvem diversas atividades sem, muitas vezes, contemplar a diversidade em relação às famílias.

A família, compreendida como primeira instituição social na qual os indivíduos constroem sua identidade, tem sofrido transformações em sua configuração percebidas em nosso país nos tempos atuais, sendo os campos jurídico, tecnológico, social e político, fatores

que contribuíram para tanto, segundo Cicco e Vargas (2016).

Dessa forma, de acordo com as autoras, o modelo familiar tradicional, compreendido com a formação pai, mãe e filhos/as não é o único modelo, havendo famílias que não seguem esse padrão, como por exemplo, famílias formadas pela mãe e filhos/as ou famílias formadas por indivíduos do mesmo sexo (CICCO; VARGAS, 2016).

Frente ao contexto exposto, Cicco e Vargas (2016) defendem que a escola, enquanto espaço que proporciona descobertas e vivências em relação à sexualidade, deve agir de forma a manter o diálogo com as famílias e, nesse sentido, contemplar nas dinâmicas escolares, as diversidades sexuais e os diferentes arranjos familiares.

Silva (2019) observa que a palavra diversidade é por vezes tratada nas escolas, sem que haja, contudo, um maior aprofundamento sobre as questões envolvidas na elegibilidade do que é considerado normal e o que é considerado diferente:

Não basta que a escola esteja disposta a falar sobre diversidade, é preciso que as pessoas que a constroem estejam dispostas a compreender que diversidade é essa, como ela se apresenta, quais são as relações de desigualdade que produz e, principalmente, reconhecer quem são os sujeitos que estão cobertos sob o manto da diferença. Assim, a escola passará, então, a utilizar a noção de diversidade para fazer emergir as discussões sobre LGBTfobia, misoginia, machismo, sexismo, racismo, e diversas outras formas de opressão, ao invés de enterra-las no discurso vazio e ineficaz da tolerância (SILVA, 2019, p. 431).

Nesse sentido, ao trabalhar-se com a diversidade, não basta propor desenhos decorativos sobre pessoas diferentes e expô-los nos murais da escola. É necessário maior aprofundamento sobre essas questões, de modo que as formas de opressão sejam apresentadas e debatidas para que sejam esclarecidos e superados os mecanismos de inferiorização e discriminação pela diferença. Contudo, é importante enfatizar que a diversidade não deve ser extinta e sim problematizada no espaço escolar.

Guizzo, Zubaran e Beck (2017) reforçam a necessidade de que os/as professores/as, em suas práticas pedagógicas, contribuam para uma abordagem crítica acerca dos preconceitos e que promova uma compreensão positiva sobre as diferenças. Esse é um trabalho que se conduz pela discussão, pelas dinâmicas escolares e pelas atitudes no cotidiano da escola, envolvendo todos/as educadores/as.

Assim, embora existam grupos contrários a realização de práticas em educação sexual nas escolas, conforme demonstram pesquisas recentes sobre o tema em questão, a escola não pode se desvincular do seu compromisso com a diversidade e com uma sociedade mais justa.

2.2.4 Recursos pedagógicos para o trabalho com educação sexual escolar

Outra problemática bastante pertinente em relação à prática envolvendo a educação sexual escolar refere-se aos recursos didáticos que podem ser utilizados para essa abordagem. Machado, Abílio e Lacerda (2019) enfatizam a necessidade de análise e reflexão sobre esse material, as quais devem acontecer anteriormente ao trabalho.

Os/As autores/as analisaram conteúdos referentes aos temas corpo e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) presentes em livros didáticos de Ciências e Biologia, dos níveis Fundamental e Médio, respectivamente, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), publicados no período de 2002 a 2012.

A pesquisa demonstrou que mais da metade dos livros de Ciências, não tratavam do assunto em questão, conforme os/as autores/as e, de modo geral, a análise evidenciou a existência de equívocos conceituais e/ou limitações sobre algumas informações acerca da sexualidade nos livros didáticos de Biologia e Ciências. Na opinião dos/as autores/as: “Neste sentido, os autores e editoras devem estabelecer uma maior vinculação entre os conteúdos tratados nos livros e as propostas contidas nos PCN com relação ao eixo temático ‘Ser Humano e Saúde’, de forma crítica” (MACHADO; ABÍLIO; LACERDA, 2019, p. 126).

Um fator positivo, observado por Machado, Abílio e Lacerda (2019), foi quanto à abordagem acerca da temática do corpo nos livros didáticos de Ciências. Segundo elas, observa-se um tratamento para além do biológico e anatômico, pois o corpo é tratado também dentro de uma perspectiva sociocultural, o que não ocorre nos livros de Biologia analisados. Isso demonstra o esforço por parte de alguns/mas autores/as e editoras na publicação de conteúdos que estejam em conformidade com os novos estudos a respeito da sexualidade, a favor de uma compreensão mais ampla sobre o tema.

Todavia, concluem os/as autores/as, os equívocos observados podem desencadear em procedimentos e atitudes errôneas quanto à temática em questão. Dessa forma, é necessário que o/a professor/a não limite seus recursos para a sala de aula ao uso do livro didático. (MACHADO; ABÍLIO; LACERDA, 2019). Esse que é um pressuposto quando se aborda os diferentes objetos de conhecimento, não é diferente no trabalho com temas ligados à sexualidade, considerando que a prática de um/a professor/a não pode estar limitada a um único recurso.

Soares *et al* (2018), por sua vez, realizaram uma pesquisa documental envolvendo livros didáticos de Ciências, referentes aos anos de 2016 e 2017, em uma escola municipal do Rio Grande do Sul, que oferece a modalidade do Ensino Fundamental. Por meio da pesquisa,

objetivou-se “[...] identificar as representações do corpo humano nas mensagens, características, estruturas, conteúdos e figuras presentes nos livros didáticos” (p. 55).

Segundo os/as autores/as os livros didáticos sempre foram considerados importantes recursos pedagógicos para as práticas escolares, sendo que para eles/as a abordagem sobre o corpo no ensino de Ciências deve proporcionar uma experiência ampla ao estudante, trazendo questões tanto de ordem biológica, quanto sociais e emocionais, de forma a tornar essa abordagem mais humana.

Entretanto, a pesquisa documental fez emergir alguns aspectos que contradizem essa ideia, no sentido de que se pode observar que os livros didáticos analisados contêm a abordagem do corpo de forma fragmentada e distante de discussões importantes que atingem a subjetividade dos sujeitos. Assim também o é com relação às imagens contidas nesses livros.

Para eles/as: “[...] podemos perceber certa disciplinaridade, etapas de um processo mecânico de aprendizagem sobre os conteúdos, tornando o corpo um mero objeto a ser estudado” (SOARES *et al.* 2018, p. 65). Contudo, os/as autores/as destacam a necessidade de que o livro didático propicie o oferecimento de conteúdos a respeito da sexualidade que vão além da reprodução humana.

Por outro lado, Soares *et al.* (2018) verificaram que os livros didáticos analisados trazem também alguns progressos em relação à abordagem sobre a sexualidade, ao incitarem reflexões sobre temas como “rejeição” e “homossexualidade”, entre outros, pois, segundo os/as autores/as:

essas discussões são fundamentais para que haja respeito em relação aos outros, principalmente nesse momento de transformação que o corpo passa, trazendo consigo dúvidas e curiosidades que devem ser esclarecidas, de maneira que proporcionem aos (as) alunos (as) uma fase mais prazerosa e responsável (SOARES *et al.* 2018, p. 67).

Além de possíveis equívocos conceituais relacionados à sexualidade, segundo Nascimento (2016) os livros didáticos podem reforçar algumas ideias a respeito de feminino e masculino. Acerca dos materiais utilizados como recursos nas práticas escolares, a autora assinala:

As literaturas infantis e os livros didáticos costumam trazer em seu contexto os significados e representações do feminino e do masculino, nos quais o homem vem como uma figura de guerreiro, forte e valente, e a mulher como frágil, delicada e dócil, que sempre fica à espera de seu príncipe, seu herói (NASCIMENTO, 2016, p. 301).

Em se tratando de conteúdos direcionados às crianças, nos livros didáticos também são

reforçadas ideias acerca das questões de gênero relacionando-as aos brinquedos e brincadeiras, pois trazem, comumente, imagens que representam essa relação (NASCIMENTO, 2016). Enquanto que imagens de meninos aparecem ligadas a brinquedos como bola, carrinhos e “arminhas”, meninas aparecem geralmente com bonecas, segundo a autora.

Além disso, acrescenta Nascimento (2016) disponibiliza-se para elas brinquedos que aludem aos afazeres domésticos, tanto na escola quanto na família, exercendo, dessa forma, o que a autora denominou como “lógica patriarcal”. Para Nascimento (2016, p. 302):

Assim, estimulam as meninas a serem passivas e obedientes aos seus futuros maridos, de modo que elas são treinadas para se tornarem boas cuidadoras do lar por meio do cuidado com a cozinha, utensílios domésticos, troca de fraldas, mamadeiras e passeios com suas bonecas-bebês. Já com relação aos garotos, os brinquedos considerados de “meninos”, como carrinhos, aviões, barquinhos, bonecos heróis e guerreiros, monstros e “jogos eletrizantes” e de raciocínio lógico, são associados à criatividade, à aventura e ao desenvolvimento de habilidades.

Segundo Petrenas *et al* (2014), é necessário que o/a professor/a tenha uma abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade com seus/suas alunos/as no sentido de provocar reflexões sobre determinados conceitos. Para tanto, o/a docente deve ter a percepção sobre situações propícias e geradoras dessas questões muitas vezes presentes nos recursos didáticos como livros, mas também, em episódios ocorridos a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Assim, Petrenas *et al* (2014) demonstram práticas em educação sexual, pelas quais utilizam-se livros paradidáticos como recursos, envolvidas num projeto que emerge de temas geradores.

Os/As autores/as citam uma experiência vivida por uma deles/as, a qual teria instigado a escrita do artigo. Trata-se da vivência de uma professora que desenvolvia uma atividade permanente com sua turma, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual consistia no registro de títulos de livros, pelos/as alunos/as, em folhas de papel coloridas. Um de seus alunos, ao receber sua folha, cor-de-rosa, provocou um grande tumulto na sala, já que não aceitava sua folha recebida por ter a cor considerada por ele como sendo de menina. A criança chegou a chorar diante da situação, sendo acolhida pelos/as colegas de turma que tentavam acalmá-lo citando conhecidos do gênero masculino que usavam a cor, sem problemas.

Essa situação foi geradora de um projeto desenvolvido ao longo de três meses, o qual envolvia a temática de gênero, tendo como recursos de aprendizagem alguns livros

paradidáticos: *O menino Nito: então, homem chora, ou não?* (ROSA, 2008 *apud* PETRENAS *et al*, 2014)⁷; *Menino brinca de boneca?* (RIBEIRO, 2001 *apud* PETRENAS *et al*, 2014)⁸; *Faca sem ponta galinha sem pé ...* (ROCHA, 1983 *apud* PETRENAS *et al*, 2014)⁹.

Em primeiro lugar, foi realizada a leitura sobre o livro *Faca sem ponta galinha sem pé ...* (ROCHA, 1983 *apud* PETRENAS *et al*, 2014)¹⁰, a fim de instigar a reflexão sobre as questões de gênero, especificamente sobre meninas e meninos. Dessa forma, a reação das crianças foi descrita da seguinte forma:

A discussão foi acalorada e os alunos se expressaram de modo a acreditar que não há diferenças, principalmente, nas brincadeiras entre meninos e meninas, inclusive expondo exemplos que ocorrem na escola, nas aulas de educação física, e também no recreio, sendo que todos desenvolvem atividades e brincadeiras juntos (PETRENAS *et al*, 2014, p. 133).

A atividade subsequente envolveu a leitura do livro *O menino Nito: então, homem chora, ou não?* (ROSA, 2008 *apud* PETRENAS *et al*, 2014)¹¹. As crianças fizeram reflexão sobre as temáticas propostas pelo material e, por fim, a professora propôs a questão presente no título do livro para que fosse respondida pela turma, sendo que elas deveriam fazer o registro de suas respostas. Além do registro das respostas à questão, a professora propôs que a turma desenhasse como forma de expressar suas compreensões, o que segundo os/as autores/as, faz parte do processo de construção das noções acerca do assunto.

O quarto texto proposto refere-se a uma tirinha de Maurício de Souza, na qual as personagens exerciam atividades diversificadas referente às identidades de gênero. Nela, o personagem Cebolinha, do gênero masculino, foi ilustrado exercendo afazeres domésticos, enquanto que Mônica, personagem feminina, aparecia indo ao seu trabalho. Assim como nas demais atividades, foi feita a exploração do texto, aliando o conteúdo aos demais conteúdos do currículo comum de Língua Portuguesa e propondo um questionamento referente às questões de gênero presentes no texto trabalhado: “Você acha que homens podem ajudar no serviço da casa? Por quê?”. (PETRENAS *et al* 2014, p. 136).

Nesse sentido, a escola exerce papel importante no que tange a construção de valores acerca das questões de gênero e sexualidade. Os conflitos acerca desses tópicos ocorrem no cotidiano escolar, indicando as necessidades educacionais dos/as pequenos/as. Além disso, essas manifestações apontam caminhos para que o/a educador/a reflita sobre sua prática.

⁷ ROSA, Sonia. (2008). *O menino Nito: então homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Pallas.

⁸ RIBEIRO, Marcos. (2001). *Menino brinca de boneca?*. São Paulo: Salamandra, 2001.

⁹ ROCHA, Ruth. (1983). *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Editora Ática

¹⁰ ROCHA, Ruth. (1983). *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Editora Ática.

¹¹ ROSA, Sonia. (2008). *O menino Nito: então homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Pallas.

Conforme a prática apresentada por Petrenas *et al* (2014), é possível perceber a eficácia de um trabalho que tenha recursos como livro, enquanto aliados do processo, quando bem selecionados em conformidade com os objetivos pedagógicos e educativos que se quer atingir. Além dos livros, é importante mencionar os diferentes recursos audiovisuais, que, de acordo com Nolasco-Silva e Rossato (2017), podem ser utilizados como forma de abordar diferentes temáticas no contexto escolar. Para eles, a utilização desses recursos poderia contribuir para a formação de um olhar crítico sobre ideias cristalizadas na sociedade, entre elas, as relacionadas às questões de gênero.

Entre os recursos audiovisuais, aqueles que envolvem as mídias e os meios de comunicação também veiculam informações e ideias relacionados às questões de gênero e sexualidade, em geral a partir de conceitos estereotipados, além de preconceitos, segundo Maia *et al* (2011). De acordo com os/as autores/as, as crianças têm capacidade crítica para refletirem sobre esses conteúdos e, dessa forma, questionarem os padrões impostos pela indústria cultural. Nesse sentido, a função dos/as educadores/as é incitar a reflexão crítica sobre os diferentes conteúdos audiovisuais cujo acesso tem sido cada vez maior.

Assim, os recursos didáticos podem contribuir com as práticas em educação sexual, desde que sejam utilizados devidamente pelo/a professor/a. Isso implica em uma análise sobre os materiais no momento do planejamento de suas práticas, conforme supracitado, de modo que os recursos selecionados tenham conteúdos adequados para o objetivo que se pretende.

Embora a qualidade desses materiais seja um aspecto importante para a efetivação do trabalho do/a professor/a, sua prática tem maior relação com os conhecimentos e habilidades didáticas desse e essa é uma questão que demanda o conhecimento sobre suas dificuldades.

2.2.5 A questão da formação

Parte do conflito relatado pelos/as educadores, decorre, segundo Schindhelm e Evangelista (2013) da dificuldade em lidar com a prática escolar e seus próprios conhecimentos e ideias de mundo. Sentimentos como “vergonha”, são citados por professores/as quando descrevem suas dificuldades para trabalhar com a sexualidade no contexto escolar e são, decorrentes da bagagem cultural advinda da família de cada educador/a (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015). Nesse sentido, é necessário refletir sobre a formação profissional desses/as educadores/as para exercerem práticas em educação sexual.

É importante considerar, por outro lado, que cada um/a desses/as tem sua própria concepção de sexualidade alicerçada em uma vivência particular, na qual teve contato com

informações a respeito do tema em diferentes contextos, muitas vezes, repressores. Costa e Venâncio (2015) desenvolveram uma pesquisa envolvendo relatos de educadoras da Educação Infantil, pela qual analisaram suas concepções e práticas relacionadas à sexualidade. Assim como nas demais pesquisas mencionadas, os resultados demonstraram dificuldades para lidar com as diversas manifestações sexuais infantis. Contudo, ressalta-se que a maioria das educadoras participantes mencionou não ter tido uma educação sexual esclarecedora, na qual seus pais abordassem o tema de forma satisfatória.

Assim, segundo Costa e Venâncio (2015, p. 138): “Os educadores também relataram nos resultados que a educação recebida de seus familiares repercute em suas práticas, no sentido tanto da permissividade ou da repressão”. Dessa forma, a educação sexual escolar demanda a reflexão sobre a educação sexual dos próprios professores/as, pois eles/as são as principais referências nesse trabalho na escola.

Por fim, as dificuldades, receios, entraves e tabus expressos pelos/as educadores/as nos estudos e pesquisas mencionados, apontam para a necessidade de reflexão sobre a formação desses/as profissionais quanto aos temas gênero e sexualidade na escola.

Todas as dificuldades observadas e relatadas pelos/as professores/as evidenciam a necessidade de formação desses/as profissionais a fim de que saibam lidar com todas as questões envolvidas no tema. A necessidade de formação é um dos aspectos apontados por muitas das pesquisas atuais que envolvem a educação sexual escolar na infância, tais como a de Costa; Venâncio (2015); Maia *et al* (2011); Schindhelm e Evangelista, (2013); Paes, Favorito e Gonçalves (2015); Leão e Ribeiro (2013); Spaziani e Maia (2015); Xavier Filha (2016); Petrenas *et al* (2014); Guizzo, Zubaran e Beck (2017); entre outras.

Segundo Paes, Favorito e Gonçalves (2015), para além dos muitos motivos apresentados como justificativa para a não abordagem sobre a sexualidade no contexto escolar, há que se considerar a insegurança dos/as educadores/as para o desenvolvimento da educação sexual, considerando o escasso conhecimento que apontam ter sobre essa questão.

Assim, em alguns casos, essa necessidade de formação é apontada pelos/as próprios/as educadores/as, como na pesquisa de Costa e Venâncio (2015), pela qual os/as professores/as participantes demonstraram reconhecimento sobre a falta de formação adequada para que possam abordar as manifestações da sexualidade com as crianças. Nesse sentido, quando questionados/as sobre as práticas em educação sexual, alguns/mas educadores/as relatam o uma lacuna em sua formação docente referente a essa necessidade.

Muitos cursos de Pedagogia e/ou o magistério, dessa forma, não contemplaram e não contemplam em sua grade curricular conteúdos teóricos e práticos sobre as questões ligadas à

sexualidade, o que salienta a importância sobre a reflexão e transformação no âmbito das políticas públicas curriculares não somente direcionadas às escolas, mas também às universidades do país.

Leão e Ribeiro (2013) defendem que os cursos de Pedagogia devam contemplar temas relacionados à educação sexual, considerando o público alvo desses/as profissionais e o fato de que esse manifesta necessidade de informação a respeito dos temas ligados à sexualidade.

Os/As autores/as desenvolveram uma pesquisa com grupo de discentes de um curso de Pedagogia. A partir de questionários destinados aos/às participantes, objetivou-se identificar suas concepções sobre os temas da sexualidade infantil e relações de gênero para que se pudesse refletir acerca da formação nesse sentido e, dessa forma, desenvolver e implementar um curso nessa área.

Segundo os/as autores/as, entre as temáticas que foram consideradas como sendo conhecidas pelos sujeitos estavam: “Gravidez na adolescência e métodos contraceptivos”; “Relações afetivas e Doenças Sexualmente transmissíveis” e “Aids”. Isso se deve, conforme Leão e Ribeiro (2013), ao possível enfoque biológico na educação sexual dos/as participantes, vivenciada anteriormente ao curso. Nessa, de acordo com os/as autores/as, é dada ênfase a questões como gravidez indesejada na adolescência, bem como, a forma de prevenção da gravidez.

Entre alguns tópicos abordados na pesquisa, estava a informação a respeito da sexualidade na infância. Foi constatado um alto percentual de participantes da pesquisa que afirmaram desconhecimento sobre esse aspecto. Para Leão e Ribeiro (2013), seria indispensável que esse conhecimento fosse ofertado para os/as estudantes de um curso que prepara docentes para lidarem com o público infantil: “[...] é imprescindível que sejam devidamente formados e informados sobre sexualidade infantil, inclusive porque é na escola que se manifestam atitudes e comportamentos, surgem perguntas, brincadeiras e curiosidade de cunho sexual entre as crianças” (p. 620).

Outro tema abordado na pesquisa foi em relação à sexualidade e deficiência. A maioria dos sujeitos participantes declarou ter pouca ou nenhuma informação a respeito dessa temática. Para os autores: “Falar de sexualidade por vezes é visto como um assunto complicado que, associado à deficiência é considerado algo polêmico, e geralmente subsidiado pelo preconceito e pela discriminação” (LEÃO; RIBEIRO, 2013, p. 621).

Resultado semelhante ocorreu quando o assunto foi desenvolvimento psicosssexual, para o qual a maior parte dos/as participantes afirmaram também ter pouca ou nenhuma informação a respeito (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Dentre as temáticas consideradas entre os

discentes como sendo de difícil abordagem, destacaram-se: “[...] masturbação pela criança (77,7%), seguido da violência sexual infantil (68,2%), exibição dos órgãos genitais pelas crianças (65,3%) e exploração corporal entre as crianças (64,9%)” (p. 622). Além desses temas, a homossexualidade aparece como mais um tema compreendido pelos participantes da pesquisa como sendo complicado para lidar em sala de aula.

Partindo dos resultados da primeira parte da pesquisa, foi implementado um curso aos/as interessados/as, abordando desde fundamentos relacionados à sexualidade, até algumas discussões a respeito da educação sexual. Em um dos encontros, o curso criou espaço para problematização sobre algumas questões. Uma delas era acerca do momento ideal para ser iniciado um trabalho em educação sexual na vida das pessoas. Para os/as autores/as, as respostas dos/as participantes sobre essa questão realizada no início e no final do curso, indicavam que não era atribuída a devida importância à educação sexual para o desenvolvimento infantil, pois parte dos cursistas apontou que essa deveria ser iniciada a partir do momento em que a criança demonstrasse curiosidade a respeito do assunto (LEÃO; RIBEIRO, 2013).

Essa mesma questão obteve respostas diferentes ao final do curso, quando foi apontada a importância da educação sexual para o desenvolvimento infantil e, portanto, a necessidade de ser iniciada já na educação infantil (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Outras questões foram igualmente problematizadas no início e final do curso, demonstrando a importância da formação específica para os/as docentes que lidarão com o público infantil.

A pesquisa de Leão e Ribeiro (2013) apontou que os/as futuros/as pedagogos/as demonstraram ter conhecimento limitado em relação às temáticas envolvidas nessa questão e, nesse sentido, o estudo demonstrou a necessidade de formação específica sobre a educação sexual na infância.

A falta de conhecimento teórico e prático sobre a educação sexual escolar na infância, evidenciada pelo estudo supracitado, é continuada quando esses/as mesmos/as estudantes iniciam efetivamente o trabalho docente. Assim, muitos/as dos/as educadores/as, ao lidarem com situações de manifestação da sexualidade infantil, optam por estratégias aprendidas quando em sua própria vivência escolar, dessa forma, perpetuam compreensões biológicas e limitantes acerca das questões relacionadas à sexualidade, como as apresentadas pelos/as participantes da pesquisa de Leão e Ribeiro (2013).

Além disso, o estudo apontou que as formações contribuem para o desenvolvimento de uma educação sexual esclarecedora, ao promoverem modificações das concepções limitantes acerca da sexualidade infantil e da educação sexual escolar.

O artigo de Silva (2019) é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do

Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Contou com a colaboração de professoras, as quais foram selecionadas pelo fato de todas terem realizado curso voltado à problematização das questões de gênero e diversidade no contexto da escola.

Uma das reações à carência de formação nesse sentido é o silêncio dos/ professores/as sobre essas questões no cotidiano escolar. Todavia, segundo o autor, uma importante mudança em suas práticas após a formação continuada cursada, mencionada pelas participantes de sua pesquisa, foi justamente o fato de não ignorarem as falas dos/as alunos/as nessas situações, sempre questionando-os/as a respeito, e utilizando o diálogo como principal estratégia para a abordagem de temas relacionados ao gênero e à sexualidade (SILVA, 2019).

Quando há a tentativa de abordagem sobre em situações que surgem na sala de aula, a improvisação é uma estratégia utilizada. Porém, conforme aponta Costa e Venâncio (2015) esse tipo de prática resulta em abordagens superficiais sobre a sexualidade, considerando a formação precária para esses/as profissionais.

Dessa forma, os/as diferentes autores/as ressaltam a importância da formação tanto inicial quanto continuada que trata de forma específica desse tema, proporcionando oportunidades de conhecimento teórico e prático para que os /as professores/as saibam lidar com a temática da sexualidade no contexto escolar, visto que a falta dessa formação tem manifestado suas consequências no cotidiano escolar perceptíveis por meio das práticas dos/as professores/as que apontam dificuldades para saberem conduzir as situações que envolvem as manifestações da sexualidade infantil.

Essa formação deve proporcionar ao/à professor/a o repensar sobre a função social da educação, suas dimensões ideológicas e interventivas, bem como a própria função de seu trabalho nesse contexto (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017). Além disso, é necessário que a formação desses profissionais possibilite o conhecimento sobre as temáticas que envolvem sexualidade, gênero e diversidade na infância, de forma a promover reflexões sobre as diferentes óticas de todos os envolvidos no processo educativo: crianças/adolescentes, família e educadores/as (XAVIER FILHA, 2016).

Por fim, segundo Petrenas *et al* (2014) para lidarem com tantas temáticas espinhosas, considerando que muitos/as foram educados/as num contexto de uma compreensão sobre a sexualidade enquanto um tabu, é necessária uma formação de professores/as que seja direcionada a esse trabalho e que proporcione a reflexão sobre as próprias concepções e valores desses/as educadores/as.

Essa formação será efetiva ao passo que possibilite a superação sobre tabus e

preconceitos acerca da sexualidade e da sexualidade infantil, reconhecendo-se suas manifestações no cotidiano escolar, as quais expressam as necessidades educacionais dos/as educandos/as quanto a esses temas, sendo norteadoras do trabalho docente quanto à educação sexual na escola.

A pertinência do trabalho, por sua vez, também advém da concepção de cada professor/a, pois conforme vimos no segundo item desta presente pesquisa, são inúmeras as formas de manifestações espontâneas da sexualidade e ocorrem diariamente na escola, as quais configuram-se em oportunidades de práticas sobre o tema para o/a educador/a que as compreender como maneiras pelas quais as crianças expressam suas necessidades educacionais.

Xavier Filha (2016) questiona a contradição entre a ideia de que a criança deva ser sujeito ativo no processo de construção de seu conhecimento, ideia essa aceita pelos/as educadores/as, enquanto que, ao se tratar de sexualidade, essa compreensão é ignorada, como se a sexualidade infantil fosse determinada apenas por fatores externos e biológicos.

Considerarmos a criança enquanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem sobre a sexualidade, requer compreender as suas diferentes linguagens e capacidade de expressá-las até mesmo por intermédio do silêncio. Isso porque, ainda que a criança não verbalize suas necessidades educacionais quanto a esse objeto de conhecimento, nada impede que o trabalho seja iniciado com as devidas adaptações, conforme as características do alunado, de forma a fomentar a participação dos/as educandos/as no processo, visto que o silêncio advindo desses com relação a essa questão não significa, necessariamente, que seja impertinente abordá-la.

Pelo contrário, o fato de a criança não expressar curiosidade nem conhecimento prévio em relação à sexualidade – o que é muito difícil acontecer considerando a amplitude desse tema e de formas de manifestações -, muitas vezes, pode significar que já tenha internalizado o tabu, o que torna o trabalho com essa questão muito necessário.

Porém, ainda que não se tenha como objetivo educar sexualmente as crianças, a escola estará o fazendo. A ocultação sobre essas questões no contexto escolar, pode transmitir a ideia de que a sexualidade é um tabu e, portanto, a necessidade de que os/as educadores/as percebam seu papel diante da educação sexual das crianças (SPAZIANI; MAIA, 2015). As autoras reforçam a necessidade de promover uma educação para a sexualidade¹² na infância que tenham as crianças como sujeitos ativos nesse processo, a fim de esclarecer as diversas questões

¹² O termo “educação para a sexualidade” foi utilizado de forma a respeitar a terminologia utilizada pelas autoras, a qual em outras pesquisas pode ser compreendida como “educação sexual”.

relacionadas à temática, manifestadas por elas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral: caracterizar as manifestações acerca da sexualidade de alunos/as de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar as manifestações da sexualidade de crianças, alunos/as do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola pública;
- Elaborar estratégias pedagógicas de educação sexual para futuras intervenções voltadas para crianças, alunos/as do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

4. MÉTODO

4.1 Local¹³

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública pertencente à rede de educação municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Oferta a educação que compreende do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, tendo cerca de quinhentos alunos/as matriculados/as no ano em que foi realizada a pesquisa.

O espaço físico da escola era amplo e, segundo informações, havia passado por algumas reformas e ampliações desde sua inauguração, no ano de 2000. Assim, a escola contava com biblioteca, sala de informática, secretaria, salas para a equipe gestora, sala para professores/as, cozinha, refeitório, pátio coberto, quadra coberta, banheiros para alunos/as, banheiros para professores/as e funcionários/as, salas de aulas, jardim interno e externo.

Do ponto de vista socioeconômico, pode-se dizer que o perfil das famílias apresentava baixo poder aquisitivo. A unidade escolar localizava-se em um bairro periférico, formado por casas e estabelecimentos comerciais como padarias, açougue, lojas, oficinas, bares, entre outros. A maior parte dos/as alunos/as residiam no próprio bairro da escola. Porém, far-se-ia também o atendimento a crianças advindas de bairro circunvizinhos e moradoras de zonas rurais nas proximidades.

4.2 Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de alunos/as com idade entre 9 e 12 anos, matriculados/as no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo quatro turmas de 4º ano e quatro turmas de 5º ano:

- 4º ano A, com 13 alunas e 15 alunos matriculados/as;
- 4º ano B, com 14 alunas e 15 alunos matriculados/as;
- 4º ano C, com 14 alunas e 14 alunos matriculados/as, sendo 3 alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE);
- 4º ano D, com 12 alunas e 14 alunos matriculados/as;

¹³ Algumas informações presentes nesse item foram fornecidas por funcionários/as da escola onde foi realizada a pesquisa, que já trabalhavam no local há um tempo considerável, conhecendo o histórico e situação da escola.

- 5º ano A, com 16 meninas e 8 meninos matriculados/as, sendo 1 aluno com NEE;
- 5º ano B, com 13 meninas e 9 meninos matriculados/as, sendo 1 aluno com NEE;
- 5º ano C, com 13 meninas e 11 meninos matriculados/as;
- 5º ano D, com 7 meninas e 13 meninos matriculados/as.

4.3 Materiais

Foi utilizado o diário de campo como instrumento de registro escrito, com base nas considerações de Triviños (1987), além de Ludke e André (1986) sobre esse material de pesquisa.

Assim, para os registros realizados no diário de campo, utilizou-se um caderno com pautas, onde a pesquisadora fazia anotações quanto às observações a respeito das falas e comportamentos dos/as participantes observados/as, que relacionavam-se com a sexualidade. Os registros eram simultâneos às observações.

Além disso, para o registro, buscou-se a diferenciação entre a descrição real dos fatos observados, bem como, as reflexões e indagações feitas pela pesquisadora, tão importantes para a análise do material, conforme assinalado pelos/as autores/as supracitados/as, feita posteriormente.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Etapa preliminar e procedimentos éticos

Primeiramente, o *Projeto de Pesquisa* foi apresentado tanto para a Secretaria Municipal da Educação (SME) de uma cidade do interior paulista, quanto para o/a diretor/a da escola participante da pesquisa, o que foi realizado mediante uma reunião pré-agendada.

A seleção da escola participante se deu em decorrência de condições anteriores à pesquisa, que indicariam um contexto favorável à sua realização. De acordo com Demartini (2009, p. 12):

Observa que se o entrevistador [ou pesquisador/a em geral] não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento (penso que isso não precisa ser só com crianças, mas com qualquer grupo, com qualquer pessoa), se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo.

A proximidade entre a pesquisadora e os/as participantes da pesquisa era já esperada, considerando que essa já havia atuado enquanto professora na escola em questão e, tendo,

inclusive, trabalhado com uma das turmas em anos anteriores. Além disso, no período em que foi realizado o estudo, a pesquisadora atuava enquanto coordenadora pedagógica nessa mesma escola. Dessa forma, visitas com anotações realizadas nas diferentes salas de aula, já faziam parte de sua rotina enquanto professora coordenadora e, portanto, as turmas já tinham certa familiaridade com sua imagem e presença no cotidiano da escola, o que poderia contribuir com a coleta de dados.

Em seu estudo envolvendo as “trocinhas” do Bom Retiro, Florestan Fernandes também já assinalava a riqueza que a proximidade com os/as crianças, participantes de sua pesquisa, proporcionou aos seus resultados:

Graças à amizade de algumas crianças, o material relativo às ‘trocinhas’ do Bom Retiro é mais completo. [...] Esta colaboração com os pesquisados, por seu lado, criou muitas vezes condições favoráveis ao entabulamento de conversas mais ou menos demoradas com os membros das ‘trocinhas’ (FERNANDES, 2004, p. 233).

Além da familiaridade com a presença da pesquisadora nos momentos de coleta de dados, a proximidade envolta nas condições descritas, favorecia ao desenvolvimento da outra técnica de coleta de dados, qual seja, o grupo focal. Esta técnica, entretanto, não foi realizada em vista de situações adversas ocorridas no período de coleta da pesquisa, quando foi decidido pela modificação de seu Projeto inicial. A situação abarcava, entre outras questões, a ocorrência da pandemia, a partir da propagação do vírus COVID19.

Ainda assim, a escolha da escola, lócus da presente pesquisa, acabou facilitando o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos.

Após a permissão para a realização da pesquisa concedida pelo/a então diretor/a de escola e pela SME da cidade onde a pesquisa se realizaria, por meio de uma conversa informal, a pesquisadora informou os/as professores/as responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa, sobre os objetivos e procedimentos que seriam utilizados, combinando com eles/as os momentos em que aconteceriam as observações.

A partir da caracterização do local e participantes, o Projeto de Pesquisa seguiu os encaminhamentos éticos necessários, sendo apreciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (ANEXO A).

4.4.2 Coleta de dados

A pesquisa de campo envolveu a observação direta. Para Ludke e André (1986, p. 26, grifo dos autores):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que um observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Assim, a observação direta torna-se um importante instrumento que auxilia na identificação das manifestações infantis acerca da sexualidade, em contexto escolar, estando a pesquisadora próxima ao ambiente da escola, cotidianamente, em busca de detectar esses aspectos nas falas, atitudes e/ou comportamentos dos/as participantes, na sala de aula e em outros espaços que fazem parte da organização da rotina escolar.

As observações aconteceram entre os meses de abril a agosto de 2019, sendo que o tempo de observação, por ano (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), foi igualmente estipulado. As observações aconteceram em sala de aula, recreio e/ou deslocamentos eventuais da turma dentro da própria escola.

4.4.3 Análise de dados

A partir dos registros das observações feitos em diário de campo, foram realizadas leituras e releituras sobre o material coletado, quando foram detectadas as temáticas mais comuns presentes nos registros. Dessa forma, a partir dos temas frequentes, os registros foram organizados e agrupados, seguindo o processo de categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2002, p. 117).

Embora todos os temas das categorias formuladas façam parte do amplo sentido da sexualidade, a categorização auxilia para o aprofundamento de todas essas questões. Assim, foram elencadas as seguintes categorias de análise:

- Afetividade na escola: beijo, bilhetes e o ficar;
- Observação e exploração do corpo;

- Reprodução de conteúdo midiático;
- Questões de gênero;
- Informações sobre práticas sexuais.

Após a categorização dos registros, foi feita a análise do material, quando os dados foram discutidos mediante o referencial teórico pertinente aos temas enredados nessa pesquisa a partir da revisão da literatura.

5. MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA ESCOLA: pesquisa de campo

5.1 Considerações iniciais

Schindhelm e Evangelista (2013) assinalam sua preocupação com relação à percepção dos/as educadores/as sobre o universo infantil, seus interesses e cultura, considerando a necessidade de aproximação com esse universo e consequente afastamento sobre suas próprias experiências:

É bastante comum vermos no cotidiano apenas o que a experiência que já vivemos nos permite compreender. Assim, em muitos momentos, vemos a criança e seus fazeres com um olhar daquilo que já conhecemos e quando estas não são suficientemente amplas para permitir a compreensão de fazeres de outra ordem, as invisibilizamos [...] (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013, p. 145).

A forma pela qual a criança manifesta sua sexualidade é muito particular e deve ser compreendida de maneira diferente da sexualidade vivenciada por adultos/as. Além disso, a linguagem infantil é repleta de símbolos e especificidades e, portanto, se expressa em suas falas e não falas (DEMARTINI, 2009). Existe, segundo a autora, um processo de socialização que as conduz a não falar ou a falar pouco e lidar com essa peculiaridade é uma tarefa difícil, porém necessária a quem se dispõe a pesquisar a infância, pois “Às vezes é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta esse aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que ‘não falam’; de alguma maneira, todas as crianças falam” (p. 9, grifo da autora).

Tendo em vista as especificidades das infâncias, para que a escola, espaço direcionado ao desenvolvimento desse público, atenda de fato às suas necessidades educacionais, é preciso um olhar atento, além de uma escuta especial sobre seus diferentes conhecimentos. O conhecimento sobre as especificidades da infância em relação à sexualidade e sobre a forma como as crianças a expressam socialmente, torna-se relevante na medida em que certas contradições são identificadas nos discursos ao considerarmos as diferentes posições acerca do tema e o que de fato ocorre nas escolas. Assim, se por um lado estudos e pesquisas atuais apontam para a necessidade de práticas escolares que abordem as questões de gênero e sexualidade com crianças, por outro, muitos/as adultos/as, sejam esses/as membros familiares

ou educadores/as, posicionam-se contrariamente a essa abordagem.

Dessa forma, lidar com os entraves presentes nessa discussão, significa questionar as concepções envolvidas nas argumentações contrárias ao desenvolvimento de trabalhos de educação sexual escolar com crianças. Um desses entraves refere-se à concepção de muitos/as educadores/as e adultos/as, em geral, de que essa abordagem associa-se ao estímulo para uma iniciação sexual precoce, à transgressão ao universo infantil, bem como, a comportamentos inadequados considerando as normas sociais previstas para cada gênero (LEÃO; RIBEIRO, 2011 *apud* LEÃO; RIBEIRO, 2013). Tal concepção relaciona-se à falta de conhecimento sobre a sexualidade infantil e suas manifestações.

Para Pretto e Lago (2013), embora existam muitos trabalhos que têm a infância e o desenvolvimento de políticas públicas direcionado a essa, como objetos de estudo, ainda são necessários avanços em termos de reconhecimento sobre a pluralidade imersa nessa questão, considerando ser a infância marcada pelos mesmos atributos que compõem a sociedade como um todo, da qual fazem parte diferentes categorias que configuram sua complexidade. Essa é uma das questões levantadas a partir da crítica a algumas teorias, bem como às políticas públicas voltadas à infância, que ao ignorarem tal pluralidade, acabam tratando de um conceito de infância universal (PRETTO; LAGO, 2013).

A compreensão de que abordar a temática sobre a sexualidade com crianças é inadequado, salienta, dessa forma, a necessidade de estudos que discutam com essa concepção, de modo a contribuir para um maior conhecimento sobre a sexualidade infantil e suas manifestações no ambiente escolar, como forma de repensar as práticas escolares e reconhecer a importância de transformações nas políticas curriculares para que essas possam atender às necessidades expressas pelos/as pequenos/as e reconhecer a pluralidade da infância.

Ademais, conforme estudos e pesquisas atuais apontam, é necessário a reflexão sobre as práticas referentes à abordagem da educação sexual com crianças, visto que essa é uma questão levantada pelos/as professores/as e futuros/as professores/as que apoiam esse trabalho. Pensar sobre a prática, portanto, implica em identificar os conhecimentos prévios, bem como os interesses, que possam contribuir para a visualização de possíveis caminhos para a construção de concepções livres de preconceitos e tabus acerca das questões de gênero e sexualidade.

Na intenção de manter o distanciamento do olhar do/a adulto/a e da caracterização de uma dimensão da infância, buscou-se desenvolver uma pesquisa de campo na qual as crianças foram as protagonistas, e pela qual buscou-se compreender e caracterizar suas manifestações a

respeito da sexualidade no espaço escolar.

5.2 As categorias

A seguir, serão expostas as categorias elencadas na pesquisa envolvendo a observação, a partir da análise do material coletado, sendo elas:

- Afetividade na escola: beijo, bilhetes e o ficar;
- Observação e exploração do corpo;
- Reprodução de conteúdo midiático;
- Questões de gênero;
- Informações sobre práticas sexuais.

Todas as categorias têm elementos em comum, considerando ser a sexualidade um conceito amplo. Contudo, para a formulação dessa categorização, tomou-se como base Bardin (2002), identificando a frequência pela qual as temáticas emergiram proporcionando maior destaque sobre algumas questões, de acordo com os registros das observações feitos no diário de campo.

A saber, embora o foco de análise tenham sido os comportamentos e falas das crianças observadas, a fim de manter o sentido no registro feito no diário de campo, mantiveram-se algumas falas de professores/as da equipe escolar na qual foi realizada a pesquisa de campo. Contudo, todos os registros referentes aos/às docentes não serão aqui analisados, pois não fazem parte do objetivo desta etapa da pesquisa.

5.2.1 Afetividade na escola: beijo, bilhetes e o ficar

As expressões de afeto e sexualidade referem-se às demonstrações de sentimento e erotismo – considerando que esse não se refere ao ato sexual conforme os/as adultos/as concebem e sim, a uma compreensão muito particular da infância acerca do assunto - expressas mediante registros escritos, comportamentos e/ou falas no cotidiano escolar. Segundo Maia *et al* (2011), essas manifestações originam-se do aprendizado construído pelas crianças a respeito das questões sexuais.

Uma das maneiras que as crianças encontram para expressarem afeto e/ou interesses

sexuais, é o registro escrito em forma de cartinhas, desenhos, bilhetes e afins.

O aluno Hugo¹⁴ achou um bilhete no chão na aula de Matemática. Leu o bilhete oralizando: “Meu amor...”. Enquanto lia, ria bastante. Mostrou o bilhete para aluna Brenda que o leu e sorriu também. Em seguida, mostrou o bilhete para aluna Bianca que repetiu o gesto de seus colegas. O aluno Hugo parecia querer continuar a compartilhar o bilhete, mas sua professora interrompeu pedindo para fazer a lição (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Tanto o/a autor/a do bilhete encontrado, quanto a reação de seus/suas leitores/as demonstram diferentes formas de manifestação da sexualidade. As crianças expressam sua afetividade pelos/as professores/as, pela família, pelos/as amigos/as, diariamente e constroem noções acerca dos sentimentos. Assim o é também em relação ao amor romântico manifesto em bilhetes trocados no dia a dia da escola, nesse momento de descoberta sobre as diferentes emoções humanas. Em grupo, eles/as compartilham informações sobre esse assunto, demonstrando a excitação por um simples bilhete de amor expressa por risos. É interessante notar que entre pares, sentem-se à vontade para compartilharem suas novas descobertas, o que, na presença do/a adulto/a é evitado:

Na sala de aula, uma aluna passava alguns bilhetes para três colegas da turma. Alguns/mas de seus/suas colegas foram até sua carteira e cochichavam, quando a professora abordou o grupo. Um dos alunos recolheu o bilhete e entregou-lhe a professora. Nele, havia o alfabeto, sendo que cada uma das letras apontava para um outro sinal grafado como um código. A impressão foi de que as crianças haviam criado esse código para que suas conversas nos bilhetes não fossem decifradas pela professora. Essa, ao questionar a turma sobre o ocorrido, foi informada de que um dos alunos queria “ficar” com a aluna Beatriz e por isso os códigos foram criados (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na situação descrita, as crianças utilizaram sua criatividade para encontrarem maneiras de compartilharem entre si seus assuntos ligados à sexualidade. Conversas sobre namoros e o “ficar” ocorrem já na infância e os bilhetes contribuem para os encontros combinados que, muitas vezes, acontecessem no próprio espaço escolar:

A estagiária de Pedagogia acompanhava a turma para o ensaio de dança de Festa Junina. Uma aluna estava sentada perto da quadra esportiva, quando um menino aproximou-se da mesma. A estagiária, então, direcionou-se a ambos e questionou-lhes: “O que está acontecendo?”, ao que o garoto respondeu: “Nada”. A estagiária continuou: “Nada? O que você ia falar para

¹⁴ Nos registros do diário de campo, as identidades das crianças foram preservadas, de forma que foram utilizados nomes fictícios para representa-las.

ela?” e o menino novamente disse: “Nada!”. A estagiária perguntou para o aluno: “Era sobre namoro?” e ele lhe responde: “Era. Era que o Flávio pediu ela em namoro e eu vim falar com ela.” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

No recreio, um grupo de alunas estava reunido. Uma delas disse: “Ele pediu para te dar um beijo?” A colega fez que sim com a cabeça. As meninas davam risadas e demonstravam empolgação com o assunto (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Isso demonstra que ainda que existam regras cuja finalidade seja prevenir esse tipo de demonstração de afeto, as crianças vivenciam-nas à sua maneira. Escondem-na quando sentem-se ameaçadas e abordam-na com naturalidade quando percebem disponibilidade do/a adulto/a sobre a questão:

Na sala de aula, em um momento informal de conversa entre professora e alunos/as, uma criança conta à professora: “Rolam altos beijos nos banheiros da escola” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Para Louro (2000, p. 60):

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente.

As formas que as escolas encontram para fazerem essa separação entre o corpo e a mente, são utilizadas para vigiar e proibir a demonstração da sexualidade, a fim de os assuntos relacionados ao corpo, não adentrem a sala de aula. Contudo, o controle dos corpos fica desestabilizado e praticamente impossível frente à vontade de expressão da sexualidade, as quais ocorrem muitas vezes às escondidas e acabam sendo assunto na própria sala de aula, evidenciando a indissociabilidade entre ambas as dimensões humanas.

5.2.2 Observação e exploração do corpo

De acordo com Maia *et al* (2011), a infância é um período caracterizado pelas descobertas relacionadas ao corpo. Nessa descoberta, a observação e exploração sobre o corpo são muito comuns e referem-se aos comportamentos decorrentes da curiosidade e interesse sobre essa dimensão da sexualidade, bem como, à descoberta do prazer. Na escola, essa observação ocorre também sobre o corpo do/a outro/a, identificando as diferenças e semelhanças e compartilhando impressões sobre tais observações:

A professora entrou na sala de aula com todas as crianças para iniciar as atividades do dia. O aluno Ravi olhou para uma colega, foi até um amigo que sentava perto dele e lhe disse: “Olha lá o *short* dela!”. A aluna que vestia *short*, não usava uniforme e seu *short* era relativamente curto. O colega não ouviu e antes que ele repetisse sua professora chamou sua atenção dizendo que havia escutado seu comentário (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Pedro conversava com Yasmin na sala de aula. Essa, interrompeu a conversa e disse a sua professora: “Ele fica falando do rego da mãe dos outros, professora!” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Além das semelhanças e diferenças entre os corpos, as crianças também observam suas transformações decorrentes do desenvolvimento natural infantil. Muitas crianças de 4º e 5º ano passam pela denominada fase da puberdade, na qual essa transformação é salientada e compartilhada entre os pares:

No final da aula, enquanto a professora dava explicações individuais sobre o conteúdo de Matemática, a dispersão ocorria no fundo da sala. Após uma discussão envolvendo a observação sobre as partes do corpo de duas alunas, uma delas disse: “Eu não tenho” – referindo-se aos seus seios. Seus colegas riram de sua reação e ela continuou: “É verdade, eu não tenho mesmo, ‘ué’”. Verônica disse: “Eu tenho carço”. Seu colega de sala a olhava atento. Ela virou-se para ele e disse: “Você não sabe o que é carço?” e ele fez que não. Ela continuou explicando: “Eu tenho dois carços assim ‘ó’” e mostrou com gesto usando a mão. Sophia, com a qual a pouco discutia, deu risada do gesto da colega. Verônica continuou a explicar algo sobre o assunto e ainda comentou, se dirigindo para outra menina, Larissa: “A Bruna tem o peito igual ao da sua irmã, mas o dela é mais bonito”. Bruna pareceu ter ouvido seu nome e aproximou-se perguntando: “O que tem eu?”. A menina respondeu: “Que você tem os peitos parecidos com os da irmã da Larissa”. Bruna sorriu (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Embora a criança observe e explore seu próprio corpo, percebe-se que tem um conhecimento superficial sobre isso, não sabendo identificar que os tais “carços” são, em realidade, parte do crescimento de sua mama, a qual ela diz não ter, muito provavelmente, por comparar seu corpo a outros observados. O assunto torna-se tão interessante que neutraliza os humores, fazendo com que as discussões sejam substituídas pela troca de informações sobre o tema.

Para além das descobertas acerca do corpo, percebe-se algumas noções relacionadas à estética, atribuindo qualidade de bonito ou feio, para o que segundo Guizzo, Zubaran e Beck (2017), a mídia exerce grande contribuição, disseminando padrões estéticos que atingem meninas e meninos desde a infância. Em sua pesquisa, bem como na pesquisa de Maia *et al* (2011), as autoras apontam que essa é uma constante na escola, especialmente entre as alunas

que demonstram-se preocupadas com o embelezamento do corpo feminino, desde muito cedo. As descobertas relacionadas ao corpo, estendem às sensações provocadas por sua exploração:

Após a aula de Informática, na fila de volta para a sala de aula, o aluno Brendon ergueu sua camiseta e disse para a professora da turma: “Ai professora, olha que legal! Dá um friozinho!”. O garoto lambia o dedo e passava nos mamilos. A professora lhe questionou: “O que você está fazendo?”, ao que o aluno respondeu: “Olha dá um arrepio gostoso!”. Então, observando o colega, vários outros alunos da turma começaram a repetir seu comportamento, lambendo seus dedos e acariciando seus mamilos durante a troca de aula (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

De acordo com Costa e Venâncio (2015), a masturbação infantil não limita-se a manipulação dos genitais, abarcando também as descobertas em relação aos prazeres que a exploração do corpo como um todo proporciona, sendo natural a criança apresentar tal comportamento e repeti-lo, após perceber as novas sensações:

Na sala de aula, em um contexto de maior descontração, o garoto Brendon disse a sua professora: “Nossa, professora... Meu mamilo está até assado, de tanto que eu esfrego!” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Para as autoras, tal prática não é considerada inadequada, desde que a criança seja orientada sobre o local apropriado para esse comportamento, não sendo esse o caso da escola. Além disso, é necessário atentar-se à frequência com a qual essa prática é expressa pela criança, segundo Costa e Venâncio (2015), pois, nesse caso, torna-se necessária a investigação sobre os motivos que possam explicar a repetição excessiva da masturbação infantil na escola, visto que, conforme as autoras, isso pode até mesmo indicar situações de violência sexual.

Outra manifestação observada em diferentes espaços e contextos na escola, refere-se à ao toque sobre a genitália, entre as crianças. Algumas vezes, esse comportamento pode ser interpretado como uma brincadeira entre colegas, decorrente das descobertas da sexualidade e dos significados atribuídos ao corpo. Porém, muitas vezes, as próprias crianças expressam-se incomodadas com a ação e, o que poderia ser uma brincadeira se fosse realizada com consentimento e respeito, torna-se um ato de agressão:

No recreio, o aluno Tiago passou e bateu a mão nas nádegas da aluna Laura e esta, parecendo indignada, tirou a mão do menino e revidou arranhando-o (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Voltando do recreio, esperando a professora chegar para levar a turma de

volta para sala de aula, o aluno Lucca aparentava estar agitado e passou a mão nas nádegas da aluna Pietra. Pietra expressou-se como que não tivesse aprovado a ação e disse: “Você não pode pegar nas partes dos outros!”, foi até uma funcionária da escola, e contou-lhe o que tinha acontecido. A funcionária disse à Lucca: “Menino, não pode fazer essas coisas, vou falar para Dona Rebecca (Vice-Diretora). O menino pareceu não ter se reprimido. Instantes depois, fez a mesma coisa. Assim que a turma passava pela portada sala, a menina procurou a professora e lhe contou o que havia acontecido (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Percebe-se que a atitude da agressão, parte, geralmente, de meninos. Sobretudo quando direcionam o comportamento para meninas, essas expressam-se desrespeitadas, revidando com violência ou tentando buscar ajuda com outros/as adultos/as. A discussão do tema torna-se pertinente, na medida que o comportamento ocorre com frequência na escola, ocasionando grande constrangimento para algumas crianças. Além disso, é necessário considerar as consequências de sua naturalização no espaço escolar.

A atitude daquele/a que comete o ato de tocar na região genital do/a outro/a colega, nem sempre decorre da intenção de agredir, no entanto, demonstra a necessidade de aprendizagem sobre o respeito aos limites do outro e, dessa forma, os limites da brincadeira, visto que a grande maior das vezes na qual essas manifestações ocorrem, uma das partes demonstra descontentamento.

As crianças estavam na biblioteca desenvolvendo uma atividade de leitura. Terminado o horário destinado a tal atividade, a professora pediu para que a turma guardasse seu livro e formasse a fila para irem à sala de aula. Enquanto se organizavam, o aluno Ben passou a mão na genitália do aluno Matteo por cima de sua calça. Matteo expressou-se de forma negativa ao ato e disse: “Vou contar para a diretora”, ao que Ben respondeu: “‘Tô’ nem aí” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na hora do recreio, após o lanche, as crianças foram dirigidas para a quadra esportiva, conforme a rotina escolar, para terem um momento de brincadeira. Meninos e meninas brincavam naquele lugar, quando dois alunos, Gael e Otávio, passaram a mão na genitália do colega Noah. Noah não gostou da brincadeira e comunicou o ocorrido a um funcionário presente. (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Por outro lado, a fala da menina: “Você não pode pegar nas partes dos outros!”, somada a sua atitude de procurar um/a adulto/a para ajudá-la nessa situação, demonstra que, provavelmente, essa aluna já tenha tido o acesso à discussão sobre o assunto e, assim, soube tomar as medidas de proteção. Essas que são tão necessárias quando consideramos a prevenção da violência sexual infantil, a qual, conforme Spaziani e Maia (2015) pode ser desenvolvida mediante a aquisição de informações importantes que auxiliam a criança para a

tomada de decisões a favor de sua proteção, a partir de um trabalho envolvendo a educação sexual desses/as alunos/as.

5.2.3 Reprodução de conteúdo midiático

Além da família e escola, entre outras instituições sociais que exercem importante papel sobre a construção da sexualidade, a mídia, segundo Varela e Mello (2015), tem contribuído também sobre essa questão, considerando que a atualidade é marcada pela presença diária de conteúdos midiáticos que divulgam ideias e comportamentos relacionados à temática.

De acordo com Petrenas *et al* (2014) as informações captadas através das mídias são levadas para o cotidiano da escola pelas crianças que compartilham dessas experiências entre si:

Patrícia disse: “Júlia, você assistiu *A dona do pedaço* no SBT?” Júlia fez que sim. Patrícia continuou: “Você viu? A mulher, ela estourou a bolsa dela!” e as meninas sorriram (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Diferentes tipos de informações a respeito da sexualidade são veiculadas pelos mais diversos meios de comunicação, produzindo noções e questões que revelam, no dia a dia da escola, a curiosidade da criança sobre esses temas. Contudo, muitas vezes, os conteúdos transmitidos pelas mídias contêm conceitos superficiais e estereotipados a respeito da sexualidade, conforme Maia *et al* (2011). As músicas, aparatos midiáticos presentes na vida cotidiana dos/as pequenos/as, por meio do rádio, da televisão, dos diferentes aplicativos para celulares, propagam informações e ideias acerca dos mais diversos temas, dentre os quais, as relações afetivo sexuais.

As crianças estavam realizando uma atividade de Matemática. Após a explicação da professora, enquanto faziam a atividade, o aluno Miguel levantou-se, foi até sua colega Anne e disse: “Eu já sei, é assim... Eu quero te possuir [...]” – cantarolando. A menina pareceu não se interessar. Ele voltou para seu lugar e cantarolou mais sete vezes a frase, enquanto a professora explicava a tarefa. Miguel disse a outra colega: “Eu já possuí a Iolanda” e cantarolou a frase mais três vezes (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A frase cantarolada pela criança observada, refere-se à música intitulada *Me Libera*, interpretada pela banda brasileira *Djavú*, sendo cantada por uma voz feminina no trecho:

O que pensa que eu sou?
 Se não sou o que pensou, me libera
 Não insista
 Vai viver um outro amor [...]
 Me lembro quando me deixou sozinha
 Amor, o que fiz pra merecer?
 Se pensa que eu sou sua menina
 Não sou um brinquedo pra você
 Me lembro quando me deixou sozinha
 Amor, o que fiz pra merecer?
 Se pensa que eu sou sua menina
 Não sou um brinquedo pra você [...]

E por uma voz masculina no trecho que se segue, reproduzido pelo aluno na sala de aula, conforme a observação registrada em diário de campo:

[...]
 Eu quero te possuir
 Quero você todinha pra mim
 Eu quero te possuir
 Quero você todinha pra mim

Nesse caso, a relação afetivo sexual tratada na música transmite a ideia de posse e de objetificação da mulher. Esse é o caso de muitas outras músicas que são reproduzidas pela criança, muitas vezes, sem que haja uma reflexão sobre o real significado dessas relações de poder e desse vocabulário. Segundo Varela e Mello (2015, p. 349) “[...] colocamo-las em uma situação de vulnerabilidade por abrirmos espaço para diferentes formas acríicas de leitura e interpretação dos ideais de consumo de nossa sociedade”. Sendo assim, percebe-se a importância do tratamento baseado no questionamento sobre os conteúdos midiáticos que reforçam padrões discriminatórios e limitados acerca da sexualidade.

5.2.4 Questões de gênero

Para essa categoria foram consideradas as manifestações relacionadas aos estereótipos, bem como, às relações entre os/as semelhantes e os/as diferentes ligadas às questões de gênero. Ciribelli e Raserá (2019), assinalam ser importante a reflexão sobre os conceitos de identidade e gênero quando ao se tratar da educação sexual. A identidade, segundo as autoras, aproxima-se do conceito da diferença quando ao considerarmos uma construção social que apoia-se no parâmetro do outro para se ter sentido.

Para as autoras, tanto a noção de gênero quanto a noção de sexualidade são construídas no campo social, sendo que a primeira relaciona-se às distinções entre o feminino e o masculino, a segunda, é considerada para além da questão biológica, conforme já amplamente discutido

nos itens anteriores.

Para essa construção, a escola exerce função importante, considerando ser um espaço no qual são construídos papéis sociais a partir da interação e vivência. Entretanto, apresentam Ciribelli e Raserá (2019), embora existam muitos estudos acerca das temáticas que envolvem gênero e a sexualidade, as escolas têm apresentado ações que reforçam as normas sociais vigentes. Sobre essas, as autoras afirmam:

No caso da identidade de gênero, determina que o gênero está estritamente ligado ao sexo e especifica o que é considerado característica do feminino e do masculino. Já no caso da sexualidade, o processo de normatização adota a heterossexualidade como identidade referência, em relação a qual todas as outras e, especificamente a homossexualidade, serão avaliadas e hierarquizadas (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 3).

Dessa forma, o espaço escolar oferece informações ligadas às questões de gênero de forma explícita ou implícita. As atitudes, falas, a organização dos espaços e atividades, as atividades de rotina e atividades em geral, além das dinâmicas de organização, transmitem ideias que, compreendidas de forma singular por cada indivíduo, participam da construção sobre sua visão de mundo e concepções relacionadas às identidades de gênero. E nela, são expressos os conhecimentos prévios das crianças acerca dessa dimensão da sexualidade, em diferentes momentos. Dentre esses, as situações lúdicas:

Na sala de aula, no final do período, enquanto a professora circulava entre as carteiras, acompanhando as atividades individualmente, quatro alunas cochichavam entre si. Todas estavam enrolando suas blusas de frio formando o que parecia ser um bebê. Uma delas, Alicia, disse: “O meu vai ter cabelo”, a outra, Júlia, disse: “Eu não tenho, mas posso fazer com a barriga”. Nesse momento, Júlia levantou sua camiseta e estufou sua barriga. As meninas continuavam a cochichar a brincar com suas blusas que representavam bebês. Uma delas claramente representava a maternidade, ninando sua blusa/bebê. Aos poucos, pareciam encerrar a brincadeira e atentar em seus diferentes outros estímulos (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Nota-se que as brincadeiras escolhidas pelas meninas expressam-se em conformidade com o modelo feminino convencional. A maternidade já é compreendida desde a infância como intrínseca à feminilidade, sendo a brincadeira com a blusa/bebê uma manifestação de toda a bagagem de informações a respeito das identidades de gênero que essas meninas já tiveram contato em suas experiências nos diferentes espaços sociais, além dos meios midiáticos. Importa destacar que não há crítica sobre essa escolha da brincadeira, contudo, é necessário refletir sobre o quanto os mecanismos que reforçam os padrões vigentes em relação aos gêneros influem sobre as preferências de atividades e brincadeiras na infância e o quanto esses

mecanismos podem ser limitantes no desenvolvimento dessas crianças se não questionados.

A escolha dos grupos envolvendo o brincar, também demonstra o dualismo de gênero:

A professora propôs um momento de brincadeira livre pela turma, na sala de aula. Formaram-se um grupo misto, de meninas e meninos, outros, de apenas meninos, outros de apenas meninas. A brincadeira do grupo misto foi de jogos de carta. Eles e elas sentaram-se no chão para brincar. Os grupos de meninas brincavam com utensílios que imitavam os de cozinha e bonecas com roupas cor de rosa, além de uma blusa que parecia representar um bebê. Elas juntaram carteiras e sobre elas, colocaram uma toalha branca combordado cor de rosa. Os grupos de apenas meninos, brincavam com carrinhos de diferentes cores, ao chão da sala de aula (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Observa-se que parece existir uma regra para a organização da lógica presente na formação dos grupos quando o assunto é o momento da brincadeira. Os brinquedos que representam utensílios domésticos e bonecas são encontrados apenas no grupo formado por meninas. Os brinquedos que representam carrinhos são encontrados apenas no grupo de meninos. O único brinquedo que parece permitir a brincadeira tanto para meninas quanto para meninos é o jogo.

Embora seja um momento de brincadeira livre, não pode-se perder de vista que as preferências pelas brincadeiras são construções sociais e que, em realidade, as crianças reproduzem a aprendizagem sobre essas questões, representando de forma lúdica as concepções dualistas que lhes foram ensinadas (CIRIBELLI; RASERA, 2019).

Assim, nos momentos do brincar na escola, percebe-se que as crianças reproduzem os modelos convencionais acerca do feminino e do masculino, produzindo dois mundos paralelos por meio de atividades que desenvolvem habilidades e sentidos distintos. Enquanto as meninas brincam com brinquedos que representam atividades preponderantemente domésticas, os meninos, por sua vez, divertem-se com brinquedos que desenvolvem noções importantes para o domínio do meio (WHITAKER, 1988).

Nesse ponto, é necessário considerarmos os ensinamentos provocados pelos padrões ligados às escolhas dos brinquedos, refletindo sobre em que medida a menina que brinca de ser mãe e de cuidar da casa compreenderá, ao longo de seu desenvolvimento, que ela não precisa se limitar unicamente a tais atividades e, em contrapartida, em que medida o menino que brinca de carrinho compreenderá, ao longo de seu desenvolvimento, que cuidar da casa e dos/as filhos/as é também sua tarefa.

Dessa forma, os brinquedos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e físicas fundamentais para a compreensão e construção dos papéis sociais exercidos pelos indivíduos. Para Whitaker (1988, p. 32): “O que importa, no entanto,

são os modelos. Os adultos, reprovando ou pelo menos não endossando tais intersecções entre o mundo do menino e o da menina, estarão deixando claros os modelos e tornando-os ‘reais nas suas consequências’”.

O problema, portanto, não incide no fato de meninas brincarem proeminentemente com bonecas e casinhas, tampouco de meninos brincarem preponderantemente com carrinhos e afins, mas sim, na limitação e no não estímulo a novas possibilidades de brincar e ser.

De acordo com Leão e Ribeiro (2013) comportamentos que não condizem com as expectativas sociais acerca das questões de gênero, exprimindo formas não convencionais de ser, são concebidos com discriminação, muitas vezes, pela associação entre a identidade de gênero à orientação sexual e, por conseguinte, pelo temor da homossexualidade.

Na sala de aula, enquanto as crianças faziam uma atividade de Matemática, a coordenadora pedagógica (CP) chegou para dar um recado à professora da turma. Enquanto a professora conversava com a CP a aluna Elis levantou-se da cadeira, colocou um lápis dentro de sua calça jeans, na região genital, com a ponta para fora do zíper, aparentemente, aludindo a um pênis. Mostrou o que fez para suas colegas que estavam próximas. Suas colegas deram risada ao verem aquilo. Elis permaneceu andando pela sala com o lápis na região genital, enquanto sua professora estava conversando com a CP. Em certo momento, Elis aproximou-se de sua professora. Parecia ter lhe perguntado algo. Elis ainda estava com um lápis no mesmo lugar e enquanto falava com a professora, puxava sua blusa sobre a calça, como se quisesse escondê-lo. Elis sentou-se após alguns instantes uma professora do reforço escolar chegou em sua sala, chamando-a para acompanhá-la. Elis, ainda com o lápis no mesmo lugar, parecia se organizar para ir com a professora de reforço, quando sua professora percebeu a situação e pediu para tirasse o lápis de dentro de sua calça, dizendo que isso poderia machucar sua “perereca”. Elis respondeu: “Eu não tenho ‘perereca’”. A professora retrucou: “Tem sim, o que vai fazer com ela quando crescer é problema seu, mas agora você tem que tirar esse lápis daí, porque senão quando você sentar pode se machucar.” A aluna finalmente tirou o lápis debaixo de sua calça jeans e o guardou em seu estojo (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na situação descrita, Elis fez uma representação do gênero masculino, a partir da utilização de um lápis que aludia a um pênis, colocado em sua região genital e ainda assinalou não ter uma vagina ou “perereca”, como denominado por sua professora. Elis parecia, portanto, experimentar as sensações provocadas pela representação não convencional de gênero, como numa espécie de jogo, não sendo adequado compreender-se esse tipo de comportamento como uma definição de identidade e/ou orientação sexual, visto que essas questões relacionadas à identidade não são definidas já na infância (PETRENAS *et al*, 2014; LEÃO; RIBEIRO, 2013).

Dessa forma, é importante que na reação do/a adulto/a sobre as experimentações ligadas à construção da identidade, a criança encontre explicações coerentes, livres de preconceitos e

discriminações.

Ademais, durante as atividades lúdicas no espaço escolar, observam-se concepções dualistas e sexistas entre as crianças:

Na sala de aula, a professora propôs um momento de brincadeira livre. Assim, dois grandes grupos se formaram. Um, formado apenas por meninos. Outro, formado apenas por meninas. A professora não interviu nessa formação. O grupo dos meninos brincava sem discussões nem desavenças. Todos pareciam partilhar sem dificuldades seus brinquedos: “Homenzinhos”, carrinhos, brinquedos de montar, etc. Em relação ao grupo das meninas, contudo, houve muitas discussões e cerca de três meninas choraram em decorrência de seus desentendimentos. Os problemas que desencadeavam as discussões eram, sobretudo, ligados ao não compartilhamento dos brinquedos: bonecas, utensílios de cozinha, representações de alimentos, ursinhos, etc (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A professora passava algumas orientações a respeito de um trabalho para casa. Esse trabalho deveria ser realizado em grupo. Na quadra esportiva, antes de irem embora, a professora foi anunciando quais seriam os grupos montados previamente por ela. Quando ela revelou os nomes dos/as integrantes de um dos grupos, o aluno Breno disse: “Não é justo! Só meninas! Por que não posso fazer com menino?” e expressou descontentamento com a face (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Observa-se que, além de não “se misturarem” entre gêneros distintos, há certos padrões de comportamentos em cada um dos grupos, relacionados não somente às brincadeiras, mas também à própria interação com seus pares. Assim, percebe-se mais conflitos interpessoais ocorridos no agrupamento das meninas do que no grupo de meninos. Tomando como base a ideia de Ciribelli e Rasera (2019) e, portanto, considerando os comportamentos infantis como sendo uma reprodução de modelos dualistas construídos e aprendidos socialmente, essas maneiras de interação com o próprio grupo são também aprendidas pelas meninas e pelos meninos e decorrem, principalmente, do patriarcado.

Grosso modo, o patriarcado refere-se a uma estrutura social masculina organizada a fim de oprimir as mulheres, conforme Saffioti (2004). Para a autora: “As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p. 104). Essa opressão, portanto, é a base de várias desigualdades e problemas sociais que atingem especialmente as mulheres, tais como discriminação salarial, controle da sexualidade, diferença de escolaridade, violência doméstica, violência sexual, entre outras, que, embora tenham sofrido as consequências das lutas femininas ao longo da história – considerando as muitas conquistas dos movimentos de mulheres - ainda fazem parte da nossa sociedade atual. E é dessa estrutura que decorre uma das ideias opressoras das mulheres, qual seja, a darivalidade

“natural” feminina, conforme reforça Becker e Barbosa (2016, p. 246): “As relações de inimizade e ódio cultivadas entre as mulheres são resultados da organização patriarcal do mundo e estimuladas através de processos educativos escolares e não escolares e também pela forma como ocorre a socialização de gênero”.

Tanto o ensino como o reforço a condutas femininas de rivalidade, ocorrem por diferentes meios. Miguel (2016) demonstra que dentre muitas ideias ligadas às questões de gênero e sexualidade, os contos de fadas também transmitem conceitos sobre as relações entre as mulheres, ao abordarem histórias nas quais personagens femininas – mãe, madrastas, irmãs, entre outras - vivenciam situações de rivalidade, na disputa especialmente pelo amor de personagens masculinos.

Trazendo para a discussão não somente os clássicos, como também, os dispositivos culturais atuais, especialmente os brasileiros, é possível observar que alguns sentimentos e atitudes são difundidos como parte dessa relação feminina, tais como a inveja, a inimizade e a traição entre as mulheres:

Filmes, novelas, seriados, videocliques, revistas femininas, imprensa *people* ou de celebridades e a publicidade exploram representações de disputas entre mulheres. Como um estereótipo de gênero, há uma recorrência de discursos de inveja de mulheres em relação a outras mulheres nessas narrativas. Inveja que aqui aparece não como um sentimento “natural” ou interno do indivíduo, mas como uma relação socialmente construída se desenrolando em uma situação social (SIQUEIRA; MENDES, 2018, p. 1).

Siqueira e Mendes (2018) analisam algumas músicas do ritmo *funk*, que foram popularizadas nos últimos anos e que contém em suas letras, além de seus respectivos videocliques, a ideia da rivalidade feminina:

“Seu nome é recalcada”, estrelado por MC Britney é um exemplo. “Fala mal de mim”, cantado por MC Beyoncé (que depois adotou o nome de Ludmilla) é outro. Os títulos das canções apontam para o caminho que as narrativas dos cliques vão assumir: “divas” que desprezam outras mulheres jovens que as imitam por inveja, que gostariam de ser como elas, ter o que elas têm (SIQUEIRA; MENDES, 2018, p. 6).

Entre outros aparatos culturais, os contos clássicos das princesas, assim como as músicas populares no Brasil, que exploram conteúdos como esse, tem se mostrado parte do cotidiano da escola, sendo difundidos por intermédio das crianças e adultos/as membros da equipe escolar.

Dentre as questões que justificariam a rivalidade feminina, a estética feminina torna-se um dos temas das situações de conflitos entre meninas:

Era final da aula. A professora estava explicando para um aluno um exercício de Matemática. No fundo da sala, a turma parecia um poucodispersa. A aluna Sophia discutia com sua colega de sala, Verônica, a qual sentava-se ao seu lado. Sophia falou: “Você é gorda!”. Verônica lhe respondeu: “Pelo menos não ando com a barriga e os peitos tudo aparecendo” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

De acordo com Whitaker (1988, p. 36): “Desde muito cedo as meninas são ensinadas a serem bonitas. Não haveria nada errado nisso se o conceito de beleza fosse mais natural”. Contudo, geralmente o que acontece é a busca de padrões estéticos que não representam a maioria dos corpos femininos que, embora seja um processo que ocorre com maior intensidade na adolescência, na infância já se faz presente. Dessa forma, os estímulos em relação à rivalidade, bem como à “estética fascista”, é de onde derivam comportamentos agressivos entre meninas, conforme o supracitado.

Contudo, é importante retomar que não somente as meninas participam dessas ditaduras acerca da estética feminina, como também os meninos, conforme aponta Guizzo, Zubaran e Beck (2017). Além disso, de acordo com as autoras, essa decorre das influências de conteúdos midiáticos que disseminam ideias sobre padrões de beleza.

Entre os meninos, os conflitos aparecem relacionados aos estereótipos de gênero para os quais, muitos atribuem conotação ligada à identidade sexual:

Era um momento de leitura e as crianças podiam pegar um livro que estava em uma caixa, sentar em seu lugar e para realizarem a leitura. O aluno Conrado pegou um livro e oralizou: “*Barbie Girls*”, dando risada. O aluno Vitor percebeu, sorriu e lhe perguntou: “Você vai ler mesmo, Conrado?” Este, fez um sinal positivo, balançando sua cabeça e sorrindo. Sentou-se, olhou sorrindo para um colega que estava perto já com livro aberto a sua frente e começou a lê-lo. A atividade foi interrompida pela professora que pediu para todos guardar em um material para ir embora (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

No início da aula, a professora pediu às crianças que contassem a quantidade de meninos e meninas. Nesse momento, um dos alunos, Rodrigo, disse: “O Fabrício tem que ser nas meninas.” A professora pareceu não ter escutado o comentário. Então, Fabrício levantou-se, foi até sua professora e pareceu contar sobre o que houve (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

No momento de formar a fila para o recreio, o aluno Rodrigo disse a seu colega Marcos: “Você usa calcinha ao invés de cueca”. Marcos pareceu não ter aprovado a ação de Rodrigo e contou a situação para sua professora. (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Logo após o recreio, duas meninas e três meninos reuniram-se no fundo da sala de aula. Estavam todos ao redor de uma das meninas, Caroline, que, por sua vez, havia levado uma caixa com diferentes materiais, tais como: pedras,

enfeites e miçangas de diferentes cores, modelos e tamanhos. Ao que parecia, seriam materiais para a confecção de pulseiras. Falavam baixo e apenas a voz de Caroline é ouvida na sala de aula: “Só porque usa pulseira é menina? [...] Ele escolhe azul porque acha que é de menino... Tem algum problema de menino usar pulseira?” Sua última questão é respondida por um dos meninos, Leonardo: “Não...” e Caroline ainda continua: “Agora pulseira tem sexo, agora... Jesus... Professora, só menina usa pulseira?” Sua professora que organizava seus materiais para a retomada da aula, responde: “Não”. A menina explica: “Ele tá falando que só porque um menino comprou uma pulseira ele é *gay*...”. O menino, Márcio, negou a afirmação de Caroline ao que ela retrucou: “Ele falou sim.” Leonardo, que estava no grupo, disse: “Nada a ver essa coisa de que pulseira é de menino ou menina”. Caroline continuou: “Sabe quando a Maria veio de boné? Ele falou que ela não pode usar, que boné é de menino...”. Caroline parecia revoltada com o posicionamento de Márcio. A discussão acabou e todos/as foram se organizando para a aula que seria reiniciada (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Observa-se que existe uma padronização do comportamento considerado masculino na infância. Fazer leitura de obras com títulos que remetem o universo feminino, utilizar vestimentas ou acessórios considerados femininos, entre outras situações, compõem a ideia de que ser menino/homem, é não ser menina/mulher e, por conseguinte, não compartilhar de nada do que o universo das meninas contenham, utilizando comportamentos e atitudes dos colegas que não correspondem a essas expectativas, como forma de taxá-los e/ou ofendê-los, o que reforça a ideia de Nolasco-Silva e Rossato (2017), acerca da masculinidade hegemônica.

Segundo os autores, tal conceito considera a existência de determinadas expectativas sobre a masculinidade, ao mesmo tempo em que sua não correspondência desencadeia consequências sobre o sujeito que, muitas vezes, recaem em suas atividades de vida diárias (NOLASCO-SILVA; ROSSATO, 2017).

Por outro lado, duas questões também podem explicar o sentimento de ofensa dos meninos, ao serem comparados com meninas. A primeira, refere-se às ideias sexistas, influenciadas pelo patriarcado, que propagam a inferioridade das meninas/mulheres, em relação aos meninos/homens.

A segunda questão envolve a relação estabelecida entre a identidade de gênero e a identidade sexual ligada ao temor da homossexualidade, já mencionado anteriormente, entre os indivíduos masculinos, a qual configura-se num tabu concebido como patologia, segundo as ideias compartilhadas nas mídias atuais, de acordo Xavier-Filha (2016), as quais demonstram que as normas sociais elegem a heterossexualidade como orientação sexual privilegiada, o que explica o crescimento de práticas discriminatórias com relação às diversidades no âmbito da orientação sexual, além da violência decorrente da homofobia, no cenário brasileiro (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 *apud* CICCIO; VARGAS, 2016).

Por outro lado, o exemplo de Caroline e as pulseiras que não têm gênero, segundo a menina, demonstram que existem posturas resistentes, por parte das próprias crianças, aos comportamentos discriminatórios com relação às questões de gênero. É possível perceber nesse caso uma postura crítica e questionadora da aluna que não naturaliza conceitos tão enraizados socialmente. Situações como essa na sala de aula, na qual foram manifestadas diferentes opiniões acerca das questões de gênero, são extremamente ricas para se pensar em caminhos sobre o trabalho com a educação sexual escolar.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de uma abordagem crítica da escola acerca das relações de gênero, das formas de opressão masculinas e femininas, desde a infância, de modo a problematizar nas brincadeiras, nas falas do dia a dia, nas atividades que envolvem contos ou canções, entre outras produções culturais, os mecanismos que legitimam o patriarcado, o dualismo de gênero, a homofobia, além das demais configurações de preconceito e discriminação.

5.2.5 Informações sobre práticas sexuais

Para essa categoria, foram consideradas as manifestações infantis a respeito de práticas sexuais. Dessa forma, foram analisadas falas e comportamentos que referiam especialmente ao ato sexual, tendo como pressuposto o de que as noções das crianças a respeito do tema são construídas de modo singular por cada uma, a partir do modo como essa interpreta as informações, bem como, as relações observadas e vivenciadas nos diferentes espaços sociais e midiáticos que ocupa (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013).

Autores/as como Xavier-Filha (2016); Spaziani e Maia (2015); Oliveira (2011); entre outros/as, apontam que os/as adultos/as, dentre os/as quais os/as professores/as, expressam a ideia de que a educação sexual na infância é um estímulo para o desenvolvimento da sexualidade infantil. Contudo, as manifestações das crianças no espaço escolar demonstram que essas trazem conhecimentos prévios a respeito do tema da sexualidade em seu sentido amplo.

Dentre esses conhecimentos prévios, as crianças também expressam noções e informações a respeito do ato sexual adulto, embora, em alguns casos, conforme será explicitado mais adiante, percebam-se a construção de hipóteses equivocadas sobre o assunto.

Na fila para ir embora, o aluno Pedro chamou o aluno Miguel. Aproximou-se do colega e cochichou. Ambos davam risadas enquanto conversavam. Pedro disse: “É uma coisa assim, ‘ó’” e fez um gesto com as mãos e com a boca. O

gesto pareceu obsceno e se referir a alguma representação de sexo oral. Pedro continuou a dar risada e Miguel exclamou: “Nossa! Que falta de maturidade!”. Seguiram a fila sorrindo e agitados. Pedro chamou mais um colega e cochichou algo para ele, repetindo o comportamento. A reação desse colega foi de risos. (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A direção da escola foi acionada para resolver uma situação na sala de aula. Um aluno, Carlos, estava atrapalhando a aula, de acordo com a reclamação de sua professora. O menino não parava de fazer um ruído que parecia um gemido com conotação sexual (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Ao chegarem na sala de aula, a professora pediu que a turma organizasse as carteiras para darem início a aula. Dois alunos, Augusto e Estevão, chamaram a professora após lerem algo registrado em uma das carteiras. Os alunos não manifestaram comportamentos e nem expressaram qualquer opinião a respeito do que estava escrito: “997 [...] Liza SEXO”. Aparentemente, o aspecto que chamou a atenção dos/as alunos/as no registro encontrado foi o número de telefone junto ao nome de uma aluna, a qual segundo algumas crianças que foram questionadas pela professora, estudaria no período contrário (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Observa-se que Pedro já tinha um conhecimento prévio acerca de uma prática sexual adulta e, dessa forma, compartilha suas informações e descobertas com colegas da turma que, se antes não tinham qualquer noção a respeito do sexo oral, passam a ter ao menos o questionamento sobre o tema, demonstrando que esse conteúdo é facilmente transmitido entre as crianças, sem que se possa fazer um controle a respeito. Já o aluno Carlos, não verbaliza informações no tocante às práticas sexuais. Nesse caso, a criança parece ter a intenção de chamar a atenção dos colegas para sua descoberta acerca da sexualidade, assim como no caso de Liza, a garota que escreveu seu número de telefone junto a palavra “sexo” na carteira da sala de aula.

Sendo os sentidos da sexualidade na infância, distintos da sexualidade dos/as adultos/as, tanto Pedro, quanto Carlos e Liza basearam suas hipóteses a respeito da prática e comportamento sexuais mencionados, em informações transmitidas indireta ou diretamente por adultos/as ou até mesmo adolescentes.

Segundo Varela e Melo (2015, p. 349): “Em nossa sociedade hoje é fácil perceber que o sexo e a sexualidade são alguns dos principais ingredientes usados em vários conteúdos dessa mídia para estimular o consumo, inclusive junto às crianças”. Conforme já mencionado, uma das ferramentas midiáticas e culturais que contém conteúdo, muitas vezes explícitos, ligados à sexualidade e que são de livre acesso às crianças, são as músicas. Além de transmitirem conceitos estereotipados acerca das questões de gênero, abordam a temática do sexo em suas letras e videoclipes.

De acordo com Felipe (2006), a música é um produto cultural, que expressa as

compreensões acerca das coisas do mundo, e, dessa forma, sobre as relações afetivas, conforme a sociedade e a época que ela representa. Para a autora, além de representarem as construções sociais, também produzem conhecimento.

Muitos são os ritmos que abarcam temas sexuais, todavia, um dos mais populares na atualidade brasileira é o *funk*, o qual, segundo a autora, explicita práticas sexuais sem pudores, por meio de suas letras e coreografias (FELIPE, 2006). Esse ritmo tem alcançado a popularidade entre adultos/as, mas também entre as crianças.

Dessa forma, as ferramentas de tecnologia, como a *internet* e a televisão, assim como as músicas, têm proporcionado a difusão de informações sobre práticas e linguagem sexual adultas. Além dos meios de comunicação e mídias em geral, é necessário considerar a condição na qual vivem muitas das famílias brasileiras, as quais, muitas vezes, convivem em espaços onde há dificuldade de preservar a privacidade das relações sexuais adultas, o que se torna mais uma fonte de informação a respeito do tema para crianças que vivem nessas condições:

Dilan foi ao banheiro, após pedir para sua professora. Porém, o menino demorava a voltar. Outro aluno da mesma turma, Paulo, também disse que queria ir ao banheiro. A regra da turma era de que apenas um aluno por vez poderia ir ao banheiro, porém, como Dilan não voltava, a professora deixou que Paulo fosse. Passado algum tempo, a professora percebeu que agora nem Dilan nem Paulo voltavam do banheiro para a sala de aula. Assim, pediu para que uma das crianças da turma, avisasse à equipe gestora sobre o ocorrido. Uma funcionária foi buscar os dois alunos e os levou para a sala da direção. Lá, Dilan contou o que havia acontecido. Segundo ele, ele estava no banheiro e quando seu colega de sala chegou, ele fez uma coisa. A coordenadora pedagógica (CP) questionou: “O que você fez?”. O garoto respondeu: “Eu abaixei a calça, tirei o ‘pipi’ pra fora e coloquei no ‘cu’ dele”. A CP continuou indagando-o: “Mas onde você viu isso?”, ao que Dilan respondeu: “Em casa. Eu já falei para eles pararem, mas eles não param!”. A CP perguntou novamente: “Mas quem você vê?”. O menino responde: “Meu pai e minha mãe. Meu irmão acorda mais cedo e vê e vem me contar. Eu já vi meu pai e minha mãe fazendo. Eles ficam lá”. Paulo interferiu: “Ah, ele me pediu para fazer isso. Eu fiz... Eu fiquei lá, eu não gostei.”. Dilan retrucou: “Ele fez também e ele quis” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Percebe-se, portanto, que Dilan expressa conhecimentos prévios a respeito das práticas sexuais adultas e decide representá-los na escola num momento em que se sentiu à vontade para fazê-lo, como forma de compreender a informação com a qual teve contato em sua casa. No caso de Dilan, a hipótese a respeito das práticas sexuais adultas é mais próxima da realidade, conforme seu relato e, dessa forma, necessita de uma abordagem entre a escola e a família, envolvida nesse conhecimento de Dilan.

Porém, nem sempre as hipóteses das crianças, correspondem realmente à realidade sobre os comportamentos sexuais adultos:

Uma funcionária trazia duas meninas, Luísa e Vitória, para a sala da Diretora. Ambas do 2º ano. A funcionária explicou que foram vistas usando mesmo banheiro e que não era permitido. A Vice-diretora perguntou: “O que vocês estavam fazendo lá?”. As meninas expressavam-se envergonhadas e choravam. Luísa respondeu: “Sexo”. A Vice-diretora então disse: “Então vou ter que ligar para seus pais”. A coordenadora pedagógica (CP) lhes questionou: “Mas como foi isso?”. Luísa contou: “A gente estava junto no banheiro e a gente tirou a roupa”. A CP: “E fizeram o que?” “Ela fez cocô.” -respondeu Luísa, se referindo à colega Vitória. “Só isso?” – perguntou a CP. A menina respondeu afirmativamente (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

No caso descrito acima, conforme o registro contido no diário de campo, evidenciam-se certas noções a respeito das práticas sexuais adultas, porém, ainda muito distantes da realidade. Caso a criança não fosse questionada sobre o significado do sexo para ela, poder-se-ia interpretar a situação de forma equivocada. Para ela, sexo, portanto, é algo que se deve fazer nu, com outra pessoa e escondido. Porém, ao definir o ato sexual de modo a relacioná-lo com a evacuação, é provável que a criança não tenha vivenciado situações nas quais teve um contato mais direto a respeito das informações sobre as relações sexuais do mundo adulto.

Outra questão observada no cotidiano escolar a respeito das noções acerca das práticas sexuais, é a utilização de vocabulário obsceno, próprio da linguagem sexual adulta, sendo verbalizado por crianças, em diferentes situações:

Na sala de aula, enquanto a professora explicava a correção de uma situação-problema, o aluno Leonardo a interrompeu e disse: “Professora, Pedro xingou minha mãe”. Pedro se defendeu e negou que o tivesse feito. Então, Leonardo explicou a situação. Segundo ele, Pedro havia dito que viu sua mãe na EMEI ao que Leonardo respondeu dizendo que poderia ser alguém parecida. Em seguida, segundo o menino, Pedro retrucou: “É sim a sua mãe que ‘bate punheta’”. Pedro ficou irritado com a exposição de Leonardo e continuou a negar o que o colega de turma tinha contado para sua professora (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

No final da aula de Educação Física o aluno Bento, enquanto se encaminhava para fila para voltar para sala de aula, chamou seu colega de sala de “Chupa rola” (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Não é possível identificar se Pedro e Bento têm conhecimento sobre a linguagem que utilizam ou se apenas reproduzem o que escutam e/ou leem. Contudo, essas situações apontam que certas noções a respeito do comportamento sexual adulto são propagadas em contextos sociais educativos.

Assim, os conhecimentos dos/as pequenos/as acerca do tema são muito superficiais e aparecem diariamente no contexto escolar, evidenciando a necessidade dessa abordagem tanto

com as próprias crianças, quanto com as famílias. De acordo com Maia *et al* (2011), embora tenha-se uma impressão de que a sexualidade hoje seja concebida de forma livre, sobre ela, ainda são inculcados sentimentos de culpa e manifestações infantis como essas devem ser constantemente trabalhadas na escola.

As inquietações e questionamentos das crianças sobre os estímulos provocados pelo contato superficial acerca das questões relacionadas à sexualidade, se não esclarecidas devidamente no contexto escolar, podem proporcionar marcas sobre as concepções ligadas à essa questão que ressoam ao longo da vida do sujeito. Ademais, a busca de informações não esclarecidas na escola, induzem ao contato sem discernimento com fontes não confiáveis, especialmente na atualidade, na qual conteúdos sexuais circulam via os meios de comunicação e informação, tais como a *internet*.

5.3 Educação sexual escolar com crianças: uma proposta de trabalho

Faça o seu melhor, na condição que você tem,
enquanto você não tem condições melhores para
fazer melhor ainda!

(Mário Sérgio Cortella)

5.3.1 Justificativa

Quando o assunto é educação sexual escolar para crianças, muitos entraves de diferentes ordens são encontrados. Entre esses, a insegurança por parte dos/as professores/as sobre o “como fazer”. Essa dificuldade em relação à prática em educação sexual para crianças é mencionada em diferentes pesquisas que abordam essa temática, apontando para a necessidade de formação específica que atenda aos anseios desses/as docentes quanto ao tema.

Além disso, os entraves metodológicos no trabalho com a educação sexual na escola, sinalizam a necessidade de discussão sobre um currículo e práticas pedagógicas que valorizem as manifestações da sexualidade infantil, tomando-as como ponto referencial para reflexão sobre estratégias de trabalho com a educação sexual na escola.

Se por um lado a questão da inserção da sexualidade no currículo escolar ainda esteja enfrentando entraves, por outro, a educação sexual tem se realizado por diferentes meios, em especial, pela mídia em geral, a qual veicula, de forma deliberada, teores sexuais, bem como, atitudes e comportamentos que explicitam ideias acerca das questões de gênero, de forma implícita ou explicitamente. Para Varela e Mello (2015) é necessário promover o diálogo acerca dos conteúdos relacionados à sexualidade que são acessados indistintamente pelas crianças por intermédio das mídias digitais.

Entre os recursos midiáticos, a televisão ainda se configura em um importante meio de comunicação, haja visto o grande número de pessoas que possuem acesso a esse aparato. Embora exista uma grande variedade de meios de comunicação, principalmente, com o avanço das novas tecnologias e *internet*, sendo crescente o acesso por parte de crianças e jovens a esses novos recursos, a televisão, bem como, outros aparatos considerados mais tradicionais coexistem com os novos recursos midiáticos, atualmente (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2017).

Segundo Fischer (2006), a televisão é um meio de comunicação que influi sobre o comportamento e ideias daqueles/as que a assistem. Essa influência se estende para as questões

relacionadas às relações de gênero e sexualidade. Conforme Ribeiro (1990), a disseminação de conteúdos relacionados à sexualidade na televisão, ocorre desde a década de 1980, por meio das telenovelas, entre outras programações que exercem forte influência sobre atitudes e ideias a respeito da sexualidade.

É necessário retomar que, ao dizer-se sexualidade, está-se referindo à sexualidade em seu sentido amplo, o que envolve também as questões de gênero. Assim, modelos de família, de comportamentos concebidos como femininos ou masculinos, de papéis sociais exercidos por homens e mulheres, são igualmente transmitidos pelas mídias em geral, ainda que de forma implícita, reforçando padrões que são difundidos de forma indiscriminada.

Ademais, a linguagem digital tomou grande espaço no currículo por meio da BNCC, sendo mencionada em vários momentos do documento, o que sugere uma modificação sobre a didática do/a professor/a. Desse modo, cabe à escola trabalhar com essa questão, oferecendo oportunidade de esclarecimento e instrumentalização das pessoas para que essas possam realizar a leitura crítica sobre esses conteúdos midiáticos, tal como é proposto pela BNCC em uma das competências gerais apresentadas: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação **de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2017, p. 09, grifo nosso).

Nesse sentido, é necessário que o/a educando/a tenha a habilidade de entender a influência exercida pelos conteúdos midiáticos sobre as vidas das pessoas e assim, exerça a crítica sobre esses.

Por outro lado, embora os temas ligados às questões de gênero e sexualidade tenham sido suprimidos da última versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Desidério (2020) aponta que algumas habilidades contidas no documento, especificamente na área de Ciências, podem direcionar um trabalho envolvendo essas temáticas.

Além disso, é necessário considerar alguns dos objetivos gerais da BNCC expressos no próprio documento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o **respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e **valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, que promove o “respeito ao outro e aos direitos humanos” além da “valorização da diversidade”, combatendo “preconceitos de qualquer natureza”, é uma sociedade que promove educação sexual escolar a fim de debater ideias, tabus e preconceitos acerca das questões de gênero e sexualidade, com vistas a superá-los. Dessa forma, ainda que esses temas não estejam explícitos, percebe-se que são pertinentes de serem trabalhados na escola, ao considerarmos os objetivos gerais assinalados por meio da BNCC.

Ademais, quando pensamos no trabalho envolvendo recursos midiáticos temos o respaldo da BNCC que salienta a importância de um tratamento crítico e reflexivo realizado sobre os diferentes tipos de linguagens: “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2017, p. 73).

Dentre as dificuldades relatadas pelos/as professores/as quando na tentativa de abordagem sobre a sexualidade, na escola, refere-se à metodologia, conforma já assinalado. Como atrelar educação sexual ao currículo escolar atual? Quais atividades no âmbito da educação sexual são pertinentes ao considerarem-se situações de ensino e aprendizagem envolvendo crianças? Como articular atividades no âmbito da educação sexual escolar às demais áreas do conhecimento? Quais recursos podem ser utilizados nesse trabalho?

Tendo em vista que as crianças manifestam noções sobre temas vinculados à sexualidade, cotidianamente, por meio de falas, atitudes e outras linguagens em contexto escolar, torna-se necessária a discussão sobre estratégias de abordagem sobre essa temática, de forma a promover uma educação sexual escolar sob perspectivas críticas.

A caracterização das manifestações da sexualidade infantil em contexto escolar, foi tomada, portanto, como ponto de partida para a elaboração das estratégias de ensino propostas adiante.

5.3.2 Propostas

De acordo com Kornatzki e Chagas (2015), a área de estudos voltada ao processo educativo frente ao desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente envolvida com projetos como o iTEC (*Innovative Technologies for an Engaging Classroom*), tem utilizado o termo “cenário de aprendizagem” para que sejam pensadas as possibilidades e limites de iniciativas no campo da educação que envolvem a utilização de recursos tecnológicos.

Segundo Cranmer e Ulicsak (2015), os “cenários de aprendizagem” são narrativas que descrevem situações de ensino e aprendizagem que, diferentemente dos planos de aula, são

flexíveis e podem ser adaptados conforme as necessidades de cada contexto.

Objetivando-se descrever situações de ensino e aprendizagem envolvendo a educação sexual escolar, a partir de recursos midiáticos, busca-se inspirar a reflexão sobre possibilidades e desafios no trabalho com a sexualidade na escola.

Para a construção desse cenário, portanto, foram considerados alguns aspectos norteadores:

- Objetivos: referem-se aos objetivos pedagógicos do/a professor/a, bem como, às habilidades que se pretende serem alcançadas a partir da proposta contida no cenário de aprendizagem, com base no currículo escolar para o Ensino Fundamental, BNCC (BRASIL, 2017). Algumas dessas habilidades, embora sejam direcionadas para anos anteriores, podem ser pertinentes para o trabalho com o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- Atividades e tarefas: refere-se à descrição e desenvolvimento de cada proposta presente no cenário de aprendizagem;
- Espaço: diz respeito ao ambiente no qual o cenário de aprendizagem pode ser desenvolvido;
- Envolvidos/as: refere-se aos/as participantes do cenário de aprendizagem;
- Recursos: referem-se aos materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades.

A seguir, serão descritos esses cenários elaborados pela pesquisadora que, conforme Cranmer e Ulicsak (2015) assinalam, podem ser pensados e flexibilizados de acordo com os contextos. As atividades foram pensadas de forma a promover uma interação entre diferentes áreas do conhecimento. Tentou-se elaborar um cenário condizente com a atual configuração da maioria das escolas públicas brasileiras. Assim, são mencionados recursos simples e tradicionais, mas também, conteúdos veiculados na mídia digital.

É importante enfatizar que em todos os cenários há a atividade denominada “Uma espécie e fechamento” em razão de que o trabalho com as questões relacionadas à sexualidade deve ser contínuo no espaço escolar, seja relacionando-o com os demais conteúdos regulares da escola, seja nos conteúdos atitudinais que acontecem no cotidiano.

Além disso, as aulas podem ser adaptadas, conforme as necessidades de cada turma e outras disciplinas tais como Ciências, podem ser aliadas nessa abordagem.

Por fim, a formação do/a professor/a em relação à educação sexual escolar, a parceria da escola com as famílias dos/as educandos/as, os investimentos de materiais e recursos, entre outros aspectos, não são desconsiderados, embora o foco da proposta seja a prática em sala de aula.

Cenário de aprendizagem 1 Os estereótipos de gênero													
Objetivos	▪ Saber identificar estereótipos presentes na mídia acerca das questões de gênero; ▪ Refletir criticamente sobre os estereótipos que envolvem o brincar; ▪ Valorizar a diversidade dentro do universo infantil; ▪ Ter postura investigativa acerca do conhecimento; ▪ Utilizar linguagem de forma adequada, para exprimir ideias e opiniões; ▪ Entender a Arte como forma de leitura do mundo, capaz de expressar sentimentos e opiniões; ▪ Utilizar a linguagem gráfica para exprimir informações. ▪ “(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças” (BRASIL, 2017, p. 29);												
	▪ “(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas”(BRASIL, 2017, p. 127).												
Espaços	Sala de aula; sala de informática												
Envolvidos/as	Professor/a e alunos/as												
Recursos	Cartolina; canetas hidrocor e materiais de Artes diversos; <i>internet</i>												
Atividades e Tarefas	<u>Atividade 1: Levantamento do conhecimento prévio</u> A atividade é iniciada a partir dos seguintes questionamentos destinados aos/as alunos/as: 1) Você já brincou ou brincava frequentemente de carrinho, pipa ou bola? 2) Você já brincou ou brincava frequentemente de boneca, “mamãe e papai” ou cozinha? Após responder às questões, os/as alunos socializam suas respostas com os/as colegas. A partir das respostas, os dados serão organizados em dois gráficos feitos coletivamente, conforme o exemplo a seguir (FIGURA 1) Você já brincou ou brincava frequentemente de carrinho, pipa ou bola? <table><caption>Dados do Gráfico 1</caption><thead><tr><th>Brincadeira</th><th>Meninos</th><th>Meninas</th></tr></thead><tbody><tr><td>Carrinho</td><td>8</td><td>6</td></tr><tr><td>Pipa</td><td>7</td><td>5</td></tr><tr><td>Bola</td><td>6</td><td>4</td></tr></tbody></table> Meninos Meninas Fonte: Elaborada pela autora. FIGURA 1: EXEMPLO DE GRÁFICO SOBRE BRINCADEIRAS JÁ FEITAS PELOS/AS ALNOS/AS Você já brincou de carrinho, pipa ou bola? Com o recurso gráfico, será visualizado o resultado dessa pequena pesquisa. As questõesabaixo auxiliam para a análise sobre as respostas: 3) Em relação às brincadeiras com carrinho, pipa ou bola houve diferença com relação àsrespostas entre meninos e meninas? Comente. 4) Em relação às brincadeiras com boneca, “mamãe e papai” ou cozinha houve diferença comrelação às respostas entre meninos e meninas? Comente. Assim, é realizada a discussão inicial a respeito do tema, quando ao analisarem asrespostas dadas aos questionamentos, os/as alunos/as são instigados/as a refletirem sobre seus conhecimentos prévios acerca das questões de gênero, também presentes nas escolhas das brincadeiras infantis.	Brincadeira	Meninos	Meninas	Carrinho	8	6	Pipa	7	5	Bola	6	4
	Brincadeira	Meninos	Meninas										
	Carrinho	8	6										
	Pipa	7	5										
	Bola	6	4										

Atividade 2: Análise textual e primeira discussão

Primeiramente, o título do texto, disponível na *internet Cozinha para meninos e carrinho para meninas! Marca cria catálogo neutro de brinquedos, sem distinção de gênero* (COZINHA, 2014) é apresentado sem os demais elementos estruturais, a fim de que o/a aluno/a possa ativar seus conhecimentos prévios, bem como, suas inferências a respeito do texto.

Nesse momento, são discutidas as hipóteses com relação ao termo *gênero*, o qual pode não ser de conhecimento de todos/as. Em seguida, o texto é socializado por completo. A primeira leitura é realizada pelo/a aluno/a.

Assim, algumas questões poderão ser propostas:

- 1) O que você entende por gênero?
- 2) Agora, com o auxílio de um dicionário, anote o significado dessa palavra e socialize com a turma as definições encontradas.
- 3) Você já ouviu ou viu essa palavra antes? Comente e socialize com seus/suas colegas.
- 4) Analisando o título, sobre o que você acha que o texto vai falar?

Posteriormente, os/as alunos/as lêem o texto por completo e observam se suas hipóteses estão corretas ou não com relação a ele. Após a leitura feita pelos/as alunos/as, é aberto espaço para a discussão a respeito do texto. Essa discussão é desenvolvida mediante as seguintes questões:

- 1) Sobre o que trata esse texto?
- 2) Enumere e descreva brevemente as imagens presentes no texto.
- 3) O que há de curioso nessas imagens?
- 4) Você já brincou com um brinquedo que considera ser de um gênero diferente do seu? Como você se sentiu?
- 5) Você já presenciou uma situação de preconceito envolvendo essas questões? Se sim, comente.

É importante que o/a professor/a instigue a turma a refletir sobre possíveis experiências vivenciadas nas quais a questão das cores, brinquedos e brincadeiras trazem essa diferenciação do que pode ser do mundo feminino e do que pode ser do mundo masculino, sempre no sentido de superarmos essa dicotomia e determinismo

Atividade 3: Aprofundamento sobre o tema

O próximo texto é intitulado *Por que rosa é cor "de menina" e azul, "de menino"?* (FERRAZA, 2019) e também está disponível pela *internet*. Ele traz explicações importantes sobre questões que envolvem as relações de gênero.

Assim, os/as alunos/as fazem a leitura e, após, respondem às seguintes questões:

- 1) Qual o assunto do texto?
- 2) Conforme a autora, por que existem cores de meninos e de meninas?
- 3) Hoje muitas vezes as pessoas falam que vestido é “coisa de menina”. Sempre foi assim? Explique com base no texto.
- 4) O que o estudo da Universidade de Cambridge concluiu?
- 5) Qual a sua opinião sobre isso após ler essa reportagem?
- 6) A seguir, estão algumas palavras variadas que dizem respeito a brinquedos, objetos e ações (FIGURA 2):

FIGURA 2 – EXEMPLO DE QUADRO DE PALAVRAS

VARRER A CASA	SKATE	JOGAR FUTEBOL	CHORAR	BOXE
COR DE ROSA	BOLA	COZINHAR	CAIXA DE FERRAMENTAS	COSTURAR
BALLET			BONECA	BICICLETA

Fonte: Elaborada pela autora.

As crianças copiam e organizam, conforme sua opinião, as palavras num quadro disposto

Atividades
e
Tarefas

em três colunas, denominadas respectivamente: “coisa de homem ou de menino”; “livre”; “coisa de mulher ou de menina”. Quando a palavra indica algo que a criança considera ser “coisa de homem ou de menino”, ela a copia na primeira coluna. Quando a palavra indica algo que o/a aluno/a considera ser “coisa de mulher ou de menina”, ele/a a copia na terceira coluna. Já quando a palavra indica algo que a criança considera ser de homem/menino ou mulher/menina, ou seja, livre, ela a copia na coluna do meio (FIGURA 3):

FIGURA 3: EXEMPLO DE QUADRO “COISAS DE HOMEM” “COISAS DE MULHER”

Coisas de homem		Coisas de mulher

Fonte: Elaborada pela autora.

Atividade 4: Análise de mídia televisiva

Atividades e
Tarefas

O/A professor/a exibe o vídeo *Brinquedos Estrela (Dia da Criança)* - 1989¹⁵. Trata-se de um comercial feito pela empresa Estrela (Manufatura de Brinquedos Estrela S.A), exibido na década de 1980, no Brasil, próximo ao Dia das Crianças. O comercial traz imagens de crianças brincando com alguns brinquedos feitos pela empresa. As imagens, conforme análise feita sobre o material, trazem muitos conteúdos a respeito das questões de gênero, que podem ser trabalhados de forma crítica no contexto escolar (FIGURA 4; 5; 6 e 7).

Primeiramente, as crianças são informadas a respeito do trabalho a ser executado em grupos. Cada grupo identifica alguns aspectos importantes que se referem ao material, propriamente. Dessa forma, é importante que criem hipóteses sobre o tipo de mídia, quando foi veiculada, por qual o meio de circulação, qual a empresa envolvida no trabalho, o que ela objetivou com ele, qual o público que ela quis atingir. Esses questionamentos são registrados para que todos os grupos saibam orientar seus olhares sobre o objeto a ser analisado.

Os grupos também são informados de sua segunda tarefa a qual consiste na análise sobre uma imagem retirada do vídeo. A partir dela, os grupos produzem um pequeno texto, descrevendo e refletindo sobre possíveis questões que se relacionam com a temática trabalhada pelas atividades anteriores.

Antes, porém, todos/as assistirão algumas vezes e discutir sobre o comercial, entre todos os grupos.

FIGURA 4: MENINAS DANÇANDO BALLET



Fonte: imagem retirada de vídeo do site YouTube¹⁶

¹⁵ BRINQUEDOS Estrela (dia da criança) –1989. [S. l.; s. n.], 2014. 1 vídeo (66 min). Publicado pelo canal Propagandas Históricas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbmvHLISnFQ&t=1s>. Acesso em: 30 dez. 2022.

¹⁶ BRINQUEDOS Estrela (dia da criança) –1989. [S. l.; s. n.], 2014. 1 vídeo (66 min). Publicado pelo canal Propagandas Históricas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbmvHLISnFQ&t=1s>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Atividades e tarefas	FIGURA 5: MENINAS BRINCANDO DE BONECA  Fonte: imagem retirada de vídeo do site YouTube¹⁷ FIGURA 6: MENINO BRINCANDO COM CARRINHO  Fonte: imagem retirada de vídeo do site YouTube¹⁶ FIGURA 7: MENINA BRINCANDO COM BONECA  Fonte: imagem retirada de vídeo do site YouTube¹⁸ Esse debate é feito por meio de alguns questionamentos incitados pelo/a professor/a, tais como: 👉 Qual a relação desse vídeo com o que já estudamos e discutimos sobre meninas e meninos? 👉 Qual a sua opinião sobre isso? 👉 É correto dizer que bonecas são brinquedos de meninas? Por quê? 👉 Você já viu algo parecido passando na TV? Modelo de roteiro para análise: Sobre o vídeo: 1) Por qual o meio de circulação essa mídia foi veiculada? 2) Quando foi veiculada? 3) Qual a empresa envolvida no trabalho? 4) O que essa empresa objetivou com esse trabalho? 5) Qual o público que ela quis atingir? Sobre a imagem: 1) Descreva o que está acontecendo na imagem que você recebeu? 2) Qual o conceito relacionado às questões de gênero nela presentes?
-----------------------------	--

¹⁷ BRINQUEDOS Estrela (dia da criança) –1989. [S. l.; s. n.], 2014. 1 vídeo (66 min). Publicado pelo canal Propagandas Históricas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbmvHLISnFQ&t=1s>. Acesso em: 30 dez. 2022.

¹⁸ BRINQUEDOS Estrela (dia da criança) –1989. [S. l.; s. n.], 2014. 1 vídeo (66 min). Publicado pelo canal Propagandas Históricas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbmvHLISnFQ&t=1s>. Acesso em: 30 dez. 2022.

	3) Depois do que discutimos, qual a opinião do grupo sobre isso? <u>Atividade 5: Expondo opiniões por meio da Arte</u> Cada criança recebe uma folha de papel, onde exprime, por meio da pintura e desenho, sua opinião a respeito da seguinte questão: Brincadeira tem gênero? Os desenhos também deverão ser expostos no painel da turma. <u>Atividade 6: Uma espécie de fechamento</u> Por fim, o/a professor/a retoma o cartaz feito na atividade 3 com a classe e o refaz conforme as novas opiniões formadas a respeito do assunto. O novo cartaz será exposto no painel da turma.
Cenário de aprendizagem 2 Reprodução humana	
Objetivos	▪ Identificar, discutir e aprofundar as percepções das crianças, sobre os modelos de família; ▪ Identificar, discutir e aprofundar as percepções das crianças sobre a reprodução humana; ▪ Conhecer e ampliar o vocabulário pertinente ao tema da reprodução humana. ▪ “(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções” (BRASIL, 2017, p. 331). ▪ “(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo” (BRASIL, 2017, p. 335). ▪ (EF03CI05) “Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem” (BRASIL, 2017, p. 335).
Espaços	Sala de aula
Envolvidos/as	Professor/a e alunos/as
Recursos	Retroprojektor; mídia de áudio; “caixa de perguntas”; papéis com nomenclaturas relacionadas à reprodução humana; materiais de Artes.
Atividades e tarefas	<u>Atividade 1: Roda de conversa sobre as diferentes composições familiares</u> Em primeiro lugar, as crianças ouvem a música <i>Família</i>, interpretada por Rita Rameh. Além do recurso de áudio, as crianças também podem acompanhar a letra da música que está disponível em um dos <i>slides</i>: Letra da Música Família: Rita Rameh¹⁹ Família Diga quem mora na sua casa Quem mora com você Com quem você divide o que gosta Quem olha por você Moro com meu pai, minha mãe e minha irmã Eu moro com a minha avó Moro com minha mãe, meu avô e meu irmão Eu moro só com o meu pai Diga quem mora na sua casa Quem mora com você Com quem você divide o que gosta Quem olha por você Moro com meu pai, minha mãe e três irmãos Meu cachorro mora aqui também

¹⁹ RAMEH, Rita; WAACK, Luiz. *Família*. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/pRvrZUxkxNe8TBADpUfRcVznzWBkDRpfPSVRfZPTvetWx23r3QrE4nSPGNgY/his1-02und02-letra-da-musica-familia-rita-rameh.pdf>. Acesso em 30 dez. 2022.

Atividades e tarefas	Moro com a minha mãe, seu marido e meio-irmão E no sábado com meu pai Tantas famílias tão diferentes Famílias com pouca, com muita gente Isso não importa, o gostoso é ter Sempre uma família bem pertinho de você Posteriormente, é aberto espaço para comentários sobre o sentido global da canção apreciada. <u>Atividade 2: Apresentação de diferentes modelos de família</u> Seguindo os <i>slides</i>, são apresentadas imagens de alguns modelos familiares distintos. A cada imagem, são feitos questionamentos, tais como: ♫ Alguém já viu uma família assim? ♫ O que você pensa sobre isso? FIGURA 8: IMAGEM DE MODELO DE FAMÍLIA 1  Há muitas formas de se constituir uma FAMÍLIA. Em algumas, há casos de separações e divórcio... Veja a família de Eliane. Ela é a dona da cachorrinha Tami-Tami. Seu pai e sua mãe se separaram. Fonte: Ilustração retirada do livro <i>Educação sexual na sala de aula</i>²⁰ FIGURA 9: IMAGEM DE MODELO DE FAMÍLIA 2  Algumas FAMÍLIAS são constituídas por casais de pessoas do mesmo sexo. Com ou sem filhas/os! Esta é a família de Alfredo. Ele tem duas mães. Fonte: Ilustração retirada do livro <i>Educação sexual na sala de aula</i>²¹ FIGURA 10: IMAGEM DE MODELO DE FAMÍLIA 3
-----------------------------	--

²⁰ 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, 2011, p. 99.

²¹ 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, 2011. 101.

Atividades e tarefas	Fonte: Ilustração retirada do livro <i>Educação sexual na sala de aula</i>²² É importante que, nesse momento, a criança tenha espaço para expressar seus conhecimentos prévios e inferências acerca do tema proposto. <u>Atividade 3: Ilustrando a família</u> Após essa primeira conversa, a turma deverá realizar a tarefa adiante: FIGURA 11: ESPAÇO PARA A ILUSTRAÇÃO DA FAMÍLIA <i>“Você discutiu com seus/suas colegas e professor/a sobre as diferentes tipos de família. Agora, ilustre a sua família no espaço abaixo.”</i> Fonte: Elaborada pela autora. Cada criança é orientada a ilustrar no espaço destinado à atividade, seus membros da família. Após todos/as terem concluído, a turma deve apresentar cada uma das ilustrações para os/as demais colegas. As ilustrações podem compor um painel da turma. É possível que dessa forma, os/as alunos/as notem como cada arranjo familiar é único e especial para cada um/a. Além disso, podem perceber que em sua própria turma existem variados tipos de família. O tema da família permite fazer conexões com o tema da reprodução humana. <u>Atividade 4: Levantamento de conhecimentos prévios sobre a reprodução humana</u>
----------------------	---

²² 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, 2011, p. 99.

Atividades e Tarefas	Primeiramente, o/a professor/a retoma a temática da família, lembrando a turma sobre os diferentes arranjos familiares que puderam observar em aulas anteriores. Um desses arranjos familiares, por exemplo, é a família formada por pais e/ou mães com filhos/as adotados/as. É importante explicar para os/as alunos/as que não são apenas os laços consanguíneos que fazem um grupo ser considerado uma família e sim, os tipos de relações que são mantidas nesse grupo. Muitas famílias são formadas por pais e/ou mães, entre outros membros familiares, com filhos/as biológicos. Isso é possível em razão da capacidade reprodutiva dos seres humanos. Sobre isso, o/a professor/a questionará a turma, a fim de identificar seus conhecimentos prévios acerca do tema. Depois, cada criança recebe uma folha de papel onde registrarão suas respostas para a seguinte pergunta: Como são feitos e como nascem os bebês? <u>Atividade 5: Exibição de vídeo</u> É exibido o vídeo <i>Cegonha! como nascem os bebês!</i> (CEGONHA, 2014)²³. O vídeo apresenta uma história em desenho animado a qual se remete à ideia de que os bebês são enviados por cegonhas para suas respectivas famílias. Após a exibição do vídeo, o/a professor/a questiona à turma: ♣ Quem já ouviu alguma história parecida com essa? ♣ O que ela tem de relação com o que vocês escreveram? ♣ Qual sua opinião sobre a história contada no vídeo? ♣ O que mais vocês sabem sobre isso? Em seguida, o/a professor/a lê as hipóteses registradas nos primeiros momentos, sem identificar as crianças. Então, será aberto espaço para comentários sobre o assunto, por parte das crianças participantes. <u>Atividade 6: Caixa de perguntas</u> Embora tenham dúvidas sobre temas relacionados à sexualidade, algumas crianças não sabem como se expressar em relação a isso ou sentem-se envergonhadas. Dessa forma, nesse momento, o/a professor/a desenvolve uma atividade a partir de um recurso didático que pode contribuir para esse tipo de situação. A “caixa de perguntas”, como o próprio nome diz, trata-se de uma caixa que poderá ser confeccionada com material reutilizado, podendo ter adornos escolhidos pela turma e/ou professor/a. Nessa aula, o/a professor/a informa a turma sobre a função da “caixa” e discute sobre combinados importantes para que seu uso seja realmente efetivo. Esse material pode estar sempre presente na sala de aula, a fim de que os/as alunos/as possam fazer questões sobre temáticas como a reprodução humana ou outras que estejam ligadas à sexualidade. Assim, como um primeiro exercício para a utilização do recurso, o/a professor/a deve disponibilizar papeis para que cada um/a faça o registro de uma questão que tenha relação com o tema “reprodução humana” e, dessa forma, insira a questão na “caixa de perguntas”. As crianças não precisam se identificar nessa folha e somente escreverão se de fato tiverem alguma pergunta para se fazer na aula. O/a professor/a pode ler as questões e organizá-las conforme os tópicos frequentes. Isso o/a auxilia para o planejamento das próximas atividades. <u>Atividade 7: Introdução à explicação científica sobre o tema</u> Nesse momento, o/a professor/a leva para a aula, um texto com linguagem e informações científicas que introduza a explicação sobre a reprodução humana. Esse texto poderá ser retirado de livros didáticos, pois trata-se de uma temática contemplada em grande parte deles. <u>Atividade 8: Reflexão sobre tabus e preconceitos</u> O/a professor/a produz um recurso para essa atividade o qual é importante para o trabalho com o vocabulário referente à temática da reprodução humana, o qual consistirá em folhas separadas, contendo nomes que fazem parte do sistema reprodutor feminino e sistema reprodutor masculino. De posse desse material, em roda, o/a professor/a pede para que as crianças leiam os
---------------------------------	--

²³ CEGONHA! como nascem os bebês! [S. l.; s. n.], 2014, 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal tatudaqui. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXvGp1x00FE>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Atividades e tarefas	papeis preparados anteriormente à aula, com as nomenclaturas relacionadas aos sistemas reprodutores. Após a leitura, o/a professor/a questiona a turma: ♣ Como vocês se sentiram ao lerem essas palavras? ♣ Por que vocês acham se sentiram assim? ♣ Existem outras palavras que vocês conhecem sobre o tema? É possível que alguns/mas alunos/as demonstrem sentimento de timidez ao lerem as palavras. Dessa forma, é importante que o/a professor/a abra espaço para a discussão sobre esse sentimento que, muitas vezes, é presente quando abordamos temas ligados à sexualidade. Tabus e preconceitos podem ser discutidos também, sempre de modo a promover o questionamento acerca da produção desses, a fim de que sejam superados. Além disso, alguns/mas alunos/as podem expressar conhecimento sobre nomes não científicos que representam partes do corpo humano. Contudo, devem ser esclarecidos/as de que tais termos fazem parte de vocabulários informais, mas que existe um vocabulário científico próprio para o assunto em questão e esse que será utilizado em aula. <u>Atividade 9: Aprofundamento teórico</u> O/A professor/a leva para a aula outro texto com linguagem e informações científicas que aprofunde a explicação sobre a reprodução humana. Esse texto poderá ser retirado de livros didáticos, pois trata-se de uma temática contemplada em grande parte deles. <u>Atividade 10: Roda de conversa²⁴</u> Essa roda de conversa terá o objetivo de esclarecer dúvidas contidas na “caixa de perguntas”. As dúvidas, organizadas por temas, são respondidas nesse momento pelo/a professor/a, com vocabulário e informações pertinentes. <u>Atividade 11: Uma espécie de fechamento</u> Primeiramente, o/a professor/a retoma oralmente tudo o que foi aprendido até o momento a respeito da reprodução humana. Esse conhecimento será utilizado para a escrita coletiva de um texto informativo sobre o tema em questão. O texto pode ser compartilhado em diferentes veículos de mídia digital. Além disso, as crianças são orientadas a fazerem ilustrações a respeito do sistema reprodutor, de modo a utilizar esquemas com as nomenclaturas adequadas. Assim como o texto informativo, fotos das ilustrações também podem ser compartilhadas em diferentes veículos de mídia digital.
	Cenário de aprendizagem 3 Orientação afetivo sexual
Objetivos	▪ Identificar, discutir e aprofundar as percepções das crianças sobre a orientação afetivo sexual; ▪ “(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam” (BRASIL, 2017, p. 93). ▪ “(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes” (BRASIL, 2017, p. 125); ▪ “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (BRASIL 2017, p. 93); ▪ “(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as

²⁴ É possível que esse momento exija a reorganização de trabalho, pois que questões acerca da orientação sexual, das relações de gênero e violência sexual, entre outras, podem ser manifestas pelas crianças, conforme foi demonstrado na análise dos dados da presente pesquisa. Contudo, para a melhor sistematização do trabalho, nessa proposta metodológica manteve-se o foco inicial do “Cenário de aprendizagem”, reforçando que o trabalho com temas vinculados à sexualidade é amplo e, portanto, exigiria um número maior de diferentes atividades.

	informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas” (BRASIL 2017, p. 127); ▪ “(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas [...]” (BRASIL, 2017, p. 123); ▪ “(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 127).
Espaços	Sala de aula
Envolvidos/as	Professor/a e alunos/as
Recursos	Retroprojektor; mídia de áudio; “caixa de perguntas”; <i>internet</i> .
Atividades e Tarefas	<u>Atividade 1: Levantamento do conhecimento prévio</u> Em primeiro lugar, o/a professor/a expõe e lê o texto <i>A bela adormecida</i> para a turma, com recurso de projeção de imagem. Era uma vez um rei e uma rainha que desejavam muito ter filhos. O nascimento de uma menina trouxe uma enorme alegria às suas vidas e, por isso, resolveram fazer uma festa para comemorar. Eles convidaram todas as fadas da região, para que pudessem conhecer e abençoar a pequena princesa no seu batismo. Todos estavam sentados para jantar, quando a porta se abriu e surgiu uma velha bruxa que não tinha sido convidada. O rei ordenou que colocassem mais um prato na mesa, mas uma das fadas desconfiou daquela visita e resolveu se esconder. Depois da refeição, as fadas se aproximaram da garotinha, uma decada vez, e foram entregando as suas bênçãos: seria bonita, meiga, com talento para o canto, a música e a dança. Até que a bruxa, que estava no final da fila, declarou: “Quando completar dezasseis anos, vai ferir o dedo num fuso e morrerá!”. O salão foi invadido por uma onda de choque, com gritos e choros por todo lado. Aí, a fada que estava escondida se revelou, mostrando que ainda faltava o seu presente. Sem poderes suficientes para desfazer a maldição, a fada conseguiu alterá-la: “Ela não vai morrer, mas cair num sono que durará cem anos. Após esse tempo, o filho de um rei aparecerá para acordá-la”. O pai da princesa mandaram destruir todos os fusos, para evitar que a desgraça acontecesse. Até que um dia, quando completou dezasseis anos, a jovem encontrou uma velhinha que estava fiando no topo de uma torre e pediu para experimentar. Logo ela se feriu no dedo e caiu num profundo sono. Uma das fadas se compadeceu e agitou sua varinha de condão, fazendo com que todos do reino adormecessem também. Com o tempo, o local começou a ser cercado por uma floresta escura e repleta de espinhos que ninguém ousava atravessar. Um século mais tarde, um príncipe passava na região e ficou intrigado por aquele bosque. Um homem que ia na estrada contou a antiga lenda que tinha ouvido pai, sobre uma princesa que dormia do outro lado, eternamente amaldiçoada. Para descobrir se a história era verdade, ele cruzou todos os espinhos e descobriu o reino adormecido. Chegando lá, ele viu a bela princesa que dormia numa cama de ouro. Apaixonado no mesmo segundo, ele se ajoelhou e beijou os seus lábios. Foi aí que moça acordou e disse: “É você, meu príncipe? Eu te esperei por muito tempo!”. Graças ao amor dos dois, todos voltaram à vida; no dia seguinte, o príncipe e a princesa celebraram o seu casamento (WATERHOUSE, 201? <i>apud</i> MARCELLO, 2017?).²⁵ Em seguida, oralmente, o/a professor/a faz alguns questionamentos à turma, de forma a instigar as primeiras reflexões sobre a temática e a fazer o levantamento do conhecimento prévio dos/as alunos/as:

²⁵ MARCELLO, Carolina. *Bela Adormecida: a história completa*. Cultura genial. [S. l.] [2017?]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/bela-adormecida-historia-completa-e-outras-versoes/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Atividades e tarefas	📌 Quem são as pessoas envolvidas na história? 📌 Qual a relação que mantém entre si? 📌 Que sentimentos são expressos pelos personagens, de acordo com a história? 📌 De que forma expressam esses sentimentos? 📌 O que é o amor para você? 📌 Que outros meios as pessoas utilizam para expressar esse sentimento? 📌 Quais atitudes e comportamento indicam que no texto há amor? <u>Atividade 2: Análise coletiva de mídia</u> Seguindo o roteiro de análise de mídia, a seguir, os/as alunos/as coletivamente e com apoio do/a professor/a, fazem a análise do vídeo <i>Dia dos namorados O Boticário</i> (DIA, 2021)²⁶. Roteiro de análise de mídia²⁷ 1. Qual o meio de veiculação dessa mídia? ☐ televisão ☐ internet ☐ rádio ☐ outro, _____. 2. Que tipo de mídia é? ☐ telenovela ☐ música ☐ propaganda ☐ outro, _____. 3. Quais os objetivos dessa mídia? _____ _____ _____ _____ 4. Há alguma marca/empresa envolvida e sua produção? Qual? _____ _____ _____ _____ 5. A quem se destina essa mídia? ☐ crianças ☐ adolescentes ☐ adultos/as ☐ idosos/as 6. De que trata esse mídia? (Relate resumidamente) _____ 7. Quais os principais temas envolvidos? _____ _____ _____ 8. Quem fala nesse programa (há personagens masculinos e femininos)? _____ _____ _____
----------------------------	---

²⁶ DIA dos namorados O Boticário. [S. l.; s. n.], 2021, 1 vídeo (30s). Publicado pelo canal O Boticario. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zq1am_fGvkY&t=27s. Acesso em: 30 dez. 2021.

²⁷ Adaptado/baseado na proposta de roteiro para análise de produtos televisivos (DESIDÉRIO, 2017).

Atividades e tarefas	9. Há modelo de gênero normativos nos personagens? _____ _____ _____ _____ 10. Há a representação de orientações sexuais? Qual/Quais? _____ _____ _____ _____ 11. As representações reforçam estereótipos ou possibilitam discussões? _____ _____ _____ _____ 12. As relações afetivo sexuais são retratadas de forma positiva ou negativa? Explique. _____ _____ _____ Nesse caso, trata-se de uma propaganda veiculada pela empresa <i>O boticário</i>, no contexto de uma campanha publicitária para o dia dos namorados. O comercial mostra imagens de diferentes pessoas que parecem relacionar-se amorosamente. No fundo sonoro, há a música <i>Toda forma de amor</i>²⁸, ao mesmo tempo em que aparece uma voz fazendo a reflexão sobre o tema do amor de forma a transmitir a mensagem de que o amor independe da idade, gênero e orientação sexual. Esse momento é importante para a discussão sobre a questão da orientação sexual. Assim, a turma deve expor o que sabem a respeito desse assunto, mas seus conhecimentos serão ampliados em vista das explicações iniciais dadas pelo/a professor/a, superando equívocos comuns quanto aos conceitos. As crianças devem conhecer as definições de diferentes orientações sexuais existentes, tais como: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, entre outros/as. Contudo, mais do que as definições, o conhecimento sobre a diversidade é o objetivo para dessa tarefa. <u>Atividade 3: Roda de conversa/ “caixa de perguntas”</u> Considerando que a questão da orientação sexual pode gerar polêmicas na turma, é necessário abrir um espaço para discussão sobre o tema. Para tanto, o/a professor pode recorrer ao uso do recurso “caixa de perguntas”, solicitando que a turma escreva questões pertinentes ao assunto para colocarem na caixa, a fim de que tais questionamentos possam fomentar a discussão da roda de conversa. Nesse momento, o/a professor/a conduz as discussões, de modo a promover questionamentos sobre tabus e preconceitos que possivelmente podem surgir dentre as dúvidas comentários na roda de conversa.
----------------------	---

²⁸ TODA; forma de amor. Intérprete: Lulu Santos. Compositor: Lulu Santos. In: TODA forma de amor. Intérprete Lulu Santos. [S. l.]: RCA Victor, 1988. Disponível em: <https://www.deezer.com/pt/track/13540014?autoplay=true>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Atividades e tarefas	<u>Atividade 4: Refletindo sobre as práticas de violência e discriminação</u> Cópias do texto²⁹ abaixo são disponibilizadas para os/as alunos/as. Esses/as realizam a leitura silenciosa sobre o material, anotando palavras ou expressões desconhecidas. No dia 17 de maio de 1990, a Organização Mundial de Saúde(OMS) excluiu a homossexualidade da classificação estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde(CID). Foi somente a partir desta data que a homossexualidade não foi mais classificada como doença, ganhando o reconhecimento de que é uma forma legítima de existência. Pôssesse motivo, o dia 17 de Maio ficou conhecido como Dia Internacional de Luta Contra a LGBTfobia, que se propõe a dar visibilidade a estas questões na busca de ações que contribuam para o enfrentamento da discriminação contra as pessoas LGBT+. Não se trata de mimimi dos ativistas dos direitos humanos pela diversidade. A cada dia ocorre um assassinato ou um suicídio decorrentes da LGBTfobia no Brasil. Vergonhosamente, lideramos o ranking mundial de crimes contra as minorias sexuais: matam-se mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África, regiões nas quais vigora ainda pena de morte contra práticas sexuais e de identidade de gênero associadas a essa população. Mais da metade dos LGBT assassinados no mundo ocorrem no Brasil. Em 2019, 329 LGBT+ foram as vítimas de morte violenta no Brasil, sendo 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,8%). [...] Diante deste triste cenário, reivindicações de longa data dos movimentos LGBT+ vêm se materializando em alguns poucos avanços na legislação e nas políticas públicas acerca do reconhecimento e promoção da cidadania, tais como: 1) o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), lançado pelo governo federal em 2004; 2) a decisão do Superior Tribunal Federal, em 2019, por meio da qual a homofobia e a transfobia passaram a enquadrar-se no artigo 20 da Lei 7.716/1989, que criminaliza o racismo; 3) a garantia do uso do nome social e reconhecimento da identidade de gênero para pessoas travestis e transexuais, permitindo que seja utilizado o nome social em diversos contextos, dentre eles, nas escolas e nas universidades, conforme decreto 8.727, de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Sabe-se, no entanto, que a promulgação de leis não garante sua efetivação. É preciso incidir na cultura, tendo a educação importante papel neste cenário. [...] Em seguida, o/a professor/a inicia a atividade de compreensão leitora, primeiramente, de forma oral, fazendo os seguintes questionamentos: ☞ O que vocês entenderam sobre o texto? ☞ O que vocês não compreenderam? ☞ O que seria LGBTfobia? ☞ O que vocês sabem a respeito desse assunto? Nessa primeira discussão, é necessário explicar termos e conceitos. Isso pode ser possível pelas explicações do/a professor/a e/ou pelo uso do dicionário. Após essa primeira discussão, o/a professor/a retorna ao texto, realizando a leitura para a turma, destacando informações explícitas que possam contribuir com a compreensão textual.
-----------------------------	--

²⁹ NARVAZ, M. G.; NARVAZ, J. G.; FERREIRA, E. G. *Artigo - 17 de Maio: Dia Internacional de Luta contra a LGBTfobia*. UERGS, Rio Grande do Sul, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://uergs.edu.br/artigo-17-de-maio-dia-internacional-de-luta-contra-a-lgbt-fobia>. Acesso em: 30 de dez. de 2021.

Atividades e Tarefas	Em seguida, a turma registra suas respostas para as questões que se seguem, como forma desistematização da atividade: 1) Qual o tema central do texto? 2) Por que o dia 17 de maio ficou conhecido como dia internacional de luta contra a LGBTfobia? 3) Cite alguns dados negativos em relação ao cenário brasileiro frente à LGBTfobia. 4) Quais são os avanços em termos de políticas públicas brasileiras no combate a esse problema? 5) De acordo com o texto, as leis não resolvem a problemática da LGBTfobia. Explique essa afirmação. 6) Você já presenciou práticas de LGBTfobia? Em caso afirmativo, relate-a/as. 7) Na sua opinião, o que pode levar as pessoas a desrespeitarem e até mesmo violentarem pessoas em vista de sua orientação sexual? 8) Como você acha que essa situação poderia ser resolvida? As respostas devem ser discutidas e a correção poderá ser realizada coletivamente tendo o texto como base. <u>Atividade 5: Escrita coletiva de artigo de opinião</u> Essa atividade, conta com o trabalho realizado, especialmente, na área de Língua Portuguesa. É necessário que a turma tenha já desenvolvido algumas atividades que contribuam para o conhecimento sobre a tipologia textual relato de opinião. Assim, partindo-se desse conhecimento, os/as alunos/as escrevem, coletivamente, um artigo de opinião de forma a contemplar a maioria dos posicionamentos da turma. Esse artigo pode ser compartilhado em diferentes mídias. <u>Atividade 6: Atividade Análise coletiva de mídia</u> Seguindo o “roteiro de análise de mídia” da atividade 3, coletivamente, a turma analisa a música <i>Toda forma de amor</i>³⁰: Eu não pedi pra nacer Eu não nasci pra perder Nem vou sobrar de vítima Das circunstâncias Eu tô plugado na vida Eu tô curando a ferida Às vezes eu me sinto Uma mola encolhida, hey! Você é bem como eu Conhece o que é ser assim Só que dessa história Ninguém sabe o fim Você não leva pra casa E só traz o que quer Eu sou teu homem Você é minha mulher E a gente vive junto E a gente se dá
----------------------	--

³⁰ SANTOS, Lulu. *Toda a forma de amor*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/103/>. Acesso em 30 dez. 2022.

Atividades e Tarefas	bem Não desejamos mal A quase ninguém E a gente vai à luta E conhece a dor Consideramos justa Toda forma de amor, hey! [...] Após essa prática de análise de mídia guiada pelo/a professor/a, a turma realiza a análise de mídias em grupos. Formados os grupos, as crianças são orientadas a pesquisarem uma música que aborde a temática do amor. A pesquisa pode contar com recurso de <i>internet</i>. Tendo o material, o grupo faz a análise sobre o mesmo a partir do “Roteiro de análise de mídia”. O/A professor/a faz a mediação da atividade, em busca de auxiliar em possíveis situações de dificuldade. <u>Atividade 7: Trabalhando com definições e significados</u> A turma é orientada a pesquisar as palavras “amor” no dicionário, registrando a informação encontrada, individualmente. As definições poderão ser comparadas, posteriormente. Em seguida, o/a professor/a explica à turma que eles/as irão produzir um dicionário com algumas palavras “descobertas” em aula. A primeira delas é a palavra “amor”. Contudo, a condição da tarefa é que a definição seja singular e represente a concepção de cada aluno/a. Assim, em material confeccionado individualmente, os/as alunos/as refletem e registram sua definição particular para “amor”. Essa definição poderá iniciar com “Amor é quando [...]”sendo a frase completada pela criança. Com essa atividade e, tendo em vista todo o processo passado até ela, espera-se que os/as alunos/as possam chegar a definições mais elaboradas, livres de tabus e preconceitos e que associem o amor a outros sentimentos e atitudes como o respeito, a admiração e o carinho.
----------------------------	---

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da inquietação sobre como a sexualidade se manifesta na infância e de que forma é percebida ou silenciada no espaço escolar. Ao longo do percurso, buscou-se compreender as expressões infantis relacionadas à sexualidade, especialmente no contexto escolar.

O estudo evidenciou que a sexualidade está presente desde a infância e se manifesta por meio de comportamentos, linguagens, brincadeiras, curiosidades e falas das crianças. Esses indícios, muitas vezes, são ignorados ou interpretados à luz de concepções adultocêntricas, que negam a criança como sujeito de sexualidade. Frequentemente, tais manifestações são tratadas com silêncio, repressão ou abordagens estritamente biológicas, revelando um descompasso entre as necessidades das crianças e as práticas escolares.

Observou-se também que os/as professores/as enfrentam dificuldades para abordar o tema, seja por ausência de formação específica, seja pela influência de discursos conservadores que ainda permeiam a sociedade e a política educacional. Isso reforça a importância de se investir em uma formação docente que vá além dos conteúdos, envolvendo perspectivas que promovam o respeito à diversidade, ao diálogo e à construção de práticas pedagógicas humanizadas e coerentes com os direitos da infância.

Embora muitos dos achados desta pesquisa dialoguem com a literatura existente, é justamente nesse reforço que reside sua potência. Afirmar que a infância é atravessada pela sexualidade, que as crianças produzem sentidos sobre o tema e que o silêncio institucional contribui para a manutenção de estigmas e opressões, é um posicionamento político e ético diante do atual contexto social e educacional. Em tempos marcados por retrocessos, reafirmar o direito das crianças à informação, ao diálogo e ao respeito à sua singularidade torna-se urgente.

A investigação, nesse sentido, aponta para a necessidade de escutar mais as infâncias. A escola precisa reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de produzir cultura e sentidos, inclusive sobre temas complexos como a sexualidade. Valorizar o protagonismo infantil na elaboração do currículo e nas práticas educativas é condição fundamental para que a educação sexual seja significativa e coerente com suas experiências.

A sexualidade infantil deve ser compreendida de modo particular, pois as crianças interpretam os estímulos e informações de forma distinta dos/as adultos/as. Seus comportamentos sexuais geralmente estão mais ligados à curiosidade e à descoberta do corpo, das sensações e das relações. Conforme apontou a pesquisa, a criança oscila entre a reprodução

de ideias adultas e a liberdade criativa própria da infância, elaborando suas concepções muitas vezes por meio de jogos e brincadeiras.

A partir de suas interações sociais, a criança constrói conhecimentos prévios sobre a sexualidade. Essas noções se expressam de diversas formas na escola: perguntas, exploração do corpo, curiosidade, masturbação, comentários sobre conteúdos midiáticos, estereótipos de gênero, representações de práticas adultas, uso de vocabulário sexualizado, beijos, conversas sobre namoro, entre outras manifestações.

Por outro lado, a prática docente continua marcada por tabus e inseguranças. Quando não optam pelo silêncio, muitos/as educadores/as recorrem a abordagens biologizantes, que limitam a compreensão da sexualidade e reproduzem preconceitos. Esses entraves, como demonstrado na pesquisa, estão associados tanto à formação recebida quanto à influência de discursos morais e conservadores, que dificultam o desenvolvimento de práticas alinhadas a princípios humanistas e emancipatórios.

Assim, o estudo reforça que escutar as crianças é essencial para construirmos práticas pedagógicas significativas. A pesquisa que considera a criança como agente ativa de sua realidade oferece contribuições importantes para pensarmos a educação sexual escolar, pois fornece pistas para abordagens mais sensíveis, éticas e contextualizadas.

Apesar dos avanços nas últimas décadas em relação às pesquisas sobre o tema, o contexto social ainda é fortemente influenciado por discursos moralistas que impactam as políticas públicas e restringem o tratamento da sexualidade como um direito legítimo no ambiente escolar.

Como desdobramentos possíveis, destaca-se a importância de ouvir os/as professores/as sobre os resultados aqui apresentados. Compreender como percebem as manifestações da sexualidade infantil, suas inseguranças e concepções, pode subsidiar formações e intervenções pedagógicas mais efetivas. Além disso, é necessário refletir sobre como a formação inicial docente tem (ou não) incorporado essa temática de forma crítica. Por fim, a pesquisa reitera que a sexualidade é parte da infância e que o silêncio sobre ela também educa — muitas vezes, perpetuando desigualdades, exclusões e sofrimentos.

Ao contrário do que afirmam certos discursos conservadores, a educação sexual escolar não antecipa experiências sexuais, mas oferece ferramentas para que as crianças compreendam o mundo, a si mesmas e o outro com respeito, responsabilidade e liberdade. Garantir esse direito é contribuir para uma sociedade mais justa, plural e acolhedora.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.

BECKER, Márcia Regina; BARBOSA, Carla Melissa. Sororidade em Marcela Lagarde y delos Ríos e experiências de vida e formação em Marie-Christine Josso e algumas reflexões sobre o saberfazer-pensar nas ciências humanas. *Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 243-256, 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BEDIN, Regina Celia. *A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP*. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

BEDIN, Regina Celia; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. Sexo, sociedade e educação sexual no Brasil a partir de um estudo bibliográfico. In: MARTIN, Selma Alves de Freitas; GUIBU, Gelson Yoshio. (Org.) *Educação em saúde: formação para atenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens em espaços educacionais*. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2012, p. 11-18

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 01 out. 2020.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-posições*, Campinas, v. 15, n. 1 (43), 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais – orientação sexual*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Brasília, DF: Diário Oficial da

União, [2015]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192_DE_2015.aspx. Acesso em: 22 dez. 2021.

CABICEIRA, Geisa Orlandini. *Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância*. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

CRANMER, Sue; ULICSAK, Mary. Development of the future classroom toolkit. In: ASSHE, Frans Van *et al.* *Re-engineering the uptake of ICT in schools: the iTEC project*, Springer, 2015, p. 17-39. Disponível em: [https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/development-of-the-future-classroom-toolkit\(021befcc-d64b-41b9-a6fd-d6009e642732\)/export.html](https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/development-of-the-future-classroom-toolkit(021befcc-d64b-41b9-a6fd-d6009e642732)/export.html). Acesso em: 30 dez. 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A invenção da sexualidade e seus desdobramentos. *Educar em revista*, Curitiba: UFPR, n. 35, p. 37-51, set./dez. 2009.

CHADE, Jamil. *Cruzada ultraconservadora do Brasil na ONU afeta até resolução contra mutilação genital feminina*. El País, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-09/cruzada-ultraconservadora-do-brasil-na-onu-afeta-ate-resolucao-contra-mutilacao-genital-feminina.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, l.31-46.

CICCO, Roberta Ribeiro; VARGAS, Eliane Portes. Diversidade sexual, gênero e novas formas de organização da família: questões para o ensino e a comensalidade. *Demetra*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 539-557, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/issue/view/1359>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentidos sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 39, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>. Acesso em: 18 abr. 2020.

COSTA, Elis Regina; VENÂNCIO, Claudiene. Investigando a sexualidade infantil a partir do relato de educadores. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v.1, n.3, p. 130-142, 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/34>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 47-58.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 1 – 17.

DESIDÉRIO, Ricardo. A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. *Horizontes - Revista de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 98-112, jul. 2020. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/12282>>. Acesso em: 06 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.12282>.

DESIDÉRIO, Ricardo. “Guia educação audiovisual da sexualidade”. Roteiro para análise demídias. UNESP Araraquara, 2017. (digitado).

ESCANFELLA, Célia Maria. Uma contribuição da Sociologia da Infância para pesquisas em Comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso brasileiro de ciências da comunicação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 1 – 10. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/temaslivres.htm>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FARIA, Nalu. (Org.). *Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista*. São Paulo: SOF, 1998. (Coleção Cadernos Sempreviva).

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Disponível em: < FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.> Acesso em: 3 jul. 2015.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método ssf. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção Dimensões da sexualidade).

FIORINI, Jessica Sampaio. *Educação sexual na escola: currículo e práticas*. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FIORINI, Jessica Sampaio. *Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista; MARIN, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200550&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 07 out. 2020.

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, 2011.
GAMA, Rafaela Cordeiro; ANASTÁCIO, Zélia Caçador. Educação sexual e legitimidade do professor de ensino básico: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Revista INFAD de Psicologia*, Portugal, v. 2, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAE/article/view/1737>. Acesso em: 07 out. 2020.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 96-105.

GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311/21110>>. Acesso em 24 jun. 2020.

GOULART, Elias Estevão; HETEM JÚNIOR, Annibal. Pesquisas na web: estratégias de busca. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 4, n. 2, p. 53-66, 2007.

KORNATZKI, Luciana; CHAGAS, Maria Isabel Seixas da Cunha. Histórias e narrativas digitais na educação sexual da infância: possibilidades e limitações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1041 - 1068, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1041>. Acesso em: 30 dez. 2021.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Históriasocial da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 229-250.

LEÃO, Andreza Marques De Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 8, p. 609-638, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6585>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LORRAN, Tácio. *Veja o documento da OMS sobre educação sexual criticado por Bolsonaro*. Metrôpoles, 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/jair-bolsonaro/veja-o-documento-da-oms-sobre-educacao-sexual-criticado-por-bolsonaro>. Acesso em: 10 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.25, n. 2, jul/dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em 13 out. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Myller Gomes; ABÍLIO, Francisco José Pegado; LACERDA, Divaniella de Oliveira. Corpo e infecções sexualmente transmissíveis: análise dos conteúdos nos livros didáticos de ciências e biologia. *Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 106-131, jan-jun, 2019. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/38292#:~:text=Assim%20o%20presente%20estudo%20objetivou,Programa%20Nacional%20do%20Livro%20Did%C3%A1tico> .>. Acesso em: 18 set. 2020.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi *et al.* Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v.7, n.2,p.115-129, 2011. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/419>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. O desenvolvimento da sexualidade na infância. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (orgs.). *Sexualidade e Infância*. Bauru: FC/Unesp; CECMCA, 2005, p. 85-103.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa*, Araraquara, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary(org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, l. 74-95.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. As “mocinhas heroínas” das fotonovelas da revista Capricho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/XmbR3VM4SKYr7LnRpxrQL8p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, l. 146-160.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 296-318, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308766691_A_influencia_da_ideologia_patriarcal

al_na_definicao_dos_brinquedos_infantis. Acesso em: 30 set. 2020.

NASCIMENTO, Maria Livia; CHIARADIA, Cristiana de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. *Sisyphus*, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. Acesso em: 08 out.2020.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; ROSSATO, Bruno. Audiovisualidades e produção social das masculinidades: gêneros-corpos-sexualidades encenadas nos cotidianos das salas de aula.

Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, jul-dez, 2017. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29791/22113>.

Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Cristiane. A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil.

Revista EPOS, Rio de Janeiro, v. 2, n 2, p. ? , 2011. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan.

2020.

OLIVEIRA, Kênia Eliane; COSTA, Elis Regina. Educação sexual na infância:

pesquisando concepções de professores da cidade de Jataí, Goiás. *Revista Exitus*, Pará, v.1, n.1, p. 81-90, 2011. Disponível em: <

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/208> >.

Acesso em: 27 jan. 2020.

PAES, Daniela Cristina; FAVORITO, Ana Paula; GONÇALVES, Randys Caldeira.

Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? *Multi-Science Journal*, v. 1, n.3, p. 69-78, 2015.

Disponível em: <

<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/multiscience/article/view/122>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PETRENAS, Rita C. *et al.* Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental. *Revista Ártemis*, Paraíba, v. 17, n. 1, p. 129-140, 2014. Disponível em: <

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/19155>>. Acesso em: 22 mai.2020.

PINHEIRO, Ana Claudia Maciel; CORRÊA, Júlio César da Silva. A orientação sexual para crianças na pré – escola: analisando a prática pedagógica das professoras da educação infantil. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*, Espanha, v. 2, n. 3, julio, p. 71-85, 2016. Disponível em: <

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4218>>. Acesso em 17 abr. 2020.

PIRES, Michele Ignacio. A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 64-75, 2013.

Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/15338/11618>>.
Acesso em: 06 mai. 2020.

PRETTO, Zuleica; LAGO, Mara C. de S. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. *Revista Ártemis*, Paraíba, v. 15, n. 1, p. 56-71, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/16638/9495>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

QUINTEIRO, Jucirema Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, FARIA, Ana Lúcia Goulart.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19-48.

RAMOS *et al.* Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014.
Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>.
Acesso em: 12 set. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010, l. 11-30.

REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, janeiro-abril/2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/2119/showToc>. Acesso em: 04 out. 2020.

REIS, Gisele Volpato; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização sobre o conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.) *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 27-71.

RIBEIRO, Claudia Maria. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 605-614, 2011.
Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1708/showToc>>.
Acesso em: 19 mai. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis, RJ: DePetrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p. 7 – 15.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade na história. In: _____. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. São Paulo: Cultura

Acadêmica Editora, 2002. p. 9- 16.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/GjFSBSrN6CLgwN9k74t7YFr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.) *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 15 - 25.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEKPRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, l. 117-128.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, l. 59-73.

SCHINDHELM, Virginia Georg; EVANGELISTA, Marcia Nico. Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p.131-153, jan./abr. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5107>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SILVA, Daniel Vieira. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.424-441, 2019. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36363>>. Acesso em 23 mai. 2020.

SILVA, Fabiane M. “Educação e Docência”: Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola. *Revista Ártemis*, Paraíba, v. 22, n. 1, p. 17-31, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/29971>>. Acesso em 26 mai. 2020.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; MENDES, Thaynan Brito. “Que clipe foi esse, que táum arraso?”: Inveja, corpo e interação em representações de mulheres em cenários urbanos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 41., 2018, Joinville – SC, *Anais eletrônicos do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Joinville, 2018. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/lista_area_DT6-CU.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOARES, Emerson de Lima, VIÇOSA, Cátia Silene Carrozoni Lopez; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. As Representações do corpo humano nos livros didáticos de ciências. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, v. 13, n. 1,

p. 55-72, 2018. Disponível em:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/issue/view/Vol.%2013%2C%20N%C3%BAm.%201%20%282018%29%20Ene-Jun>. Acesso em 06 out. 2020.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias Descolonizadoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/33381>. Acesso em: 30 dez. 2021.

SPAZIANI Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015. Disponível em: <
<http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/56/educacao-para-a-sexualidade-e-prevencao-da-violencia-sexual-na-infancia--concepcoes-de-professoras>>. Acesso em 15 abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Cristina; MELO, Sonia Maria Martins. Educação sexual, crianças e mídias: algumas reflexões. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n.2, p. 341-356, 2015. Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6346>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VITIELLO, Nelson. *Sexualidade: quem educa o educador : um manual para jovens, pais e educadores*. São Paulo: Iglu, 1997.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200019/19433>. Acesso em: 30 set. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. *Revista Ártemis*, Paraíba, v. 22, n. 1, p. 85-100, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/32134>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WHITAKER, Dulce. *Mulher e homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Polêmica).

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Relação de textos selecionados para revisão ordenados
conforme a plataforma periódicos capes**

RELAÇÃO DE TEXTOS SELECIONADOS PARA REVISÃO ORDENADOS CONFORME A PLATAFORMA PERIÓDICOS CAPES		
AUTOR/A ANO	TÍTULO	OBJETIVOS
COSTA; VENÂNCIO (2015)	Investigando a sexualidade infantil a partir do relato de educadores	“[...] analisar os relatos de educadoras da educação infantil, que trabalham com crianças entre 3 e 5 anos de idade, quanto a sua concepção de sexualidade como reagem e educam as crianças, ao presenciarem situações envolvendo manifestações sexuais, dentre estas a masturbação, como a educação sexual familiar repercute em suas práticas, se a formação inicial e continuada, as preparou e prepara para lidar com a temática” (COSTA; VENÂNCIO, 2015, p. 130).
MAIA <i>et al</i> (2011)	Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola	Descrever “[...] um projeto de extensão que observou a manifestação da sexualidade de crianças em uma pré-escola e interveio oferecendo um espaço de diálogo, reflexão e esclarecimento sobre sexualidade na infância” (MAIA <i>et al</i> , 2011, p. 115).
OLIVEIRA (2011)	A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil	“Analisar os saberes médicos e psicológicos que fabricaram a noção de sexualidade infantil no Brasil da primeira metade do século XX” (OLIVEIRA, 2011, p.?).
OLIVEIRA; COSTA (2011)	Educação sexual na infância: pesquisando concepções de professores da cidade de Jataí, Goiás	“Investigar junto aos professores da educação infantil e das séries iniciais, das escolas da rede municipal e particular de Jataí – GO suas concepções e práticas a respeito das manifestações da sexualidade infantil em sala de aula” (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 81).
SCHINDHELM; EVANGELISTA (2013)	Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo	“[...] conhecer as concepções e as práticas de educadore(a)s sobre gênero e sexualidade infantil” (SCHINDHELM; EVANGELISTA, 2013, p. 137).
PAES; FAVORITO; GONÇALVES (2015)	Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer?	“[...] verificar como a temática sexualidade tem sido trabalhada nas séries iniciais do ensino fundamental em instituições de ensino público de Pires do Rio (Goiás)” (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015, p. 69).

LEÃO; (2013)	RIBEIRO	Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva	“[...] identificar as concepções de um grupo de discentes de um curso de Pedagogia acerca da sexualidade infantil e das relações de gênero verificando as principais necessidades formativas que apresentavam concernentes a tais temáticas [...]” (LEÃO; RIBEIRO, 2015, p. 609).
SPAZIANI; (2015)	MAIA	Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras	“[...] analisar a opinião de professoras sobre a educação para a sexualidade na infância, bem como sobre a prevenção da violência sexual infantil” (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 61).
PINHEIRO; CORRÊA (2016)		A orientação sexual para crianças na pré – escola: analisando a prática pedagógica das professoras da educação infantil	“[...] verificar qual a metodologia utilizada pelas professoras de Educação Infantil na orientação de crianças na Pré-escola acerca da descoberta da sexualidade” (PINEHRIO; CORRÊA, 2016, p. 71).
CIRIBELLI; RASERA (2019)		Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil	“[...] compreender como ocorrem as construções de sentido sobre a diversidade sexual no contexto da educação infantil”. (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 1).
PIRES (2013)		A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista	“[...] identificar elementos para uma abordagem da Educação Sexual que alicerce ações pedagógicas voltadas ao questionamento do determinismo biológico e o reconhecimento e respeito radical às diferenças de gênero, orientação sexual, étnico-raciais, religiosas etc” (PIRES, 2013, p. 64).
XAVIER (2016)	FILHA	Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet	Identificar o que dizem os textos da internet sobre sexualidade e gênero da criança.
CICCO; (2016)	VARGAS	Diversidade sexual, gênero e novas formas de organização da família: questões para o ensino e a comensalidade	Discutir “[...] a problemática da diversidade sexual, envolvendo as transformações das identidades de gênero no exercício da sexualidade e os novos cenários de organização da família contemporâneos, relacionados às indagações e aos desafios presentes no ensino de ciências, bem como das práticas educacionais em suas interseções com a saúde onde se incluem as práticas alimentares.” (CICCO; VARGAS, 2016, p. 539).

SILVA (2019)	Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade	Investigar “[...] as possibilidades, desafios e potências na produção de práticas pedagógicas voltadas para a discussão das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade no espaço escolar” (SILVA, 2019, p. 424).
PETRENAS <i>et al</i> (2014)	Era uma vez um menino e uma menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no ensino fundamental.	“[...] analisar as representações de crianças em torno das construções de gênero, propondo para os docentes a possibilidade de trabalhar esse tema no contexto escolar” (PETRENAS <i>et al</i> , 2014, p. 129).
SILVA (2016)	“Educação e Docência”: Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola	Analisar “[...] as práticas educativas na educação, buscando responder de que forma os docentes têm contribuído para a desmistificação de diferenças socialmente construídas no que tange às relações de gênero” (SILVA, 2016, p. 17).
PRETTO; LAGO (2013)	Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras	Indagar a produção sobre as infâncias nos estudos de gênero, a partir de levantamento de publicações sobre o tema na Revista de Estudos Feministas e nos Cadernos Pagu, nos últimos 20 anos.
GUIZZO; ZUBARAN; BECK (2017)	Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças	“Discutir e problematizar como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica” (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 523).
MACHADO; ABÍLIO; LACERDA (2019)	Corpo e infecções sexualmente transmissíveis: análise dos conteúdos nos livros didáticos de ciências e biologia	Analisar, como os conteúdos referentes à Corpo e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são discutidos nos LD de Ciências e Biologia, dos níveis Fundamental e Médio, respectivamente, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático.
NASCIMENTO (2016)	A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis	“[...] analisar a expressão da ideologia patriarcal nos brinquedos infantis, levando em consideração os determinantes materiais e ideológicos nesses brinquedos, que contribuem para a cristalização dos significados dominantes sobre os gêneros (feminino e masculino)” (NASCIMENTO, 2016, p. 106).

NOLASCO-SILVA; ROSSATO (2017)	Audiovisualidade s e produção social das masculinidades: gêneros-corpos- sexualidades encenadas nos cotidianos das salas de aula	“[...] discutiremos as apropriações que os praticantes das nossas salas de aula fazem dos personagens-heróis de desenhos animados e de uma série de TV [...]” (NOLASCO-SILVA; ROSSATO, 2017, p. 101).
XAVIER FILHA (2011)	Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narrativas de crianças.	Compreender “[...] como as crianças constroem representações de gênero a partir da descrição física e comportamental de princesas e príncipes dos contos de fadas clássicos”. (XAVIER-FILHA, 2011, p. 591).
BENTO (2011)	Na escola se aprende que a diferença faz a diferença	Apresentar reflexões que possibilitem “[...] problematizar os limites das instituições sociais em lidar com as diferentes demandas em relação às questões de gênero”. (BENTO, 2011, p. 549).
REIS; PARAÍSO (2014)	Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos	“[...] observar e analisar a produção de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 237).

APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “UM ESTUDO SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL A PARTIR DE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL” sob responsabilidade da pesquisadora Jessica Sampaio Fiorini.

Os resultados desse estudo poderão contribuir com novas pesquisas envolvendo questões relacionadas à sexualidade na infância, bem como à educação sexual. Seus objetivos são de identificar, caracterizar e analisar as manifestações e concepções de crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental envolvendo sexualidade.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) foi selecionado(a) para ser convidado(a) a participar, pois preenche o perfil da população que fará parte desse estudo: “crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. Todavia, sua participação não é obrigatória.

Assim, seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participará de duas etapas desse estudo. Primeira: a pesquisadora Jessica Sampaio Fiorini observará seus comportamentos e atitudes que têm relação com a sexualidade, durante o período de aula na escola. Segunda: em outro momento, a pesquisadora organizará uma conversa sobre o tema da sexualidade, envolvendo um grupo de crianças participantes da pesquisa. Essa conversa será registrada mediante gravação de vídeo, para que, posteriormente, seja transcrita e analisada conforme os objetivos do estudo.

Haverá um risco mínimo para saúde emocional de seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), caracterizado por: constrangimento pelo teor dos questionamentos durante a atividade em grupo (conversa); desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravação de vídeo na atividade em grupo (conversa); desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a etapa de observação sobre os comportamentos e atitudes das crianças no período de aula.

Todavia, você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, antes e durante o curso da pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida a respeito dos procedimentos desse estudo.

Além disso, seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em

sua relação com a pesquisadora ou com a escola.

É importante esclarecer, ainda, que a etapa envolvendo uma conversa entre o grupo de crianças participantes do estudo, respeitará a posição e opiniões de cada criança, visto que não há a intenção de incutir qualquer ideia a respeito da sexualidade. Nesse sentido, acaso seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) queira permanecer em silêncio no momento da conversa, isso também será respeitado.

Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Nesse sentido, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, sendo que, na publicação dos resultados obtidos mediante esse estudo, a identificação do nome da criança será substituída por nome fictício ou um código que garanta o sigilo acerca de sua verdadeira identidade.

Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de esses poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar do estudo.

Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer despesas financeiras decorrentes da participação na pesquisa, assim como não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes dessa pesquisa.

É importante esclarecer que havendo eventuais danos decorrentes da pesquisa, é garantida indenização.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe desta pesquisa, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Jessica Sampaio Fiorini – pesquisadora responsável
Doutoranda em Educação Escolar -
FCL/UNESP – Campus de Araraquara
– SP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara
– SPE-mail: jessicafiorini.unesp@gmail.com

Eu, _____

RG: _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da

participação de meu (minha) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) de nome_____

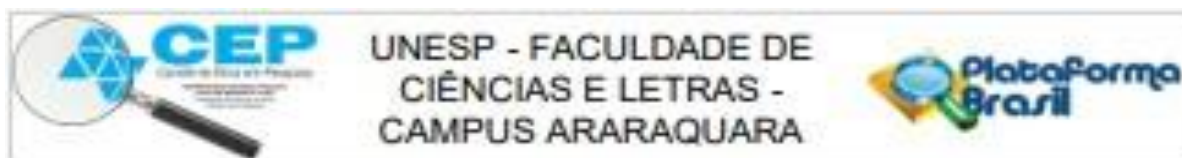
RG:_____na pesquisa e concordo com sua participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

_____,_____de_____de 20

Assinatura do(a) _____
responsável legal sobre a criança participante da
pesquisa

ANEXOS

ANEXO A Cópia do parecer do comitê de ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL A PARTIR DE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Jessica Sampaio Florini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00106218.9.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.841.567

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado e é de claro entendimento.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão bem delineados, claros e, embora traga certa complexidade, exequíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios, apesar de descritos de forma sintética, estão bem equacionados e discutidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários ou considerações sobre a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão em conformidade com as diretrizes da regulamentação atual.

Recomendações:

Recomenda-se pequenos ajustes de cronograma para execução satisfatória desse do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1

Bairro: CENTRO

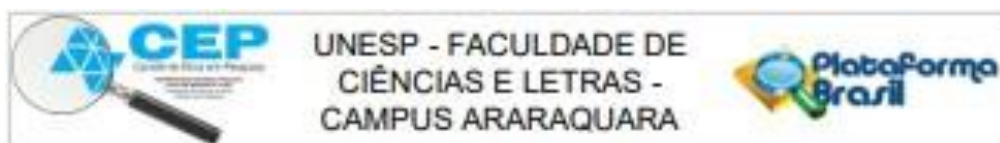
CEP: 14.800-801

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclae.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.941.587

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 23/08/2018, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1098960.pdf	16/05/2018 18:09:47		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	16/05/2018 18:06:59	Jessica Sampaio Fiorini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JESSICA_FIORINI.doc	16/05/2018 18:06:33	Jessica Sampaio Fiorini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETALHADO.pdf	18/04/2018 10:40:02	Jessica Sampaio Fiorini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

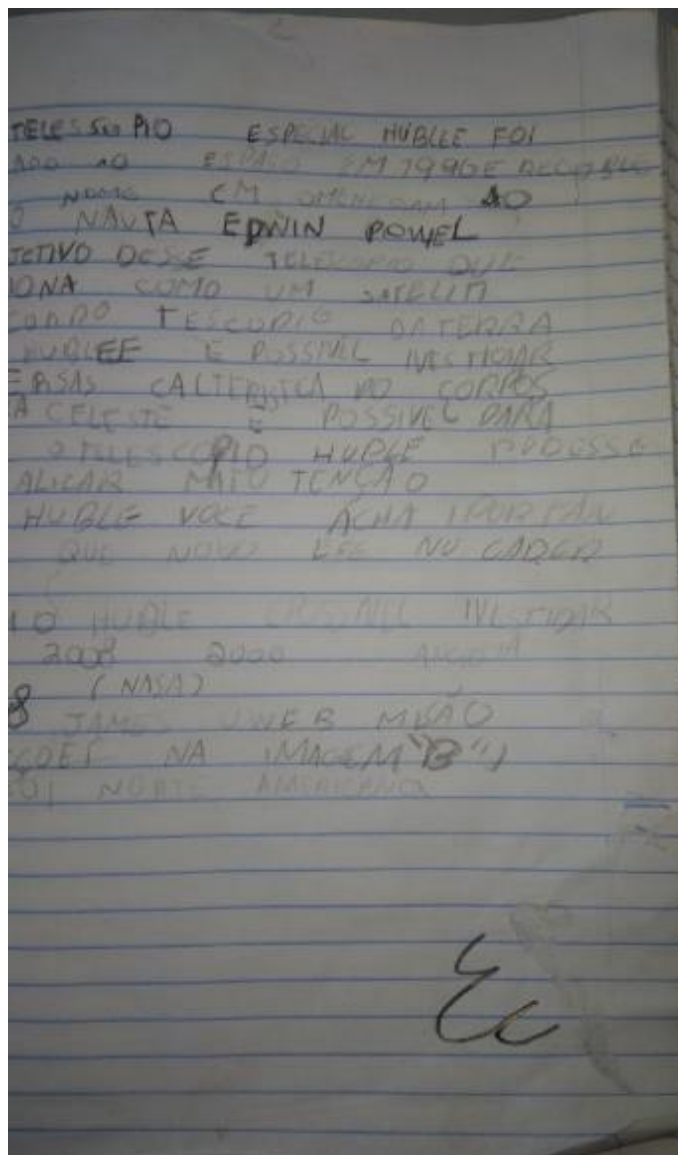
Não

ARARAQUARA, 24 de Agosto de 2018

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara-Jalô Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-801
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedetica@fclar.unesp.br

ANEXO B Registro manifestação da sexualidade por meio de desenho



ANEXO C Ocorrências de “indisciplina” ligadas às manifestações da sexualidade infantil na escola³¹

Ocorrência: [REDACTED]

O aluno [REDACTED] no momento de explicação da atividade estava brincando com objetos, atrapalhando a aula. Ao ser advertido, começou a responder para a professora, como também resmungando. Intern na aula de informática, ofendeu a aluna [REDACTED] de "caiu com a perereca para o alto". Demonstra muito nervoso quando é contrariado.

Providências do professor:

O aluno já foi advertido várias vezes, mas não acata os eldems. Sempre parte para a agressão. A mãe já foi comunicada sobre essa situação na 1ª reunião de pais, não comparecendo na 2ª reunião.

Providências da gestão escolar:

1200 por gentileza que a responsável do aluno compareça na escola para conversar a respeito do aluno.

³¹ As cópias referentes às “Ocorrências de “indisciplina” ligadas às manifestações da sexualidade infantil na escola” foram editadas de forma a preservar a identidade dos/as envolvidos/as.

Ocorrência:

1
O aluno espetou a colega
de sala e ficou mostrando
do pipi na sala de
aula. Disse para a dire-
tora que está acostumada
de fazer isso em casa.

Providências do professor:

Chamou a direção.

Providências da gestão escolar:

Ligou para os respon-
sáveis acompanhando a pes-
soa.

Ocorrência:

Na fila para voltar à sala
os alunos deram "briga" na boca.

Providências do professor:

Encaminhou à direção

Providências da gestão escolar:

Conversei com os alunos a
respeito do ocorrido e peço que
compreendam a situação.

Ocorrência:

O aluno não respeita as regras da sala, continua falando para os colegas. Na sala, ficou brincando durante a aula, ficou brincando com os colegas, colocando o pé na cadeira, tentando se sentar no lugar do outro. Fica falando coisas para os colegas e diz que não quer estudar. Quando falar para parar de falar, ele fala que não quer. E quando falar para parar de falar, ele fala que não quer. E quando falar para parar de falar, ele fala que não quer.

Providências do professor: falar e por isso não vai falar.

Conversa individual e solicitação de apoio da direção.

Providências da gestão escolar:

Falar várias vezes e os celulares só de fora da sala.

Conversar a responsabilidade para comparecer à escola.

Motivo do atendimento:

O aluno na hora do recreio aborrecu a calça do colega. Na sexta-feira 16/08/19 a diretora foi falar com ele [REDACTED] e o aluno se comportou bem para a aula.

Orientações e encaminhamentos:

O aluno [REDACTED] veio chorando na direção da diretora e conversou com ela. Fazendo a correção.

Hoje, período da manhã, o aluno de 3º ano - A, [REDACTED] durante a aula de Educação Física com o Prof. [REDACTED] mordeu a aluna [REDACTED] por cima do uniforme escolar (parte da malha). As mães dos alunos foram chamadas e também fiquei no Conselho Tutelar (onde as mesmas estão). A providência tomada foi mudar o aluno de sala de aula e conversar e advertir os en-