

## SEXUALIDADE, GÊNERO E APRENDIZAGENS NARRATIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR DA INFÂNCIA

SCHINDHELM, Virginia Georg\*

HORA, Dayse Martins\*\*

### RESUMO

O artigo investiga, a partir das discussões de Goodson sobre aprendizagens narrativas, o papel do(a) educador(a) infantil na construção de gênero e sexualidade das crianças e reflete de que forma essa temática aparece no currículo praticado, principalmente naquilo que não foi planejado, todavia está presente no cotidiano escolar. Situações cotidianas na escola promovem confrontos e embaralhamentos nos adultos acerca dos temas gênero e sexualidade, porque foram aprendidas de modo informal, sem conceitos ou explicações, todavia produtos de mitos e tabus construídos numa sociedade que ainda os vê como inapropriados para trabalhar com as crianças. Mesmo assim, aparecem como formas de aprendizagens duradouras que compõem os currículos praticados no dia-a-dia da educação para a infância – o currículo como narrativa. O texto apresenta experiências de educadore(a)s vivenciadas em duas creches públicas fluminenses e algumas análises acerca de omissões, de desaprovações ou de formas de comunicação não verbal oriundas de acervos de aprendizagens constitutivas de histórias de vidas que influenciam diretamente práticas educacionais nos espaços infantis.

**Palavras-chave:** Aprendizagens narrativas. Gênero e sexualidade. Currículo da Educação Infantil.

---

\* Psicóloga, mestre e doutora em Educação. Professora da faculdade de Psicologia da Sociedade Educacional Fluminense (SEFLU). Pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior (NEPES) e do Grupo de Estudos e Pesquisas com Crianças e Infâncias (GEPECI) da Universidade Federal Fluminense.

\*\* Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora associada II, aposentada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

## ***SEXUALITY, GENDER AND NARRATIVE LEARNING IN CHILDREN'S SCHOOL CURRICULUM***

***SCHINDHELM, Virginia Georg\****

***HORA, Dayse Martins\*\****

### ***ABSTRACT***

*According to Goodson's discussions about narrative learning this article analyzes the infant educator's role in children's gender and sexuality construction and also thinks in which way it appears in the school curriculum, especially in situations which were not planned however are daily present in school. Common school situations about gender and sexuality themes raise conflict of ideas and adult's embarrassing as they were learnt in an informal way without models or explanations, however they were myth and taboos products raised in a society which face them as incorrect to be worked with children. Even then they appear as lasting learning ways which daily take part of the curriculum practiced on children education – the curriculum as a narrative. This text presents educators' experience lived in two infant public schools in Rio de Janeiro and also some analysis about the omission, disapproval or non-verbal communication originating from the material learnt of life stories which directly influence on educational practices in kindergartens.*

***Keywords:*** Narrative learning. Gender and sexuality. Infant Education's curriculum.

---

\* Psychologist, Master and PhD in Education. Professor at the faculty of Psychology of Educational Society Fluminense (SEFLU). Researcher and a member of the Center for Studies and Research in the Higher Education (NEPES) and of the Group of Studies and Research with Children and Childhoods (GEPECI) Universidade Federal Fluminense.

\*\* Pedagogue, Master and PhD in Education. Associate Professor II, retired from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor of the graduate Program in Education at the Catholic University of Petrópolis (UCP).

## 1 INTRODUZINDO A QUESTÃO

A escola é uma instituição social atravessada pelas correntes de pensamento, movimentos e tensões que perpassam a comunidade onde está imersa. Cruzada por redes sociais convive com estes impactos e reproduz um conjunto de práticas culturais e políticas que atravessam o contexto onde os pequenos estão inseridos. Dessa forma, como um subgrupo social, a escola procura enquadrar e normalizar, dentro de padrões, como políticas de verdade, todos aqueles que nela convivem, sejam adultos ou crianças. Assim, um cenário escolar para a infância não fica excluído de apresentar seu cotidiano permeado por aprendizagens que nem sempre foram prescritas e pensadas para trabalhar com seu público.

Nesse sentido, elegemos para discorrer nesse artigo, narrativas de educadore(a)s<sup>i</sup> apresentadas como formas de aprendizagens duradouras que compõem os currículos praticados no dia a dia da educação para a infância – o currículo como narrativa. Tomamos como referencial para essa discussão os trabalhos de Goodson (2007a, 2007b, 2008) que discute sobre este tema.

Destacando como base para as análises, a pesquisa de doutoramento em espaços educacionais infantis, este artigo tem por objetivo apresentar recortes sobre a discussão das aprendizagens narrativas, o papel do(a) educador(a) infantil na construção de gênero e sexualidade das crianças, e refletir de que forma essa temática aparece no currículo praticado, principalmente naquilo que não foi planejado, todavia presente no cotidiano escolar.

No trabalho de investigação empreendido inicialmente, nosso desafio foi oportunizar aos sujeitos da pesquisa reflexões sobre suas práticas de modo a responderem, com maior segurança, às opiniões, valores, atitudes e experiências, relativas à sexualidade e ao gênero, com os quais convivem na prática pedagógica. Com tal intento, vivenciamos o cotidiano de duas creches públicas no estado do Rio de Janeiro<sup>ii</sup>, uma municipal e a outra vinculada a uma universidade federal, ao longo de dois anos e três meses (março de 2010 a junho de 2012), inseridas durante todo o dia, uma vez por semana, em cada espaço escolar.

A investigação entrelaçou dados de uma: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica num diário de campo; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada do(a)s educadore(a)s ao longo do período em que estivemos inseridas no cenário escolar; (d) análise bibliográfica priorizando teses de estudiosos da infância, de gênero e da sexualidade; e (e) entrevistas semiestruturadas com seis educadoras de uma das



creches; e oito educadoras e nove educadores homens<sup>iii</sup> da outra escola para infância, perfazendo um total de vinte e três entrevistas, que serviram de instrumentos de coleta de narrativas desses sujeitos, o que nos proporcionou conhecer suas experiências, concepções e práticas como educadore(a)s, priorizando aquelas relativas aos temas gênero e sexualidade infantil. Os dados que serão apresentados, neste artigo, são produto do mesmo conjunto de instrumentos metodológicos utilizadas na pesquisa como um todo.

Integraram o grupo entrevistado: (a) educadore(a)s de turmas de crianças de 3 a 6 anos; (b) educadore(a)s que desenvolvem outras atividades como educação física, contação de histórias e música; e (c) uma orientadora pedagógica com vasta experiência no trabalho pedagógico com os pequenos. Os professores foram entrevistados nos próprios espaços das creches, durante os horários de intervalos entre as atividades ou após o encerramento de suas jornadas de trabalho. São professores com experiência de magistério na educação infantil que variava entre 3 meses e 27 anos. Todos possuíam formação em nível superior, sendo 14 (quatorze) com o Curso de Pedagogia, 1 (um) com o curso de Psicologia, 2 (dois) licenciados em Educação Física, 1 (um) licenciado em História, 1 (um) licenciado em Artes Plásticas e 4 (quatro) licenciados pelo antigo Curso Normal Superior.

A pesquisa no cotidiano das duas creches foi realizada aliando-se um processo de reflexão sobre a prática ali desenvolvida, proporcionando-nos, e a(o)s educadore(a)s envolvidos, aprendermos juntos sobre as experiências vivenciadas a respeito do tema, rediscutindo conceitos e situações de forma a ressignificá-los em seu ambiente de produção.

As inferências de nossa investigação alicerçaram situações cotidianas e: (1) desvelaram ocultamentos e silenciamentos do(a)s educadore(a)s acerca da temática em questão; (2) expuseram experiências problemáticas que o(a)s levaram ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas às experiências de gênero e de sexualidade das crianças, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; (3) evidenciaram falas de educadore(a)s que carregam em si marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; e (4) revelaram o desconhecimento dos adultos sobre os temas gênero e sexualidade infantil.

Nossa inserção na educação infantil desvelou que educadore(a)s defrontam-se em seu cotidiano com experiências vivenciadas junto aos pequenos, que os levam a pontos de cruzamento privilegiados entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. São situações que compõem um verdadeiro palco social onde os atores

veem-se confrontados por decisivas posições relativas à escolha de valores a serem reproduzidos com as crianças, que nem sempre estão muito claros e definidos.

Inferimos que esta falta de clareza sobre as experiências que envolvem os temas gênero e sexualidade na escola se dá por algumas questões, dentre elas a que neste artigo destacamos: a forma como os educadore(a)s aprendem a lidar com o assunto. Nossa pesquisa revelou que ainda hoje são temáticas aprendidas de modo informal, sem conceitos ou explicações, todavia produtos da história e da mente, encrustadas de mitos e entrincheirados tabus, (WEEKS, 2011, p. 198), por isso não verbalizadas ou formalmente ensinadas.

Na escola o(a)s educadore(a)s aparecem como corresponsáveis por construções, mudanças ou estagnações de saberes e de comportamentos, na medida em que participam ativamente no processo dos cuidados e da educação das crianças.

A criança, por sua vez, na relação com os seus pares e com os adultos, está sujeita às influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de sua identidade, sua sexualidade, seu gênero e seus comportamentos. Neste processo interativo há o desenvolvimento de sua singularidade, internalização e expressão de sua condição ideológica, histórica e social. Desta forma, além de aprender, também a criança ensina e transforma suas ações no contexto escolar.

Vigotski (2009) nos ajuda a compreender o processo de trocas e compartilhamentos entre os sujeitos-crianças, as influências sociais adquiridas na escola e os modos como interferem nas escolhas e na construção dos comportamentos infantis, inclusive os sexuais. Nesse sentido, delinea-se uma concepção de criança na interação com as outras pessoas, desenvolvendo sua sexualidade e sua singularidade, internalizando e expressando sua condição sócio-histórica, sua ideologia e suas relações.

Frente a esse pressuposto vigotskiano, a criança, na educação infantil, participa de um cotidiano, interagindo com seus pares e com o(a)s educadore(a)s, num verdadeiro “trabalho de construção do homem sobre o homem” (ibidem p. 10), permeado por atividades criadoras com possibilidades de planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência. Vigotski (2009) ressalta, no entanto, que cada estágio etário tem uma expressão singular e que cada período da infância possui sua forma característica de criação (ibidem p. 19).

Ainda hoje, no cenário escolar infantil brasileiro perdura a improvisação do senso comum, a incompreensão, o repetir de preconceitos e, quase sempre, o descaso no tocante aos estudos sobre a sexualidade e o gênero das crianças. Não seria esta uma forma de negar a importância da criança como um ser sexuado?

Este artigo tenta realizar uma reflexão a partir de dados empíricos sobre esse cenário de dúvidas e reprodução de preconceitos no campo da sexualidade e do gênero na educação infantil, entendendo que estes temas como construções socioculturais, ainda que desafios difíceis, pertencem ao processo de produção de aprendizagens narrativas incluídas nos espaços e nos tempos escolares, por mais que sejam negados.

## 2 SEXUALIDADE E GÊNERO: DESCONHECIMENTOS E EMBARALHAMENTOS CONCEITUAIS

Os conceitos de sexo, sexualidade e gênero costumam ser entendidos como sinônimos por serem bem próximos, todavia possuem significados próprios e distintos.

A palavra sexo tem raiz no verbo latino *secare* (cortar, dividir) e originou os termos *sectus*, *sexus* e sexo, estabelecendo a divisão natural, em seu sentido biológico, na medida em que descreve as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, diferenciando homens e mulheres (WEEKS, 2001, p. 42).

Embora as distinções anatômicas sejam geralmente dadas ao nascimento, os significados a elas associados são históricos e sociais. Sendo assim, o sexo está no campo biológico – macho/fêmea - e serve de base para a construção dos significados culturais de uma pessoa, seja ela homem/mulher.

O gênero (masculino/feminino), por sua vez, pertence ao campo de discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças entre os sujeitos. Simone de Beauvoir (1967, p. 9) exemplificou bem essa distinção ao escrever: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Sendo assim, sexo e gênero não são duas categorias separadas, ao contrário, ambas formam um sistema integrado de uma pessoa. O gênero inclui o sexo biológico e engloba as construções sobre o masculino e o feminino, ambas produções em instâncias socioculturais e históricas de um sujeito.

Assim, por conta dessa formação de base natural, cultural e histórica, os termos sexo e gênero costumam aparecer de forma difusa e confusa nas expectativas e na sutil produção dos sujeitos masculinos e femininos, e dos seus papéis sociais.

O conceito de gênero privilegia um conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas e características culturais que definem o que significa ser homem/mulher numa cultura ou sociedade. Gênero pode também ser definido como uma organização social, cultural e

histórica dos processos construtivos das distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens/mulheres e seus corpos sexuados (MEYER, 2010, p. 16).

Para o sociólogo Weeks (2011), longe de ser uma base estável e eterna para a organização da vida social, o gênero tem se mostrado como uma variável histórica e cultural, potencialmente instável, o que significa uma diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. Assim, a diversidade de instituições, crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações entre homens e mulheres nas sociedades não é fixa por todo o tempo ao longo da história.

De acordo com essas teorias, a construção de gênero não perdura por muito tempo, assim como os desejos e as práticas sociais das pessoas não se mantêm. O gênero pode parecer imutável, mas é objeto de constante fluxo e também de mudanças (WEEKS, 2011).

Essa abordagem é reiterada por Louro (1995, p. 173) quando afirma:

[...] se homens e mulheres se constroem num processo de relação e no interior de uma sociedade, os conceitos de gênero também são plurais. Esses sujeitos são distintos historicamente (ser homem hoje, é diverso de ser homem no início do século) e são distintos, ainda, socialmente (ser, hoje, mulher de classe média, branca, brasileira é diverso de ser, hoje, mulher pobre, negra, sul-africana).

As crianças começam a adquirir concepções sobre gênero na relação individual e social com os seus pares e com o(a)s educadore(a)s já nos primeiros anos da vida escolar. Por meio dos comportamentos, atitudes, saberes e gestos, os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininos, de acordo com os valores que suas sociedades admitem, aceitam e valorizam (ibidem, p. 173).

Na escola para a infância, as crianças já começam a vivenciar diferentes experiências e concepções acerca do gênero por meio das relações que estabelecem entre elas e com os adultos com quem interagem desde os primeiros anos da vida escolar. São comportamentos, atitudes, saberes e gestos que ensinam aos meninos e às meninas os valores que esta comunidade escolar admite, aceita e valoriza na construção de suas masculinidades e feminilidades. Dessa forma, tanto os significados culturais de masculinidade e de feminilidade como as expectativas atribuídas ao que é ser feminino ou masculino tornam-se conhecidas e evidenciadas para as crianças.

Gênero é uma estrutura ampla e complexa que mantém uma relação íntima com o campo da sexualidade (CONNELL, 1995), na medida em que esta remete a uma dimensão



humana que envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001).

A sexualidade é um conceito amplo, abordado por diversos significados e conteúdos e, por isso, não possui uma visão unívoca e “não é um domínio unificado”, nas palavras de Weeks (2001, p. 54). Pode variar ao longo da história, de uma cultura para outra ou entre diferentes grupos de uma mesma sociedade, e também ao longo da vida dos indivíduos, considerando a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que o sujeito está inserido.

No entanto, é construída por cada um de nós, é constitutiva da nossa subjetividade, propõe falar sobre nós mesmos e sobre nossos corpos, mas também é aquela que diz sobre a nossa cultura e sobre o contexto social em que estamos inseridos. Por isso Weeks (2010, p. 10) postula a sexualidade como um conceito profundamente problemático e que não existem respostas fáceis para os desafios que aponta.

Na verdade, sexualidade e gênero são categorias que possuem um forte vínculo e estão profundamente inter-relacionadas, na medida em que são construções histórico-culturais estreitamente ligadas na constituição das subjetividades de uma pessoa e, por isso, instáveis e passíveis de transformações.

Não é simples tratar de sexualidade e menos ainda a das crianças pequenas, por ser comumente, negada. No entanto, mais importante do que os conteúdos ou as prescrições do que se pretende ensinar para meninos e meninas, é o enfoque sobre o modo como se ensina acerca de gênero e sexualidade, seja pelas permissões, pelas negações ou pelas proibições.

Da mesma forma que enfrentamos dificuldades para as experiências de sexualidade, o problema se revela para as questões relativas ao gênero. Assim, trabalhar as questões de sexualidade e gênero no contexto escolar infantil é sempre um desafio, porque invocam transformações na prática educativa e desvelam ocultamentos e silenciamentos acerca dessas temáticas.

Entretanto sexualidade e gênero, ainda que desafios difíceis, pertencem ao processo de produção de aprendizagens narrativas que estão incluídas nos espaços e tempos escolares, por mais que sejam negados. As aprendizagens narrativas são para Goodson (2007a) tipos de aprendizagens que constituem a narrativa de vida ou de identidade como teremos oportunidade de discutir mais adiante.



### 3 SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA PARA INFÂNCIA

O trabalho com as questões de gênero e da sexualidade infantil permanece como uma *terra incógnita*<sup>iv</sup> (CONSTANTINE e MARTINSON, 1984), uma área assustadora e proibida porque as crianças ainda são vistas como seres angelicais, puros e assexuados. A falta do conhecimento de que essas concepções são construídas social e culturalmente, torna o adulto envolvido com as crianças, responsável por muitas dúvidas, conflitos e também por uma orientação ambivalente para os pequenos.

Pais e educadore(a)s esquecem que a curiosidade das crianças é responsável pelo despertar da aprendizagem. Por que, então, não aproveitam o desejo de saber dos pequenos, iniciando pelo seu próprio corpo, por exemplo, para levá-los a conhecer e a pensar também em outras coisas do mundo?

Lamentavelmente, ainda vemos na escola expressões de sexualidade entrelaçadas por regras, por padrões, por discursos e por práticas que as regulam e as vigiam, inibindo manifestações que escapam à norma e ensinando para as crianças vivências de uma sexualidade modelada segundo padrões sociais exteriores, normalizadores e disciplinadores. Haveria um jeito “correto” de ser, de estar e de fazer?

Essas reações adultas ambivalentes e as atitudes restritivas às manifestações sexuais das crianças provocam dificuldades nas construções de gênero e da sexualidade infantil.

Como vimos, esses constructos não são dados pela natureza, porém estão presentes nas manifestações e nos aspectos da vida humana, num processo de educar para o exercício do viver. Assim, oferecem a oportunidade para viver os corpos de diferentes maneiras, com base em processos culturais e plurais, envolvendo “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções”, como ensina Louro (2001, p. 11).

A escola, frente a essas considerações, aparece como determinante e fundamental no processo construtivo de uma educação abrangendo as questões de gênero e sexualidade. E como desempenha este papel? Frequentemente, faz proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância, assim costuma pressupor e prejudicar o que os pequenos podem/não podem saber e o que devem/não devem fazer.

Esta política educacional, detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto, apenas (re)afirma a criança como um sujeito da falta, negando a sua completude e a sua capacidade para estar no mundo.

Justificativas bem intencionadas costumam responder que as crianças são ainda pequenas para saber, entender e lidar com situações cotidianas relativas à sexualidade. E “aquilo” que elas veem, ouvem e falam, não merece respostas, atenções ou explicações? Colinvaux (2009, p. 46) faz uma provocação: nós adultos afirmamos que uma criança não tem condições de lidar com muitas situações da vida de todo dia, por não ser capaz de compreender as complexas questões humanas. Será que realmente não tem? Alguém já perguntou a ela? Que tal afastarmo-nos dessa visão de senso comum, que insiste em reiterar as carências infantis de características, funções e capacidades presentes apenas nos adultos (ibidem, 2009, p. 47)? Então, sendo assim, onde e com quem as crianças aprendem?

Nossos estudos nos levam a inferir que a escola reproduz um processo social de ocultação, de dissimulação ou de mistificação de experiências acerca do sexual dos pequenos, que constroem suas concepções na relação individual e social nos seus primeiros anos de vida.

De acordo com Silva (2010, p. 19) “a brincadeira sexual tem para a criança um sentido diferente daquele que é dado pelo adulto” e, é pelo brincar e pela curiosidade sexual que os pequenos, imbuídos por uma vontade de saber levantam hipóteses, unem ideias, refletem e constroem as suas concepções, enfim, aprendem a pensar, a conhecer e a estabelecer relações e vínculos afetivos entre os diferentes saberes dos quais vão se apropriando. Nesse sentido, por que negar à criança o direito de saber, de pensar e de aprender? Não é este, afinal, o papel educativo da escola?

Educadore(a)s, no convívio com as crianças, estão envolvido(a)s pelas tramas das relações pedagógicas, que vivem seus embates e entram em conflito sobre a maneira de trabalhar e entrelaçar o conhecimento escolar e o conhecimento do mundo, na medida em que, muitas vezes, receberam na formação pessoal e profissional saberes e aprendizagens narrativas que pouco os prepararam para o convívio com as experiências de gênero e sexualidade infantil no contexto escolar.

Ousamos destacar que, fundamentadas pelos conceitos de Goodson (2007a), educadore(a)s construíram aprendizagens narrativas imprecisas, preconceituosas e permeadas por ideias oriundas de uma sociedade ocidental herdeira do período vitoriano<sup>v</sup>, que encerrou cuidadosamente esses temas dentro de casa, portanto, confiscados pela família conjugal e impostos pelo puritanismo moderno ao tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo (FOUCAULT, 1977, p. 9-10).

As crianças costumam receber pressões para comportarem-se de acordo com os estereótipos sexuais vigentes na família, na escola e em outras instituições que frequentam, por isso sentem-se desaprovados e ridicularizados quando se desviam dessas expectativas sociais.

No entanto, concepções equivocadas privam educadore(a)s e crianças a vivenciarem de forma saudável suas construções de masculinidades, feminilidades e sexualidades nas suas relações e na convivência social manifesta por meio de palavras, gestos e também pelas ideias compartilhadas com os outros.

As crianças trazem para a escola situações inusitadas relativas à sexualidade e ao gênero promovendo, no(a)s educadore(a)s, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências. É comum presenciarmos, na escola, peculiaridades nas diferentes histórias de meninos e meninas construídas e determinadas pelo meio e pela cultura na qual vivem.

Os temas sexualidade e gênero ainda são pouco discutidos na área da educação infantil. Nas articulações conceituais do senso comum entre gênero e sexualidade há embaralhamentos, misturas e confusões, afirma Louro (2008).

Situações cotidianas relatadas pelos educadore(a)s, tais como: “nas brincadeiras peguei dois meninos se beijando na boca e disse: olha aí vocês: homem só beija na bochecha” ou ainda “na hora do sono Manoel<sup>vi</sup>, sob o lençol, tocava nos genitais de Natália; e ela gostava!!! Levei um susto. O que fazer?” desvelam que os adultos deparam-se cotidianamente com situações inesperadas e que, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com elas.

Quais seriam os critérios e referências do adulto para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da norma desejada pela escola? Louro (2001, p. 21) esclarece que à escola não deve ser atribuído nem o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. No entanto, suas proposições, suas imposições e suas proibições fazem sentido e têm “efeitos de verdade”, pois constituem parte significativa de histórias pessoais.

Este acervo normativo aprendido pelas crianças não é esclarecido e nem explicado aos pequenos, mas comumente imposto por pronunciamentos punitivos, silêncios, gestos, olhares e variadas formas de comunicação não verbal, apreendidos como controladores e disciplinadores das expressões, e comportamentos relativos ao sexual. Como consequências, as crianças podem vivenciar constrangimentos e dificuldades com o próprio corpo, na medida em que, por exemplo, a elas é ensinado que o corpo e seus genitais são sujos, pecaminosos e

tudo que a ele se refere precisa estar encoberto. Para que uma criança possa vivenciar de uma forma mais livre e espontânea os seus afetos, as suas relações e a sua sexualidade é fundamental que saiba que não temos um corpo, porém somos o nosso corpo.

#### 4 AS NARRATIVAS E O CURRÍCULO COMO NARRATIVA NA PESQUISA

Goodson (2007a) inicia sua discussão sobre o currículo como narrativa, lembrando que:

**A estrutura social de uma sociedade e a forma como a aprendizagem está estruturada** – o modo como passa de mãe para filha, de pai para filho, de tio materno para sobrinho, de xamã para aprendiz, de especialistas em mitos para explicações lógicas – **determinam, muito além do conteúdo real da aprendizagem**, como individualmente se vai aprender a pensar, e como o estoque de aprendizagem, a soma total de peças separadas de habilidades e conhecimento [...] é compartilhada e utilizada. (GOODSON, 2007a, p. 241, grifos nossos).

Queremos discutir em primeiro lugar o quanto a forma de aprendizagem produz muito além do conteúdo e, no caso da sexualidade, é a forma que identificamos nas narrativas de professor(a)s como materialização das aprendizagens duradouras sobre essa temática.

O seguinte relato de uma educadora, durante entrevista realizada na pesquisa, exemplifica não apenas uma reminiscência pessoal, mas o quanto experiências oriundas de uma história de vida envolvem o “nosso eu no nosso ensino [...] na nossa prática” como sugere Goodson (2007b, p. 72).

Os obstáculos que eu encontro às vezes são obstáculos pessoais, [...] as crianças não têm alguns conceitos formados de coletividade, então elas falam e fazem algumas coisas que, para nós, adultos, já teve a barreira da cultura que já regulou [...] esses obstáculos do dia a dia são mais pessoais [...] os obstáculos são meus mesmo, de não saber lidar com crianças em determinadas situações por conta de experiências minhas (entrevista).

Essas aprendizagens duradouras orientam as suas práticas com as crianças quando lhes trazem, com naturalidade, questões que tomam dimensões distintas do que os fatos realmente significariam para os pequenos. Entra-se num embate com as formas como este(a)s educadore(a)s tiveram sua aprendizagem estruturada. Por outro lado, não se pode deixar de pensar no efeito em cadeia que tem a manutenção da forma como a aprendizagem se estrutura.

No exemplo a seguir, percebemos a expectativa de uma educadora acerca de um comportamento que considera adequado para um menino numa experiência cotidiana.

Hoje à tarde, brincando no pátio, Venâncio tropeçou e caiu apoiando-se nos joelhos e nas mãos de modo a não bater com o rosto no chão. Rapidamente levantou-se, esfregou as mãos e olhou cuidadosamente para seus joelhos, levemente esfolados pelo tombo. Enquanto corri para socorrê-lo, a educadora permaneceu onde estava, apesar de ter visto o ocorrido. Venâncio declarou que não se machucou e a educadora, com um leve sorriso nos lábios, proferiu: “ele é macho” (diário de campo).

Esta situação cotidiana ilustra a expectativa de um padrão de comportamento masculino de ser *um macho que não chora*, que não mostra fraquezas e não se deixa ajudar num momento de perigo e de vulnerabilidade. Por não correr de encontro à criança, a educadora esperou para ver se o garoto corresponderia ao modelo que considera próprio para um macho.

Assim, nossa ideia do pensar coletivo, durante a formação continuada que participamos no período de dois anos e três meses de inserção nos cenários das creches, era disseminar entre o(a)s educadore(a)s uma socialização profissional, onde o saber advindo da experiência pudesse ser pensado, analisado e dialogado com suas práticas para, a partir delas, refletirmos sobre formas de superação das dificuldades vivenciadas, como nos aponta a seguinte narrativa: “Eu acho super interessante a gente discutir sobre isso [o tema sexualidade] até porque a dificuldade, o desafio é grande dentro da área da educação infantil para pensar nesse assunto, que muitos tratam como um bicho de sete cabeças, um bicho papão, um tabu mesmo”.

Nas narrativas que analisamos o(a)s educadore(as) não conseguem romper ou rompem pouco com o modo que foi passado de mãe para filha, de pai para filho, ou seja, o modo como aprenderam a pensar sobre gênero e sexualidade e “como o estoque de aprendizagem” para este aspecto da vida humana é compartilhado e utilizado. Este modo tem uma relação direta com a estrutura social na qual se constroem relações de poder a partir de concepções distintas de gênero e de sexualidade que se transformam através da história. A narrativa a seguir reflete a experiência de um educador frente a situações que não sabe como lidar diante das crianças.

Eu ainda não me sinto preparado para trabalhar as manifestações infantis relativas à sexualidade. Eu venho pensando bastante sobre isso, até como abordar e o porquê [...] acho que eu fui ensinado assim. Então eu estou fazendo uma força enorme pra desconstruir alguns pensamentos que são



colocados na sociedade; eu tenho esta dificuldade porque foi passado assim pra mim. Então nós aqui, com essa pesquisa mesmo, já tá tendo outro olhar, vocês estão modificando o nosso olhar. Conversar sobre isto, pensar sobre isto, falarmos sobre isto já tá gerando um movimento. Só o fato de vir, pesquisar, debater, conversar um pouco até mesmo sem a sua presença, com os educadores a gente tá discutindo como a gente pode trabalhar esta questão, a gente não está tendo aquele olhar cristalizado de antigamente: na escola não se pode falar sobre sexualidade (entrevista).

Nas experiências referidas ao corpo infantil, por exemplo, é bastante comum os adultos responderem a convenções de modo a atender a padrões de conceitos, valores e normas determinados pela escola, que os considera como ideais e, até mesmo, como verdades, tais como a higiene e os cuidados corporais. Ensina-se aos pequenos que devem lavar as mãos, escovar os dentes, limpar todo o corpo no banho, dentre outros.

Entretanto, educadore(a)s deparam-se com situações como a seguinte: “na hora do banho, normalmente as crianças vão em dupla, mas o Joel mando ir sozinho porque ele fez fimose e eu não quero que os outros riam dele, porque o dele é menor e cortado” (relato de uma educadora).

Ao questionarmos se já acontecera a experiência dos outros rirem de Joel no banho, a educadora rapidamente respondeu: “não porque nunca deixei ele passar por isso, pois quero preservá-lo”. Percebemos, por essa narrativa, que a questão relativa ao pênis do menino é da educadora e não das crianças. Esta educadora, com a melhor intenção de evitar que a criança se torne motivo de deboche dos colegas, está produzindo a diferença entre as crianças e criando assim uma prática distintiva de gênero, na medida em que o garoto em questão foge do padrão de normalidade da anatomia genital masculina para a nossa cultura. Essa prática ensina a criança a “se fazer” (LOURO, 1995, p. 176) diferente dos outros meninos. Por quê?

Frente a isso, ao problematizarmos essa prática com o(a)s educadore(a)s durante a formação continuada, tivemos a oportunidade de refletir não apenas sobre o que estava sendo ensinado para o garoto em questão e para as outras crianças, mas também sobre o modo como ele e os outros estavam aprendendo sobre o banho em dupla para **os normais** e o banho individual na escola para **os diferentes** (grifos nossos).

Com essa experiência, a educadora promove uma educação para a sexualidade, por meio de um minucioso e quase invisível processo de construção da identidade sexual deste menino, segundo um modelo classificatório, preconceituoso, que cria barreiras entre as crianças. Não podemos mais negar a instabilidade e a transitoriedade dos discursos sobre gênero e sexualidade e que estas se transformaram em marcas do nosso tempo. Por isso, nos

diálogos com o(a)s educadore(a)s, buscamos não apenas questionar o que fazem cotidianamente acerca das vivências sobre gênero e sexualidade, mas também refletir sobre a possibilidade de um fazer de outro modo, mesmo que isso implique em assumir novos riscos, admitir paradoxos, dúvidas, contradições, porém ensaiando respostas provisórias, múltiplas, localizadas, sem a pretensão de achar soluções definitivas.

Foram muitas as experiências que o(a)s educadore(a)s das duas creches pesquisadas trouxeram para os nossos encontros nas formações continuadas. Muitas delas foram vividas como problemas que os deixaram sem saber o que fazer ou responder. Dentre elas este relato de uma educadora: “a mãe de Luis brigou comigo porque deixei ele vestir fantasia de bailarina. Ela disse que estou incentivando ele ser mulherzinha. Eu estou errada?”

É importante pensarmos que um menino vestido de bailarina pode significar apenas a escolha de uma fantasia para brincar. Inferimos que esta mãe, lamentavelmente, não consegue circunscrever essa brincadeira de criança ao mundo infantil, trazendo a simples escolha de uma fantasia a um padrão de comportamento social do que é próprio para homem e/ou para mulher.

Goodson defende a passagem de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa, ou seja, da aprendizagem que se pretende ser apenas cognitiva para uma “aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007a, p. 242).

Nessa perspectiva a aprendizagem ganha a dimensão de ser mediadora de como os sujeitos orientam suas respostas frente às situações de vida, como na seguinte experiência narrada por um educador infantil, sujeito de nossa pesquisa: “Dois garotos estavam se agarrando e se beijando na boca. Fiquei meio atordoado e, no impulso, falei: olha gente, beijar o amigo é legal, mas deve ser na bochecha”. Sabemos que o beijo é uma expressão cultural de carinho, afeto e amor que não se refere exclusivamente ao aspecto sexual/genital; é uma manifestação de sentimento humano. Por ser uma expressão cultural, as crianças aprendem e reproduzem sobre o costume desta prática na nossa cultura.

Não é mais o conteúdo prescrito que importa porque não é ele que dá sentido à aprendizagem de vida. As histórias de vida ganharão um impacto maior nos projetos de pesquisa evidenciando a potência da aprendizagem narrativa para analisar os currículos escolares, principalmente no mundo contemporâneo em mudanças.

Nesta linha de argumentação, Martins (2007) lembra que Goodson (2007a) passou a tratar o currículo não mais como atributo que se refere ao ensino, mas como uma característica da aprendizagem, denominado pelo autor de “aprendizagem narrativa”. Desta

forma, o currículo narrativo se configura dentro uma aprendizagem, que valoriza as marcas da experiência como possibilidade de compreensão do conhecimento. São essas *marcas* de experiências com a temática sexualidade e gênero, que ficam evidenciadas nos relatos obtidos no levantamento de campo desta pesquisa, tanto nas observações do cotidiano quanto nas entrevistas com o(a)s educadore(a)s. E, essas *marcas*, que a princípio se parecem ocultas, vão se desvelando no decorrer da investigação, deixando descobertas sua potência e persistência no cotidiano em um conjunto de práticas, que recortamos naquelas que se referem à temática eleita – a sexualidade e o gênero – na educação infantil.

As críticas de Goodson (2007a) ao currículo prescrito não se referem somente ao currículo oficial dos planos de ensino ou das listagens de conteúdos. As prescrições estão para além dos documentos e registros do currículo, e se efetivam nas práticas sociais e culturais. Desta forma, destacamos como essas prescrições se apresentam também no caso específico da sexualidade e do gênero. A esse respeito Martins (2007, p. 42) nos assevera que “Goodson apresenta a prescrição também nas marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural”. Podemos, então, reafirmar que há uma prescrição sobre a sexualidade não somente nos conteúdos, mas nas formas das práticas sociais e, dentre elas, estão as educacionais escolares e não escolares.

O que queremos nesta discussão é problematizar o “oculto” que nos parece já tão desvelado, se pensarmos em sua força e persistência no cotidiano como vimos insistindo neste trabalho. A escola exclui as práticas da sexualidade, faz calar crianças e professore(a)s. Torna-se, portanto, um “outro” espaço de cultura descolado de qualquer outra manifestação cultural, como se isso fosse possível. E a sexualidade apresenta-se apenas como uma dentre tantas outras possibilidades culturais excluídas do espaço escolar (a violência doméstica, as drogas, o abuso sexual e as mais diversas formas de intolerância à diferença – o racismo, o machismo, as práticas religiosas, o *bullying*, etc.).

Por conseguinte, criam-se estratégias para vigiar e controlar crianças naturalmente sexuadas, comumente impedidas de práticas vistas como sexuais, como se pode evidenciar no relato a seguir:

Hoje, uma educadora me procurou para contar que Sandro, por duas vezes, puxou Igor para lugares escondidos, atrás da casinha e atrás das pilastras para beijá-lo e acariciá-lo. Ela contou que os distraiu, tirou-os de onde estavam, de modo a acabar com “aquilo”. “Agora fico atenta aos dois para que isso não se repita”, concluiu a educadora (diário de campo).



As experiências infantis relativas à sexualidade costumam promover no(a)s educadore(a)s sentimentos de desconhecimento e também de impotência no confronto com essas vivências e no questionamento das crianças reforçando tabus e preconceitos relacionados às práticas sexuais. Com isso, preferem inspecionar constantemente, com um olhar alerta numa perspectiva panóptica foucaultiana, afinal esse dispositivo é capaz de reformar a moral, preservar a saúde, dentre outras de suas funções (FOUCAULT, 2006, p. 171).

Em outra perspectiva oposta à prática do *vigiar e punir* tão presente ainda nas práticas pedagógicas, Goodson nos propõe que na escola haja a substituição do currículo como *prescrição* pelo currículo como *narração*. Segundo Moreira (2008, p.9) “para ele [Goodson], o aprendizado narrativo é o que ocorre durante a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida”. Afirmamos a pertinência dessas afirmativas para o debate que travamos com as narrativas de crianças e professore(a)s sobre as questões de sexualidade e gênero na educação infantil. A prescrição é identificada nas entrelinhas das falas. Ela existe nas políticas educacionais e nas propostas curriculares de toda a educação básica brasileira. Mas, os nossos relatos nos confrontam exatamente com a aprendizagem narrativa de crianças e adultos.

Um recorte bastante interessante destes controles e prescrições é possível ser analisado neste relato:

Terminado o banho no chuveirão do pátio, Joaquim, despido da cueca molhada, corria ao sol, desfilando sua nudez pelo pátio, ao que a educadora rapidamente gritou: Joaquim, você não tá numa praia de nudismo, não pode, não! Vem aqui se vestir! (diário de campo).

Percebemos que esse momento de nudez das crianças sempre, não é somente observado como também classificado quase que imediatamente como impróprio e/ou inadequado, com uma ação de coerção para que rapidamente se vistam. A mensagem para as crianças é que aquele comportamento é inapropriado para o local.

Há uma prescrição autoritária de currículo nas narrativas do(a)s educadore(a)s, que sem tempo hábil para reflexão impõem respostas que reafirmam imprecisões que oscilam como um pêndulo entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. E são essas imprecisões que vão se acumulando e se constituindo como aprendizagens narrativas, são elas que permanecem, e, além do conteúdo real determinam, de acordo com Mead (1964), como *individualmente se vai aprender a pensar*, no caso em tela sobre

sexualidade e gênero. As discussões mais frequentes que identificamos, quer seja para a questão de sexualidade e gênero, como outras tantas da formação docente (por exemplo, identidade ou interculturalidade), encaminham propostas de mudanças curriculares, quer seja na formação inicial ou na formação continuada. Entretanto, nos argumentos de Goodson (2007a) não existe mais lugar para o currículo prescritivo nesse mundo de instabilidade e de rápidas mudanças no qual estamos vivendo. A formação de professores pode contemplar a produção de outras aprendizagens narrativas, se propuser práticas diferenciadas que façam questionar e refletir os comportamentos frequentes em relação ao tema.

No jogo de um currículo prescritivo para um currículo narrativo as disputas ainda são severas e imprecisas. Temos muitos argumentos contra as prescrições, entretanto, como nos orienta Goodson (2007a), devemos admitir que a proposta de um currículo narrativo está longe de ser bem definida. O autor enfatiza as aprendizagens ligadas ao contexto de vida ou aprendizagens narrativas, o que se aproxima das reflexões com os dados de nossa pesquisa.

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007a, p. 250).

Na análise de nossa pesquisa cotejando os dados com a proposta de aprendizagens narrativas e os desafios de oportunizar aos professores e professoras reflexões sobre suas práticas nas questões da sexualidade e do gênero destacamos, com apoio em Silva e Rosa (2000, p.7), “a necessidade de cada vez mais provocarmos tensões, contradições e produzirmos outras relações no que se refere a práticas sociais e curriculares, possibilitando assim, pensarmos no currículo narrativo como possibilidade de ação na formação de professores”.

## **5 ARTICULAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

A criança precisa ser vista como um ser sexualizado, cuja sexualidade é uma força dinâmica e determinante no desenvolvimento de sua felicidade. Enxergar a criança dessa forma requer não apenas conhecimentos sobre o gênero e a sexualidade infantil, mas posturas responsáveis por evitar dúvidas, conflitos e orientações ambivalentes para as crianças.

É importante lembrarmos que o processo de solidificação do sentimento de ser homem ou ser mulher se dá por volta dos três anos de idade, quando a habilidade verbal oportuniza para a criança a capacidade de se auto-identificar e de utilizar o pronome *ele/ela* aos seus pares e às outras pessoas. Estariam o(a)s educadore(a)s infantis cientes da importância desse processo?

As crianças possuem um grande componente de curiosidade que provêm do impulso para explorar e conhecer aquilo que é velado. Desta forma suas inclinações sexuais devem ser vistas pelos adultos como motivações para conhecer o novo. Esse deveria ser um momento fértil para desenvolver o gosto pelo conhecimento e introduzi-los aos novos saberes. A criança, na ingênua condição curiosa a quem tudo interessa e por tudo pergunta, é um verdadeiro cientista.

Crianças e professore(a)s estão no espaço escolar em processo de produção de um conjunto de aprendizagens narrativas bastante significativo de suas vidas, pois a escolarização se tornou praticamente inquestionável na modernidade. Os sujeitos – educadore(a)s e crianças – estão construindo sentidos e significados para uma aprendizagem narrativa, o que Goodson (2007a, p. 248) alerta ser “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. É esse tipo de aprendizagem que todos nós construímos e carregamos ao longo da vida que passa a ter um foco central nas discussões curriculares principalmente quando pensamos nos enfrentamentos em uma sociedade que vive os impactos das transformações técnico-científicas, econômicas e políticas da sociedade contemporânea.

A pesquisa nos mostrou observações empíricas do cotidiano escolar no qual as narrativas de crianças e educadore(a)s são significativas para reflexão sobre um aspecto importante do currículo como narrativa – o gênero e a sexualidade – ainda pouco investigados, considerando a precariedade da abordagem deste assunto em relação à educação infantil. Portanto, ao trabalhar com esses temas, não podemos esquecer as palavras de Goodson (2007b, p. 72): “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Trabalhar os temas gênero e sexualidade infantil na escola pretendeu encontrar rumos capazes de promover ações educativas afirmativas que favoreçam comunicações responsivas nas relações entre educadore(a)s e crianças, sem deixar de considerar que a prática do



professor pode ser considerada uma incidência vulnerável, mas a sua vida é uma incidência muito íntima e intensiva (GOODSON, 2007b, p.77).

Diante dessas considerações, destacamos (a) a importância da temática gênero e sexualidade ser refletida pelo(a)s professor(a)s de modo a desmistificar os (des)conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na função docente e (b) a busca de novas concepções que envolvam os aspectos vivenciados sobre gênero e sexualidade, no exercício da profissão, como alternativas e estratégias que sirvam de subsídios capazes de contribuir para a melhoria do processo formativo docente e da prática laboral futura do educador brasileiro infantil.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: A experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 2. ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. Vol. 2.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira. MELLO, Marisol Barenco de (orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n.5, p. 185-206, jul/dez 1995.

CONSTANTINE, Larry L. MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, v. 1. A vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banduci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. vol. 12, n.35. Maio/Ago. 2007a, p. 241-252.

\_\_\_\_\_. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007b.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A.F.B. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 172-182.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

\_\_\_\_\_. Gênero e Sexualidade: As múltiplas “verdades” da contemporaneidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: Diálogos sobre Diálogos, ed. 2, 2008, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, 2008. p. 331-341.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-posições**. Campinas, Faculdade de Educação. v. 18, n.2 (53), maio/ago. 2007, p. 39-50.

MEAD, M. **Continuity in cultural evolution**. New Haven: York University Press, 1964.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Maria Cecília Pereira da (org.). **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, Mirian Pacheco, ROSA, Maria Inês Petrucci. **Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e o aluno**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 7, 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis. 2000. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiencpec/pdfs/928.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sexuality**. Third edition. London: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **The languages of sexuality**. London: Routledge, 2011.

## Notas:

<sup>i</sup> Utilizamos os parênteses como opção para educador homem ou educadora mulher com base nas orientações para a eliminação do sexismo na linguagem.

<sup>ii</sup> Por questões éticas, serão preservados os nomes das duas creches, que serviram de campo para a pesquisa.

<sup>iii</sup> Na ocasião da pesquisa eram oito educadores rapazes trabalhando numa das creches. A nona entrevista foi realizada com o primeiro educador a trabalhar nesta instituição que, apesar de não mais fazer parte da equipe docente, aceitou o nosso convite para contar-nos suas experiências neste cenário escolar.

<sup>iv</sup> Grifo dos autores

<sup>v</sup> O período vitoriano remete a uma fase da história inglesa – a era vitoriana (1838-1901) – em que a Inglaterra, sob o reinado da Rainha Vitória, esteve governada por um regime muito conservador, de modo a influenciar a vida cotidiana dos cidadãos, onde o sexo era um assunto proibido.

<sup>vi</sup> Os nomes das crianças são fictícios para preservar-lhes o anonimato.