

Formação Pedagógica em educação sexual com docentes da Educação Infantil: partilhar experiências, construir cidadania
**Pedagogical training in sexual education with teachers of Early Childhood Education:
sharing experiences, building citizenship**

Raimundo José Pereira da Silva^{*1}
Arcelina Marques de Oliveira^{**2}
Jackson Ronie Sá-Silva^{***3}
Nilvanete Gomes de Lima^{****4}

RESUMO: Educação sexual é uma temática complexa, que envolve cidadania, respeito e ética, podendo levantar indagações, por parte de diversos grupos e instituições sociais, em como discutir temas que envolvem essa dimensão humana. Ademais, escola e família têm constantemente reconhecido suas limitações em problematizar a educação sexual. Algumas causas para essas dificuldades podem estar relacionadas à rejeição ao tema devido à ausência de formação docente; aos estereótipos e aos preconceitos que persistem no universo complexo da sexualidade humana; à ausência de políticas públicas que efetivem as discussões sobre educação sexual na escola etc. Explicita-se aqui uma experiência de extensão universitária, realizada com professoras da educação infantil, com centralidade em ações de formação docente, visando capacitação para a discussão da educação sexual na escola. O projeto foi desenvolvido em uma escola pública da educação infantil, do município de Caxias, Maranhão. Participaram trinta e duas professoras. Foram realizadas observações das rotinas pedagógicas das professoras,

ABSTRACT: Sex education is a complex topic that involves citizenship, respect, and ethics, and can raise questions from various groups and social institutions about how to discuss issues that involve this human dimension. Furthermore, schools and families have constantly recognized their limitations in problematizing sex education. Some causes for these difficulties may be related to the rejection of the topic due to the lack of teacher training; to the stereotypes and prejudices that persist in the complex universe of human sexuality; to the lack of public policies that make discussions about sex education in schools effective, etc. This article describes a university extension experience carried out with early childhood education teachers, focusing on teacher training actions, aiming at preparing them to discuss sex education in schools. The project was developed in a public early childhood education school in the city of Caxias, Maranhão. Thirty-two teachers participated. Observations of the teachers' pedagogical routines, analysis of the teaching materials used by the teachers, and meetings to systematize and prepare workshops on the

^{*1} Mestre em Educação. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Gestão Educacional e Escolar. Graduado em Pedagogia. Professor efetivo na Rede Municipal de Educação de Caxias – MA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-0712>. Correio eletrônico: raysaoluis@gmail.com.

^{**2} Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Caxias). Membra do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-7480>. Correio eletrônico: oliveirarcelina63@gmail.com.

^{***3} Doutor em Educação. Pós-Doutor em Educação. Professor do Departamento de Biologia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPQ/UEMA). São Luís, Maranhão, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>. Correio eletrônico: prof.jacksonronie.uema@gmail.com.

^{****4} Doutora em Sociologia. Doutoranda em Ensino pelo RENOEN/UEMA. Professora EBTT de Sociologia do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Membra do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA). São Luís, Maranhão, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1121-3875>. Correio eletrônico: nilvanete.lima@ifma.edu.br.

análise dos materiais didáticos utilizados pelas docentes e reuniões para sistematização e elaboração de oficinas sobre temas da educação sexual. Houve significativa participação das professoras, que passaram a compreender com mais cuidado teórico-metodológico a importância dessa discussão na escola da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Gênero; Sexualidade; Educação Infantil.

topics of sex education were carried out. There was significant participation from teachers who began to understand with more theoretical-methodological care the importance of this discussion in early childhood education schools.

KEYWORDS: Sex Education; Gender; Sexuality; Early Childhood Education.

1 Afinal, educação sexual para quê?

Este artigo surge a partir dos resultados do projeto de extensão “*Educação Sexual na escola: formação pedagógica com docentes da Educação Infantil no município de Caxias, Maranhão, no período de 2019-2020*”, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), financiado por bolsa para aluna do curso de Ciências Sociais Licenciatura, cujo objetivo foi promover para docentes que atuam na Educação Infantil, uma formação abrangente sobre questões de gênero e de sexualidade.

A problemática em torno dessa questão se deve a percepção de que a educação sexual permanece pouco presente no planejamento docente, sobretudo na Educação Infantil. Essa lacuna decorre, em grande parte, da dificuldade das/os professoras/es em articular saberes biológicos e culturais diante de um público infantil. Quando o tema emerge – seja no acolhimento de crianças trans, em contexto de famílias homoafetivas ou ainda em casos de *bullying* –, revela-se a urgência de problematizar gênero e sexualidade de modo a superar explicações naturalistas que atribuem diferenças comportamentais de meninos e meninas desconsiderando processos culturais.

Para tanto, a educação sexual deve ser proposta como ação didática colaborativa. Segundo Furlani (2011), ao educar na sexualidade e para as sexualidades, garante-se a todas as pessoas, desde a infância, o direito de conhecerem melhor o corpo, as emoções e as formas de relacionamento igualitário. Há, entretanto, divergências sobre o assunto. Enquanto parte dos pesquisadores defende a inclusão desse debate já na Educação Infantil, outra parcela prefere silenciar ou delegar integralmente às famílias a responsabilidade pela educação sexual dos filhos. Defende-se que não se pode negar o papel fundamental da família nesse processo, mas a escola, por sua missão formativa, não pode restringir-se à transmissão de conteúdos

tradicionais sem reconhecer a pluralidade das identidades de gênero e a das orientações sexuais.

Essa observação aponta para adotar um olhar crítico, social e político sobre educação, reconhecendo as diversidades e promovendo a emancipação de todos. Como enfatiza Furlani (2011, p. 25), “o direito à Educação Sexual integral é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais”. Por se tratar de um direito social, a educação sexual deve envolver o trabalho conjunto de escolas e organizações das áreas de assistência, saúde e justiça. Essa articulação pode viabilizar formações mais amplas e o respeito à pluralidade de experiências.

No que se refere às questões legais, observa-se que leis e documentos oficiais – como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), os Temas Transversais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) – continuam a orientar as práticas docentes na abordagem a sexualidade e a educação sexual. Embora originários da década de 1990, esses referenciais permanecem de grande valia para a formação de professores e exigem adequações de novas normativas que contemplam questões contemporâneas da educação sexual.

Igualmente, nota-se que a questão da educação sexual encontra na extensão universitária espaço privilegiado para ser trabalhada, como ocorreu no projeto que motivou este artigo. Rememorando as origens da extensão, esse pilar do ensino superior no Brasil ganhou força somente no final da ditadura militar, em 1987, com a criação de fóruns e a equiparação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Entretanto, as raízes dessa investida acadêmica remontam à Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918, quando emergiram propostas de renovação que colocaram nomes como os de Paulo Freire em destaque.

Atualmente, vivenciamos um novo momento histórico: a curricularização da extensão no Brasil. Iniciada com a chamada “Constituição Cidadã” de 1988 e consolidada por legislações subsequentes. Essa tendência encontrou eco no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2014-2025, cuja meta 12, estratégia 7, colocou a extensão no centro das discussões sobre currículo escolar.

Sendo assim, graças ao alcance da extensão universitária, temas transversais, como a educação sexual, podem ser levados para atender às demandas da comunidade, especialmente com projetos para a formação de professores, como é o caso em tela. É sobre esse processo que se aborda neste texto, dividido em quatro partes. Na primeira, introduzimos a temática,

em seguida apresentamos os aspectos metodológicos norteadores do projeto de extensão. Na terceira, apresentamos as oficinas e, na última, tecemos nossas considerações finais.

2 Nas trilhas da formação: o contexto

Caxias é um município no estado do Maranhão, na região Meio-Norte, no Brasil. É a quinta cidade mais populosa do Estado, com 156.973 mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Sua área de 5.201,927 quilômetros quadrados, a torna a terceira maior cidade do estado.

O projeto de extensão “*Educação Sexual na escola: formação pedagógica com docentes da Educação Infantil no município de Caxias, Maranhão, no período de 2019 a 2020*” foi desenvolvido com professoras de três escolas públicas, denominados “Centro de Educação Infantil (C.E.I)”, localizadas na zona urbana da cidade, em diferentes bairros, denominados de: Maria Benedita Pereira da Silva, localizada no bairro Eugênio Coutinho; Nossa Senhora da Assunção, situado no bairro Novo Caxias e o Isabel Dolores Leão Brito, em Antenor Viana. Ressaltamos que esta última, funciona como uma Escola Polo de formação dos professores da educação infantil no município, apresentando uma estrutura ampla e com várias salas de aula, contando com sala de leitura, refeitório, pátio e sala de planejamento dos professores, além de um espaço de lazer para as crianças, tudo dentro dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.

As escolas foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) do município, que fez a escolha considerando os indicadores de violência e vulnerabilidade social da área e o público atendido por essas unidades escolares. É interessante destacar, ainda, que o gênero do corpo docente encontrado nas escolas é o feminino, fenômeno comum na educação infantil (Assis, 2022). Além disso, as instituições carregam nomes também femininos, uma constatação que nos leva a refletir acerca da feminização dos/as profissionais da educação infantil.

Assim como nos projetos de pesquisa, iniciamos com a realização do aprofundamento teórico da equipe que ministraria a formação acerca do assunto. Portanto, buscamos uma compreensão ampliada da educação sexual em livros, artigos, dissertações e teses para, em seguida, elaborarmos as oficinas que seriam dirigidas às professoras da educação infantil do município de Caxias, Maranhão. Somente depois que a equipe já estava preparada e segura, realizamos o contato com a escola e com o corpo docente, apresentando a proposta do projeto de extensão e, em ato contínuo, abrimos as inscrições para a participação docente.

Após a autorização da Secretaria, fizemos visitas *in loco* para verificarmos os livros didáticos e paradidáticos utilizados nas salas de aula, a formação das professoras (curso de graduação, de especialização etc.) e para observarmos um dia de rotina de aula. Assim, podemos dizer que o projeto foi dividido em dois momentos: o primeiro de mapeamento e de estudo do local e o segundo de formação docente através das cinco oficinas de formação, com certificação de 50 horas para quem participou dos encontros.

3 Quem sabe (da importância), faz a hora...: a realização das oficinas e seus resultados

O planejamento das atividades iniciou-se em 2019, e as oficinas começaram em 15 de fevereiro de 2020. Um mês depois, a pandemia da Covid-19 mudou a rotina, de modo que foi preciso alterar o planejamento: fizemos cinco encontros, sendo apenas um presencial e os demais *on-line*.

As atividades, originalmente concebidas como práticas presenciais, foram adaptadas para palestras ministradas pela plataforma *Google Meet*. Ainda assim, mantivemos a nomenclatura “oficina” para ressaltar o caráter interativo das sessões, nas quais discutimos o manuseio de livros didáticos e a construção de quadros-resumo das obras (livros didáticos e infanto-juvenis) escolhidas pelas professoras, com a finalidade de abordar a temática da educação sexual na escola.

Entre o encontro presencial, em fevereiro de 2020, e os outros quatro, realizados em julho do mesmo ano, houve um lapso temporal para reorganização do projeto em razão do contexto sanitário global.

Nas oficinas foram abordadas as seguintes temáticas, respectivamente:

- 1) Educação sexual na escola;
- 2) Gênero e sexualidade na educação infantil;
- 3) Violência sexual, pedofilia e práticas pedagógicas docentes;
- 4) Construção de materiais didáticos com a temática do corpo infantil;
- 5) Análise os livros didáticos e paradidáticos da Educação Infantil nas questões de gênero e sexualidade.

As oficinas foram ministradas por professores/as pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA). Antes de cada encontro os/as palestrantes eram orientados/as acerca do público-alvo, dos objetivos do projeto e das ações já realizadas nas escolas objeto de intervenção extensionista no município de Caxias, Maranhão.

3.1 A primeira oficina: Educação Sexual na escola

A primeira oficina, a única realizada presencialmente, ocorreu na Escola Polo C.E.I. Isabel Dolores Leão Brito. Nessa atividade foram apresentados e problematizados os fundamentos teóricos sobre educação sexual, a partir dos escritos da professora Jimena Furlani (2005, 2008, 2010, 2011). Destaca-se que a referida pesquisadora atua na perspectiva de gênero e de sexualidade, abordando: educação sexual; sexualidade infantil, adolescente e adulta; estudos das relações de gênero; diversidade sexual; estudo das relações étnico raciais; processos e recursos didático-metodológicos, currículo e políticas públicas na educação.

A discussão na primeira oficina concentrou-se em aspectos ligados ao sistema reprodutor masculino e feminino, dando ênfase aos aspectos reprodutivos e aos discursos normativos sobre gênero e sexualidade. O objetivo foi relativizar essas construções, ampliando o olhar sobre a sexualidade para além do determinismo biológico.

Para o planejamento e condução da discussão, seguiu-se a orientação de Vianna e Finco (2009), que afirmam não ser possível apenas compreender as diferenças entre meninas e meninos fundamentadas em explicações baseadas no determinismo biológico, da anatomia e da fisiologia. Defende-se que tais abordagens naturalizam relações e identidades de gênero, sem abarcar os processos culturais que as constituem.

É importante ressaltar que os discursos pedagógicos voltados à Educação Infantil ainda se apoiam em premissas patriarcas e hierárquicas sobre os papéis sociais, além de estimular práticas de disciplinamento do corpo infantil. A esse respeito é possível citar a forma com a qual um docente organiza sua prática: a diversidade de brinquedos “sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo” (Finco, 2003, p. 98).

A respeito de uma prática pedagógica não determinista, é mister que seja incentivada, ou seja, “[...] não podemos restringir nossa compreensão a uma ideia binária de sexos. Precisamos compreender que, por mais desafiador que possa parecer, existem fronteiras sexuais e são nelas que muitos indivíduos vivem” (Jadejiski; Gomes; Lima, 2022, p. 170).

É necessário, portanto, questionar os discursos sobre maternidade/paternidade, família, trabalho, a fim de compreender como a produção cultural legitima identidades, corpos, gênero e sexualidade dentro e fora do padrão da heteronorma (Louro, 2000). Ao final da oficina, os participantes foram levados, assim, a compreender que o profissional da Educação Infantil deve ter um olhar atento, garantindo às crianças maiores possibilidades de interação e de expressão de sentimentos, para além das expectativas impostas pelo sexo masculino e pelo

sexo feminino. Portanto, isso somente será possível mediante estudo e aprofundamento sobre o desenvolvimento infantil e seus atravessamentos sociais, políticos e culturais.

3.2 Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: o que a Oficina 2 ensinou?

Nesse encontro, foram abordados aspectos importantes sobre a forma ética, laica e cidadã de se tratar sobre gênero e sexualidade. A discussão incluiu, como exemplo inicial, o primeiro contato da criança com a sexualidade, que se dá com a mãe, durante o processo de amamentação, embora o ato esteja envolto por uma sacralização da maternidade, impedindo, por vezes, que a temática seja discutida, ampliada e problematizada, no contexto da educação sexual na infância.

Existem diferentes artefatos culturais que veiculam situações de crianças em processos de adultização. Entre eles, destacam-se programas televisivos, que incentivam, de maneira aberta e consentida, a sexualização de crianças e jovens, assim como de adultos e idosos. Nesse sentido, foram apresentados exemplos de programas de televisão que discursam sobre a adultização e sexualização da criança, insinuando atos de namoro entre infantes.

Criança namora? Essa seria uma pergunta ética? Muitas vezes, a sociedade aprecia essa espetacularização, mesmo quando ela transmite mensagens dúbias. Esses mesmos programas e canais de televisão que veiculam campanhas contra a violência infantil, são aqueles que, paradoxalmente, promovem práticas que expõem meninas e meninos a situações de constrangimento, reforçando estereótipos e naturalizando comportamentos sexualizados.

Assim, essa oficina foi encerrada enfatizando que uma educação infantil de qualidade precisa incorporar, no seu currículo e no planejamento professoral, discussões que atentem para as questões de gênero e de sexualidade. É essencial promover o diálogo, fomentar a pesquisa, utilizar recursos pedagógicos adequados à faixa etária e contar com o apoio das famílias, protegendo as crianças de abusos disfarçados de “brincadeiras inocentes”.

3.3 Oficina 3: violência sexual, pedofilia e práticas pedagógicas

Nesta atividade foram trabalhados o contexto histórico da infância e as transformações sociais, políticas e culturais que moldaram a concepção de “criança” ao longo do tempo. Até o século XVII, a ideia de infância não existia, e o cuidado com as crianças era quase nulo. Elas enfrentavam trabalhos braçais, extensas jornadas de trabalho, em meio a um cenário marcado

pela precariedade sanitária e pela negligência com a saúde, o que resultava em elevadas taxas de mortalidade infantil (Ariès, 1981).

Com o passar dos séculos, o processo cultural possibilitou mudanças sobre o modo como as crianças deveriam ser vistas, concedendo-lhes o direito à escola, à educação e a uma formação específica – ainda que restrita a determinados grupos sociais. Esse movimento reflete a noção de “criança” como um reflexo de um modelo cultural e social, historicamente situado.

A violência contra crianças assume múltiplas formas, que se diferem de acordo com cada situação. Há violências que ocorrem a partir do uso da força física; outras, de forma silenciosa, como a violência simbólica (Bourdieu, 2003). Os tipos de violência mais comuns envolvem dimensões física, psicológica, moral, sexual, econômica e social. Entre essas violências, a pedofilia se destaca como uma das recorrentes. Caracterizada como transtorno psíquico por parte do agressor, ela envolve fantasias, desejos ou comportamentos sexualmente excitantes voltados a crianças menores de 13 anos. É comum que vítimas de violência sexual apresentem mudança em seu comportamento, em seu discurso, em seu olhar.

Por isso, é imprescindível que a escola aborde esse assunto. Pedofilia, gênero e sexualidade são assuntos que abrem discussões constantemente silenciadas e, às vezes, justificam a omissão de profissionais da educação diante de casos de abuso e de violência sexual infantil. Dessa forma, conhecer a temática é o primeiro passo para dialogar de maneira clara e aberta com a família, com a comunidade e com os órgãos de proteção à infância e à adolescência, promovendo um enfrentamento no combate às práticas de violência sexual e à pedofilia.

É fundamental distinguir pedofilia de violência sexual. Embora relacionadas, elas são distintas. A pedofilia é considerada uma doença psíquica, pode ser diagnosticada clinicamente, e o sujeito pedófilo pode sentir desejo por crianças, sem necessariamente praticar o ato. Isso, por si só, não o torna criminoso. Já a violência sexual, quando praticada contra crianças e/ou adolescentes, configura violação de direitos, pois envolve o abuso ou a exploração do corpo e da sexualidade. Dessa forma, diz-se que nem todo pedófilo é abusador e, nem todo abusador é pedófilo. Felipe e Guizzo (2003, p.122), enfatizam que:

Cabe ainda lembrar que o conceito de pedofilia é bastante amplo, podendo ser caracterizado por práticas sádicas com crianças ou até mesmo pela contemplação de fotos sensuais de meninas e adolescentes. No campo da medicina e psicologia há divergências quanto à forma de classificação e quanto às estratégias de combate à pedofilia. No entanto, não é nossa intenção discutirmos a pedofilia a partir desses aspectos. O que nos interessa

aqui é destacar que, apesar de ser concebida nos dias atuais como uma forma de doença por parte de quem exercita tais práticas, na sua origem grega, a pedofilia remetia à ideia de amor às crianças (composta pelo substantivo grego pais = criança e pelo verbo phileo = amar. Paidophilos = aquele que ama as crianças; paidophiles = aquele que ama os meninos). Caberia, então, perguntar quais foram as condições que possibilitaram tais mudanças, fazendo com que determinadas práticas passassem a ser consideradas impróprias, sendo alvo de controle por parte das autoridades médicas, religiosas e jurídicas.

Fato é a pedofilia é uma prática violenta, perversa e cruel, dirigida a sujeitos pueris, infantis e adolescentes. Condena-se veementemente essa prática e defende-se a punição judicial daqueles que a praticam. É preciso, no entanto, problematizar o papel da Educação como espaço de prevenção: a pedofilia restringe-se apenas ao sujeito pedófilo? Existem outros sujeitos envolvidos? Que instituições sociais e aparelhos ideológicos produzem discursos que, direta ou indiretamente, estimulam a pedofilia? A mídia, as redes sociais e a comunicação de massa, ao promoverem o consumo desenfreado e acrítico, contribuem para o estímulo à pedofilia?

A responsabilidade do ato pedofílico não é somente do pedófilo ao praticar violências sexual e psicológica contra crianças e adolescentes, mas dos sujeitos e instâncias sociais que produzem o discurso cultural da pedofilia a partir de poderosos instrumentos de consumo midiático. Isso acontece também se considerarmos as táticas de adultização e sexualização de bebês, crianças, pré-adolescentes e adolescentes, a partir de artefatos culturais como roupas, adornos corporais, maquiagens, perfumes, brinquedos, que associam gênero e sexualidade aos corpos infantis. Expressões populares, ditos populares, piadas, pornografia com apelo na indumentária e anatomia infantis etc. também reproduzem essa lógica.

Cabe lembrar que o sujeito pedófilo nem sempre é homem; há também mulheres que praticam a pedofilia. Por isso, tal questão se mostra importante na formação de professoras na Educação Infantil, pois é papel da escola trabalhar esse tema e contar com o apoio da família, no sentido de ampliar essas discussões que são complexas e sensíveis.

Como, então, estimular, ensinar e alertar as crianças a denunciarem seus agressores-violadores quando se sentirem ameaçadas ou intimidadas por situações de pedofilia em casa, na rua, na escola ou em qualquer outro espaço de sociabilidade? Por meio de ações de educação sexual laica, ética, crítica e cidadã. Nesse sentido, é importante ensinar as crianças a conhecerem seus corpos sob uma perspectiva sociocultural, integral e crítica, para que desenvolva autonomia e capacidade de se proteger de qualquer ato que viole sua intimidade corporal-existencial.

Em suma, a oficina enfatizou que os brinquedos e as histórias infantis podem disseminar discursos hegemônicos e heteronormativos sobre a infância. Esses discursos, se não problematizados, têm potencialidade para construir a imagem de que criança é um ser ingênuo, dócil, frágil, manipulável e indefeso, o que perpetua violências.

Dessa forma, é importante ensinar às crianças como lidarem com as situações complexas e sensíveis da existência, sem incutir medo e pavor. Nesse sentido, cabe, então, à professora e ao professor da Educação Infantil problematizar os conceitos, revisitar os documentos oficiais e atualizar os conhecimentos sobre práticas pedagógicas e proteção infantil. Por outro lado, como sujeitos da educação, esses profissionais podem também serem produtores de práticas sexistas que acabam contribuindo para a promoção da desigualdade de gênero e para a repressão da sexualidade. É importante, portanto, estarem atentos, pois são sujeitos ativos e reproduzem o que veem, escutam e, sobretudo, sentem.

3.4 Construção de materiais didáticos com a temática do corpo infantil: a abordagem da quarta oficina

Nessa atividade foram problematizados os conceitos de corpo biológico, corpo sociocultural e corpo infantil. Para tanto, discutiu-se o fato de que o discurso sobre o corpo humano é construído biologicamente, socialmente e culturalmente. Por meio do corpo, expressam-se comportamentos de acordo com as situações vivenciadas na coletividade e nos processos de socialização. A sexualidade, por exemplo, manifesta-se através do corpo, por meio do qual se expressam também emoções, subjetividades, crenças, valores e aspectos político-existenciais.

Não há dúvidas de que as primeiras relações sociais extrafamiliares, geralmente, acontecem na escola. A criança sai do conforto parental familiar para enfrentar uma realidade com a qual ela não está habituada, tendo contato com outras pessoas e com uma diversidade de informações. Nesse novo contexto, adultos – homens e mulheres – educam as crianças, definindo nelas marcações, significados e expectativas de viver a sexualidade e o gênero.

Assim, as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados inconscientemente, nos pequenos gestos e nas práticas do dia a dia na Educação Infantil (Finco, 2003; 2004). É na escola que a criança dá início ao convívio social fora do contexto familiar, trazendo consigo vivências, experiências, costumes, gostos e pensamentos diferentes.

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos (Vianna; Finco, 2009, p. 271).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta uma compreensão pedagógica plural para as crianças e sugere aos/as professores/as que reflitam sobre o desenvolvimento de habilidades diversificadas no âmbito do desenvolvimento socioemocional infantil. Visto que as brincadeiras voltadas para o desenvolvimento das crianças ocorrem por meio da participação em atividades que exploram o espaço e estimulam a capacidade de aprendizagem. Essa exploração inicial favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças, promovendo a convivência com outras crianças e com adultos, estimulando a convivência com as diferenças sociais, culturais e econômicas.

Reconhece-se que a escola pode, muitas das vezes, não dispor de recursos e materiais pedagógicos que trabalhem o corpo infantil e sua dimensão social, étnica e de gênero. Nesses casos, o/a docente acaba produzindo seu próprio recurso para tratar determinado assunto. Como, então, produzir um material didático plural, inclusivo, afetivo, respeitoso e ético para utilizar com as crianças, explorando a temática “corpo infantil”?

Como recurso, a professora Jimena Furlani (2011) oferece um significativo acervo de trabalhos e de livros que ajudam a pensar e a problematizar junto com a família a discussão sobre o corpo infantil. Ela orienta ainda possibilidades didáticas na escola, dando exemplos de recursos e de formação docente para a discussão do tema educação sexual na Educação Infantil.

A partir de uma formação continuada, a escolha do material didático é de suma importância, mas é preciso também ter um olhar crítico sobre as questões de gênero e de sexualidade. Possibilitar que os meninos brinquem com brinquedos considerados “femininos” e meninas, com brinquedos ditos “masculinos” pode ajudá-los/as estimular práticas de acolhimento e de respeito às diferenças. Não se deve punir uma criança que escolhe um brinquedo diferente daquele socialmente associado ao seu gênero, tampouco interpretar que essa escolha seja indicativa de desejos ou tendências homossexuais.

Essa análise crítica é feita a partir das orientações pedagógicas de Daniela Finco (2003, p. 89):

[...] a Educação Infantil pode ser o lugar onde as crianças encontrem o espaço para viver a infância. Não somente uma infância que lhes garanta o direito à brincadeira, mas que lhes possibilite protagonizar seus desejos e suas escolhas; que lhes permita usufruir o direito à diferença e à livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos.

Nesse sentido, é necessário pensar na diversidade e entender que as crianças são sujeitos criativos, que aprendem e socializam de maneira lúdica e, muitas vezes, acabam agindo de maneira transgressora das rígidas fronteiras de gênero às quais se habituou a conviver.

A oficina foi finalizada enfatizando a importância de se atentar para a aquisição de materiais como livros paradidáticos, desenhos animados, brincadeiras, músicas e dinâmicas. Esses artefatos didáticos podem ajudar a despertar nas crianças a criatividade e a compreensão da representação dos corpos infantis, das diferentes formas de corpo, das diversas formas e cores, dos traços peculiares etc.

No entanto, é necessário ter atenção para o fato e que esses materiais ensinam modos de ser menino e menina, em uma tentativa de universalizar os gêneros numa lógica binária (masculino/ feminino, macho/ fêmea, homem/ mulher) e outras atitudes restritivas que precisam urgentemente ser ampliadas e relativizadas.

3.5 A última oficina: análise de livros didáticos e paradidáticos da Educação Infantil nas questões de gênero e sexualidade

Nessa atividade problematizaram-se os modos de análise dos livros didáticos e paradidáticos na Educação Infantil, buscando entender os processos que permeiam a formação da criança, bem como do/a professor/a a partir de discursos imagéticos e linguísticos que imprimem verdades sobre os sujeitos. Esses discursos estão presentes não apenas nos livros, mas nas falas docentes, na organização da sala de aula, na organização do trabalho pedagógico, na organização dos processos educativos e nas práticas escolares e curriculares na Educação (Louro, 2000; Foucault, 1988).

A esse respeito, pode-se citar que a maneira como interpretamos um livro está diretamente relacionada às concepções que temos sobre ensinar, sobre nosso posicionamento diante das crianças e sobre os que transmitimos – muitas vezes instituídos pela sociedade e por nossas próprias crenças. Por isso, é fundamental saber como analisar os livros didáticos e compreender os processos sociais pelos quais somos educados.

Nesse contexto, o livro didático está relacionado a uma poderosa ferramenta de transmissão do conhecimento e de reprodução social, sendo frequentemente tomado como veículo de verdades (Foucault, 1988). Historicamente, o livro didático surgiu como complemento dos ensinamentos que não constavam na Bíblia, passando assim, a fazer parte de um processo catequético e disciplinar na formação religiosa. Os contos de fadas eram um

dos poucos livros aos quais as crianças poderiam ter acesso e, mesmo assim, somente com a presença dos adultos. Esses livros serviam como base de ensino e de formação escolar doméstica, cujos ensinamentos estavam voltados para valores cívicos, morais e religiosos (Bittencourt, 1993, 2003; Munakata, 2012).

A valorização do livro didático intensificou-se após as grandes revoluções e, principalmente, com o surgimento da escola e, em seguida, com as mudanças no mundo do trabalho, que passaram a demandar espaços de aprendizagem adequados à infância. No Brasil, esses espaços não se constituíram de forma homogênea, foram acessíveis para todas as crianças. Essas conquistas só se consolidaram com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e a partir das exigências dos organismos internacionais como da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Fruto dessas pressões, surge, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico docente, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Executado em ciclos trienais alternados, o PNLD prevê que, a cada ano o Ministério da Educação (MEC) adquira livros para os alunos de um determinado segmento: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tais livros devem ser conservados e devolvidos para a utilização no ano seguinte por outros alunos, durante o período de três anos – com exceção dos livros utilizados até o terceiro ano do Ensino Fundamental I, que são consumíveis.

A escolha da coleção de livros didáticos utilizada nas escolas durante o triênio é realizada pela Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), responsável pela avaliação e pela seleção das obras inscritas no PNLD e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), bem como pela elaboração do Guia dos Livros Didáticos voltado a auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos. A compra e a distribuição dos materiais didáticos e literários selecionados pelos MEC no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também gerencia a logística do provimento e remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar (Brasil, 2021).

A guisa de exemplificação, ao se analisar obras infantis, como “O sítio do pica-pau amarelo”, de Monteiro Lobato, percebem-se questões relacionadas à raça, etnia, sexualidade, gênero, sexualidade e outros. E por que observar isso? Porque os livros discursam sobre os sujeitos, buscando convencer os/as leitores/as sobre fatos contados como se fossem naturais e

verdadeiros – o que, historicamente, tem contribuído para a reprodução de atitudes preconceituosas.

Nessa obra mencionada, observam-se questões raciais na relação entre dona Benta, mulher branca e dona de um sítio e proprietária de terras, e tia Nastácia, mulher negra e cozinheira da família. Isso leva à reflexão: as condições de vida da mulher branca são iguais às da mulher negra? O que está por trás desse enredo ao posicionar essas personagens em condições tão distintas? Por que o negro é representado na cozinha? E por que, geralmente, essa figura é feminina? Homens não cozinham?

Ao se analisar o livro didático, é importante perceber

[...] as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres... A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados (Louro, 2008, p. 70).

Problematiza-se, portanto, não apenas os papéis sociais dessas duas personagens, mas como de outros/as figuras também presentes nas narrativas. Por isso, as professoras foram instigadas a realizar releituras das histórias contadas nos livros infantis, examinando atentamente os discursos para evitar sua reprodução em sala de aula. Além disso, como afirma Louro (2014, p. 71), “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece se perceber o não dito, aquilo que é silenciado”.

Para isso, algumas orientações são necessárias: observar como são apresentadas as imagens de crianças negras e indígenas e em que espaços essas crianças estão sendo representadas nesses livros; identificar os papéis atribuídos a meninas e a mulheres, bem como a meninos e a homens; verificar se há representação de crianças como deficiência e como são retratadas. Não se pode esquecer de que “os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma “adequada” e “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade” (Xavier Filha, 2014, p.155).

Além disso, é de extrema importância analisar o texto e o enredo das histórias. Conto de fadas – como aqueles protagonizados por princesas – frequentemente produzem e reproduzem o discurso sexista e machista, nos quais a mulher espera pelo príncipe encantado para salvá-la da bruxa má, no qual ela se sujeita a uma prova de sapato para conseguir o coração do príncipe. Outras histórias como a de Chapeuzinho Vermelho, que narra a jornada

solitária de uma menina pela floresta, podem ser interpretadas como alertas sobre violência contra criança.

Essas narrativas podem ser problematizadas com as seguintes perguntas: “Essas princesas não poderiam se salvar sozinhas?” “Por que uma bruxa é má e não um bruxo?”; “Por que a mulher precisa passar por um teste para se casar com um príncipe e não o contrário?”; “Na vida real, uma mãe deixaria sua filha sair de casa sozinha pela floresta?”. “O lobo mau pode ser interpretado como um abusador ou pedófilo?”.

Assim, no contexto escolar, como nas demais instituições sociais, a temática da educação sexual precisa ser discutida e refletida durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. A escola, como espaço de formação e do aprendizado para a vida, deve ser constituída como *lócus* da investigação e da reflexão crítica. Além disso, comprehende-se que esse trabalho docente em educação sexual pode despertar problematizações sobre temas importantes a serem pensados e debatidos pelas professoras na Educação Infantil, tais como: educação sexual infantil, gênero e sexualidade, infância, pedofilia, violência infantil, erotização infantil etc.

4 Do diálogo para a ação ou quando a extensão se torna intencionalidade

Para Paulo Freire, é apenas na condição de sujeito que o ser humano pode conhecer. Por isso, o autor propõe substituir a noção de “extensão” – entendida como mera reprodução do saber – pela de “comunicação”, incorporando uma perspectiva dialógica, que “[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” (Freire, 1975, p. 27).

É nesse contexto que se comprehende a educação sexual como uma temática fundamental na vida das pessoas, que precisa ser problematizada desde a Educação Infantil, viabilizando que crianças e adolescentes pensem e repensem suas vidas, construindo possibilidades educativas éticas para o enfrentamento da violência sexual e de outras manifestações antiéticas que cerceiam suas individualidades e pluralidades existenciais.

Para a construção de uma sociedade justa e aliada ao discurso democrático teremos que problematizar as sexualidades, é imprescindível que haja discussões de gênero e outros temas sensíveis a partir de um tipo de educação sexual de abordagem desconstrucionista, plural, ética, laica e cidadã.

Nesse contexto, a educação sexual não pode ser restrita exclusivamente no discurso biomédico e higiênico. Dito de outra forma, os diversos tipos de conhecimento sobre o corpo, o gênero e a sexualidade são amplas, complexas e culturais. Assim, a discussão em educação sexual, aliada à tríade *laicidade-cidadania-pluralidade*, oportuniza aos sujeitos o exercício da existência social ética e cidadã. Esse tipo de abordagem na escola, ajuda a enxergar melhor a temática e viabiliza o exercício da cidadania ao debater e problematizar temas sensíveis à educação como as violências sexuais e de gênero. Por isso, a educação para as relações de gênero e de sexualidade exige ações comprometidas com uma sociedade justa, democrática e igualitária, em que meninos e meninas tenham seus direitos plenamente garantidos. No contexto escolar, assim como nas demais instituições sociais, a temática da educação sexual precisa ser problematizada e refletida durante todo o processo de ensino aprendizagem.

As oficinas realizadas com as professoras da Educação Infantil do município de Caxias, Maranhão, bem como o curso de formação docente em Educação Sexual ministrado pelos/as pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/CNPq/UEMA), apresentaram elementos discursivos sobre os conceitos de sexualidade e de gênero que chamaram a atenção das docentes para reverem formas de desenvolver ações de educação sexual voltadas à infância.

Essas oficinas despertaram nas professoras a necessidade de desenvolverem estratégias didáticas e metodológicas para problematizar sobre os temas do corpo infantil, pedofilia e violência sexual sem constrangimento, medo e preconceito. Os impactos do projeto de extensão foram positivos e, através das oficinas e do curso realizado, foram produzidos conhecimentos e aprendizados significativos. Elas tiveram a oportunidade de repensarem suas práticas pedagógicas e se disponibilizarem para enfrentarem os desafios e complexidades de dialogar sobre sexualidade e gênero no contexto da educação sexual infantil.

Referências

ARIÈS, P. **História social da família e da infância**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Thais Reis de. Mulher, mãe ... e professora: a feminização do magistério nas páginas da Revista do Ensino. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, Paracatu, v. 35, n. 1, p. 111-26, ago./out. 2022. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2315. Acesso em: 29 abr. 2025.

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2003. Acesso em: 29 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i56p136-143>

AUAD, D. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 16, n.19, p. 57-76, jul./dez. 2006. Disponível em:
<https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/01112009-014428auad.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369f. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 29abr. 2025.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, [s. p.], set. 2003. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/ep/article/view/27946/29718>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacompile.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069/1990, de 13 jul. 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. 3v. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **O que é a BNCC?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld:pnld>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-82. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CERQUEIRA, C. O.; MENDES, M. P. L. Educação sexual nos documentos oficiais: uma breve análise. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 49, p. 1-23, maio/jul. 2023. Acesso em: 4 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i49.6998>

FELIPE, J. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 54-87, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48688/30332>. Acesso em: 23 set. 2024.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Acesso em: 14 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83322006000100009>

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-129, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2214/42-dossie-felipej_etal.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições, Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-102, 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-finco.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na educação infantil. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/315368>. Acesso em: 27 set. 2024.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>. Acesso em: 2 maio 2025.

FURLANI, J. Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos: representações de gênero e sexualidade em livros de gênero e paradidáticos. In: BRASIL. Ministério da

Educação. Secretaria da Educação à Distância. Salto para o futuro: educação para a igualdade de gênero, ano 18, **Boletim 26**, p. 39-46, nov. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

FURLANI, J. Gêneros e sexualidades: problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18682/9803>. Acesso em: 20 set. 2024.

FURLANI, J. **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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: Caxias. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso em: 21 jan. 2025.

JADEJISKI, R. R.; GOMES, M. V.; LIMA, A. R. Percepções e vivências LGBTQIA+ nas escolas. **Revista Tocantinense de Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 168–187, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/12718>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-76, p. 59-75, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 2 maio 2025.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Acesso em: 22 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 30, p. 179-197, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p.265-283, jul./dez. 2009. Acesso em: 20 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.1, p. 153-169, 2014. Acesso em: 29 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546>

Artigo recebido em: 09/06/25 Artigo aprovado em: 03/11/25 Artigo publicado em: 18/11/25