SAMANTA FELISBERTO TEIXEIRA

A INFÂNCIA SEXUADA E GENERIFICADA NOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS VIGENTES NO BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CORUMBÁ/MS
2014

SAMANTA FELISBERTO TEIXEIRA

A INFÂNCIA SEXUADA E GENERIFICADA NOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS VIGENTES NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requesito parcial à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Constantina Xavier Filha

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CORUMBÁ/MS
2014

SAMANTA FELISBERTO TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Constantina Xavier Filha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Prof.ª Dra. Leni Vieira Dornelles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Prof.ª Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

_____

Prof.ª Dra. Edelir Salomão Garcia
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Corumbá, 19 de dezembro de 2014.

Para minha mãe, **Graça**, e para meu
companheiro **Edison**, que sempre acreditaram
que esse sonho era possível e me apoiaram
sem medir esforços para a concretização dele.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Constantina Xavier Filha, pela amizade, paciência, apoio e pelas leituras e contribuições incansáveis de todos os ensaios, escritas e intenções. Além de ter propiciado a mim os primeiros contatos com os temas, conceitos e pressupostos teórico-metodológicos.

À minha mãe, Graça Felisberto, por todo apoio dedicado e que foi oferecido por uma pessoa que me ama incondicionalmente.

Ao meu esposo, Edison Montenegro Alonso e ao meu filho, Cristiano, pelos momentos compartilhados e vividos em família e que me proporcionaram o equilíbrio necessário para os momentos de escrita e concentração.

À minha família: Tia Arlene, Tio Abel, Alice, Daniela, meu irmão Samuel e minha cunhada Cinthia pelos encontros cheios de conversas, trocas, alegrias e pela atenção despendida com o pequeno Cristiano nos momentos de minha ausência como mãe.

Às amigas Joelma Nogueira e Juliana Herebia que por muitas e muitas vezes compreenderam minhas ausências, que sempre se mostraram dispostas a ajudar com qualquer problema e principalmente a discutir sobre teorias e sobre vida.

À equipe Secac/Cpan: Alcides, Maria Luiza e Yára, pelo auxílio no setor nos momentos de ausência para as aulas no mestrado.

À equipe da CAE/Preae: Ana Lúcia, Camila, Francieli, Marlene, Neli, Olga e Waneide que possibilitaram alguns afastamentos para a finalização do trabalho no último ano.

À turma 2011 do mestrado pelas trocas, encontros e estudos durante e após o período de aulas, que foram fundamentais para reforçar os laços de respeito e amizade entre nós.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX), cujas reflexões durante os encontros contribuíram para a realização desse trabalho.

Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e defesa: Edelir, Leni e Regina pela leitura atenta e contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

Às professoras do curso de Mestrado em Educação/Câmpus do Pantanal, pela contribuição em minha formação e todo o trabalho dedicado à educação brasileira.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a elaboração desse estudo, meu OBRIGADA!!

“Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência”
(FOUCAULT).

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, área de concentração Educação Social, tem como objeto a infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais em vigência no Brasil. Como objetivos decidimos por selecionar documentos legais e oficiais relativos às crianças, à sexualidade e ao gênero; identificar a infância sexuada e generificada nesses documentos; e, analisar como ocorre a constituição da infância nos documentos. A fundamentação teórica baseia-se nos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e pressupostos foucaultianos. Optamos como metodologia a análise documental, com busca minuciosa nas bases dos sítios públicos governamentais das temáticas priorizados na pesquisa, e como meio de pesquisa elaboramos e preenchemos fichas de análise formuladas especificamente para a realização do estudo. Com esta pesquisa quisemos recompor a história de um determinado saber, possibilitando, assim, demonstrar outra maneira de perceber a história e analisar as relações de poder existentes nos documentos estudados. Realizamos a seleção de documentos legais e oficiais relativos às crianças, à sexualidade e ao gênero e, assim, pudemos identificar a infância sexuada e generificada em tais atos normativos e a partir das análises realizadas nos documentos evidenciamos a existência de vários tipos de infâncias presentes nos documentos analisados e quais são suas concepções. Além de verificar que os documentos poderiam ser subdivididos em formas de atuação por abordarem alguns meios de trabalhar com relação à sexualidade e ao gênero na educação e/ou na área social: por ações governamentais; concepção de criança sexuada; por diretrizes para a educação (modos de atuação); por informações históricas; por violência contra crianças; por equidade de gênero; por expectativa de gênero; e, por linguagem.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Criança. Legislação. Documentos orientadores e oficiais.

ABSTRACT

This research linked to the Graduate Program Master of Education, Social Education area of concentration, focuses the childhood sexual and gendered in legal and official documents in force in Brazil. Goals as decided by selecting legal and official documents relating to children, sexuality and gender; identify childhood sexual and gendered in these documents; and analyze how the creation of documents in childhood occurs. The theoretical foundation is based in Gender Studies, Cultural Studies and Foucault presuppositions. We chose as a methodology document analysis, with thorough searching databases of government public websites of prioritized research topics and as a means of research prepared and filled sheets analysis specifically formulated for the study. With this research we wanted to reconstruct the history of a particular knowledge, enabling thus demonstrate another way to understand the history and analyze the existing power relations in the documents studied. We performed the selection of legal and official documents relating to children, sexuality and gender, and thus were able to identify childhood sexual and gendered in such normative acts and from the analyzes of the documents noted the existence of several types of childhood present in documents which are analyzed and their conceptions. Besides checking that the documents could be subdivided into forms of action for addressing some means of working toward sexuality and gender in education and / or social area, by governmental action; design sexed child; by guidelines for education (modes of operation); for historical information; for violence against children; for gender equity; expectation by gender; and language.

Key-words: Sexuality. Gender. Child. Legislation. Advisors and official documents.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Definição dos tipos de fontes 41
QUADRO 2 – Tipos de documentos coletados: definição.....42
QUADRO 3 – Descrição de cada item do Quadro Seleção 44
QUADRO 4 – Quadro Seleção: modelo.....44
QUADRO 5 – Documentos Legais 48
QUADRO 6 – Documentos Oficiais 51
QUADRO 7 – Documentos Internacionais 56
QUADRO 8 – Documentos e resumos.....57
QUADRO 9 – Infância sexuada.....73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Documentos Legais 50
GRÁFICO 2 – Documentos Oficiais 55

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Público-alvo.....65
TABELA 2 – Documentos oficiais contendo gênero.....75

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de ficha de análise 97
APÊNDICE B – Citações sobre Sexualidade por ordem cronológica, por tipo e alfabético do documento 99
APÊNDICE C – Citações sobre Gênero por ordem cronológica, por tipo e alfabético do documento 133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I

1 SABER-PODER: INFÂNCIAS, SEXUALIDADES E GÊNERO. 17

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA 17

1.2 RELAÇÃO PODER-SABER: PRIMEIROS CONTATOS COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 20

1.2.1 Sociedade disciplinar, gênero e sexualidade 25

1.2.1.1 Sociedade disciplinar 25

1.2.1.2 Gênero 27

1.2.1.3 Sexualidades 30

1.2.2 Governamentalidade 32

1.3 INFÂNCIA E SOCIEDADE 34

1.3.1 A criança e os marcos legais brasileiros 37

1.4 CAMINHOS E DESCAMINHOS 40

1.4.1 Percursos da pesquisa 40

1.4.2 Ficha de análise documental 45

CAPÍTULO II

2 SEXUALIDADES E GÊNERO NO *GOVERNAMENTO* DE CRIANÇAS 47

2.1 DOCUMENTOS VIGENTES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL 47

2.2 SEXUALIDADES E GÊNERO NOS DOCUMENTOS 66

2.2.1 Sexualidade nos documentos 67

2.2.2 Gênero nos documentos 74

2.3 DAS INFÂNCIAS NOS DOCUMENTOS 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS 89

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS 93

APÊNDICES 97

INTRODUÇÃO

Este relatório de pesquisa refere-se à apresentação da pesquisa de mestrado e iniciou-se com o projeto de pesquisa "A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil", tal projeto integra as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX – e foi proposto como requisito parcial para conclusão do curso de Mestrado em Educação, área de concentração Educação Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Câmpus do Pantanal/Corumbá-MS.

A pesquisa que recebeu o mesmo título do projeto "A infância sexuada e generificada nos documentos legais[1] e oficiais[2] vigentes no Brasil", sugere no enunciado elementos que caracterizam a pesquisa. As temáticas privilegiadas nesse estudo são infância, gênero e sexualidade, ou seja, articularam-se os seguintes temas para efetivação desse estudo: constituição da infância, sexualidade da criança, generificação da infância nos atos normativos.

Ao relacionarmos[3] os temas que foram privilegiados na pesquisa obtivemos o seguinte objeto de pesquisa: a infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais em vigência no Brasil. O nosso intuito aos realizarmos a pesquisa com esse objeto foi de selecionar documentos legais e oficiais relativos às crianças, à sexualidade e ao gênero; identificar e entender como ocorre a constituição da infância nos atos normativos e analisar como a infância sexuada e generificada aparece nesses documentos coletados.

Por sua vez a definição dessas intenções da pesquisa surgiu a partir de problematizações indicadas por nós acerca da relação entre as temáticas, quais sejam: os documentos legais e oficiais implicam/provocam a constituição da infância? Tais documentos sugerem alguma maneira de como é a infância sexuada e generificada?

Desse modo, entender como ocorre a constituição da infância sexuada e generificada, a partir da análise documental, nos atos normativos vigentes no Brasil, revela-se uma forma

[1] Relativos à legislação ou que tenha força de lei, como: decretos, leis, portarias, resoluções e instruções operacionais.

[2] Relativos a pareceres, diretrizes, parâmetros e documentos orientadores do poder executivo.

[3] No decorrer da escrita da dissertação utilizamos prioritariamente a escrita na primeira pessoa do plural, pois desde a elaboração do projeto de pesquisa até a construção deste documento foram realizadas em conjunto entre orientadora e orientanda.

de recompor a história de um determinado saber, é uma forma outra de perceber a história e analisar as relações de poder existentes nos documentos.

Da mesma forma, perceber como esses documentos constituem a infância e, por sua vez, como abordam o gênero e a sexualidade da criança possibilitou a compreensão das relações de poder que perpassam a elaboração de documentos que norteiam/orientam a conduta das pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

Por outro lado, cabe indicar que estudos sobre infância são abordados há tempos, inclusive analisando-a com relação à legislação[4]. No entanto, a nossa pesquisa priorizou a relação da infância com tais documentos vigentes no Brasil, pontualmente problematizando como se dá a constituição da infância sexuada e generificada nesses documentos, ou seja, como gênero e sexualidade estão presentes na legislação brasileira e em documentos orientadores nacionais, a fim de discutir de que maneira a elaboração/promulgação desses documentos constituem a infância em nosso contexto contemporâneo. Por isso, optamos por pesquisar documentos em vigor, pois a análise pretendida com a pesquisa vislumbrou verificar a constituição da infância na situação atual.

Assim, os materiais que compuseram as fontes da pesquisa foram obtidos a partir de revisão da literatura realizada de forma minuciosa para abarcar o máximo de documentos legais e oficiais relativos à infância. Esse levantamento bibliográfico e documental foi analisado a partir de pressupostos foucaultianos, Estudos de Gênero e Estudos Culturais. Para tanto, alguns conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault e outros/as autores/as da citada perspectiva serviram como aporte teórico-metodológico.

O processo da pesquisa teve seu início a partir do aprofundamento de estudos iniciados em 2007 no Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX/UFMS) e essa pesquisa integra-se ao referido grupo por abordar temáticas com as quais se alinham sobremaneira com os estudos e as pesquisas trabalhadas nesse espaço.

Iniciamos a busca pelas fontes da pesquisa em sítios[5] governamentais. Localizamos 1.216 documentos, dentre os quais se destacaram 73 e desses, após análise, 52 foram selecionados, pois seus conteúdos se coadunavam aos requisitos pré-estabelecidos para serem analisados e aprofundados na pesquisa.

---

[4] ARRUDA, 2010; LOBO, 2006; MARQUES, 2011; ZEOLA, 2007; entre outros/as.

[5] Página ou conjunto de páginas da Internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio eletrônico (PRIBERAM, 2013).

Assim, a pesquisa tentou se aproximar da questão do trabalho do(a) genealogista, tal como propõe Foucault (1979), quando aduz que é o de analisar de forma atenta os documentos que contam o cotidiano e interar-se dos detalhes considerados pouco importantes, que pareciam sem relevância para a história. Trata-se da "constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais" (FOUCAULT, 1979, p. 171).

A realização de uma pesquisa, como a que se propôs, não visou a encontrar a gênese, pensada como "começo", mas se preocupou com os elementos constitutivos da gênese, ou melhor, da emergência desses discursos. O conceito de gênero (*gender*), por exemplo, que segundo Scott (1995) a partir de 1960 começou a ser adotado por feministas para designar a maneira de organização social na relação entre os sexos – feminino e masculino –, parece ser uma maneira de pensar o conceito como tentativa de estabelecer uma relação dessa organização social, denominá-la e não se propõe a iniciar tais discussões acerca de gênero.

O que tentamos explicitar é de que o conceito emerge dos discursos que são ditos ou interditos, outro exemplo pode ser o conceito de educação para a sexualidade[6], a autora Xavier Filha (2009) sugere em seu texto que essa denominação "seria uma prática que visa a refletir, a desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produzir subjetividades" (XAVIER FILHA, 2009, p. 33), ou seja, a autora justifica a utilização do termo educação para a sexualidade como forma de refletir de maneira diversa, vislumbrando outras possibilidades que podem acionar desejos e modos de produção identitárias.

Essas indicações poderiam dar origem a vários desdobramentos, como o de se observar em que condições a educação para a sexualidade de crianças é tomada como objeto de saber, seja pelas ciências quanto pelo próprio sujeito. Nesse sentido, em ambos os casos tenta-se observar e questionar aspectos "naturalizados", propondo reflexões sobre como essa prática se constituiu na contemporaneidade.

Então, o que os pressupostos foucaultianos propõem é a investigação aprofundada, com a finalidade de refletir sobre "o que está na superfície veio a ser" (XAVIER FILHA, 2005, p. 6), ou seja, o que veio a ser, a se constituir por "verdades", ocorreu por emergência de conceitos, enunciados e discursos, como indica Xavier Filha (2005).

[6] Para aprofundamento do conceito Educação para a sexualidade ler: XAVIER FILHA, C. (2009, p.19-43).

Essas ‘verdades’ estão imbuídas por relações de saber e poder, e para o sentido que queremos dar a essa pesquisa no decorrer de toda a escrita, essas relações perpassam sobremaneira a nossa principal intenção com o objeto de pesquisa – a infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais em vigência no Brasil – qual seja: demonstrar essa ‘verdade’ trazida pelos atos normativos acerca da infância, seu(s) gênero(s), suas sexualidades e sua constituição.

Veiga-Neto (2003, p. 119) afirma que, segundo as teorias foucaultianas,

> o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos (VEIGA-NETO, 2003, p. 119).

Desse modo, parece-nos que um documento, quer seja legal ou oficial, vigerá um determinado saber sobre algum assunto e que em momentos próprios aquele saber é tido como ‘verdade’ e, assim, pode sugerir o modo/maneira que o sujeito pode ser ou não, sem esquecer que esses saberes vigoram ou deixam de vigorar por meio das relações de poder.

No decorrer do texto aprofundaremos sobre as relações de poder, mas neste momento insta ressaltar que aqui o poder é entendido de forma relacional, ou seja, “não [é] o rei em sua posição central [poder central e universalizado], mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 1979, p. 181).

Outro aspecto a ser considerado é que em consequência ao tipo de análise escolhida para pensar os documentos coletados, o aprofundamento deve ser calmamente documentado, como propõe Foucault (1979). E, partindo do pressuposto associado à pesquisa – que nega as generalizações e globalizações do saber – não se pretendeu delimitar o início das discussões acerca da infância, gênero e/ou sexualidade no país a partir dos documentos coletados, mesmo porque dentro do pressuposto teórico adotado nesta pesquisa isso não seria possível, por entendermos que os discursos se constroem a partir dos anteriores e por jogos de saber-poder.

Dessa maneira, o intuito da pesquisa não foi o de empreender uma análise que tem como pretensão indicar as negatividades, as falhas ou possíveis erros nos materiais coletados. Aproximamo-nos desses documentos para identificar como ocorre a constituição da infância nesses atos normativos, além de verificar como a infância sexuada e generificada aparece em tais materiais. Alguns questionamentos nortearam essa aproximação: quais são os documentos legais e oficiais vigentes no Brasil e quais documentos legais já existiram no país para a temática da infância? Como os documentos legais e oficiais no Brasil entendem/constituem a

infância? Como constituem a infância sexuada e generificada? Qual é a concepção de infância presente nesses documentos?

Assim, aproximamo-nos desses materiais para identificar como ocorre a constituição da infância nesses atos normativos vigentes, ou seja, quais são as emergências dos discursos presentes em tais documentos. Aqui as emergências são pensadas a partir do que nos propõe Foucault (1972), que suspeita e questiona a emergência histórica de cada unidade discursiva enquanto um sistema de saber fechado e naturalizado, passando a analisá-lo em seus jogos de produção – construção das 'verdades' – e pensar quais mecanismos do poder colocam em funcionamento aquilo que está posto, que se tornou aquilo que é/está.

É possível refletirmos que tais documentos produzem uma forma de *governamento*[7] das infâncias, bem como das famílias e da comunidade escolar, uma vez que vários documentos analisados são direcionados e trazem formas e meios de guiar/orientar como deve ocorrer a educação da infância, como, por exemplo: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998d); os *Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009), entre outros trabalhados na pesquisa. Esses são alguns dos exemplos possíveis das inúmeras formas de análise dos materiais a partir do olhar da constituição, do gênero e sexualidade das crianças. Os aprofundamentos desses aspectos e de outros serão analisados e destacados em item posterior.

No decorrer do texto aprofundamos cada etapa da pesquisa e para sua apresentação dispusemos o trabalho em dois capítulos, assim identificadas:

O primeiro capítulo, chamado de "Saber-poder: infâncias, sexualidades e gênero", foi dividido em quatro partes. A primeira parte descreve a trajetória da pesquisadora e, a segunda apresenta os pressupostos teórico-metodológicos empreendidos na pesquisa. Na parte seguinte, contextualizamos a(s) infância(s) e, por último, descrevemos os caminhos e descaminhos adotados na pesquisa, incluindo o contexto, as estratégias e o instrumento de análise.

No segundo capítulo, "Sexualidades e gênero no *governamento* de crianças", os objetivos foram os de descrever e analisar os documentos vigentes sobre infâncias, sexualidades e gênero como dispositivos de controle de uma sociedade disciplinar, como

[7] Como exposto por Veiga-Neto, "*governamento* é a ação ou ato de governar, diferentemente de governo cuja referência é de uma instância governamental, administrativa, central" (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

propõe Foucault (1979 e 2010b) e como por meio desses documentos é possível visualizar as relações de saber e poder existentes com o intuito de constituir sujeitos.

CAPÍTULO I

1 SABER-PODER: INFÂNCIAS, SEXUALIDADES E GÊNERO

Este capítulo traz os elementos teórico-metodológicos empreendidos para a reflexão da pesquisa. Discutiremos conceitos que foram trabalhados para nortear os estudos, tais como: criança/infância, sexualidade e gênero. Além disso, apresentaremos como foi a trajetória da pesquisadora no curso da pesquisa, a justificativa da escolha teórico-metodológica, a busca dos documentos e a elaboração das fichas para análise.

1.1.TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Parece relevante descrever como ocorreu a minha[8] trajetória de vida, mesmo antes de indicar como se deu a escolha do objeto de pesquisa. Volto um pouco no tempo para me colocar diante dessas temáticas e, por fim, efetivamente no curso da pesquisa.

Ao rememorar a minha infância, algumas lembranças voltam e parece-me interessante expô-las nesse momento, pois há uma teia de acontecimentos que me levaram onde estou agora. Não de forma linear, mas com idas e voltas infindáveis, e que por sua vez, têm relação com a proposta da pesquisa.

Fui criada e educada por minha mãe, Graça. Uma feminista às avessas, ela sempre defendeu a igualdade de oportunidades dentro e fora de casa e não fazia qualquer distinção entre mim e meus dois irmãos. Desse modo, todos os direitos e deveres concernentes à convivência familiar eram dispostos para mim e para cada um de meus irmãos. As escolhas feitas por cada um/a de nós eram respeitadas e cada qual assumia as responsabilidades sobre elas.

Ao iniciar os estágios e práticas do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre os anos de 2004 e 2007, eu comecei a perceber que havia alguma coisa diferente nas escolas, o que me suscitou dúvidas. Talvez pela educação oferecida em minha casa, talvez pelas escolas que eu havia frequentado até então, talvez pela normatização/naturalização das condutas vivenciadas por mim, ou talvez pela miscelânea

[8] Diferentemente da escrita global do texto esta seção foi escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de relato pessoal.

desses indicativos, eu não conseguisse, em minha infância, enxergar diferenças entre as atitudes de meninas e meninos, porquanto eu fazia tudo que todos faziam. Nada me era negado por ser do gênero feminino.

Todavia, o que me surpreendeu foi adentrar nas salas de aula – e na vida escolar – e ver uma realidade diferente daquela vivida por mim, em minha infância/adolescência. Havia distinção no tratamento das meninas e dos meninos pelas professoras[9] e pela comunidade escolar, o que ocasionou certa confusão em mim, daquilo vivido anteriormente e, ao mesmo tempo, surgiram questionamentos sobre essa diferenciação. Questões essas que seriam contrapostas, a partir de 2007, com meu ingresso no GEPSEX[10] – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – coordenado/liderado pela Profa. Dra. Constantina Xavier Filha, orientadora dessa pesquisa. Então, com isso, eu iniciei os estudos sobre as temáticas de sexualidades, gêneros, diversidades e educação.

O GEPSEX propiciou-me os primeiros contatos com os referencias teóricos de Estudos de Gênero, Estudos Culturais e pressupostos foucaultianos. Relação essa que perdura até o momento e que inicialmente mostrou-se complicada em razão desses pressupostos adotados pelo grupo serem novos para mim e cuja intencionalidade propõem uma forma diferenciada de ver o mundo.

Ademais, porque a forma com a qual fui educada a pensar os acontecimentos, problemas e a vida, de modo cartesiano, dificultava essa nova maneira de enxergar o mundo. Em um de seus textos Veiga-Neto (2007, p. 23) sugere que talvez não estejamos aptos para enfrentar as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados por causa de nossa formação em ‘moldes’ iluministas. Talvez fosse por isso a minha dificuldade...

De qualquer forma, deixei-me seduzir por essa nova forma de ver e enfrentar os problemas, outra maneira de enxergar as possibilidades de vida e viver, além de encarar as mazelas da sociedade e, principalmente, outra maneira de lutar. Apropriar-me dessa perspectiva teórica foi/é algo que me instiga a estudar cada vez mais. Dito isso, o processo de escolha do objeto iniciou pela minha paixão e identificação com o pressuposto teórico.

Entretanto, para nós chegarmos, orientadora e orientanda, ao objeto ainda percorreríamos alguns passos. As reuniões de orientação foram inúmeras e começaram para

[9] Indicarei apenas no gênero feminino, pois realizei as práticas e estágios apenas com professoras deste gênero.

[10] Mais informações no site: http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0870708LS2ENV4

conseguirmos definir o que pesquisaríamos a partir de todo um leque que o GEPSEX trabalha há anos. Sexualidades, gênero e infâncias são temáticas recorrentes do grupo e em 2011 as/os integrantes estudaram diversos documentos orientadores nacionais e internacionais, leis e projeto de lei que se vinculavam às temáticas priorizadas pelo grupo, entre eles: Lei Maria da Penha[11], PLC 122/2006[12], Brasil sem Homofobia[13], ECA[14], entre outras.

Nesse ínterim, entre os anos de 2004 e 2010, trabalhei no setor jurídico de duas empresas, o que colaborou para a escolha desse tipo de fonte para a realização da pesquisa, diante da familiaridade com documentos legais. No ano de 2010, assumi o concurso na UFMS, como Técnica em Assuntos Educacionais, área que me trouxe para perto de documentos oficiais, exigia-se e ainda exigem-se perenes leituras diárias de documentos sobre Educação e Ensino Superior.

Desse modo, com a finalidade de aprofundar ainda mais os estudos iniciados no grupo, associado ao conhecimento prévio acerca de documentos legais e oficiais nos propusemos a pesquisar como a infância sexuada e generificada é apresentada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil, além de verificar a constituição dessa infância em tais materiais.

Com o objeto definido, realizamos o aprofundamento teórico-metodológico para podermos relacionar o material necessário para a concretização do estudo. Investigamos, além das temáticas evidenciadas na pesquisa, direitos humanos e sociais; políticas públicas para a infância; e, conceituação dos diferentes documentos legais e oficiais. No decorrer do trabalho, transcreveremos o percurso da pesquisa pormenorizado.

---

[11] Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006a).

[12] Projeto de Lei Complementar que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) e o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) para definir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Estabelece as tipificações e delimita as responsabilidades do ato e dos agentes (BRASIL, 2006d).

[13] Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB [Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais] e de Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004).

[14] Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

1.2. RELAÇÃO PODER-SABER: PRIMEIROS CONTATOS COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção traz em seu escopo os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para fundamentar a pesquisa que nos propusemos a realizar. Então, apresentaremos no transcorrer desta etapa alguns conceitos, sem tentar esgotá-los, e que parecem relevantes para a finalidade que nós entrevimos com a pesquisa. Além disso, retomaremos tais conceitos no próximo capítulo com o fito de esmiuçar os resultados da pesquisa.

A pesquisa documental, com um olhar genealógico tal como sugere Foucault (1979), foi a escolhida para tentar praticar nesse estudo, com a finalidade de perpetrar exames fragmentados e modificáveis, no intuito de verificar se há uma produção do indivíduo a partir das relações de poder e de saber, pois "todo saber tem sua gênese em relações de poder" (MACHADO, 1979, p. XXI). A análise documental, como indicada para essa pesquisa, tenta se aproximar da forma genealógica, como proposta por Michel Foucault (1979), pois:

> [...] ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. [...] Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar as singularidades dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Desse modo, priorizamos como pressuposto metodológico a análise documental. E, a análise das fontes da pesquisa desenvolveu-se ao mesmo tempo em que se observaram os elementos constitutivos do discurso que circulavam e que acabavam por produzir verdades, verdades provisórias, como sugere Foucault (2003): "o próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história" (FOUCAULT, 2003, p. 8). Ou seja, o autor alude que "as verdades" são provisórias. O filósofo entende que, em determinados momentos históricos da humanidade certos saberes do homem e da mulher puderam se formar, saberes esses que nasceram das práticas sociais (FOUCAULT, 2003).

Nesse sentido, saberes que são produzidos por práticas sociais podem e são modificados ao longo da história, variando em cada sociedade por suas práticas. Assim, as "práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazer aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer novas formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento" (FOUCAULT, 2003, p. 8).

Pensar a partir dessa perspectiva, possibilitou-nos um aprofundamento sobre os modos de nos posicionar quanto à realidade, que passa a ser provisória também, então:

> [...] é este o convite que nos fazem os pressupostos foucaultianos [...] de escavar os "subterrâneos". Isso leva a refletir acerca do fato de que o que está na superfície veio a ser. Esta busca da emergência de enunciados não significa a procura pela essência de algo, mas a observação e a problematização de como alguns conceitos, enunciados e discursos se tornam visíveis – por que revestidos por questões de poder – e, com isso passam a constituir "verdades", princípios, e nessa condição a influir sobre condutas de sujeitos e até mesmo na formação de subjetividades (XAVIER FILHA, 2005, p. 6).

A partir dessa provisoriedade, iniciamos um mapeamento dos documentos legais e oficiais produzidos no Brasil, que abordavam as temáticas da pesquisa, por meio de consultas *on-line* aos sítios governamentais e ao mesmo tempo foi elaborada a ficha de análise dos documentos para uma pré-análise das fontes escritas.

A fim de analisar os documentos legais e oficiais utilizamos a análise documental. Então, é preciso antes de qualquer coisa negar as explicações generalizantes, o entendimento simples ou o sentido oculto das coisas. Para Foucault (2008), é necessário trabalhar arduamente com a existência das palavras, das coisas ditas, significando usar o próprio discurso em sua complexidade.

A análise documental que se pretendeu empreender na pesquisa abarca os discursos muito além do conjunto de signos com seus significados e cuja finalidade seja apenas o de determinar conceitos. Segundo Fischer, baseada em uma perspectiva foucaultiana, "há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento" (FISCHER, 2001, p. 198).

Tentamos empreender o sentido de enunciado como o que

> [...] se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (FOUCAULT, 2010a, p. 111-112).

Pensar os enunciados a partir de suas condições de existência é problematizá-los e encontrar seus efeitos de verdade é examinar sua produção mostrando, por exemplo, como eles surgem em detrimento de outros que são excluídos, rejeitados e tidos como falsos em determinados momentos e lugares. Desse modo, o discurso parece colocar em funcionamento os enunciados e relações, pois propicia sua produção. Então, analisar os discursos que

colocam em funcionamento enunciados em atos normativos que regulam, governam e produzem determinados tipos de subjetividade parece ratificar o que pretendemos ao realizarmos esse tipo de pesquisa.

Pois, na esteira de Foucault (2008), o discurso não é uma categoria universalmente constitutiva, ou seja, como o discurso é fluido não há estruturas permanentes, o que por sua vez evidencia que a constituição da realidade seria apropriada ao seu tempo histórico, modificando-se conforme o discurso em cada época, mas não de maneira estanque.

O autor pondera sobre a questão das formas discursivas que estão sempre relacionadas a um campo de saber, por exemplo: o discurso pedagógico ancora-se nas determinações do sistema de formação discursiva da Pedagogia, no entanto não são sistemas fechados em si. O que ocorre também com o discurso legalista, por se respaldar nas determinações do sistema de formação discursiva do direito/jurídico, o que equivale dizer que ambos os sistemas discursivos atravessam uns aos outros, formando novos campos do saber.

Assim, quando o autor analisa a dinâmica da prática discursiva, os sujeitos são efeitos de discursos e tais efeitos são marcados sobremaneira em seus corpos:

> [...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 1979, p. 22).

Para Foucault (1979), o estudo genealógico é a articulação do corpo com a história, mostrando o corpo marcado de história e a história arruinando o corpo. Foucault (2010b) aprofunda a questão dos corpos, no sentido de docilizá-los ou de os tornarem úteis, demonstrando como o corpo é tido como objeto e alvo de poder, investimentos inúmeros para limitá-lo, proibi-lo ou obrigá-lo a algo ou alguma coisa. Para tal fim, a disciplina revela-se como propulsora desses corpos:

> A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas" (FOUCAULT, 2010b, p. 133).

Como se depreende, a disciplina funciona como um mecanismo do poder, agindo como uma das principais tecnologias de poder. Foucault interessa-se pela formação do poder

que se realiza a partir dos saberes disciplinares, que se aplicam sobre os corpos nas mais diversas instituições: prisão, asilo psiquiátrico, fábricas, escolas, entre outros.

Segundo os estudos do filósofo Michel Foucault (2010b), a técnica do poder, própria do "quadriculamento" disciplinar, projeta recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, utilizando o processo de individualização para marcar exclusões, ocorrendo em todas as instâncias de controle individual e funcionam com uma dupla finalidade: o da divisão binária e da marcação (se é uma coisa não é outra – em contraposição – ou se é louco ou não louco, ou se é perigoso ou inofensivo) e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial – quem é ele, onde deve estar, como caracterizá-lo, como reconhecê-lo, como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc. – divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido e que faz funcionar os dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 2010b, p. 189).

Os esquemas disciplinares suscitam "mais que a divisão maciça e binária entre uns e outros, ela recorre a separações múltiplas, a distribuições individualizantes, a uma organização aprofundada das vigilâncias e dos controles, a uma intensificação e ramificação do poder" (FOUCAULT, 2010b, p. 188), em diversas instituições, as quais o autor denomina instituições de sequestro, pois o intento desses locais nada mais é que a normalização do sujeito.

Em continuidade à análise acerca da disciplina, Foucault diz que:

> A 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma "física" ou uma "anatomia" do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2010b, p. 203).

Desse modo, as instâncias preexistentes (instituições) se incubem de encontrar maneiras de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder, ou melhor, de encontrar modos de fazer valer a disciplina naquele local, assegurando dessa maneira uma distribuição vaso capilar das relações do poder em diversos interesses, utilizando-se para tal fim, entre outros meios, das formações discursivas.

O autor assegura que as disciplinas são técnicas para garantir a ordenação das multiplicidades humanas e, nesse sentido, uma tática de poder disciplinar tenta definir três critérios: i) tornar o exercício do poder o menos custoso possível; ii) fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto

possível; e, iii) ligar, enfim, esse crescimento "econômico" do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (FOUCAULT, 2010b, p. 206).

Em resumo, para Foucault (2010b) "a disciplina tem de fazer funcionar as relações de poder na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente possível" (FOUCAULT, 2010b, p. 208). O disciplinamento funciona como técnica que faz aumentar a utilidade das multiplicidades, diminuindo as intempéries do poder que as utiliza para regê-las.

O autor ainda associa o desenvolvimento dos métodos disciplinares ao de outras tecnologias, muito embora o primeiro caso não tenha sido comemorado ou ao menos indicado. Ainda pondera que os processos disciplinares equivalem-se à técnica "inquisitorial", e, com efeito, colaboram para a constituição das ciências empíricas.

Como exposto acerca do discurso e disciplina, os corpos dos sujeitos são seus principais campos de atuação, com a finalidade primordial de docilizá-los ou, especialmente na atualidade, torná-los úteis.

Foucault (1995) indica em um artigo qual foi o objetivo de estudos durante os últimos 20 anos, expondo uma de suas finalidades ao estudar tais conceitos:

> [...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Nessa perspectiva, não se pode desvincular o sujeito das muitas práticas discursivas e não-discursivas, os mais variados saberes que levaram o sujeito a se tornar quem ele é e como isso se produziu historicamente. Portanto, há uma condução para entender essas análises por meio das relações de poder e de saber em seu dado tempo e espaço.

Para Foucault (2008), é necessário trabalhar arduamente com a existência das palavras, das coisas ditas, significando usar o próprio discurso em sua complexidade e, nesse sentido, tentar entender as relações entre infância, sexualidade e gênero a partir da análise documental dos atos normativos vigentes do Brasil é uma maneira de alcançar as relações de poder-saber existentes com a finalidade de disciplinar/estabelecer a conduta das crianças, de tentar governá-las.

1.2.1. Sociedade disciplinar, gênero e sexualidade

Neste subitem da pesquisa, elencamos os conceitos que priorizamos e utilizamos para realizar a análise dos documentos coletados, realizando o aprofundamento, sem esgotá-los, e que em momento posterior fundamentam a análise documental proposta. Entretanto, antes de apresentá-los, entendemos que seria apropriado dizermos a partir de quando e como surge essa relação: disciplina e pessoas. Para esse fim, apresentamos brevemente o nascimento da sociedade disciplinar, da disciplina e na sequência expomos os demais conceitos trabalhados neste relatório de dissertação.

1.2.1.1. Sociedade disciplinar

Prioritariamente a partir do século XX algumas modificações sociais ocorridas inicialmente entre os séculos XVIII e XIX modificaram as formas de configuração social, denominada, por Foucault (2010b), como sociedade disciplinar.

As principais características dessa sociedade, segundo Foucault (2010b), são o tempo, o espaço, o saber, a vigilância constante, e a partir desta vigilância surge um determinado saber, como nos indica Machado (1979):

> A disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em uma espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige (MACHADO, 1979, p. xvii).

Para Foucault (2010b), a sociedade disciplinar consolidou-se para tentar ordenar a população que a partir do século XVIII teve um crescimento numérico considerável, a fim de garantir a manutenção da sobrevida dessa sociedade, ponderando seu crescimento exponencial. Ainda segundo o mesmo autor, a sociedade disciplinar fabrica sujeitos e qualifica a relação espaço e tempo nas instituições e é nesses espaços que as pessoas são vigiadas constantemente.

Na obra Vigiar e Punir (2010b), Foucault estudou o *panóptico* de Bentham. Com as análises feitas por Foucault a partir da figura arquitetural (*panóptico*) ele sugere que esse mecanismo traria uma sociedade autovigiada, com uma vigilância contínua, concretizada pela disseminação de que todas as pessoas podem e querem espiar a todos e todas, ou seja, a partir desse autocontrole, o modo de pensar e agir da sociedade são modificados: “dispositivo importante, pois automatiza e desinvidualiza o poder. Este tem seu princípio não tanto numa

pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares" (FOUCAULT, 2010b, p. 191).

Imaginemos que a partir desses coletivos (instituições) as pessoas precisam/precisavam seguir regras, normativas, horários, entre outros. Seus corpos passam/passaram a ser vigiados não por um lugar central somente, mas também pelas demais pessoas que mantém/mantinham relação com elas. Parece-nos uma sistemática do poder que põe o controle dos corpos em funcionamento, ou seja, o indivíduo é um efeito do poder: "o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica" (MACHADO, 1979, p. xx).

Desse modo, a disciplina "estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Nesse sentido não é o resultado de uma ação que lhe interessa, mas seu desenvolvimento" (MACHADO, 1979, p. xviii).

Os documentos coletados são direcionados, em sua maioria, à instituição escola. Tais documentos estabelecem regras e normatizações para diversas áreas e seguimentos da escola, o que por sua vez podem nos fazer relacioná-los aos mecanismos do poder disciplinar, pois a partir do que é estabelecido pelos atos normativos vislumbra-se a possibilidade ou não da produção dos corpos das infâncias e das demais pessoas envolvidas no desenvolvimento das atividades escolares.

Desse modo, a disciplina funciona como um mecanismo utilizado por meio das relações de poder, para a tentativa de naturalizar e normatizar as condutas a fim de propiciar o controle dos corpos dos sujeitos que compõem determinada sociedade. Assim,

> A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela [a disciplina] procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2010c, p. 133-134).

Foucault (2010c) continua indicando que a 'invenção' dessa anatomia política não pode ser pensada como "[...] descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes [...], que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros [...], entram em convergência e esboçam aos poucos [...] um método geral" (idem, p. 134).

Portanto, a disciplina produz corpos, anatomia política do detalhe por meio da arte das distribuições, do controle da atividade, da organização das gêneses e da composição das forças[15] com certa finalidade: coerção individual e coletiva dos corpos. E nesse sentido, o poder se mostra produtivo: produzindo realidade, 'verdades', corpos...

Os documentos legais e oficiais esquadrinham os sujeitos a que se destinam, funcionando como um mecanismo do poder disciplinar. Parece-nos que desse modo tais documentos servem como uma tática para a 'fabricação' de corpos, tanto das infâncias, quanto dos adultos que deles (os atos normativos) se valem.

1.2.1.2. Gênero

O gênero como categoria analítica está diretamente relacionado à história do movimento feminista contemporâneo. Segundo Scott (1995), a partir de 1960, as feministas começaram a adotar a palavra gênero para designar a maneira de organização social na relação entre os sexos – feminino e masculino –. Para a estudiosa, "o termo 'gênero' parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72).

Segundo a mesma autora, esse termo seria utilizado para enfatizar o aspecto relacional e rejeitar o determinismo biológico presente nos termos como sexo ou diferença sexual. E, segundo essa concepção, "as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado" (SCOTT, 1995, p. 72).

Com base nos estudos feitos por Louro (2008), consideramos contextualizar como emerge o gênero enquanto categoria analítica, demonstrando a luta e a questão política que estão dispostas nessa relação, ou seja, recuperar um pouco do processo que se deu para a constituição dessa categoria, trazendo, assim, uma melhor compreensão do uso que se pretende fazer dele – o gênero – neste estudo.

Nesse sentido, Scott (1994) destaca que o estudo histórico da questão de gênero, demonstra que o conhecimento histórico é parte da política de gênero:

> historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processo políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias "mulheres" e "homens", e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de

[15] Para aprofundamento ler Foucault (2010c), páginas 137-163).

> maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento (SCOTT, 1994, p. 25-26).

Segundo Louro (2008, p. 15), foi a partir do final da década de 1960 que aconteceram transformações no cenário de submissão e passividade dos grupos sociais tradicionalmente contidos e emudecidos, fato que ganharia evidência e, como fruto, o conceito de gênero começaria a ser cunhado por feministas anglo-saxãs.

Para além da atuação política, algumas feministas se preocuparam em registrar a diferença havida entre os gêneros e, por conseguinte iniciaram as construções teóricas feministas. É nesse contexto – entre teorias e militâncias – que o conceito de gênero foi cunhado e problematizado e mostrou-se "uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político" (LOURO, 2008, p. 19).

Tanto Louro (2008, p. 21) como Scott (1995), indicam ser entre as feministas anglo-saxãs que *gender* (gênero) passa a ser utilizado com um significado diferente de *sex* (sexo), para evidenciar uma rejeição ao determinismo biológico presente em termos como sexo e diferença sexual. Scott (1995) entende, com aporte em Estudos Feministas, que as masculinidades e as feminilidades estão imbricadas entre si e o uso do conceito gênero para introduzir-lhes uma noção relacional se mostra factual.

Em suma, a definição de gênero para Scott (1995) tem dois deslocamentos,

> (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional (SCOTT, 1995, p. 86).

Como a autora ressalta, entender gênero enquanto categoria analítica nos possibilita compreender os processos pelos quais, no interior das relações de poder – relações sociais –, as diferenças entre os gêneros (que podem ser questionadas) são reforçadas, para demonstrar desigualdades sociais, alimentando formas de inclusão e exclusão de pessoas e/ou grupos, movimentando a questão trazida por feministas pós-críticas (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; LOURO, 2000; entre outras) que evidenciam haver diferentes jeitos de viver a masculinidade e a feminilidade.

O intuito, para Louro (2008), é entender gênero enquanto constitutivo da identidade dos sujeitos. Essas entendidas, segundo os Estudos Culturais, como "fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de forma de exclusão *social*" (WOORDWARD,

2009, p. 39), ou seja, há uma relação de dependência entre a identidade e a diferença, uma sobreposição de uma à outra, numa relação de vinculação para a existência de ambas.

Para Louro (2008), não são as peculiaridades sexuais que constituem o gênero, mas a forma como se representam ou se valorizam essas características, aquilo que se expõe ou discorre sobre elas institui o que é feminino ou masculino numa sociedade e em dado período histórico (LOURO, 2008, p. 21).

Conforme os estudos feitos por Louro (2000 e 2008), a construção das masculinidades e feminilidades deve ser tomada como um constructo social, cultural e histórica, que por sua vez determina processos definidores e produtores de identidades de gênero e corpos. A autora (2008) enfatiza que a relação entre ambos os gêneros não se prende à questão de determinar à construção de "papéis" masculinos e femininos (LOURO, 2008, p. 23-24).

Como cita Louro (2008), a atribuição de papéis para qualquer das partes seria uma maneira de atribuir "padrões ou regras arbitrárias que a sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar" (LOURO, 2008, p. 24). Dessa forma, cada indivíduo deveria conhecer o que socialmente é adequado ou inadequado para o seu gênero. Mas, esse sentido empreendido, conforme o entendimento que Louro (2008) dá para essa questão, poderia se denotar redutor ou simplista para discutir gênero.

As diferentes formas de viver as feminilidades e as masculinidades são elaboradas e vividas nas relações sociais e isso não ocorre de forma linear e contínua: como um progresso ou evolução, ocorre em inter-relações com outras categorias como, por exemplo: sexualidade, infância, etnia, religião, entre outras e que dessa maneira (re)constrói, constitui-nos como sujeitos sociais.

Buscamos compreender, com essa concepção de gênero, que as formas de relação social, as práticas educativas, políticas, governamentais, entre outras, estão atravessadas pelos gêneros; que são generificadas, ou seja, produzidas a partir das relações de gênero, não somente dessas, mas que essas se engendram de tal sorte que não há como pensar a relação humana sem as mesmas.

Segundo Louro (2008, p. 25), "grande parte dos discursos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões de sexualidade" e, nesse sentido, no próximo tópico explanamos sobre esse conceito para o referido estudo aqui proposto.

1.2.1.3. Sexualidade

O dispositivo da sexualidade foi debatido em alguns textos de Foucault (1997, 2007a, 2007b). Ele fez uma análise sobre essa questão, discutindo que o conceito de sexualidade como dispositivo histórico também é um elemento teórico que demonstra as questões da produção discursiva sobre o sexo. E, desse modo, cabe ponderar qual o sentido que damos para *dispositivo*: que segundo Foucault (1979), é um conjunto que reúne

> [...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Segundo Weeks (2007, p. 51), a sexualidade, como dispositivo histórico, estabelece um conjunto de práticas – discursivas ou não – atravessadas por relações de poder. Por constituir-se em uma determinada cultura, a sexualidade será permeada por elementos culturais e históricos de uma determinada época, ou seja, será diferente em cada sociedade e em cada momento histórico.

Na obra História da sexualidade III**:** O cuidado de si, Foucault (1997, p. 30-32), o autor indica que a sexualidade das crianças e dos/as adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, quando essa questão tornou-se um problema público. Assim, a instituição pedagógica da época não impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e adolescentes. Pelo contrário, concentrou as formas de discurso nesse tema, estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os(as) locutores(as). Tudo isso permitiu vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso.

Segundo os estudos realizados nas obras de Foucault (1997, 2007a, 2007b), é possível constatar que a sexualidade vem sendo objeto de estudo desde antes da Modernidade, como por exemplo, quando o autor cita que os gregos "desenvolveram artes de viver, de se conduzir e de 'usar os prazeres' segundo princípios exigentes e austeros" (FOUCAULT, 2007b, p. 217), conclusão à qual o autor chegou ao analisar os discursos prescritivos de como os gregos tentaram refletir e regular a conduta sexual de sua sociedade, a partir de textos de Xenofonte, Platão e Aristóteles.

Foucault (2007a) – em sua obra História da Sexualidade I: a vontade de saber – sugere que a sexualidade se caracterizaria como um dispositivo utilizado para a vigilância e controle

da sociedade a partir de relações de saber-poder, bem como outros dispositivos criados com a mesma finalidade.

Para Foucault (2010b), a relação de saber-poder visa ao *governamento* das populações, seja pelo controle de natalidade ou pelas práticas de confissão, tornando possível o enquadramento dos comportamentos em padrões de normalidade, datados histórica e socialmente com a finalidade de atender às demandas sociais (FOUCAULT, 2007a).

Em Vigiar e Punir, Foucault (2010b) informa que não apenas a sexualidade, mas cada comportamento começou a ser alvo de observações e estudos, com o intuito de atingir mensurações que considerassem um nível eficiente da utilização do corpo. Desse modo, toda uma série de instituições e suas práticas, tais como: a família, a escola, o Estado, a Igreja etc., se embasariam em saberes produzidos pelas disciplinas do poder científico, por exemplo: o Direito com o discurso jurídico, Medicina, Psicologia, Pedagogia e Psiquiatria, as quais forjaram saberes referentes às condutas dos indivíduos, incluindo aí a sexualidade. O dispositivo de sexualidade para Foucault (2007a), então, funciona no sentido de *disciplinarização* e normalização dos corpos.

Segundo Louro (2004), a sexualidade sobreveio enquanto uma ‘questão’ nos últimos dois séculos, pois passou a ser objeto privilegiado de estudo de diversas áreas do conhecimento e “com base nas mais diversas perspectivas, desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada” (LOURO, 2004, p. 27). A partir desses estudos, o dispositivo da sexualidade parece regular de alguma forma o modo como o sujeito se constitui como tal.

Louro (2004) afirma ainda que “os próprios sujeitos estão empenhados na produção [...] da sexualidade em seus corpos” (LOURO, 2004, p. 17). Entretanto, a autora continua afirmando que esse processo não é realizado de forma totalmente livre. Ou seja, há uma matriz que orienta o que se deve ou não ser seguido e é o que também garante as possibilidades de desvio.

> Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É uma referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras [...] sexuais, mas também os corpos que as subvertem (LOURO, 2004, p. 17).

Parece que esse movimento não pode ser pensado apenas para a matriz sexual, talvez possamos pensá-lo como forma para constituição identitária nas diversas áreas: de gênero, étnica, religiosa, entre outras. Quer dizer que parece haver uma ‘vontade’ daquilo que é

‘esperado/desejado’ que sejamos – homem, branco, heterossexual, cristão, entre outras (LOURO, 2007, p. 15) – e que vamos constituindo-nos a partir da afirmação e negação dessas normatizações. Chamemos esse movimento de matrizes identitárias.

Em outro artigo, Louro (2007) sugere que há muitos investimentos nos corpos, que essas intenções variam por diversas imposições culturais e que são equalizadas por critérios estabelecidos pelos grupos aos quais pertencemos (LOURO, 2007, p. 15), ou seja, aprendemos no decorrer de nossas vidas a perceber essas marcas que estão presentes (mesmo que provisoriamente) nos corpos de cada sujeito. E, a partir dessas marcas, aprendemos a classificá-los pelas maneiras como seus corpos se apresentam e se expressam a nós, e que isso também nos constitui enquanto pessoas.

Assim sendo, parece haver uma relação ‘desejada’ e ‘necessária’ entre a constituição identitária do sujeito e as matrizes identitárias que se estabelecem o que, por sua vez, talvez resulte nas marcas que se concebem nos corpos. Esse movimento entre as matrizes e as marcas ocorre por processos de investimento do corpo pelo poder:

> [...] nas relações de poder, nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem à forma hegeliana da dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de ser próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, 1979, p. 146).

Assim, apresentar as relações de poder – como constituidoras do dispositivo da sexualidade – pressupõe que o poder, então, cria mecanismos para tentar regular a vida humana. Estudar como essa relação de poder se estabelece a partir de atos normativos, como constitui a infância sexuada, leva-nos a problematizar qual tipo de sexualidade se depreende desses materiais e como tais documentos tentam guiar/orientar como deve ser a sexualidade da criança.

1.2.2. *Governamentalidade*

Estudar o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre poder e saber revelam-se maneiras de constituição do sujeito. Para Foucault (1979, p. 248) “o poder não existe” enquanto exclusivamente oriundo do centro, o que existem são práticas e relações de poder. Segundo Machado (1979,

p. XIV) “ele [o poder] é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa”.

Pensar as relações de poder não significa apenas indicar que ele não emana de um ponto central, de onde se irradiaria a sua força. Muito além dessa análise, é preciso pensar o poder enquanto uma microfísica que tem por objetivo o controle minucioso dos corpos (FOUCAULT, 1979). Não apenas o resultado, mas todo o processo é mira desse micropoder, seus modos mais detalhados.

Assim, estudar os mecanismos do poder presentes em documentos legais e oficiais com a finalidade de problematizar quais concepções de infância, gênero e sexualidade estão presentes neles, mostra-se uma forma de reconstituir os meandros do poder, ou seja, como as relações de poder perpassam tais documentos com o fito de constituir os corpos das crianças.

Segundo Foucault (2010b), a relação saber-poder visa ao *governamento* das populações. Por isso, explicitar o que entendemos por *governamentalidade* a partir da perspectiva a que nos propomos nos auxilia para embasar a realização desta pesquisa.

Inicialmente, colocamos uma questão proposta por Foucault (2010a) para explorarmos o conceito: “qual é o modo de ser que esse discurso de veridicção[16] impõe ao sujeito que o faz, de maneira que esse sujeito possa jogar convenientemente esse jogo determinado da verdade?” (FOUCAULT, 2010a, p. 281), ou seja, como os mecanismos e procedimentos, estratégias e táticas de poder que atuam na produção de discursos qualificados como verdadeiros e na desqualificação de outros, atuam na subjetivação dos indivíduos? O autor aduz que toda verdade é percebida a partir de jogos de verdade, o que significa dizer que o sujeito não é unido à verdade, essa ligação foi determinada historicamente.

Em sua obra “O governo de si e dos outros”, Foucault (2010a) propõe que as análises que propomos para as matrizes de experiência (como sexualidade ou infância, por exemplo) devem ocorrer a partir da correlação de três eixos: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010a, p. 41). O autor continua indicando que a análise da formação dos saberes deve ocorrer a partir da análise das práticas discursivas e da história das formas de veridicção, afirma que a mudança do eixo da normatividade dos comportamentos deve ocorrer pela história e pela análise dos procedimentos e das tecnologias de governamentalidade e, por

[16] Segundo Foucault (2008b), são processos onde ocorre “o lugar de verificabilidade/falsificabilidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 45), ou seja, o lugar onde os discursos se tornam verdadeiros ou falsos, a partir de jogos de verdade.

fim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito deve ocorrer por meio das técnicas de si.

Foucault (1979) se propôs a investigar a governamentalidade a partir de "como surgiu historicamente o *problema da população*, o que conduziu à questão do governo: relação entre segurança, população e governo" (FOUCAULT, 1979, p. 277, grifos nossos). Então, a partir dessa correlação o autor se propôs a esquadrinhar como historicamente a *governamentalidade* se tornou necessária para o controle populacional, por meio do "conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder [a *governamentalidade*], que tem por alvo a população" (FOUCAULT, 1979, p. 291).

Então, ao propormos a análise de documentos, os quais regulam de alguma maneira a vida de crianças – o que por sua vez está intimamente ligada às questões de gênero e sexualidade que perpassam tais documentos –, estamos investigando as práticas discursivas e sua relação com os jogos de verdade.

Desse modo, investigar a infância sexuada e generificada em documentos legais e oficiais vigentes no Brasil parecem-nos uma forma de problematizar como ocorre esse *governamento* da infância, ou seja, como esses documentos podem estabelecer a constituição da criança, sua sexualidade e a constituição da sua identidade de gênero.

1.3. INFÂNCIA E SOCIEDADE

Atualmente, as crianças vêm ocupando um lugar de destaque nas preocupações tanto no campo das pesquisas acadêmicas quanto no domínio das instituições – educacionais, de saúde e jurídicas – que representam o campo das práticas e políticas sociais, como também nos discursos que fluem pelas diversas esferas das relações sociais em seu cotidiano.

Discutir a constituição da infância remete-nos em um primeiro contato ao pensamento de uma infância que sempre foi assim, do mesmo jeito. Leva-nos a um pensamento de que essa infância seria atemporal, que seria dependente e mesmo ingênua. E, de certa forma, ainda hoje, essas significações estão muito presentes e naturalizadas na sociedade em geral. No entanto, essas verdades devem ser questionadas, uma vez que se faz necessário problematizar os discursos que produzem essas concepções e a naturalização desse entendimento.

Entretanto, para contrapor essa perspectiva de uma infância única, alguns estudos (BUJES, 2001; DORNELLES, 2011; KUHLMANN JR, 2010; entre outras/os) evidenciam

que essa infância não pode ser pensada como a infância única, generalizada e estável. Eles e elas sugerem que poderíamos denominar de "as infâncias", considerando que teríamos algumas formas de representação dessa infância, como veremos em tópico posterior.

Assim, os estudos que tratam sobre o surgimento do sentimento de infância no Ocidente geralmente reportam-se aos trabalhos de Philippe Ariès (1981) sobre a origem desse sentimento na França, a partir do século XVI. Segundo Dornelles (2011), Ariès buscou a origem do "sentimento de infância" o que trouxe para sua pesquisa um problema, por tentar reduzi-la ao ponto zero, partindo do pressuposto de uma evolução desse sentimento a partir da origem, não realçando "toda a complexidade das relações implicadas na emergência desse sentimento na história" (DORNELLES, 2011, p. 33).

E, não podemos negar que as crianças geralmente não escrevem suas próprias histórias, porque historicamente ela é descrita por uma visão *adultocêntrica*, a qual sugere que essa criança é um "vir a ser", como um sujeito inacabado ou incompleto, ou seja, que essa criança seria incapaz de escrever ou descrever sua própria história. Consequentemente, a historicidade da criança está predominantemente marcada pelo olhar do adulto que a estuda, a pesquisa e a conceitua. Se pudéssemos conhecer suas histórias, por seus próprios relatos, talvez tivéssemos outras perspectivas, diferentes das que temos hoje, ou não. Conhecer como fariam a elaboração sobre suas vivências em determinadas situações, far-nos-ia perceber que a infância não acontece da mesma maneira para toda criança e que as histórias se diversificam conforme a experiência de cada uma delas.

Especificamente, segundo Bujes (2001) evidencia-se o fato de a criança passar a ser emergência de discursos, cuidados e políticas a partir do século XVI, quando passou a ser governada. Bujes demonstra que dessa maneira

> [...] a 'descoberta' desse objeto – o sujeito infantil – na Modernidade, não significa que só agora se possa e se queira descrevê-lo exatamente como ele é. Não se trata de dizer que agora os discursos sobre as crianças e a infância passam a representar fielmente os objetos dos quais falam (BUJES, 2001, p. 24).

Desse modo, corrobora-se a nossa pesquisa não querermos enfatizar que a infância descrita a partir dos documentos legais e oficiais é a infância "real", e sim demonstrar que ela veio a ser o que está posto por uma construção histórico-social. Autoras como Bujes (2001) e Dornelles (2011), por exemplo, constataram que a cada tempo o significado que damos à infância é fruto de construção social, ocorrida no interior das relações de poder que perpassam as relações sociais e representam interesses diversos, de tal forma que não há como unificar o

entendimento e, por essa razão, se torna fluido e instável, ou seja, não há como determiná-lo como único e final.

Entretanto, a cada época histórica, existem narrativas que dirigem o que se pode dizer sobre determinados objetos, denominados por Foucault (1979) como "regimes de verdade", procedendo então que a "verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade" (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Nesse sentido, a emergência do sentimento da infância, a partir do século XVI, ocorre por diversos fatores como fenômenos políticos, econômicos, demográficos, abalizando o princípio dos tempos modernos, no Ocidente. Que por sua vez remonta à forma "como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (con)formados" (BUJES, 2001, p. 31). Dessa maneira, como as infâncias contemporâneas são percebidas, categorizadas, diferenciadas e (con)formadas, a partir desse período.

Pensar que essas infâncias não existem de maneira vultosa é indicar, mesmo com certa cautela, que desde os tempos relatados, quando dela se passou a evidenciar, que ela não passou de alvo de procedimentos exercidos pelos saberes jurídicos, pedagógicos, psicológicos, pediátricos etc. e que, portanto, foi e é alvo do exercício de poder.

Poder esse exercido por meio dos dispositivos de controle, entre eles o da disciplina que

> [...] "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2010b, p. 164).

Dessa maneira, buscamos com a pesquisa entender como os documentos legais e oficiais tentam regular/disciplinar/constituir essa criança – "como atores e atrizes sociais, nos seus mundos de vida" (SARMENTO, 2008, p. 22) – e a infância – "categoria social do tipo geracional, socialmente construída" (*ibidem*) –, e como as categorias gênero e sexualidade são apresentadas nos atos normativos com a mesma finalidade: regular/disciplinar/constituir essa criança.

1.3.1. A criança e os marcos legais brasileiros

> O ECA significou uma mudança radical da perspectiva de direitos de crianças e adolescentes, passando da lógica da situação irregular – que tratava esse público como objeto da tutela do estado e se restringia a compor norma sobre "menores" que não estavam sob a tutela dos pais – para a lógica da proteção integral, prevendo direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiras, reconhecendo–os como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2013, p. 13)

Iniciamos essa seção com esse excerto retirado do documento Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (2013), para ponderar a importância da Lei (8.069/90) que regulamentou o Estatuto da Criança e do Adolescente. A legislação brasileira – como demonstraremos no decorrer desta etapa – modificou o entendimento acerca dos direitos humanos e de crianças a partir da constituinte de 1988 e das leis subsequentes à nova Constituição, o que não é demonstrado em leis anteriores.

Rizzini (2000) traz em seu livro "A criança e lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)" informações históricas de como a criança era vista nos documentos legais a partir da independência brasileira de Portugal em 1822 e, como foi o processo de (re) elaboração desses atos normativos nos diferentes momentos históricos.

No livro a autora indica que "o [primeiro] interesse jurídico relativo aos indivíduos menores de idade aparece restrito à primeira lei penal do Império – o Código Criminal de 1830" (RIZZINI, 2000, p. 9). Segundo a mesma autora essa primeira lei surgiu para abrandar as medidas punitivas de que tratavam as Ordens do Reino de Portugal, que eram tidas como bárbaras.

Os primeiros atos normativos, durante o século XIX, que faziam menção à infância foram elaborados com a preocupação de realizar "o recolhimento de crianças órfãs e expostas", como forma assistencial, outras leis foram assinadas pelo então Imperador D. Pedro II sobre educação primária e secundária, regulamentando, por exemplo, "a obrigatoriedade de ensino para todos os 'meninos de 7 annos sem impedimento physico ou moral', sob pena de multa (Art. 64)" (Decreto N. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 *apud* RIZZINI, 2000, p. 13).

Durante o período do Império (1822-1889) foram promulgadas poucas leis que tinham como sujeito a criança. Fato que sofre alteração a partir da proclamação da República, segundo Rizzini (2000), pois a preocupação agora seria a "intervenção do Estado, educando ou corrigindo 'os menores' para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade" (idem, p. 19).

Outro autor que traz em seus estudos a legislação brasileira é Faleiros (2009). Faleiros (2009) e Rizzini (2000) afirmam que a partir da década de 20 do século XX, no que se refere à infância, as medidas legislativas tomam forma no Brasil. A partir da promulgação de algumas leis e decretos que estabelecem regras para o trabalho infantil e o tratamento que deveria ser adotado para a condução de casos de 'delinquência' infanto-juvenil, notadamente a aprovação do Código de Menores (Decreto N. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927).

Segundo Faleiros (2009), vários pontos relativos à infância abandonada foram estabelecidos por meio da promulgação do Código de Menores, que propiciaram outra forma de intervenção do Estado diante das crianças, incumbindo-os de cuidar das crianças pobres. Para o autor:

> o Código de 1927 incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista. Prevê a vigilância da saúde da criança, dos lactantes, das nutrizes, e estabelece a inspeção médica de higiene. No sentido de intervir no abandono físico e moral das crianças, o pátrio poder pode ser suspenso ou perdido por falta dos pais. Os abandonados têm a possibilidade (não o direito formal) de guarda, de serem entregues sob a forma de "soldada", de vigilância e educação, determinadas por parte das autoridades, que velarão também por sua moral (FALEIROS, 2009, p. 47).

Desse modo, parece ser a primeira lei de efetiva intervenção do Estado, além de ser uma lei mais minuciosa no que se refere às atribuições do juiz de menores, a autoridade competente para julgar casos correlatos (RIZZINI, 2000, p. 29).

Segundo Rizzini (2000) esse código veio para responder "aos temores [...] em relação ao aumento da criminalidade infantil. E, [...] atendia à dupla demanda de proteção à criança e à sociedade, à medida em que buscava deter aqueles que ameaçavam a ordem" (RIZZINI, 2000, p. 41-42).

Rizzini (2000) e Faleiros (2009) afirmam que a partir de 1930 – Era Vargas – a visão sobre a responsabilidade do Estado é reforçada por alguns atos normativos expressos a partir daí: Criação do Conselho Nacional de Educação (1931); Início da inspeção federal nas escolas (1932); Constituição Federal (1934 e 1937); Lei de Segurança Nacional (1935); Código Nacional da Educação e Plano Nacional da Educação (1937); Conselho Nacional de Serviço Social (1938); Departamento Nacional da Criança (1940); Serviço Nacional de Assistência a Menores (1941); Legião Brasileira de Assistência (1942); Criação do Senai e Senac (1942 e 1946, respectivamente); Consolidação das Leis do Trabalho (1943); Revisão do Código de Menores (1943); Redefinição do Serviço Nacional de Assistência a Menores (1944); entre outros.

Entretanto, mesmo com a criação e estabelecimento de diversos atos normativos a situação da criança no Brasil, no decorrer das décadas de 50 e 60 do século passado, apresentava diversos problemas, a ausência de atendimento das demandas educacionais, sociais, de saúde e políticas ensejaram na extinção do Serviço Nacional de Assistência a Menores, em 1964, e a criação da Fundação nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), na mesma oportunidade (FALEIROS, 2009).

Durante os governos militares as leis sobre direitos da infância ficaram prejudicadas considerando o incremento de medidas repressivas por parte do Estado (RIZZINI, 2000, p. 63-64), sendo aprovado um novo Código de Menores em 1979, cujo teor não diferia da manutenção do direito penal brasileiro e com relação aos avanços sociais poderia se constatar que houve retrocesso ao revogar dispositivos referentes à apuração da infração penal (Idem, p. 72).

Ao passo que parecia um retrocesso legislativo a aprovação desse último Código de Menores (1979), os anos 80 do século XX se mostraram favoráveis à transformação político-social brasileira, com a abertura política avançando e a queda dos governos militares, o que por sua vez possibilitaram a retomada das discussões acerca dos direitos humanos, internacionalmente tão debatidos, tais como: Declaração dos Direitos das Crianças (1959), Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1968), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), entre outros.

Após a promulgação da Carta Constituinte em 1988, com a participação de grupos sociais, a inserção do Art. 227 no referido documento foi possível:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Desse modo, a aprovação da Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, foi garantida com certa rapidez e com a garantia de proteção integral com absoluta prioridade, seguindo os preceitos internacionais há tempos debatidos: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing, 1985); Conselho da Europa Sobre Reações Sociais Frente à Delinquência Juvenil (1987); Diretrizes para a Prevenção da Delinquência Juvenil (1988); e, Convenção das Nações

Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989). Por isso, o ECA é tido como uma lei da criança cidadã.

A partir dessa breve retomada histórica dos marcos legais que apontam a criança e a infância no Brasil, pudemos apresentar e situar quando e sob quais perspectivas históricas alguns dos documentos que hoje fazem parte da pesquisa se originaram, ao considerarmos que são fonte de nossa pesquisa tanto a Constituição Federal de 1988 e o ECA (1990), além de muitos outros atos normativos vigentes sobre infância.

Com o delineamento dos conceitos e apresentação histórica de documentos legais sobre infância citados até aqui fundamentam a análise que realizamos nas fontes da pesquisa para a investigação proposta sobre a infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais vigentes no Brasil. Ou seja, a partir desses traços pudemos indicar a partir de que lugar discutiu-se o objeto da pesquisa.

1.4.CAMINHOS E DESCAMINHOS

Nesse subitem descreveremos os percursos da pesquisa pormenorizados, bem como a apresentação das fichas de análises utilizadas para orientar a busca das informações constantes nos documentos pesquisados. Esse momento foi para uma aproximação dos passos e caminhos percorridos no presente estudo, a fim de indicar os pressupostos metodológicos utilizados.

1.4.1. Percursos da pesquisa

Para podermos iniciar a escrita desse processo, implica explicarmos qual foi a diferenciação que fizemos entre documentos legais e documentos oficiais para a pesquisa. Introduzimos o presente relatório de pesquisa com uma breve anotação acerca de documentos legais que são relativos à legislação ou que tenham força de lei, como: decretos, leis, portarias, resoluções e instruções; e de documentos oficiais que são apontamentos que não tenham força de lei, que têm por finalidade orientar/instruir, como: pareceres, diretrizes, parâmetros e outros documentos orientadores do poder executivo.

Igualmente, a distinção entre os dois tipos de documentos está especificamente em documentos mandatórios ou não, ou seja, os documentos legais são passíveis de serem exigíveis por sua finalidade primeira de resguardar direitos e expor deveres e têm por escopo o dever de ser cumprido. Como vemos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais é resguardado que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove)

anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão" (BRASIL, 1996, art. 32), isto é, há pelo menos uma obrigação descrita nesse artigo da referida lei, qual seja: que as crianças de seis anos[17] de idade sejam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta é uma obrigação que só pode ser descumprida se houver alteração da lei ou por demanda judicial.

Por outro lado, documentos oficiais com seu cunho de orientação/instrução servem como ferramenta que pode ou não ser utilizada para as diversas finalidades a que se destinam. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) "podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento" (BRASIL, 1997, p. 10), com efeito, os PCNs podem ser utilizados ou não, deixando-os sob o critério de quem os utiliza, como, quando e se serão aproveitados, com fito não obrigatório, na sequência evidenciamos o QUADRO 1 – Definição dos tipos de fontes para favorecer outro tipo de visualização:

QUADRO 1 – Definição dos tipos de fontes

Tipo	Definição
Documento legal	Mandatórios. Documentos elaborados com a finalidade de especificar direitos e deveres sociais.
Documento oficial	Não mandatórios. Documentos elaborados para indicar o posicionamento de determinado órgão de consulta com a finalidade primeira de orientar e de fundamentar, algumas vezes, documentos legais.

Fonte: da pesquisa

Outro exemplo que podemos indicar de garantia de direitos respaldados por um documento legal é a não exigência de frequência na Educação Infantil como pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental: "§ 4º – A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental" (BRASIL, 2009, s/p), informação indicada na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, cujo conteúdo versa sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Se alguma escola se recusar a realizar matrícula de uma criança no Ensino Fundamental por ausência de frequência na Educação Infantil estará infringindo documento mandatório e poderá sofrer consequências judiciais para que deixe de exigi-la para efetivação da matrícula daquela criança.

[17] As crianças de cinco anos podem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental desde que completem seis anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, garantido pela Resolução nº CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 "§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes" (BRASIL, 2010, p. 3).

Assim como não é possível executar judicialmente quando as informações estão contidas em documentos oficiais, como por exemplo: “Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior” (BRASIL, 2013, p. 29). Há uma recomendação expressa no documento, o qual sugere que seja incluído nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior o tema ‘Educação em Sexualidade’, entretanto, não há previsão legal, não é possível exigir o cumprimento dessa indicação por meios judiciais, demonstrando o caráter não-mandatório desse tipo de documento. Embora caiba ponderação e apreciação enquanto fonte de pesquisa/informação, pois implica em discussões acerca das proposições que são lançadas nesses documentos pelos/as estudiosos/as, legisladores/as e demais pessoas interessadas no assunto.

Feita essa distinção, iniciamos a descrição do processo da busca dos materiais que em um primeiro momento seriam apenas os documentos legais e oficiais brasileiros. Posteriormente, com a leitura desse primeiro lote constatamos que muitos desses documentos reportaram-se, em sua elaboração, a convenções, relatórios, declarações ou diretrizes internacionais, ou seja, os documentos foram elaborados pelo Brasil, mas seguindo as orientações de documentos internacionais, por se tratar de país signatário de tais documentos, cujo teor de alguns foi preparado conjuntamente entre vários países, inclusive o Brasil.

Desse modo, entendemos pertinente incluir esses documentos referenciais às análises dessa pesquisa, não com o intuito de buscar o início das discussões acerca das temáticas, e sim de abarcar o máximo de documentos para tentarmos compreender como ocorre a constituição da infância nesses documentos.

Além disso, sentimos a necessidade de conceituar alguns termos jurídicos para melhor compreensão desses e auxiliar na investigação dos materiais. Por conseguinte comentaremos alguns conceitos jurídicos que neste momento são importantes para o entendimento de como os materiais foram selecionados dentro de um critério pré-estabelecido.

Os tipos de documentos localizados nos sítios governamentais brasileiros foram: Constituição, declaração, decreto, instrução normativa, instrução operacional, lei, parâmetro, parecer, plano, portaria, portaria interministerial, relatório e resolução. Descreveremos no quadro seguinte a definição de cada um deles.

QUADRO 2 – Tipos de documentos coletados: definição

Documento	Definição

Constituição	Carta magna da legislação nacional.
Decreto	Atos normativos individuais ou gerais, emanados do Chefe do Poder executivo nas três instâncias: Federal, Estadual e Municipal. Ele tem efeito regulamentar ou de execução, para fiel execução da lei, ou seja, o decreto detalha a lei. (MENDES. FORSTER JR., 2002, p. 101)
Instrução operacional	Versa sobre a expedição de normas gerais de orientação interna das repartições.
Lei	Ato normativo primário. Preceito ou regra estabelecida por direito. Norma, obrigação. (PRIBERAM, 2012)
Parâmetro	No âmbito da educação funciona como um guia de orientação, um instrumento que compreende procedimentos, critérios, regulamentos, indicativos, entre outras finalidades.
Parecer	Apreciação técnica de órgão de consulta, geralmente colegiados.
Plano	É a formulação, proposição e, em alguns casos, a implementação de políticas públicas que assegurem a garantia de direitos dos grupos que, historicamente, suportaram/suportam agressões, humilhações e todo tipo de preconceitos.
Portaria	Documento feito pelos/as Ministros/as ou outras autoridades inferiores aos/às chefes do poder executivo com a finalidade de instruir sobre a organização e o funcionamento do serviço e despacham sobre outros atos que são de sua competência. (MENDES. FORSTER JR., 2002, p. 102).
Resolução	Maneira pela qual se explana a decisão de órgãos colegiados, muitas vezes fundamentada por parecer anteriormente elaborado.

Fonte: da pesquisa

A partir da exposição dos documentos e suas definições, expostas pelo QUADRO 2 – Tipos de documentos coletados: definição, foi possível verificar a diferença entre cada tipo de documento e aprimorar o manejo com tais informações nos sítios consultados. Sem as quais a diferenciação proposta entre documentos oficiais e legais não seria possível, considerando que o entendimento do que era e qual a finalidade de cada documento aconteceu a partir desses aprofundamentos.

Desse modo, iniciamos a busca do material nas bases dos sítios públicos governamentais brasileiros[18] e nos sítios dos órgãos internacionais[19]. Coletamos[20] os materiais que estavam disponíveis para serem consultados *on-line* com os seguintes filtros/critérios: sexualidade, gênero, infância, direitos humanos e educação.

Ao acessar as páginas, procuramos pela indicação de legislação e depois aplicamos os filtros/critérios informados para selecionar o material da pesquisa que posteriormente seria analisado detidamente. Alguns sítios não apresentavam a possibilidade de aplicar filtros na área destinada à legislação e por isso optamos em coletar todo o material e estudá-los um a um para verificar se era compatível com o objeto da pesquisa. Ao fim dessa coleta constituímos o primeiro acervo da pesquisa com 1.216 documentos, que apresentavam algum critério pré-estabelecido.

[18] www.mec.gov.br; www.mds.gov.br; www.minc.gov.br, www.planalto.gov.br e www.direitoshumanos.gov.br.
[19] www.onu.org.br; www.unesco.org.br e www.unicef.org.br.
[20] Coleta realizada no período de janeiro a julho de 2013.

Esses materiais foram selecionados e lançados em um quadro de seleção, o qual continha campos a serem preenchidos segundo a coleta nos sítios: sequência, documento, assunto/sobre, análise, origem, onde, local específico, legal/oficial, tipo e por quê. A seguir apresentamos o QUADRO 3 com a descrição específica de cada campo utilizado no Quadro de Seleção dos materiais:

QUADRO 3 – Descrição de cada item do Quadro Seleção

Item	Descrição
Sequência	Número sequencial da coleta do documento.
Documento	Nome do material coletado.
Assunto/sobre	Principal ideia do documento ou assunto que era abordado no documento.
Análise	Campo destinado a indicar se haveria ou não aprofundamento analítico do documento.
Origem	Informava se o documento era nacional ou internacional.
Onde	Campos específicos que indicavam onde o documento foi elaborado.
Local específico	
Legal/oficial	Indicava se era documento mandatório ou de orientação.
Tipo	Qual era o tipo de documento selecionado, conforme explicitado no Quadro 2.
Por quê	Especificava o porquê de o documento ser ou não aprofundado na pesquisa, trazia a justificativa do uso ou não do material.

Fonte: da pesquisa

Em sequência, apresentamos o QUADRO 4 – Quadro Seleção: modelo, cujo intuito é demonstrar como o quadro foi preenchido para a visualização de como procedemos ao lançamento de cada documento coletado:

QUADRO 4 – Quadro Seleção: modelo

Seq.	Documento	Assunto/Sobre	Análise	Origem
21	Parecer CNE/CEB nº 10/2012, aprovado em 12 de abril de 2012.	Validade de estudos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizados na República Argentina, para prosseguimento de estudos no Brasil.	NÃO	NACIONAL
Onde	**Local Específico**	**Legal/Oficial**	**Tipo**	**Por quê**
CNE	Câmara de Educação Básica	Orientador	Parecer	Parecer não está relacionado com as temáticas priorizadas na pesquisa.

Fonte: Quadro Seleção – da pesquisa.

Ambos os quadros 3 e 4 demonstram como foram os primeiros passos da pesquisa, ou seja, como procedemos para realizar a organização dos documentos encontrados nos locais pesquisados, os quais poderiam ser utilizados para tentar entender o objeto da pesquisa "a criança sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais em vigência no Brasil".

Para filtrarmos os documentos pertinentes à pesquisa estabelecemos que os materiais que seriam analisados precisariam conter: gênero, sexualidade, educação da infância e/ou direito das crianças, com essa nova seleção chegamos a um total de 73 documentos, os quais foram incluídos em uma ficha de análise documental elaborada especificamente para a realização do estudo, com itens que contemplassem o intuito da pesquisa, ou seja, trazendo questões que subsidiassem as análises pretendidas com tais documentos. Portanto, alguns questionamentos foram pensados para a ficha, como: qual a temática preponderante no documento, descrição do documento, resumo, organização, qual a conceituação que o documento traz sobre infância, criança, gênero, sexualidade e, ainda, especificamente se havia indicativos de como educar meninos e/ou meninas, como educar sexualmente e como acontece a educação da infância.

1.4.2. Ficha de análise documental

A ficha de análise documental (APÊNDICE A) foi pensada especificamente para auxiliar no aprofundamento das leituras feitas nos materiais coletados. Para isso, a ficha precisava conter informações que posteriormente poderiam ser consultadas com a finalidade de apoiar as análises ponderadas a partir dos objetivos propostos com a pesquisa.

Dessa maneira, a ficha foi divida em três partes: a primeira parte cuja finalidade era de identificar o documento, trazendo suas informações gerais, data de publicação, sítio de localização, tipo de documento, assunto, se havia ou não vinculação com outros documentos, quais temáticas da pesquisa estavam relacionadas ao documento e quem ou qual órgão elaborou o documento; a segunda parte propunha a descrição do material coletado, a quem ele se destinava, qual o tipo de linguagem utilizada no documento, trazia o resumo e a organização do material; e a terceira parte da ficha sugeria a análise documental, que se subdividiu em três etapas: conceitual, especificidades e especificidades para a pesquisa. A primeira etapa indicava se e quais eram os conceitos acerca de criança, infância, gênero e sexualidade estavam presentes nos materiais; a segunda etapa sugeria investigar se nos documentos estavam presentes criança/infância generificada, se havia distinção ou não de como educar meninas e meninos, se havia criança/infância sexuada e se o documento informava como educar sexualmente; por fim, a terceira etapa recomendava a pesquisa de quais eram os indicativos da educação para a infância, de como ela deve ocorrer segundo os documentos analisados, no APÊNDICE A apresentamos o modelo da ficha.

Para fundamentar as análises elaboramos quadros-síntese com a finalidade de organizar as informações coletadas a partir dos documentos levantados. Além de possibilitar a aproximação desejada entre os materiais e os pressupostos teórico-metodológicos.

Um dos passos da pesquisa constitui-se em esquadrinhar os documentos, colocando-os em fichas, extraindo deles informações que foram consideradas pertinentes para análise do objeto da pesquisa. Assim, fizemos as fichas documento por documento. Na ficha de análise havia campos específicos, como informado anteriormente, então por meio das especificidades de cada item realizou-se os agrupamentos.

Primeiramente, separamos pelos conceitos que gostaríamos de aprofundar: infância, sexualidade e gênero. Na sequência, com a leitura de cada uma das citações extraídas dos documentos fomos agrupando-os conforme sua proximidade entre eles (os 52 documentos). Possibilitando uma discussão sobre determinado agrupamento. Então, incluímos as informações que apresentavam intenções próximas. Por exemplo, documentos que traziam a descrição dos conceitos que estávamos pesquisando eram agrupados para propiciar uma reflexão sobre quais conceitos eram trazidos pelos documentos analisados, isto é, a partir de quais perspectivas aquele documento foi pensado/elaborado.

Em segundo momento, as citações foram aproximadas a partir da perspectiva teórica associada à pesquisa ora apresentada. Por exemplo, o agrupamento ‘diretrizes para educação (modos de atuação)’ foi pensado partindo-se do pressuposto que há uma intencionalidade ao descrever modos de atuação em documentos legais e oficiais. Tais atos normativos tentam de alguma forma detalhar um processo, funcionando como uma tática do poder disciplinar (FOUCAULT, 2010c).

Destacamos, ainda, que a possibilidade de flexibilidade com relação à metodologia colaborou na construção dos passos da pesquisa. Da mesma forma, a quantidade de materiais coletados nos viabilizou as idas e vindas necessárias para o tipo de pesquisa que nos propusemos a realizar, como veremos no capítulo subsequente.

CAPÍTULO II

2 SEXUALIDADE E GÊNERO NO *GOVERNAMENTO* DE CRIANÇAS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, as análises a partir de Estudos de Gênero, Estudos Culturais e pressupostos foucaultianos, com a finalidade de trazer a infância sexuada e generificada presente nos documentos, analisar as 'verdades' produzidas em tais documentos acerca da sexualidade das crianças e da generificação da infância e entender como ocorre a constituição da infância a partir de tais fontes.

Como já destacamos anteriormente, ao realizarmos a pesquisa nos sítios governamentais e internacionais coletamos 1.216 documentos, dentre os quais após leitura e seleção atingimos o número de 73 documentos que foram detalhados a partir da ficha de análise documental. Com a leitura minuciosa dos documentos e a ficha preenchida constatamos que 21 materiais não seriam aproveitados na pesquisa por alguns equívocos durante a primeira seleção, quais foram: o documento havia sido revogado; documento era de ordem local, sem expressividade nacional, critério preponderante para a pesquisa; documentos que falavam de minorias, como por exemplo, estudo sobre os negros e afrodescentes no Brasil, mas não os vinculava especificamente com infância, gênero e/ou sexualidade, entre outras constatações devidamente lançadas em cada ficha de análise. Em razão disso, trabalhamos com um total de 52 documentos para a análise do objeto de pesquisa.

Outro ponto que cabe destaque foi o total de páginas dos documentos que tiveram seu aprofundamento devidamente lançado nas fichas de análise, perfazendo um total de 3.199 páginas. E, não menos importante, salientar que cada documento foi lido ao menos duas vezes e, em alguns casos, três ou quatro vezes, demonstrando nosso árduo trabalho com essa pesquisa.

2.1. DOCUMENTOS VIGENTES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O material empírico dessa pesquisa é composto por documentos legais e oficiais vigentes no Brasil, o período de tais documentos está compreendido entre 1988 e 2013, além de documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, que versavam sobre educação da

infância, direitos humanos, sexualidade e gênero; e que estão compreendidos entre 1959 e 2002.

Realizamos as buscas por materiais até jul/2013 e o recorte do período ocorreu em razão de, no momento da consulta aos sítios, termos como documento mais antigo e vigente a Constituição Nacional (1988) e como mais recente e vigente o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013); para os documentos nacionais e aos documentos internacionais coube a apreciação da Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e a cartilha "Um mundo para as crianças" (2002), como mais antigo vigente e recente vigente, respectivamente.

As leis que estavam vigentes à época da consulta *on-line* estavam atualizadas até a data referência jul/13. Por exemplo, a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) estava presente em nossas análises porque quando baixamos o ECA ele estava atualizado com as alterações sugeridas pela primeira.

Para exposição dos materiais coletados, realizamos a seguinte divisão: documentos legais, documentos oficiais e documentos internacionais. A partir dessa separação apresentamos os documentos com seu respectivo assunto, local e ano de publicação.

Rememoremos que documentos legais são aqueles que têm força de lei, ou seja, que podem ser executados por quem de direito ou qualquer pessoa que dele tenha conhecimento e que saiba de seu não cumprimento.

QUADRO 5 – Documentos Legais

	DOCUMENTO	ASSUNTO	LOCAL	ANO
1	Constituição Nacional	Artigos relacionados à Educação.	Senado Federal	1988
2	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.	Presidência da República	1990
3	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e Adolescente.	Congresso Nacional	1990
4	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Ministério da Educação	1996
5	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Congresso Nacional	2001
6	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004	Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil.	Presidência da República	2004

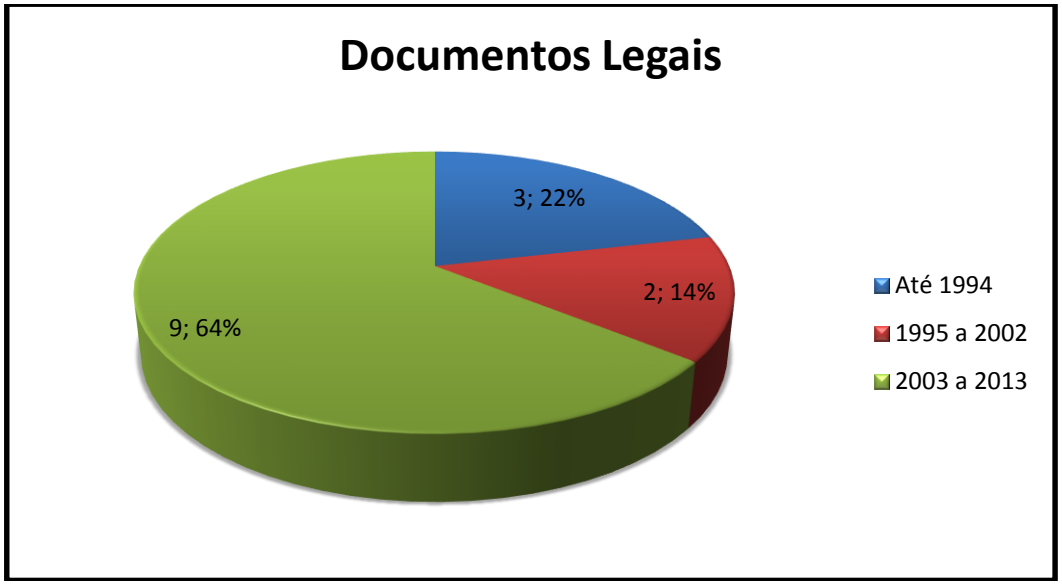
7	Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007	Estabelece o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e institui o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente, e dá outras providências.	Presidência da República	2007
8	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.	Presidência da República	2009
9	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.	Conselho Nacional de Educação	2009
10	Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010	Atualiza a IO nº 29 com a incorporação das mudanças formuladas pelo MEC na tabela de motivos de baixa frequência escolar de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos beneficiárias do Programa Bolsa Família.	Ministério do Desenvolvimento Social	2010
11	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Conselho Nacional de Educação	2010
12	Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	Conselho Nacional de Educação	2010
13	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	Conselho Nacional de Educação	2012
14	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Documento elaborado com a finalidade de consolidar e amadurecer as políticas públicas para as mulheres.	Presidência da República	2013

Fonte: da pesquisa.

Conforme apresentado pelo QUADRO 5 – Documentos Legais, temos um total de quatorze documentos listados, dentre os quais dois foram elaborados pelo Congresso Nacional, quatro deles pelo Conselho Nacional de Educação, um pelo Ministério da Educação e outro pelo Ministério do Desenvolvimento Social, cinco pela Presidência da República e um documento elaborado pela Constituinte de 1988 e publicado pelo Senado Federal, a Constituição Nacional.

Ainda explicando o quadro anterior, vislumbramos com sua exposição cronológica o fortalecimento das políticas públicas para a infância nos últimos dez anos, considerando que a partir da pesquisa realizada temos três documentos promulgados até 1994, perfazendo um total de vinte e dois por cento desse tipo de documento; dois documentos entre 1995 e 2002, totalizando quatorze por cento e nove documentos de 2003 a 2013, inteirando sessenta e quatro por cento, conforme demonstrado pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Documentos Legais



Fonte: da pesquisa.

Vale ressaltar que a análise proposta por essa pesquisa alinha-se com os documentos vigentes, por isso seria esperado o aumento dos documentos coletados nos últimos tempos. Entretanto, caberia um aprofundamento acerca desse acontecimento, pois o número de documentos promulgados na última década é mais de quatro vezes maior que no período anterior.

Essa divisão foi pode ser pensada pela troca de governantes no país e suas respectivas propostas de governos em prol da infância, a partir de 1988, data do primeiro documento coletado. De 1985 a 1990, quem governou o país foi José Sarney, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Entre os anos de 1990 a 1992 o Brasil foi liderado pelo primeiro presidente eleito por voto direto do povo Fernando Affonso Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), seguido por seu vice do mesmo partido, Itamar Franco, que liderou o país até 1995, quando o Estado foi assumido por Fernando Henrique Cardoso, associado ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), até 2002; e, entre os anos de 2003 e 2013 o país foi liderado por duas pessoas associadas ao PT (Partido dos Trabalhadores) – 2003 a 2010: Luís Inácio Lula da Silva e 2011 a 2013: Dilma Rousseff, atual presidenta do Brasil.

Importante salientar que essa pesquisa não se propôs a pensar as políticas públicas apoiadas nos governos já existentes, mas deixamos essa questão para futuras pesquisas acerca das dinâmicas governamentais, em cada tempo na história do Brasil: quais foram as priorizações ou emergências nos campos da Educação e outros para a promulgação ou não de

atos normativos em cada momento histórico que versassem sobre infância, sexualidade e gênero.

Na sequência apresentamos o QUADRO 6 – Documentos Oficiais, contendo os documentos oficiais cujas informações são relevantes para as áreas as quais foram propostos, entretanto não são mandatórios, são documentos elaborados para indicar o posicionamento de determinado órgão de consulta com a finalidade primeira de orientar e de fundamentar, em algumas vezes, documentos legais.

QUADRO 6 – Documentos Oficiais

	DOCUMENTO	ASSUNTO	LOCAL	ANO
1	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 01 - Introdução aos PCN's	Documento que introduz os demais livros (PCN) traz conceitos relevantes para o entendimento dos demais volumes e aborda a Educação Fundamental, trazendo os objetivos esperados, os princípios e fundamentos dos PCNs.	Ministério da Educação	1997
2	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 02 - Língua Portuguesa	Documento traz os conteúdos que devem ser trabalhados na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Além disso, traz como um dos objetivos conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.	Ministério da Educação	1997
3	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 04 - Ciências Naturais	Documento traz os conteúdos que devem ser trabalhados na área de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental. Além disso, em especial no bloco Ser Humano e Saúde há informações que estão diretamente ligadas às temáticas priorizadas na pesquisa, como orientação sexual, diferença entre os corpos de meninos e meninas, etc.	Ministério da Educação	1997
4	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 05 - História e Geografia	Documento traz os conteúdos que devem ser trabalhados nas áreas de História e Geografia para o Ensino Fundamental. Em especial, nos parâmetros de História em relação aos temas transversais articulam-se às imagens e aos valores, para o documento, em relação ao corpo e relacionados à história da sexualidade.	Ministério da Educação	1997
5	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 06 - Arte	Documento traz os conteúdos que devem ser trabalhados na área de Artes. Aborda questões sobre produções artísticas e corpo, sexualidade, diferenças sexuais, entre outras informações relacionadas aos temas transversais e essa área do conhecimento.	Ministério da Educação	1997

6	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 07 - Educação Física	Documento traz os conteúdos que devem ser trabalhados nessa área do conhecimento para o Ensino Fundamental. Cultura corporal, afetividade, diferença entre meninos e meninas entre outras informações que são priorizadas no documento.	Ministério da Educação	1997
7	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 08 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Documento traz linhas gerais sobre os temas transversais, além de apresentar o tema transversal "Ética". Aborda várias questões que são relevantes para a pesquisa no decorrer do documento, por exemplo, os conteúdos que devem ser trabalhados: as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões; as formas de lutar contra o preconceito, entre outros.	Ministério da Educação	1997
8	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 09 - Meio ambiente e Saúde	Documento apresenta os temas transversais "Meio Ambiente" e "Saúde". Em Meio Ambiente aborda sobre a formação da criança cidadã, implicando em instituir a concepção de criança que se pretende com o documento e em Saúde fala sobre o cuidado com o corpo e com doenças e outras informações.	Ministério da Educação	1997
9	Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 10 - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Documento apresenta os temas transversais "Pluralidade cultural" e "Orientação Sexual". Em Pluralidade cultural o documento aborda questões sobre preconceito, relações de discriminação e exclusão social, fatores que segundo o documento impedem a vivência plena da cidadania e em Orientação Sexual o documento foi elaborado buscando-se "considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde" (BRASIL, 1997i, p. 73).	Ministério da Educação	1997
10	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Guia de orientação que serve de base para discussões entre profissionais que traz como indicativo de intenção contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras.	Ministério da Educação	1998
11	Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual	Programa de ações que trata do combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, transexuais e bissexuais e de promoção da cidadania homossexual.	Ministério da Saúde	2004
12	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Estabelece padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	Ministério da Educação	2006

13	Indicadores de qualidade na Educação Infantil no Brasil	Detalha o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	Ministério da Educação	2006
14	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Documento versa sobre o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.	Ministério do Desenvolvimento Social	2006
15	Parecer CNE/CEB nº 2/2017, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil.	Conselho Nacional de Educação	2007
16	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado para contemplar as políticas e ações a serem desenvolvidas pelos diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil no que se refere à Educação em Direitos Humanos.	Presidência da República	2007
17	Parecer CNE/CEB nº 4/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.	Conselho Nacional de Educação	2008
18	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Documento que contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.	Ministério da Educação	2009
19	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes	Esse documento visa regulamentar a organização e oferta dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por medida de proteção, além disso, é uma ação prevista no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.	Ministério do Desenvolvimento Social	2009
20	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Conselho Nacional de Educação	2009
21	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Conselho Nacional de Educação	2010
22	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	Conselho Nacional de Educação	2010
23	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Documento contendo eixos, diretrizes e objetivos estratégicos sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes.	Secretaria de Direitos Humanos	2010

24	Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	Conselho Nacional de Educação	2012
25	Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012	Orientações sobre a organização e o funcionamento da Ed. Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Conselho Nacional de Educação	2012
26	Parecer CNE/CEB nº 8/2012, aprovado em 8 de março de 2012	Análise do Projeto de Lei nº 3.153/ 2012, de emenda à Lei 9.394/96 (LDB), de autoria da Deputada Andreia Zito. O projeto versa sobre a inclusão do inciso IX ao art. 12, da LDB, que regulamenta as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a obrigação de as escolas definirem "em regimento, as normas e princípios para relacionamento e convivência harmônicos dos integrantes da sua comunidade escolar" (BRASIL, 2012, p. 1).	Conselho Nacional de Educação	2012
27	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	Conselho Nacional de Educação	2012
28	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes	Plano elaborado com a finalidade de revisar e atualizar o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil de 2002.	Ministério da Justiça	2013

Fonte: da pesquisa

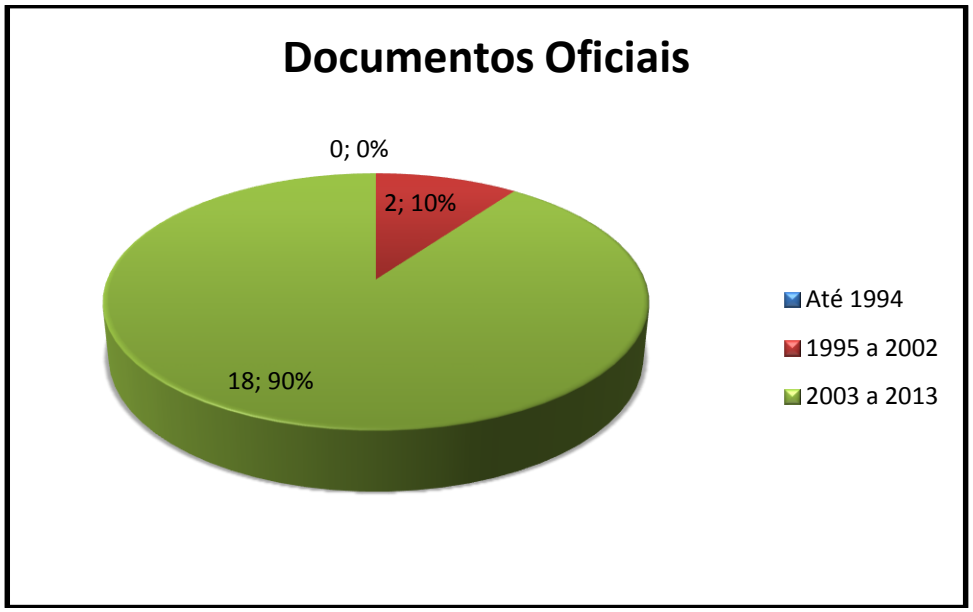
O QUADRO 6 – Documentos Oficiais apresenta um total de vinte e oito documentos listados, dentre os quais nove foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, treze deles pelo Ministério da Educação, um pelo Ministério da Justiça, um foi feito pelo Ministério da Saúde, dois pelo Ministério do Desenvolvimento Social, um pela Presidência da República e um documento elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos.

Algo parecido com o que aconteceu na exposição do quadro de Documentos Legais acontece agora com o quadro de Documentos Oficiais, observamos que as políticas públicas para a infância, nos últimos dez anos, parecem ter tido um forte incremento, cabendo análises aprofundadas em próximas pesquisas.

Com o foco dado a nossa pesquisa não foram encontrados documentos vigentes publicados anteriormente a 1994. Entre os anos de 1995 e 2002 foram elaborados dez documentos, dentre os quais nove deles foram publicados em um único momento, quando do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, efetivamente foram publicados dois documentos naquele período, perfazendo dez por cento do total de documentos oficiais localizados. E, para o período posterior, entre os anos de 2003 a 2013 temos a publicação de dezoito documentos, completando um total de noventa por cento, ou

seja, a publicação do último período alcança nove vezes a do período anterior, conforme demonstrado pelo gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – Documentos Oficiais



Fonte: da pesquisa.

Como demonstrado pelo GRÁFICO 2 – Documentos Oficiais o número de publicações relativas aos atos normativos não-mandatórios no último período entre 2003 e 2013 perfazem 90% do total de documentos localizados nos sítios governamentais cujo conteúdo se coadunava com o proposto por essa pesquisa. Ressaltamos mais uma vez a necessidade de aprofundamentos teóricos, em pesquisas futuras, acerca dessa distinção para a tentativa de entendimento das emergências nas publicações desses documentos na última década.

O próximo quadro a ser apresentado relaciona os documentos internacionais, cujo objeto não tem preponderância exclusiva sobre a Presidência da República brasileira. Em razão de o Brasil ser um país membro da ONU (Organização das Nações Unidas) e manter a *Missão Permanente junto às Nações Unidas*[21], quadro de serviço exterior mantido por diplomatas, oficiais de chancelaria[22] e assistentes de chancelaria, todos/as brasileiros/as, com a responsabilidade de participar em todos os eventos da ONU que interessem ao país, nas reuniões da Assembleia Geral e, periodicamente, do Conselho de Segurança, onde o Brasil ocupa um assento não permanente.

[21] Informações sobre o Brasil na ONU: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/brasil-na-onu/>.
[22] Repartição por onde correm negócios diplomáticos (FERREIRA, 2010, p. 478).

Dessa maneira, a apresentação do quadro traz informações analisadas a partir das promulgações da legislação brasileira, isto é, a vinculação do documento internacional ao nacional para a propositura de documentos legais ou oficiais com a finalidade de cumprimento daquele documento do qual o país foi signatário.

QUADRO 7 – Documentos Internacionais

	DOCUMENTO	ASSUNTO	LOCAL	ANO
1	Declaração dos Direitos das Crianças	Declaração "afirma os direitos da criança a proteção especial e a que lhe sejam propiciadas oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade" (ONU, 1959, s/p).	Organização das Nações Unidas	1959
2	Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	Versa sobre princípios da educação não discriminatória.	Organização das Nações Unidas	1968
3	Convenção sobre os Direitos da Criança	Documento que lista os direitos internacionalmente convencionados para as crianças.	Organização das Nações Unidas	1989
4	Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.	Organização das Nações Unidas	1990
5	Diretrizes de RIAD	Documento elaborado para estabelecer as "Diretrizes para prevenção da delinquência juvenil" (ONU, 1990, s/p).	Organização das Nações Unidas	1990
6	Declaração de Nova Delhi	Educação para todos - ratificação do compromisso de Jomtien pelos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil.	Organização das Nações Unidas	1993
7	Declaração das ONGs Educação para Todos	Consulta Internacional de ONGS (CCNGO) - Dakar, 25 de Abril de 2000 - Sobre Educação para Todos.	Organização das Nações Unidas	2000
8	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Documento que ratifica a Declaração de Jomtien e aprofunda as questões sobre a educação para crianças pequenas.	Organização das Nações Unidas	2000
9	Declaração de Cochabamba	Declaração que confirma necessidade de empreender mais esforços para tornar a educação uma prioridade nas agendas de desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe.	Organização das Nações Unidas	2001
10	Um mundo para as crianças	Relatório da sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança.	Organização das Nações Unidas	2002

Fonte: da pesquisa

O QUADRO 7, intitulado Documentos Internacionais, apresenta dez documentos coletados que se vinculam aos documentos nacionais para criarem diretrizes de ordem política

para o atendimento às crianças e para que a garantia de seus direitos seja resguardada. Cabe observar dois pontos acerca desses materiais: 1º) todos os documentos internacionais coletados têm cunho de orientação, são documentos primeiros para a efetivação de direitos posteriormente sancionados pelos países signatários daqueles; 2º) os documentos internacionais apresentados estão todos vinculados à ONU, pois ou foram elaborados em Assembleia Geral ou foram elaborados por comitês ou agências vinculadas diretamente a ela, como a UNESCO[23], por exemplo.

Após a apresentação dos documentos trabalhados na pesquisa, passemos à análise deles. Para esse fim, expomos as listas e quadros-síntese contendo passagens dos documentos e relacionando-os aos pressupostos teórico-metodológicos associados para esse estudo, e na tentativa de uma melhor visualização de seus resultados.

Como parte descritiva, observaremos os documentos com seus respectivos resumos para estabelecer quais são as fontes da pesquisa e início das discussões. Para tanto, trazemos o QUADRO 8 – Documentos e resumos – organizado primeiramente por tipo de documento (Legal, Oficial e Internacional). Em segundo momento, por ano e, em terceiro momento, em ordem alfabética, para propiciar a visualização conforme a nossa proposta feita até aqui na apresentação dos resultados da pesquisa.

QUADRO 8 – Documentos e resumos

	DOCUMENTO	RESUMO	ANO	TIPO
1	Constituição Nacional	Documento elaborado para reger as leis do Brasil, contendo diretrizes para as mais variadas áreas do conhecimento.	1988	Legal
2	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990	Decreto que ratifica documento internacional que visa ao estabelecimento de parâmetros de proteção integral à criança, estabelecendo de forma particular a responsabilidade fundamental da família relativos ao respeito aos cuidados e proteção. Além de elencar quais são os deveres do Estado que acordarem com as regras estabelecidas pelo documento.	1990	Legal
3	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)	Lei que fundamenta a proteção integral à criança e ao/à adolescente. Contemplando os direitos, prevenção, política de atendimento, medidas de proteção, prática de ato infracional, medidas pertinentes às mães, aos pais ou responsáveis, conselho tutelar, acesso à justiça, crimes e infrações administrativas.	1990	Legal
4	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	Lei ordinária que regula as diretrizes e bases da Educação Nacional e regulamenta exclusivamente a educação escolar. Contemplando os princípios da Educação, direitos e deveres relativos à Educação, organização da Educação Nacional, níveis e modalidades de ensino, regulamenta a questão profissional dos/as docentes e dispõe sobre o financiamento da Educação.	1996	Legal

[23] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

5	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE/2001-2010)	Essa lei orienta quanto aos objetivos e prioridades que deveriam ser implementados na Educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, por 10 anos a partir de 2001.	2001	Legal
6	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004	Documento ratifica o compromisso do país em garantir os direitos das crianças quanto a não venda, violência sexual ou pornografia relativas à infância ou para ela direcionada.	2004	Legal
7	Decreto nº 6.230, de 11 de outubro de 2007	Documento elaborado para criar e implementar projetos que tenham como foco a proteção integral da criança e adolescente. Além de criar o comitê gestor desses projetos.	2007	Legal
8	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Documento elaborado para "dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, bem como criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil" (BRASIL, 2009, p. 5).	2009	Legal
9	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.	2009	Legal
10	Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010	Documento elaborado para identificar os motivos que impedem o acesso das famílias às escolas e aos serviços primários de saúde (condicionalidades para o recebimento dos benefícios do Programa Bolsa Família) para que o poder público possa agir com ações específicas, como acompanhamento socioassistencial e encaminhamento para outras políticas públicas.	2010	Legal
11	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	Documento elaborado para "Art. 2º [...] I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola" (BRASIL, 2010, s. p.).	2010	Legal
12	Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Documento elaborado "para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas" (BRASIL, 2010, p. 1).	2010	Legal
13	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Documento elaborado para determinar quais são as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em todos os níveis de ensino.	2012	Legal
14	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Esse documento tem como principal ideia constituir-se como um "elemento estrutural da configuração de um Estado democrático. Contribui para o fortalecimento e a institucionalização da Política Nacional para as Mulheres aprovada a partir de 2004, e referendada em 2007 e em 2011, pelas respectivas conferências" (BRASIL, 2013, p. 9).	2013	Legal

15	Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCN's (Vol. 1)	Os PCNs foram elaborados com o intuito de “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997a, p. 13). Especificamente este volume foi elaborado para justificar e fundamentar as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.	1997	Oficial
16	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Vol. 2)	Documento elaborado com a finalidade de servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate na área de Língua Portuguesa, visando ao domínio da língua, oral e escrita, para a participação social efetiva.	1997	Oficial
17	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (Vol. 4)	Documento elaborado com a finalidade de contribuir "para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais" (BRASIL, 1997c, p. 15).	1997	Oficial
18	Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia (Vol. 5)	Documento elaborado com a finalidade de "proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área curricular [História] na formação dos estudantes, como referências aos educadores, na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento. O texto apresenta princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano" (BRASIL, 1997d, p. 15), bem como propor "um trabalho pedagógico que visa [na área de Geografia] à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (BRASIL, 1997d, p. 67).	1997	Oficial
19	Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (Vol. 6)	Documento elaborado para propiciar "o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação" (BRASIL, 1997e, p. 15).	1997	Oficial
20	Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (Vol. 7)	Documento elaborado com a finalidade de trazer "uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área [Educação Física], buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas" (BRASIL, 1997f, p. 15).	1997	Oficial

21	Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética (Vol. 8)	Documento elaborado para apresentar os temas transversais visando "o compromisso com a construção da cidadania [cuja finalidade] pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental" (BRASIL, 1997g, p. 15) e com relação à Ética, o documento foi elaborado para possibilitar "discussões sobre este assunto no contexto escolar" (BRASIL, 1997g, p. 61).	1997	Oficial
22	Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e Saúde (Vol. 9)	Documento sobre Meio Ambiente foi elaborado com a finalidade de "tratar das questões relativas ao meio-ambiente em que vivemos, considerando seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia" (BRASIL, 1997h, p. 15) e sobre Saúde para situar "a realidade brasileira, indicando possibilidades de ação e transformação dos atuais padrões existentes na área da saúde" (BRASIL, 1997h, p. 61).	1997	Oficial
23	Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e Orientação Sexual (Vol. 10)	O documento sobre Pluralidade Cultural versa sobre existência de "preconceitos, relações de discriminação e exclusão social [...], enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão" (BRASIL, 1997i, p. 15) e o documento Orientação Sexual tem por objetivo "promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos" (BRASIL, 1997i, p. 73).	1997	Oficial
24	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Documento que serve "como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira" (BRASIL, 1998a, p. 7). Volume 1(Introdução): "traz informações de âmbito mais geral: faz uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e apresenta concepções de criança, de educação, de instituição de Educação Infantil e de seus profissionais. Este volume apresenta ainda os objetivos gerias para a Educação Infantil e a forma como foram organizados os dois outros volumes" (BUJES, 2002 p. 97); Volume 2 (Formação pessoal e social): "tem como conteúdo as questões relativas à formação [...]. Trata dos processos relativos à constituição da *identidade* e da *autonomia* pelas crianças" (*Idibem*, grifos no original); e, Volume 3 (Conhecimento do mundo): "[...] é composto pelos seguintes eixos de trabalho: *Matemática, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática"* (*Idibem*, grifos no original).	1998	Oficial
25	Brasil Sem Homofobia	A principal ideia do Programa Brasil sem Homofobia é criar uma base ampliada e fortalecida do exercício da cidadania no Brasil, com a legitimação da luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença.	2004	Oficial

26	Indicadores de qualidade na Educação Infantil no Brasil	Documento elaborado para contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.	2006	Oficial
27	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Este documento se propõe a indicar referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.	2006	Oficial
28	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Documento elaborado com a finalidade de estruturar um plano nacional destinado à promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, além de propiciar espaço para a formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.	2006	Oficial
29	Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Documento orienta quanto a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil.	2007	Oficial
30	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Plano elaborado com a finalidade de tentativa de concretização dos direitos humanos com a finalidade de "efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. [...] A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia" (BRASIL, 2007b, p. 13).	2007	Oficial
31	Parecer CNE/CEB nº 4/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008	O documento propõe esclarecer aspectos sobre alguns princípios e normas dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária de 6 a 8 anos de idade.	2008	Oficial
32	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Documento elaborado para estabelecer critérios para atendimento em creches, visando à qualidade da educação e do cuidado em creches, em respeito aos direitos fundamentais das crianças.	2009	Oficial
33	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	Documento elaborado com o fim de "regulamentar, no território nacional, a organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social" (BRASIL, 2009a, 12).	2009	Oficial
34	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Documento originário para a Res. SEB nº 05/2009: norteador do que e como devem sem aplicados os conteúdos para a Educação Infantil.	2009	Oficial
35	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Documento elaborado para revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, tendo em vista as mudanças ocorridas desde então na Educação Nacional.	2010	Oficial

36	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Estabelece os critérios para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, identificando todas as etapas desse momento da educação, além de indicar os pressupostos para a existência de cada uma delas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, perpassando pelas modalidades como educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional e tecnológica; educação básica do campo; educação escolar indígena; educação à distância; e, educação escolar quilombola.	2010	Oficial
37	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Esse documento é uma versão preliminar dos eixos, diretrizes e objetivos para a discussão do Plano Nacional dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes. Por isso, além de trazer tais indicativos apresenta a temática e a parte histórica. Foi/é o documento utilizado para nortear as discussões para elaboração dos planos plurianuais em forma de consulta pública.	2010	Oficial
38	Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	Documento elaborado para elencar quais são as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em todos os níveis de ensino.	2012	Oficial
39	Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012	Parecer elaborado para sanar e complementar em alguns aspectos as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, inclusive em decorrência do avanço na oferta de Educação Infantil determinado pelo ordenamento jurídico. Esse documento visa a orientar os sistemas de ensino e instituições de Educação Infantil quanto a aspectos relativos à organização e ao funcionamento da Educação Infantil.	2012	Oficial
40	Parecer CNE/CEB nº 8/2012, aprovado em 8 de março de 2012	Documento elaborado para esclarecer o posicionamento do Conselho Nacional de Educação quanto ao Projeto de Lei nº 3.153, de 2012. O projeto de lei trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, a obrigação das escolas de definir, em seu regimento, as normas e princípios para relacionamento e convivência harmônicos dos integrantes da sua comunidade escolar.	2012	Oficial
41	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Esse documento foi elaborado para estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cuja finalidade é contribuir para a promoção de uma educação voltada para a democratização e cidadania, formando para a vida e para a convivência. Nesse sentido, o documento traz os princípios para a Educação em Direitos Humanos e orienta o processo sistemático e multidimensional da formação integral dos sujeitos de direitos, indicando as dimensões e como essa temática deve ser incluída na organização curricular das instituições educativas.	2012	Oficial
42	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes	Documento elaborado com o principal intuito de "estabelecer um conjunto de ações articuladas que permita a intervenção técnico-política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes" (BRASIL, 2002, p. 14).	2013	Oficial
43	Declaração dos Direitos das Crianças	Um documento que informa sobre os princípios do direito das crianças, é tratado como um documento orientador para demais documentos que versem sobre direitos da infância.	1959	Internacional

44	Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	Documento versa em linhas gerais sobre discriminação no campo do Ensino, sem aprofundamento das temáticas de discriminação. Propõe a adoção de medidas que anulem qualquer tipo de diferenciação que tenha efeito destrutivo ou que altere a igualdade de tratamento com relação ao ensino.	1968	Internacional
45	Convenção sobre os Direitos da Criança	Documento internacional que visa ao estabelecimento de parâmetros de proteção integral à criança, estabelecendo de forma particular a responsabilidade fundamental da família relativos ao respeito, aos cuidados e proteção. Além de elencar quais são os deveres do Estado que acordarem com as regras estabelecidas pelo documento.	1989	Internacional
46	Declaração de Jomtien	Documento redigido com as principais ideias sobre como proceder para atingir uma educação para todos, com os objetivos e planos para concretização destes.	1990	Internacional
47	Diretrizes de RIAD	Documento elaborado para direcionar como os Estados Membros da ONU devem formular planos gerais de prevenção que abordem a análise profunda do problema da 'delinquência' e relação de programas e serviços, facilidades e recursos disponíveis para esse fim.	1990	Internacional
48	Declaração de Nova Delhi	O documento confirma o compromisso dos países em desenvolvimento em cumprir as metas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança. Neste documento os países reconhecem o direito à educação.	1993	Internacional
49	Declaração das ONGs Educação para Todos	Documento elaborado a partir de uma consulta internacional a ONGS (organizações não-governamentais) cuja finalidade foi identificar questões que deveriam ser seguidas pelos governos e agências internacionais para o cumprimento das metas previstas na Declaração de Jomtien, assinada em 1990.	2000	Internacional
50	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Documento elaborado 10 anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien. Nessa conferência foi feita e assinada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. Em 2000, o compromisso que os países-membros da UNESCO firmaram ficou conhecido como Educação para Todos: compromisso Dakar, no qual se propuseram a avaliar, discutir e aprofundar os compromissos assumidos em 1990.	2000	Internacional
51	Declaração de Cochabamba	Documento apresenta elementos que são considerados fundamentais, para os países da América Latina e do Caribe, para obtenção de uma educação de qualidade.	2001	Internacional
52	Um mundo para as crianças	A principal finalidade do documento é reafirmar o compromisso com as crianças, no sentido de promover e proteger os direitos de todas as crianças. O documento propõe um Plano de ação a ser adotado pelos países que outorgam o documento com vistas ao cumprimento do proposto a partir desse plano, com o fito de proporcionar um mundo melhor para as crianças.	2002	Internacional

Fonte: da pesquisa.

Como é possível notar com a apresentação dos resumos, a finalidade dos documentos não é outra senão a de regulamentar o cotidiano, as relações individuais, mas que engloba a sociedade, por meio da instituição escolar ou outra estabelecida conforme a origem e destino do ato normativo. O volume 01 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Introdução aos PCNs (1997), como exemplo, indica que:

> foram elaborados para *orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações*, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997a, p. 10, grifos nossos).

Outro documento que tenta regular as relações sociais é o Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015), o qual sugere que:

> os *princípios orientadores* da Política Nacional para as Mulheres: [são] autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; e transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 9-10, grifos nossos).

Além do documento 'Um mundo para as crianças' (2002) que indica como pretende criar um mundo para o público a que se destina – as crianças:

> convocamos todos os membros da sociedade para juntarem-se a nós em um movimento mundial que contribua à criação de um mundo para as crianças, apoiando nossos *compromissos com os princípios e objetivos* seguintes: 1. Colocar as crianças em primeiro lugar [...]. 2. Erradicar a pobreza: investir na infância [...]. 3. Não abandonar nenhuma criança [...]. 4. Cuidar de cada criança [...]. 5. Educar todas as crianças [...]. 6. Proteger as crianças da violência e da exploração [...]. 7. Proteger as crianças da guerra [...]. 8. Combater o HIV/AIDS [...]. 9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação [...]. 10. Proteger a Terra para as crianças (ONU, 2002, p. 13-14, grifos nossos).

Apresentamos como exemplos uma citação de cada tipo de documento: Oficial (PCN, 1997), Legal (Decreto, 2013) e Internacional (Um mundo para as crianças, 2002). Tais documentos podem funcionar como um mecanismo do poder disciplinar, pois parecem evidenciar, por meio de seus discursos, que ele foram pensados para "*orientar e garantir a coerência"*, ou que se utilizam de *'princípios orientadores'*, ou ainda, quais são os *'compromissos com os princípios e objetivos'*, para finalidade de regular cada uma das situações.

Para o PCN (1997) há uma intenção em regular a vida das crianças no meio escolar; no segundo documento, utiliza-se de *'princípios orientadores'* para regular quais são as expectativas das políticas pensadas para meninas e mulheres e, por último, o compromisso internacional indicando o que se espera para 'criarmos' um mundo para as crianças, de que modo isso seria possível. Então, cada um dos documentos, cada qual em sua especificidade, cria, assim, meios que subsidiarão a normatização dos corpos, funcionando como o proposto por Foucault (2010a), atingindo os três eixos para o *governamento* das populações – das

crianças no primeiro e último documentos apresentados e das meninas e mulheres no segundo documento –, inventando a verdade dos saberes por meio da convenção do documento, estabelecendo as normas de comportamento esperado para a formação em cada área do conhecimento e temas transversais. Por fim, com a aplicação dessas regulamentações no âmbito social, constituem os modos de disciplinamento dos corpos.

Ao procedermos à escolha dos critérios (educação da infância, direitos humanos, gênero e sexualidade na educação), os materiais que surgiriam e seriam filtrados para as análises prioritariamente estariam relacionados à educação, o que nos leva à confirmação com a informação sobre qual foi o público-alvo dos documentos promulgados, como vemos a seguir:

TABELA 1 – Público-alvo

Público-alvo	Quantidade de documentos
Educadores/as	26
Profissionais da Educação	26
Sociedade em geral	20
Comunidade Escolar	13
Adolescentes	8
Crianças	8
Governantes	5
Agências internacionais	2
Poder Judiciário	2
Benefiários/as e gestores/as do Programa Bolsa Família.	1
Estados Membros	1
Parlamentares	1
Poder Legislativo	1
Profissionais que lidam com crianças e adolescentes acolhidos/as	1
Rede de proteção às crianças e adolescentes	1

Fonte: da pesquisa

Antes de descrevermos o quantitativo por público-alvo cabe a explicação de dois aspectos para o entendimento da tabela ora apresentada:

1º) a distinção justaposta entre educadores/as, profissionais da educação e comunidade escolar que adotamos para a análise dos documentos: para educadores/as entendemos que são as pessoas que estão diariamente em contato com as crianças como, por exemplo, professores/as, recreadores/as, entre outros/as que mantenham o contato diário e contínuo; para profissionais da educação entendemos que nesse conjunto estariam incluídas as pessoas que têm função outra dentro do ambiente escolar como, por exemplo, diretores/as, coordenadores/as, supervisoras/as, inspetores/as, entre outros profissionais que não tenham o

contato diário e contínuo estabelecido com as crianças por sua função diversa naquele ambiente; e, por comunidade escolar entendemos que são as pessoas exteriores à escola que de alguma forma participam daquele ambiente por possuir algum vínculo ou por interesse pessoal como, por exemplo: mães, pais, responsáveis pelas crianças, entre outras pessoas.

2º) É concernente à quantidade de público-alvo ser superior ao número de documentos analisados, porque o mesmo documento poderia ter como público-alvo diversos seguimentos como, por exemplo, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), destinada às crianças, adolescentes, educadores/as, comunidade escolar, sociedade em geral e poder judiciário.

Esclarecidos esses pontos, vemos por meio da **TABELA 1 – Público-alvo** – que vinte e seis dos 52 documentos coletados são destinados aos/às educadores/as e profissionais da educação; vinte à sociedade em geral; treze à comunidade escolar; oito a crianças e adolescentes; cinco a governantes; dois ao poder judiciário e agências internacionais, e os demais itens como: beneficiários/as e gestores do Programa Bolsa Família[24], Estados Membros da ONU, parlamentares entre os demais, têm a ocorrência de um documento por público-alvo.

A elaboração de documentos normativos – legais e de orientação – com suas especificidades e fins revelam-se como um mecanismo do poder disciplinar, pois por meio desses e com a finalidade primeira de "guiar a conduta" do seu público-alvo designam formas e maneiras de conduzir a vida dessas pessoas (da população) e orientam como devem agir em diversas situações cotidianas. Especificamente para a pesquisa, a forma de governar[25] a vida escolar da infância, como orienta Foucault (2007a) "as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida" (FOUCAULT, 2007a, p. 152).

2.2. SEXUALIDADE E GÊNERO NOS DOCUMENTOS

Essa seção foi pensada para trazer discussões acerca de sexualidade e gênero presentes nos documentos pesquisados, além de problematizá-los a partir das análises propostas para cada um dos conceitos. Ao todo, pesquisamos detidamente 52 documentos, desses 29

[24] "é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação 16 milhões de brasileiros[as] com renda familiar *per capita* inferior a R$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos" (BRASIL, 2014, s/p)

[25] No sentido empreendido por Foucault (1995) modo ou maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos.

apresentam citações relacionadas à sexualidade e 38 expõem sobre gênero, no APÊNDICES B e C temos a relação de todos os documentos e suas respectivas citações para aprofundamento de possíveis estudos dessas temáticas posteriormente.

2.2.1. Sexualidade nos documentos

Um de nossos objetivos com a pesquisa foi analisar como a infância sexuada aparece nos documentos estudados. Para tanto, como já destacamos anteriormente, realizamos coleta dos atos normativos buscados em sítios eletrônicos. Após essa pesquisa eletrônica, aprofundamentos foram realizados nos documentos, por meio da ficha de análise anteriormente explicitada. E, identificamos que havia 187 citações em 29 dos 52 atos normativos relacionando sexualidade como conceito presente nos textos legais, oficiais e internacionais.

Entre os documentos legais, essa temática apareceu em seis deles: Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004; Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009; Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013; Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010; Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA), Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Para os documentos oficiais foram identificados nos seguintes documentos: Brasil Sem Homofobia (2004); Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010; Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012; Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010; Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012; Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2010); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes (2013); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006); e, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que totalizam 13 atos normativos que versam sobre sexualidade.

Por fim, relativamente aos internacionais temos 3 documentos sobre sexualidade: Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Declaração de Dakar – Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (2000); e, Um mundo para as crianças (2002).

Para viabilizar a análise sobre o que propusemos, realizamos agrupamentos que foram assim dispostos: ações governamentais; conceito; criança sexuada; diretrizes para a educação (modos de atuação); informações históricas; e, violência contra crianças.

O agrupamento *'ações governamentais'* consta nos documentos legais e oficiais e abarcou elementos como, por exemplo, desenvolver políticas, elaboração de diretrizes sobre a sexualidade, desenvolver protocolos, fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, implementar ações de promoção da cidadania, fortalecer ações, ampliação de programas governamentais na área de educação sobre a sexualidade, formação específica para docentes sobre sexualidade, entre tantas outras ações designadas aos órgãos governamentais.

Para ilustrar, apresentamos duas citações: uma de documento legal e outro de oficial. Respectivamente, o Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013 que versa sobre o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2013-2015) propõe-se a "formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola[26]" (BRASIL, 2013, p. 24) e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes que sugere ações no sentido de

> novas estratégias devem ser estruturadas e de largo alcance, não apenas em escala nacional mas em uma perspectiva de mudança de mentalidades, para reversão do adultocentrismo, que reforça outras formas de dominação e a elas se acumplicia, como no caso do androcentrismo patriarcal machista, do etnocentrismo racista ou da **homofobia sexista** (BRASIL, 2010, p. 26, grifos nossos).

Nos documentos internacionais selecionados para a análise, não foram localizadas citações sobre sexualidade no agrupamento *'ações governamentais'*. Os elementos indicados anteriormente, como o desenvolvimento de protocolos ou a proposição de políticas públicas ou outras atividades destinadas à ação governamental, restringiram-se aos documentos nacionais com relação à sexualidade.

No agrupamento '*conceito'*, três documentos oficiais se ocuparam de tentar definir sexualidade: Brasil sem Homofobia, cuja definição sugere que a "sexualidade transcende os limites do ato sexual e inclui sentimentos, fantasias, desejos, sensações e interpretações." (BRASIL, 2004, p. 29), no ato normativo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sugere que

[26] É um programa financiado pelo Ministério da Educação que se propõe a formar profissionais da área da Educação nas temáticas de gênero, sexualidade, diversidade e relações étnico-raciais na escola.

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. [...] é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos (BRASIL, 1998c, p. 17).

E, no documento PCN – Orientação Sexual (1997i) – o qual define de duas formas, trazendo sexualidade enquanto "busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. [...] expressão cultural." (BRASIL, 1997i, p. 81) e sexualidade

> [...] como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997i, p. 73).

À baila, há três informações nas citações acima mencionadas que podemos discutir: primeira, relacionar a sexualidade ao prazer; segunda, sexualidade entendida como 'inerente' ao ser humano; e terceira, que a sexualidade englobaria 'o papel social do homem e da mulher'.

Para discutirmos a relação pretendida entre sexualidade e prazer no RCNEI (1998) e a sexualidade enquanto algo 'inerente' ao ser humano, tanto no RCNEI (1998) como no PCN (1997i), podemos pensar sobre uma possível 'essencialização' da vida humana. Pois, a sexualidade discorrida como necessidade humana e a busca por um 'prazer natural' parece indicar um discurso que tenta naturalizar essa relação, sem problematizar a sexualidade em todas as suas vertentes. Ao pensarmos que a sexualidade só pode ser vivida enquanto meio de prazer parece ser esquecida outras maneiras de vivê-la.

Ou seja, parecem inscrever a sexualidade "num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza" (LOURO, 2004, p. 81) e, segundo a mesma autora, fazendo parecer que os corpos carregariam um interior desde o nascer:

> A ordem 'funciona' como se os corpos carregassem uma essência desde o nascimento; como se os corpos sexuados se constituíssem numa espécie de superfície pré-existente, anterior à cultura. Onde encontrar, contudo, esse corpo pré-cultural? Como acessá-lo? Na tela do aparelho de ecografia que mostra os primeiros momentos da vida de um feto, teríamos, afinal, um corpo ainda não nomeado pela cultura? A resposta terá de ser negativa (LOURO, 2004, p. 81).

Por último, o PCN (1997i) traz uma informação de que a sexualidade englobaria 'o papel social do homem e da mulher' e, com isso, parece haver um equívoco em tal

documento. Porque há uma confusão dos conceitos de sexualidade e gênero. Louro (2004) afirma que "a coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades" (LOURO, 2004, p. 88).

Assim, parece 'normal' pensar as vivências de gênero enquanto constitutivas das vivências acerca da sexualidade. Mas, como ponderado por Louro (2004), "é evidente o caráter político dessa premissa" (*idibem),* pois evidenciam os investimentos para a normatização dos corpos. Mais adiante no texto, disporemos a discussão específica acerca da atribuição de 'papéis' para homens e mulheres.

Pela proposta de documentos oficiais (não-mandatórios) e que podem ser menos objetivos que os documentos legalistas (mandatórios), pudemos extrair '*informações históricas'* em sete deles, como por exemplo nessa passagem do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007):

> Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, **de orientação sexual**, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2007, p. 21, grifos nossos).

Relatos e providências de proteção à infância estão presentes em todos os tipos de documentos analisados (Legais, Oficiais e Internacionais) e, em nove deles especificamente acerca da '*violência contra crianças'*, como vemos, nos exemplos a seguir: no Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009: "ampliar o acesso e qualificar os programas especializados em saúde, educação e assistência social, no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e de suas famílias" (BRASIL, 2009, p. 28); no ato normativo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescente: "a violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento, inserido num contexto histórico-social de violência endêmica e com profundas raízes culturais" (BRASIL, 2002, p. 9); e, no documento internacional Um mundo para as crianças: "proteger as crianças de todas as formas de exploração sexual, inclusive da pedofilia; do tráfico e do sequestro" (ONU, 2002, p. 46).

Para o agrupamento '*diretrizes para educação (modos de atuação)'* temos um total de 90 citações. Segundo nossas análises, em 17 dos documentos pesquisados e presentes em todos os tipos de documento, trazendo informações relacionadas ao currículo, material não

destinado à infância (dito como ‘impróprio’ pelo documento), material didático e modos de atuação do/a professor/a na prática docente. Como vemos por meio dos elementos extraídos do PCN – Orientação Sexual:

> O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno (BRASIL, 1997i, p. 83).

Ou, como nesse outro exemplo, de uma passagem do mesmo documento:

> Outro ponto a ser considerado para as intervenções do professor nas situações de manifestação de sexualidade de seus alunos em sala de aula é o referente aos valores a ela associados. O professor não deve emitir juízo de valor sobre essas atitudes, e sim contextualizá-las (BRASIL, 1997i, p. 103).

É possível evidenciar por meio dessas citações que há uma intencionalidade nos documentos pesquisados em estabelecer uma conduta para as práticas humanas: “o professor não deve ...”; “[...] temáticas da sexualidade dever ser trabalhadas...”. Bujes (2002), indica que:

> O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza [...], individualizando cada vez mais o sujeito (BUJES, 2002, p. 55).

A autora continua informando que “estes discursos, estes raciocínios e estas novas posições de sujeito [...] nada mais são do que sistemas de idéias que permitiram pensar diferentemente [...] e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu [dos sujeitos] controle e regulação” (BUJES, 2002, p. 55).

Ainda, em análise do agrupamento ‘*diretrizes para educação (modos de atuação)’*, o Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013 - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) sugere a elaboração e distribuição de “materiais didáticos referentes a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 25). Sobre o mesmo agrupamento ainda trazemos como exemplo o documento internacional Declaração de Dakar:

> A educação deve propiciar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; **a sexualidade**; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente (UNESCO, 2000, p. 34, grifos nosso).

E, por fim, mas não menos importante, o agrupamento *'criança sexuada'* cujo teor nos ocupa sobremaneira ao considerarmos um dos objetivos da pesquisa, qual seja o de analisar como a infância sexuada é apresentada nos atos normativos.

Então, esse ponto relevante para a pesquisa foi identificado em 26 citações distribuídas em cinco documentos oficiais: PCNs (1997c, 1997f e 1997i) – Ciências Naturais, Educação Física e Orientação Sexual; Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes (2013); e, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998c).

Os PCNs – Orientação Sexual (1997i) sugerem que a sexualidade de crianças "se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua *vivência saudável* é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos" (BRASIL, 1997i, p. 81, grifos nossos), ou seja, o referido documento apresenta que as crianças têm a sexualidade como parte do processo de seu 'desenvolvimento'.

O mesmo documento indica que a criança pode ser movida pelas curiosidades sobre esse assunto, às vezes demonstrando-a de forma explícita e em outras não (*idem*, p. 89). Também informa "que as manifestações da sexualidade infantil são prazerosas e fazem parte do *desenvolvimento saudável* de todo ser humano" (*idem*, p. 103). Além de indicar que o objetivo da transversalidade da temática de Orientação Sexual "é [de] contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade" (*idem*, p. 91).

Antes de expormos um quadro sobre infância sexuada, urge pensarmos sobre o binarismo saudável/doente, apresentado pelo documento PCN (1997i). Para tanto, necessitamos considerar a constituição da identidade ancorada no corpo, pois é nele que se circunscrevem as marcas atribuídas por semelhança e/ou diferença, fazendo com que determinadas características passem a ser significadas como marcas que podem definir as identidades: mulher, homem, jovem, velho, saudável, doente, entre tantas outras definições possíveis.

Dessa forma, os discursos que circulam de vários modos pela sociedade produzem os corpos e há uma constante que visa à classificação dos sujeitos, que estabelece o pensamento binário sobre as possibilidades de (re)construção identitária: mulher/homem, belo/feio, saudável/doente e atuam para diferenciar, agrupar, classificar e ordenar os sujeitos.

Scott (1999) critica o binarismo, sugerindo que:

> precisamos de teorias que nos permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, em lugar de unidades e universais; que rompam o esquema tradicional das velhas tradições filosóficas ocidentais, baseadas em esquemas binários que constroem hierarquias (SCOTT, 1999, p. 203).

E, as citações (do PCN – Orientações sexuais), acima mencionadas, trazem o desenvolvimento da sexualidade da infância 'saudável' a partir da adoção de ações e práticas. São prescritas atitudes, posturas e ações necessárias para o 'sucesso' desse desenvolvimento para essa fase da vida da criança. Então, a 'vivência saudável' da sexualidade é 'fundamental', segundo o documento normativo, 'na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos'. Ou seja, se não houver essa 'vivência saudável' não haverá desenvolvimento 'global'? Cabe reflexão sobre o que o documento sugere.

Especialmente para esse agrupamento, expusemos o QUADRO 9 – Infância sexuada, o qual pretende demonstrar, por meio das citações, algumas das formas que a infância sexuada é apresentada nos documentos.

QUADRO 9 – Infância sexuada

Documento	Citação
Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	"Tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade. Esse conhecimento abre possibilidades para o aluno conhecer-se melhor, perceber e respeitar suas necessidades e as dos outros, realizar escolhas dentro daquilo que lhe é oferecido" (BRASIL, 1997c, p. 40).
Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	"Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais" (BRASIL, 1997f, p. 47).
Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual	"A sexualidade provoca nas crianças uma grande variedade de sentimentos, sensações, dúvidas, etc" (BRASIL, 1997i, p. 88).
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	"O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade" (BRASIL, 1998b, p. 15).
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	"Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade" (BRASIL, 1998b, p. 16).
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	"A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema" (BRASIL, 1998b, p. 19).

Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	"Neste documento entende-se a violência sexual expressada de duas formas - abuso sexual e exploração sexual –, como todo ato, de qualquer natureza, atentatório ao direito humano ao desenvolvimento sexual da criança e do adolescente, praticado por agente em situação de poder e de desenvolvimento sexual desigual em relação à criança e adolescente vítimas" (BRASIL, 2013, p. 22).

Fonte: da pesquisa

Com os exemplos demonstrados pelo QUADRO 9 podemos refletir, então, que a infância sexuada está presente nos documentos, ou seja, parece que é sabido sobre sua existência. Por isso, uma pergunta paira sobre nós: se sabemos de sua invenção e há orientações de como se pode trabalhar com tais temáticas no espaço escolar (mesmo que talvez possamos questionar alguns modos e entendimentos sobre esse assunto), como pode haver escolas que neguem a existência da sexualidade na infância? E, preferem 'trabalhar' a educação para a sexualidade pelo silenciamento (ou inexistência) do assunto?

Essas são questões que necessitariam de outra pesquisa para serem discutidas. Entretanto, os entendimentos acerca da infância sexuada aparecem em três momentos históricos nos atos normativos oficiais pesquisados aqui, em 1997, 1998 e 2013 e isso nos levou a problematizar o motivo.

Nesse momento, podemos apenas suspeitar sobre: pode estar acontecendo um recrudescimento nas políticas públicas acerca dessa temática, o modo como ela pode ser trabalhada nas escolas e em outros espaços educativos, por motivos diversos como familiar, religioso, preconceito, entre tantos possíveis. As possibilidades de discussões sobre essa questão vão além da alçada desta pesquisa, mas que causam bastante estranhamento para nós.

Na sequência, apresentamos como o gênero está presente nos documentos analisados na pesquisa. Salientamos que os documentos em sua grande maioria relacionam gênero e sexualidade e, em alguns deles entrelaçam os conceitos como se fossem ou significassem a mesma questão, ponto em que discordamos e justificamos ao final da próxima seção.

2.2.2. Gênero nos documentos

Como nos propusemos a relacionar infância e gênero nos documentos analisados, identificamos 174 citações em 38 de 52 documentos cujo teor versa sobre gênero e que estão presentes em textos Legais, Oficiais e Internacionais vigentes.

Dentre os atos normativos legais temos oito: Constituição Nacional (1988); Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004; Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009; Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE); Resolução

CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012; e, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Já os documentos oficiais perfazem 23 que apresentam alguma citação sobre gênero em seus conteúdos, conforme TABELA 2 – Documentos oficiais contendo gênero:

TABELA 2 – Documentos oficiais contendo gênero

Documento	Ano
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 1 – Introdução aos PCN's	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 2 – Língua Portuguesa	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 4 – Ciências Naturais	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 5 – História e Geografia	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 6 – Arte	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 7 – Educação Física	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 10 – Pluralidade cultural e Orientação Sexual	1997
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998
Brasil Sem Homofobia	2004
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006
Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	2006
Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	2009
Indicadores de qualidade na Educação Infantil no Brasil	2009
Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	2009
Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	2009
Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	2010
Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	2010
Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	2010
Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	2012
Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	2012
Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	2013

Fonte: da pesquisa

São sete os documentos internacionais que trazem gênero em seu teor: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Declaração das ONGs Educação para Todos (2000); Declaração de Cochabamba (2001); Declaração de Dakar – Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (2000); Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); e, Um mundo para as crianças (2002).

Do mesmo modo que realizamos na seção anterior, efetivamos o agrupamento de passagens que tinham alguma relação entre si e assim foram listados: ações governamentais; diretrizes para a educação (modos de atuação); equidade de gênero; expectativa de gênero; linguagem; conceito; informações históricas; e, violência contra criança. Os três últimos agrupamentos não serão priorizados. Evidenciaremos as discussões a partir dos demais agrupamentos.

O primeiro agrupamento que apresentamos é *'ações governamentais'*, que como na seção sobre sexualidade compõe um rol de ações governamentais como, por exemplo, o desenvolvimento de políticas, elaboração de diretrizes e estratégias sobre gênero, formulação de políticas educacionais, adoção de estratégias de não-discriminação por gênero em projetos financiados pelo Governo Federal, realização de campanhas educativas, fortalecimento de ações, ampliação de programas governamentais na área de educação sobre gênero, formação específica para docentes sobre gênero, promoção de formação continuada, entre tantas outras ações designadas aos órgãos governamentais.

Delineamos com as seguintes passagens: no Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013 "articular a ampliação do alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola para as instituições de ensino superior público e privado e demais modalidades" (BRASIL, 2013, p. 24); no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes "proteção especial a crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados, consideradas as [...] **diversidades de gênero**, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (BRASIL, 2013, p. 15, grifos nossos); e nos artigos 2 e 3 da Declaração de Jomtien:

> Para que a educação básica se torne eqüitativa, é *mister* oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para **meninas e mulheres**, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (ONU, 1990, s/p, grifos nossos).

Depreendemos desse agrupamento que é possível examinar as normativas como maneiras de estabelecer como poderão/deverão ser as ações governamentais a fim de regular os modos de agir perante algumas situações, isto é, parecem desejar conduzir a ação e priorizam atuações em detrimento de outras.

Como, por exemplo, entre uma das metas da Declaração de Dakar, na qual prevê a garantia de "que em 2015 todas as crianças, **especialmente meninas** [...] tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la" (UNESCO, 2000, p. 18, grifos nossos), ou seja, não sugere que seja exclusivamente às meninas o atendimento, mas sugere que 'especialmente' as meninas sejam atendidas. Essa preocupação por parte do documento internacional pode ser entendido, pois historicamente a mulher está/esteve em situação de inferioridade em relação ao homem e que políticas que atendam as mulheres em suas especificidades são relevantes, para que assim tentem promover uma equidade de gênero.

Desse modo, cabe destacar que por meio dessa orientação o documento resguarda e prioriza o atendimento educacional de meninas/mulheres e, assim, indica como deve ser a ação governamental, bem como a condução das políticas públicas para garantir o fim que pretende para a Educação.

Ao pensarmos políticas de atendimento de crianças parece ser pontual que não haja distinção entre elas, para discutirmos um pouco sobre essa problematização seguimos com duas citações: de um documento internacional 'Um mundo para as crianças' sugere que atualmente meninos sofram dificuldades "reconhecemos também a necessidade de fazer frente ao papel em mutação desempenhado pelos homens na sociedade, como garotos, adolescentes e pais, e às dificuldades enfrentadas pelos meninos no mundo atual" (ONU, 2002, p. 24) e nacionalmente temos o documento oficial 'Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes' que em uma de suas passagens informa que "a desigualdade entre os gêneros [relativamente à oferta de matrícula na Educação] **não** ocorre nas escolas brasileiras" (BRASIL, 2010, p. 13, grifos nossos). Assim, a busca pela eliminação da diferença entre os gêneros parece um caminho possível para a promoção da equidade entre ambos.

Pudemos verificar sobre *'equidade de gênero'* a partir da pesquisa nos atos normativos. Identificamos 29 citações sobre equidade de gênero, com tal elemento em todos os tipos de documentos (Legais, Oficiais e Internacionais). Por exemplo, a lei maior do Brasil, a Carta Magna – Constituição Federal (1988) em seu Art. 5º, inciso I, determina que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição" (BRASIL, 1988), ou seja, a maior lei de nosso país não distingue homens e mulheres quanto aos deveres e direitos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança orienta que "os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a [...] d) Preparar a criança para assumir as

responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos" (ONU, 1989, s/p).

Documentos oficiais que tratam sobre equidade de gênero, vislumbramos três: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2010); e, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006). Assim, para que a Educação Infantil aja com 'qualidade' o primeiro documento citado sugere que para as escolas terem qualidade precisam garantir "oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2006c, p. 40).

Outro aspecto apontado por meio da pesquisa foi *'expectativa de gênero'*, abordado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998a, 1998b e 1998c) no sentido de questionar esse anseio de alguns pais e mães.

Podemos pensar a expectativa quanto ao gênero da criança como os investimentos feitos social e culturalmente para que aquela criança se constitua enquanto ser feminino ou ser masculino. E, outra proposição relativa a esse aspecto relaciona-se a quais são as atividades corporais, tanto brinquedos como brincadeiras, destinados às crianças, em alguns momentos, distinguindo o feminino do masculino e em outros momentos não.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998b), por exemplo, que é de cunho orientador, traz uma passagem sobre a expectativa quanto ao gênero da criança:

> Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social (BRASIL, 1998b, p. 20).

Essa expectativa quanto ao gênero da criança traz consigo implicações na vida de cada sujeito, como ele se constituirá enquanto pessoa. Geralmente, pais e mães a partir do momento da descoberta do sexo da criança começam a trabalhar com a ideia de gênero, constroem expectativas desejadas para seu/sua filho/a. Esse processo acontece muitas vezes antes mesmo de a criança nascer. Ou seja, é por meio dos investimentos feitos na vida da criança que essa vai se constituindo como ser, vai (re)construindo a sua subjetividade e identidade e, como afirma Ferrari (2012, p. 122), "vamos fazendo isso porque isso nos constitui, nos organiza e achamos tudo 'natural', sem dar um 'passo para trás' para transformar esse pensamento e comportamento em problema".

Então, comprar carrinhos, bolas de futebol, jogos radicais para meninos e presentear as meninas com bonecas, casinhas, panelinhas, é reforçar o que se espera para cada gênero. Assim, esperam-se meninos despojados, expansivos e extrovertidos, e das meninas esperam-se sejam cuidadosas, dedicadas e introvertidas, pois entre seus brinquedos e brincadeiras há utensílios domésticos e atividades relacionadas ao lar – interiorizados e o contrário para os meninos, polarizando-os.

A essa forma de atuação podemos designar que seja um tipo de sexismo, pois segundo Borrilo (2009)

> o sexismo se define, por conseguinte, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o ambiente doméstico (BORRILO, 2009, p. 25).

Poderíamos também pensar sobre essas ações questionando-as, pois mantendo essa polarização delimitamos as ações e espaços possíveis para cada gênero e estabelecemos o que é ou não aceito para cada um/a deles/as. Agir dessa maneira reforça as marcas socialmente colocadas para cada um dos gêneros de forma binária, ou seja, o que é para um não pode ser para o outro. Restringem-se as possibilidades de vivências e (re)construção das identidades de ambos.

Outro fator passível de problematização é a informação de ‘desempenho de papéis’. Louro (2008) enfatiza que a relação entre homens e mulheres não se prende à questão de determinar a construção de “papéis” masculinos e femininos (LOURO, 2008, p. 23-24).

Como cita a autora, a atribuição de papéis para qualquer das partes seria uma maneira de atribuir “padrões ou regras arbitrárias que a sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2008, p. 24). Dessa forma, cada indivíduo deveria conhecer o que socialmente é adequado ou inadequado para o seu gênero. Mas, esse sentido empreendido, conforme o entendimento de Louro (2008), poderia se denotar redutor ou simplista para discutir gênero na perspectiva pretendida na pesquisa.

Baseada em Louro (2008, p. 35), gênero é pensado a partir das relações entre homens e mulheres e que os discursos e as expectativas dessas relações estão em constante mudança, pressupondo que as identidades de gênero estão em constante transformação. Então, o que parece não estar sendo considerada são essas mudanças possíveis das identidades, que como dito anteriormente são fluidas, cabendo a problematização acerca dessa concepção trazida pelo documento.

Por outro lado, o RCNEI (1998c) propõe como devem ocorrer as atividades para a infância:

> É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (BRASIL, 1998c, p. 37).

Parecer haver uma preocupação por parte do documento orientador, RCNEI, em nortear o modo como educadores e educadoras devem realizar as atividades de movimento corporal com as crianças, evitando a marcação dos corpos por diferenciação dos gêneros, ou seja, propõe que as atividades sejam ofertadas para ambos de forma igual. Demonstra que esse documento vislumbra outras possibilidades de ser, concernentes à constituição de ser menina e de ser menino.

O agrupamento *'diretrizes para a educação (modos de atuação)'* aparece em muitos documentos, com 79 citações em 25 documentos. Entre eles 5 legais, 19 oficiais e um internacional 'Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino' (1960).

Dentre as citações destacamos duas para demonstrar tal agrupamento ocorrendo em atos normativos brasileiros. Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Art. 36, define a identidade da escola do campo:

> A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de **gênero**, geração e etnia (BRASIL, 2010, s/p, grifos nossos).

E, no PCN – Orientação Sexual há uma informação de como o/a docente deve trabalhar com meninos e meninas em momento de convivência e de trabalho:

> A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1997i, p. 100).

No primeiro documento, percebemos a condução de sua proposta ao fazer constar que a constituição da escola do campo está vinculada as questões de sua 'realidade' e o relacionamento com sua 'diversidade em todos os aspectos' e, no segundo documento, a intenção parece decorrer na proposição de como o professor e a professora podem realizar suas atividades a fim de reduzir a inimizade entre as alunas e alunos e possibilitar

‘observação, descobertas e tolerância das diferenças’, ou seja, em ambas as informações há elementos que parecem conduzir como deve ocorrer a educação naqueles espaços.

Relativamente sobre a linguagem utilizada pelos atos normativos, verificamos que há documentos (a maior parte deles) escritos no masculino padrão e há documentos que priorizaram no texto a atenção aos dois gêneros em sua escrita. Outra relação que fizemos dessa forma distinta de escrita está circunscrita ao tempo histórico da promulgação dos atos normativos nacionais, isto é, documentos datados da década de 90, ou antes, utilizavam a escrita no masculino padrão e a partir do século XXI encontramos documentos escritos para os dois gêneros. Como, por exemplo, nos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

> Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (BRASIL, 2006c, p. 33)

> [...] com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas. [...] e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar [...] (BRASIL, 2012, p. 8)

Mesmo que o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) não esteja escrito completamente para os dois gêneros *“aos seus familiares”*, parece haver uma preocupação com tal documento em contemplar ambos os gêneros em sua elaboração e escrita.

Parece, também, que as discussões em âmbito nacional e internacional acerca de gênero podem estar fortalecendo a luta dos movimentos sociais e pesquisadoras feministas, ao vermos refletido em documentos mais atuais a escrita em ambos os gêneros. A opção em propor a escrita de um texto para ambos os gêneros demarca uma posição política para o enfrentamento dessa questão e a busca pela equidade de gênero.

Outro aspecto que se mostra relevante para essa pesquisa é de como a infância generificada aparece nas fontes da pesquisa. A partir dos agrupamentos feitos e apresentados foi possível verificar que a discussão acerca de gênero perpassa a infância sobremaneira nos documentos, ou seja, em 38 dos 52 documentos coletados, gênero surge como uma demanda Legal, Oficial ou Internacional.

Gênero pode ser re(inventado) a partir do olhar da/para a infância. Pois, os documentos trazem proposições de como trabalhar com/para o gênero. Indicam que as relações de gênero devem perpassar o currículo escolar, como professoras e professores

podem/devem atuar em sua prática profissional em relação às questões de gênero, que a equidade de gênero deve estar presente tanto no âmbito educacional quanto em outras áreas de atuação governamental, como saúde, assistência social, direitos humanos, entre outros.

Assim, se compararmos nos documentos analisados as discussões relativas às relações de gênero à sexualidade parece que os atos normativos têm mais a dizer sobre o primeiro. Isso pode ser em razão dos primeiros movimentos sociais feministas datarem de antes de 1960. Ou talvez, pelos impasses morais e éticos que socialmente impedem uma ampla e profunda discussão sobre sexualidade nas esferas educativas. Como bem podemos relembrar a suspensão, em 2011, do Ministério da Educação ao *Kit* Anti-homofobia que seria distribuído nas escolas para discussão da temática de sexualidade, preconceito, diferença, entre outras áreas do conhecimento. A suspensão da circulação dos materiais para avaliação encontra-se vigente até o presente momento, parecendo demonstrar a falta de fluidez desse conteúdo para discussões ampliadas.

2.3. DAS INFÂNCIAS NOS DOCUMENTOS

Nesse momento do texto, abordamos quais são as concepções de infância presentes nos documentos legais e oficiais analisados. Além de identificar e entender como a constituição da infância está presente nos atos normativos pesquisados.

Em análises feitas no Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, por exemplo, constatamos que há uma essencialização da criança no documento. Pois, a lei, em seu ínterim, trata o sujeito de direito[27] – a criança e o/a adolescente – sugerindo que o desenvolvimento dele/a aconteceria até os dezoitos anos, como se fosse possível determinar o fim do desenvolvimento humano, ou mesmo como se depois disso ele/ela estivesse pronto, de forma estanque e final.

Segundo os estudos acerca da identidade isso não seria possível, uma vez que as identidades são, segundo Louro (2008, p. 24), plurais e múltiplas, se transformam e podem ser contraditórias, não são pré-determinadas, tampouco acabadas.

Entendemos que o ECA foi e é uma lei muito importante para a concretização dos direitos humanos de crianças e adolescentes, sendo promulgada em um momento histórico de abertura democrática para o país, além de levar a efeito muitos documentos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, tais como Declaração dos Direitos das Crianças (1959),

[27] "Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a ***condição peculiar*** da criança e do adolescente como **pessoas em desenvolvimento**" (BRASIL, 1990, s. p., grifos nossos).

Convenção 138 da OIT (1973) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Por isso, não negamos a necessidade, a eficácia e a importância da lei. Entendemos que a criança é distinta do adulto, por diversos fatores, inclusive pela relação de dependência do adulto, como sugere Sarmento (2008). Talvez se pensarmos que as identidades são fluidas e que independentemente da idade ela pode ser alterada/modificada, as problematizações acerca do o entendimento desse 'desenvolvimento peculiar' seriam pertinentes para pensarmos a construção identitária.

Os documentos pesquisados apresentaram inúmeros aspectos quanto à constituição da infância que cabem ponderação, pinçaremos um deles para reflexão inicial. Verificamos uma diferenciação no modo como a criança é apresentada: é tida como ser social e histórico; como cidadã – sujeito de direitos; como ativa – sujeito de ação; e, identificamos a criança não diferenciada do ser adulto.

Na condição de a criança não ser diferenciada do ser adulto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Apresentação dos temas transversais, ética (1997c) e Meio ambiente, saúde (1997d), indicam que a criança é trazida sem a distinção frente à pessoa adulta: "finalmente, é preciso levar em conta aspectos da sensibilidade moral das crianças e dos adolescentes. Na verdade, são iguais às de um adulto" (BRASIL, 1997c, p. 84) e "[...] um dos atributos mais importantes da espécie humana é a imensa curiosidade, a eterna condição de aprendiz" (BRASIL, 1997d, p. 37). Além de não ser diferenciada enquanto ter cobertura para "as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam" (ONU, 1990, s/p), informação prevista no Art. 10, da Declaração de Jomtien.

Desse modo, os documentos sugerem que em alguns aspectos da vida não há diferenciação entre crianças e adultos, indicando que ambos tenham uma 'sensibilidade moral' idêntica, relativamente à atribuição de 'imensa curiosidade' isso se repete, além de indicar que as necessidades básicas de aprendizagem de ambos devem ser atendidas, ou seja, tanto adultos como crianças devem ter atendidas em suas demandas básicas educacionais.

A criança como sujeito ativo é apresentada, por exemplo, nos mesmos PCNs: "o fato de os alunos serem crianças [...] **não significa que sejam passivos** e recebam sem resistência ou contestação tudo o que implícita ou explicitamente se lhes quer transmitir" (BRASIL, 1997c, p. 35, grifos nossos) e "crianças são [...] bons agentes de saúde [...] [possibilitando] ao educando entender-se **como protagonista**, que participa da produção do ambiente" (BRASIL, 1997d, p. 78, grifos nossos).

A criança como cidadã, aquela cujos direitos devem ser resguardados e que é capaz de participar socialmente, a partir de suas vivências, aparece, por exemplo, em uma passagem do PCN – Ciências naturais (1997b): "a criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro" (BRASIL, 1997b, p. 23).

Por último, trazemos a criança como ser social e histórico presente nos documentos analisados em nosso estudo – o que significa dizer que essa concepção de criança poderá ser diferenciada conforme a sociedade e a época na qual se insira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) serve como exemplo para esse entendimento

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998a, p. 21).

Trazer as diversas concepções de criança nos documentos analisados retorna alguns aspectos: a) em alguns casos essas concepções não se contrapõem, podendo coexistir, ou seja, mais de uma concepção estar presente no mesmo documento; b) é possível identificar documentos que tendem a evidenciar a autonomia das crianças e outros que as visualizam como seres dependentes de adultos; c) por entendermos como propõe Sarmento (2008) que a infância é uma categoria geracional, socialmente construída, na qual os atores sociais são as crianças, ao pesquisarmos a concepção de criança, chegamos à concepção da infância pensada por meio dos documentos e, dessa forma, temos a infância histórico-social, a infância cidadã, infância ativa e infância-adulta.

Com essa exposição, evidenciamos a existência de vários tipos de **infâncias** presentes nos documentos analisados e quais são suas concepções, o que se coaduna com a proposta feita por Dornelles, que indica a existência de mais de um tipo de infância. A autora sugere a existência de vários tipos de infância "[...] não é mais possível se tratar de uma só infância como preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias" (DORNELLES, 2011, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos com os conceitos apresentados, quais sejam: infância, gênero e sexualidade articular com os temas constituição da infância, sexualidade da criança, generificação da infância nos atos normativos. A infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais em vigência no Brasil perfizeram o objeto pesquisado e os nossos objetivos para essa pesquisa foram selecionar documentos legais e oficiais relativos às crianças, à sexualidade e ao gênero; identificar e entender como ocorre a constituição da infância nos atos normativos e analisar como a infância sexuada e generificada aparece nesses documentos coletados.

Com a seleção de 1.216 documentos e aprofundamento em 52 deles, efetivamos o primeiro objetivo proposto. A identificação de como ocorre a constituição da infância foi observada ao elencarmos quais tipos de infância estavam presentes nos documentos analisados e como a infância sexuada e generificada aparece nos atos normativos vigentes foi indicada ao verificarmos que há modos de proposição dessa infância, sendo apontada por meio de agrupamentos realizados para propiciar uma relação possível entre todos os documentos estudados.

Então, quando problematizamos que por meio dos agrupamentos ‘ações governamentais’; ‘conceitos’; ‘criança sexuada’; ‘diretrizes para a educação (modos de atuação)’; ‘informações históricas’; ‘equidade de gênero’; ‘expectativa de gênero’; ‘linguagem’; e, ‘violência contra criança’ sugerimos um entendimento de como ocorre a infância sexuada e generificada nos documentos legais e oficiais tentamos possibilitar a relação de que ambas perpassam os atos normativos com muitas finalidades, mas prioritariamente o de regular a vida das pessoas envolvidas no processo, por vez a família, a escola, a criança, a professora, o professor, entre tantos possíveis e devidamente indicados por ocasião da informação sobre o público-alvo dos documentos estudados.

No decorrer do texto fizemos alguns questionamentos para discutir e problematizar o objeto proposto para análise:

1) Os documentos legais e oficiais implicam/provocam a constituição da infância? Como os documentos legais e oficiais no Brasil entendem/constituem a infância?

Sim, ao indicarmos, por exemplo, as várias concepções de infâncias presentes nos documentos, não podemos negar que tais informações extraídas dos documentos implicam/provocam determinadas constituições de infâncias, inclusive ao indicarmos que o mesmo documento traz mais de um concepção da infância. Assim, se discutirmos essas 'verdades' como uma invenção, no sentido proposto por Foucault (2010c), podemos entender sim que há implicações para as infâncias nos atos normativos, ou seja, os indicativos dos documentos podem apontar caminhos e meios de como se tornar aquilo que se mostra ser;

2) Tais documentos sugerem alguma maneira de como é a infância sexuada e generificada? Como constituem a infância sexuada e generificada?

Após leituras e releituras nos documentos legais e oficiais é possível pensar que há infância sexuada e infância generificada nos atos normativos. Mesmo que ao nos depararmos com os atos normativos, que em sua grande parte sugerem modos de atuação, ou seja, indicam maneiras/diretrizes de trabalho com sexualidade e gênero no âmbito educacional, não há como negar que isso retorne ao sujeito, constituindo-o. Pois, a partir da relação que existe entre atos normativos e prática educativa (em qualquer lugar onde isso ocorra) essa norma atua sobre os corpos dos sujeitos que aplicam as normas e dos sujeitos que sofrem a atuação dessas normas, sujeitando-os;

3) Quais são os documentos legais e oficiais vigentes no Brasil e quais documentos legais já existiram no país para a temática da infância?

No decorrer do relatório de dissertação dispusemos um total de 52 documentos que estão vigentes[28] sobre as temas pesquisadas, além de indicar quais foram os principais documentos legais sobre infância que compuseram os marcos legais brasileiros nas últimas décadas e que subsidiaram de certo modo a elaboração desses atos normativos que aí estão.

4) Qual é a concepção de infância presente nesses documentos?

Não há uma concepção única de infância presente nos documentos, como discutimos no decorrer do capítulo 2. Os atos normativos vigentes apresentam concepções diversas que em alguns momentos coexistem no mesmo documento, sem se contradizerem. E, em alguns momentos, é possível identificar documentos que evidenciam a autonomia das crianças e em outros que as visualizam como seres dependentes de adultos.

[28] Exceto a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE), que foi revogada com a promulgação da Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE, 2014-2024).

Então, por que estudar a constituição da infância e sua sexualidade e generificação em atos normativos vigentes no Brasil? Parece-nos ser um tema que cabe discussão no meio acadêmico por trazer à tona problematizações relativas à constituição do ser e que muitas vezes passam despercebidas, pois são tidas como ‘naturais’ ou ‘normais’, pouco ou nada se questionam sobre como aquilo veio a ser o que está posto, ou seja, como esses e outros documentos podem constituir a identidade da infância e de seu público, a criança.

Essa constituição não ocorre de forma linear, como discutimos anteriormente. Ela passa por idas e vindas com o próprio sujeito e o que se lhe apresenta. Por isso, trazer à baila problematizações que questionem o que está posto pode auxiliar na construção de novos documentos, bem como de novas possibilidades de ser.

Outras questões poderiam ser trazidas para além das indicadas no decorrer do texto, como por exemplo: qual é a implicação efetiva desses documentos na organização curricular? Nos projetos políticos-pedagógicos das escolas? Como esses documentos interferem/auxiliam/atrapalham a prática docente? São documentos que interessam efetivamente a quem? Esses documentos alteram a relação geracional entre adultos e infância? Enfim, poderíamos lançar muitas perguntas que serviriam como pontos iniciais para novas pesquisas e também para aprofundamento desta.

Na medida que os documentos estão catalogados e analisados em fichas próprias para o fim desse estudo é possível realizarmos adensamentos específicos por ato normativo. Pois, a leitura dos referidos documentos citados no decorrer da dissertação trazem muitos elementos que podem ser ponderados e há fontes que detêm um conteúdo repleto de possibilidades de análise. Desse modo, o que uma leitura com idas e vindas aprofundadas nos traria de novo? Possivelmente uma infinidade de proposições de análise, inúmeros elementos, problematizações e ao relacionarmos com a teoria podem resvalar em formas de constituição do ser.

O referencial teórico-metodológico que utilizamos para realizar essa pesquisa aponta para a negação de ‘verdades’ absolutas, rejeita as generalizações e ‘essencializações’. Mas, por outro lado, sugere a dúvida, os entremeios, a diferença, os estranhamentos, as multiplicidades para pensar os processos de construção identitária. Desse modo, pensar em infâncias no plural parece-nos produtivo para o entendimento de que não há como se pensar um tipo único de infância.

Os documentos estudados trouxeram quatro tipos de infância presentes nos atos normativos: como ser social e histórico; como cidadã – sujeito de direitos; como ativa –

sujeito de ação; e, sem distinção entre infância e geração adulta. Inclusive porque houve documento que apresentou mais de um tipo de infância, ratificando a multiplicidade de infâncias, pensadas por outras pesquisadoras e pesquisadores (BUJES, 2001; DORNELLES, 2011; KUHLMANN JR, 2010).

Relativamente ao processo completo da pesquisa, desde a elaboração do projeto à escrita final da dissertação, algumas considerações são necessárias: 1) a proposta que submetemos no projeto de pesquisa foi bastante ousada, ao pretendermos realizar a seleção de materiais de três grandes áreas do conhecimento: infância, sexualidade e gênero; 2) Sabíamos do esforço que seria necessário empenhar para atingirmos os objetivos da pesquisa e nos dedicamos para esse fim; 3) Em razão do total de material efetivamente recolhido das fontes, com mais de 400 citações nos 52 documentos validados pelo objeto da pesquisa, a análise pormenorizada ficou prejudicada; 4) Por outro lado, o material empírico da pesquisa parece ser relevante para as discussões nas temáticas que nos propusemos a estudar; e, 5) Essa pesquisa nos possibilitou acessar, conhecer e divulgar informações contidas nos atos normativos que outrora não faziam parte do nosso círculo de conhecimentos.

Considerações sobre o processo de constituição da infância sexuada e generificada em atos normativos apontam para a necessidade de se pensar uma diversidade que constitui não apenas a infância. Mas, por meio de múltiplas verdades, num jogo de verdades constituem os espaços educativos, retomando e re(elaborando) novos modos de pensar a educação.

Então, ao analisarmos os documentos legais e oficiais, por mais oneroso que isso fosse, foi um processo rico em elucubrações que só foram possíveis de serem pensadas a partir do aprofundamento teórico e que, desse modo, propiciaram refletirmos o processo de ensino e aprendizagem que não foram vividos com a pesquisa. Entretanto, não há como pesquisar atos normativos relativos à infância, sexualidade e gênero e não fazer essa relação com a Educação e, também, re(pensar) modos diferentes de trabalhar com as infâncias.

REFERÊNCIAS

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

ARRUDA, A. G. S. **Educação Infantil**: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá-MS. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985

BORRILO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D., (orgs). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília, Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

_____. **Programa Bolsa Família**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014. Disponível em: < http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 02 fevereiro 2014.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. 3. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; BUJES, M. I. E. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, L. V.; BUJES. M. I. E., (orgs.). **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 11-28.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, M. Resposta a uma Questão. **Revista Tempo Brasileiro**, 28 (Epistemologia), Rio de Janeiro, jan/mar, 1972.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução, organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H e RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e a hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **História da sexualidade III:** O cuidado de si. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. [Conferência de Michel Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de maiode 1973].

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France(1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart. Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção tópicos).

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M., (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOBO, A. M. L. **Os maus-tratos na infância e adolescência**: aspectos jurídicos. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOURO, G. L. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. Corpo, escola e identidade. In: LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 7-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO. R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução, organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.

MARQUES, A. A. F. **Avanços e limites do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**: uma análise à luz dos princípios da prioridade absoluta e da proteção integral à criança e ao adolescente. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

MENDES, G. F.; FORSTER JR., N. J. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando Gênero. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal:** prelúdio de uma filosofia do futuro**.** Tradução de Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Escala, 2007.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil revisitando a história (1822-2000)**. Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (p. 17 a p.39). Coleção Ciências Sociais da Educação.

SCOTT, J. W. **Preface a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas, 1994. pp.11-27.

_____. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. "Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista". **Debate Feminista**, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999.

SÍTIO, in Dicionário da Língua Portuguesa, 2008-2013 [on-line]. Disponível em: <http:// priberam.pt/dlpo/sítio>. Acesso em: 06 dezembro 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. Governo ou governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, pp.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.

XAVIER FILHA, C. "Já é tempo de saber...": a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 e 1980. Campo Grande, MS: **Projeto de Pesquisa**, 2005.

_____. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: XAVIER FILHA, C. (org.). **Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. p. 19-43.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 35-82.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

ZEOLA, L. R. **A criança como sujeito de direitos**: contextualizando as políticas de educação infantil e de proteção especial nos abrigos do município de Campo Grande no período de 2000 a 2004. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 06 agosto 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 06 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. [Volume 01]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b. [Volume 02]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997c. [Volume 04]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997d. [Volume 05]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997e. [Volume 06]. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997f. [Volume 07]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997g. [Volume 08]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997h. [Volume 09]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultura, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997i. [Volume 10]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. [Volume 1]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b. [Volume 2]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pd>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c. [Volume 3]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

_____. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/rceb02_98.pdf >. Acesso em: 06 agosto 2012.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 agosto 2012.

_____. **Portaria nº 458, de 04 de outubro de 2001**. Estabelece diretrizes e normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Estado de Assistência Social, 2001b. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/legislacao-2011/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2012.

_____. **Plano nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil**. 3. ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/plano_nacional.pdf>. Acesso em: 14 agosto 2012.

_____.**Brasil sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-direitos-humanos/brasil-sem-homofobia-programa-de-combate-a-violencia-e-a-discriminacao-contra-lgbt-e-de-promocao-da-cidadania-homossexual/view>. Acesso em: 10 dezembro 2012.

_____. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 10 dezembro 2012.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. [Volumes 1]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2012.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c. [Volumes 2]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2012.

_____. **Projeto de Lei da Câmara nº 122 de 2006**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) e o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) para definir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Estabelece as tipificações e delimita as responsabilidades do ato e dos agentes. Brasília, 2006d. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79604>. Acesso em: 10 dezembro 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em 06 agosto 2012.

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a. 64p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 06 agosto de 2012.

_____. **Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866 >. Acesso em: 15 agosto 2012.

_____. **Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010.** Atualiza a IO nº 29 com a incorporação das mudanças formuladas pelo MEC na tabela de motivos de baixa frequência escolar de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos beneficiárias do Programa Bolsa Família. Brasília: SENARC/MDS, 2010. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao-1/instrucoes-operacionais/2010/Instrucao%20Operacional%20no%2036%20SENARC.pdf >. Acesso em 15 agosto 2012.

_____. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**, aprovado em 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866 >. Acesso em: 06 agosto 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 8/2012**, aprovado em 8 de março de 2012 (Aguarda homologação). Análise do Projeto de Lei nº 3.153/2012, de emenda à Lei 9.294/96 (LDB), de autoria da Deputada Andreia Zito. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866 >. Acesso em 06 agosto 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/2012**, aprovado em 6 de junho de 2012 (Aguarda homologação). Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em 06 agosto 2012.

_____. **Plano nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: SEDH/DCA, 2013. Disponível em: <http://www.comitenacional.org.br/files/anexos/08-2013_PNEVSCA-2013_f19r39h.pdf>. Acesso em 05 outubro 2013

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, 44p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf >. Acesso em 06 de agosto de 2012.

ONU. **Diretrizes de Riad**: diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinqüência juvenil. Riad: Congresso das Nações Unidas sobre prevenção do delito e tratamento do delinqüente, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex45.htm>. Acesso em: 15 agosto 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de ficha de análise

FICHA DE ANÁLISE - PESQUISA: "A infância sexuada e generificada..."

1. Identificação do documento - informações gerais

1.1. Documento:

1.2. Data de publicação: _____

1.3. Vigente:

( ) Sim ( ) Não Revogado em: _____/_____/_____

1.4. Site de localização:

1.5. Tipo de documento:

( ) Lei ( ) Parecer ( ) Normatização

( ) Referencial ( ) Notas governamentais ( ) Outros: Plano Nacional

1.6. Assunto do documento: _____

1.7. Vinculação com outros documentos

( ) Sim ( ) Não _____

1.8. Quais temáticas da pesquisa estão relacionadas ao documento?

_____

1.9. Documento elaborado por quem ou qual órgão?

_____

2. Descrição do documento

2.1. A quem se destina o documento:

( ) Crianças ( ) Educadores/as ( ) Sociedade em geral

( ) Adolescentes ( ) Comunidade escolar ( ) Outros/as: Profissionais da Educação

2.2. Tipo de linguagem: _____

2.3. Resumo do documento (descrição da principal ideia do documento):

2.4. Organização do documento (descrição da organização em partes, capítulos, artigos):

2.4.1 Quantidade de páginas

3. Análise do documento

3.1. Conceitual

3.1.1. Criança _____

3.1.2. Infância _____

3.1.3. Gênero _____

3.1.4. Sexualidade _____

3.2. Especificidades

3.2.1. Criança/Infância generificada _____

3.2.2. Como educar meninas? _____

3.2.3. Como educar meninos? _____

3.2.4. Criança/Infância sexuada _____

3.2.5. Como educar sexualmente? _____

3.2.6. Outro: _____

3.3. Especificidade para a pesquisa

3.3.1. Indicativos para a educação da infância, como deve ocorrer?

3.3.2. Outras informações relevantes:

APÊNDICE B – Citações sobre Sexualidade por ordem cronológica, por tipo e alfabética do documento

	Documento	Citação	Tipo	Ano
1	Convenção sobre os Direitos da Criança	Os Estados Partes comprometem-se a proteger a criança contra todas as formas de exploração e de violência sexuais. Para esse efeito, os Estados Partes devem, nomeadamente, tomar todas as medidas adequadas, nos planos nacional, bilateral e multilateral para impedir: a) Que a criança seja incitada ou coagida a dedicar-se a uma actividade sexual ilícita; b) Que a criança seja explorada para fins de prostituição ou de outras práticas sexuais ilícitas; c) Que a criança seja explorada na produção de espetáculos ou de material de natureza pornográfica (ONU, 1989, s/p, Art. 34-1).	Internacional	1989
2	Convenção sobre os Direitos da Criança	Os Estados Partes protegem a criança contra todas as formas de exploração prejudiciais a qualquer aspecto do seu bem-estar (ONU, 1989, s/p, Art. 36)	Internacional	1989
3	Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA)	Apresenta questões relativas à violência sexual, prostituição, exploração sexual; produção, reprodução, direção, fotografia, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornagráfica, envolvendo criança ou adolescente; hospedagem de crianças e adolescentes em hotéis, motéis, pensão ou estabelecimento congênere; e, divulgação, transmissão ou exibição de programas inaquedos à faixa etária devidamente identificada para crianças e adolescentes (Art. 78, 79, 130, 240, 241, 241-A-E, 244-A, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258)	Legal	1990
4	Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA)	Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum. Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente. Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. Entre outros artigos: 241-B, 241-C, 241-D, 241-E, 244-A,	Legal	1990

5	Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA)	No entanto, em vários artigos há proibições de acesso a material "impróprio" ou "inadequado" às crianças e adolescentes. Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo. Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca. Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família. Além dessa restrição há outras previstas em outros artigos que regem a forma como deve ser o posicionamento do adulto diante da criança e adolescente. Arts. 130, 240, 241, 241-A-E, 244-A, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258.	Legal	1990
6	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a aúde (p. 25)	Oficial	1997
7	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (p. 28)	Oficial	1997
8	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (p. 28)	Oficial	1997

9	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (p. 28)	Oficial	1997
10	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber (p. 29)	Oficial	1997
11	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais (p. 29)	Oficial	1997
12	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (p. 29)	Oficial	1997
13	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Ao se abordar a sexualidade — tema que suscita discussões éticas, uma vez que se refere a relações entre pessoas — e as doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS, pode-se abordar a questão do respeito pelo outro: preservar-se dessas doenças não se justifica apenas pelo zelo pela própria saúde e sobrevivência, mas também pelo respeito pela vida alheia, uma vez que o parceiro pode ser contaminado (p. 63)	Oficial	1997

14	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Quanto à sexualidade, ela naturalmente envolve relações pessoais que devem ser baseadas no respeito de parte a parte. A expressão "abuso sexual", por exemplo, significa servir-se de outra pessoa para a busca egoísta de prazer. Nesse sentido, não se traduz apenas pelas formas violentas, como o estupro, mas pode também se fazer presente de maneiras mais corriqueiras como, por exemplo, desprezar o desejo de carinho e prazer do parceiro. A grave doença sexualmente transmissível, a AIDS, também levanta de maneira precisa o valor moral do respeito mútuo. Preservar-se da doença não é apenas compromisso com a própria saúde, mas também com a do parceiro sexual, uma vez que é passível de contaminação. Não se cuidar pode significar também não cuidar do outro, não respeitá-lo (p. 82)	Oficial	1997
15	Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte	As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um (p. 75)	Oficial	1997
16	Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte	Uma constante na história de arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: "O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?", "Existem atributos masculinos e femininos?", "Como se expressam nas obras observadas?". Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas. A partir dessas observações, poderá nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema (p. 75)	Oficial	1997
17	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	A sexualidade humana deve ser considerada nas diferentes fases da vida, compreendendo que é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que tem um significado muito mais amplo e variado que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (p. 40)	Oficial	1997

18	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Acerca da juventude os alunos verificam a crescente independência e as acentuadas mudanças no corpo, sendo momento de transição da infância para a vida adulta. Os alunos poderão compreender que essa é uma fase de muitas e fundamentais escolhas para a vida, com novas responsabilidades e dificuldades a serem resolvidas. É um momento de profundas modificações no corpo, no modo de se relacionar com o mundo, com sua sexualidade e com o sexo oposto. A consciência do corpo que se inicia na infância continua a se desenvolver e se amplia nessa fase, o que é facilitado pelo incentivo do adulto (p. 52)	Oficial	1997
19	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Também é importante o estudo do ser humano considerando-se seu corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo. Tanto os aspectos da herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva refletem-se na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é seu corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (p. 22)	Oficial	1997
20	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade. Esse conhecimento abre possibilidades para o aluno conhecer-se melhor, perceber e respeitar suas necessidades e as dos outros, realizar escolhas dentro daquilo que lhe é oferecido (p. 40)	Oficial	1997
21	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	É possível encontrarem dificuldade de diferenciar meninos e meninas pequenas, desde que vestidos; dificuldade que deixa de existir na identificação de jovens e adultos. O surgimento de pêlos no rosto e no corpo, crescimento muscular acentuado no homem, surgimento de seios das meninas, mudanças na voz — diferente no homem e na mulher —, enfim, todo o conjunto de características sexuais secundárias permite a distinção entre os dois sexos a partir da puberdade. São indicadores de transformações externas que acompanham o amadurecimento interno, psíquico, fisiológico e anatômico, que podem ser apontados aos alunos deste ciclo e se constituem objeto de estudo a partir do segundo ciclo (p. 51)	Oficial	1997
22	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Neste ciclo, também são importantes os estudos sobre os aparelhos reprodutores feminino e masculino e sobre as transformações que ocorrem no corpo de meninas e meninos durante a puberdade (p. 65)	Oficial	1997

23	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Para os estudos sobre o aparelho reprodutor masculino e feminino é indicado, como para os demais aparelhos, a representação inicial, em que os alunos desenham o que já conhecem ou ainda como os imaginam, anotando os nomes dos órgãos e suas funções. Para evitar constrangimentos, o professor solicita desenhos individuais e os recolhe, devolvendo-os aos alunos após a etapa de investigação para que cada um possa comparar sua representação inicial àquela obtida por meio dos estudos. Neste ciclo estudam-se os órgãos dos aparelhos reprodutores e suas principais funções. Os alunos podem buscar e coletar informações por meio de leitura orientada pelo professor (p. 65-66)	Oficial	1997
24	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	As questões sobre sexualidade, que muito provavelmente surgirão, merecem ser trabalhadas. Assuntos como a construção da identidade sexual, o prazer, a masturbação e demais aspectos são abordados levando-se em conta os componentes biológicos e culturais. É importante que o professor esteja atento e explicite os aspectos culturais envolvidos, buscando evitar preconceitos e responder dúvidas, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, sexualidade e auto-estima. É também da maior importância que o grau de maturidade psíquica e biológica da classe seja parâmetro no aprofundamento das respostas ou investigações acerca desses assuntos (p. 66)	Oficial	1997
25	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	Estabelecimento de relações entre aspectos biológicos, afetivos e culturais na compreensão da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida (p. 66)	Oficial	1997
26	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	No século XIX "visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma "mistura" que "desqualificasse" a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a "pureza" e a "qualidade" da raça branca" (p. 19)	Oficial	1997
27	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura (p. 25)	Oficial	1997
28	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (p. 33)	Oficial	1997

29	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Depois de um período em que têm mais interesse em se relacionar com as crianças de seu próprio sexo, no segundo ciclo meninos e meninas voltam a se aproximar. Antes dos meninos, as meninas começam a sofrer as alterações físicas e psicológicas da puberdade e do início da adolescência. Iniciam-se os primeiros namoros, as primeiras aproximações, num momento em que convivem a necessidade de se exibir corporalmente e, simultaneamente, a vergonha de expor seu corpo e seu desempenho. É importante que o professor esteja atento a isso, buscando responder às questões sobre a puberdade que venham a surgir, interpretando atitudes de vergonha, receio e insegurança como manifestações desse momento, tomando cuidado para não expor seus alunos a situações de constrangimento, humilhação ou qualquer tipo de violência (p. 52)	Oficial	1997
30	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Muitas vezes o professor acaba por se convencer da "pequena importância" de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos (p. 22)	Oficial	1997
31	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, nãopreconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática (p. 25)	Oficial	1997
32	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; (p. 47)	Oficial	1997
33	Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia	Articulação dos conteúdos propostos com os temas transversais: "as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos; - as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais; [...] - as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas (p. 36)	Oficial	1997

34	Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos PCN's	No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. (p. 27)	Oficial	1997
35	Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos PCN's	A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (p. 34)	Oficial	1997
36	Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos PCN's	Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (p. 41)	Oficial	1997
37	Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos PCN's	O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (p. 45)	Oficial	1997
38	Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio ambiente e Saúde	Entre as ações de natureza eminentemente protetoras da saúde, encontram-se as medidas de vigilância epidemiológica (identificação, registro e controle da ocorrência de doenças), vacinações, saneamento básico, vigilância sanitária de alimentos, do meio ambiente e de medicamentos, adequação do ambiente de trabalho e aconselhamentos específicos como os de cunho genético ou sexual (p. 67)	Oficial	1997
39	Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio ambiente e Saúde	O grau de aprofundamento em medidas práticas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS depende significativamente do interesse do grupo. O período de iniciação sexual com parceiros é muito variável entre diferentes pessoas e grupos sociais. Mesmo consideradas as particularidades de cada classe, o trabalho precoce de discernir fatos e preconceitos pode ser decisivo para o cuidado de si e de parceiros em situações presentes ou futuras (p. 79)	Oficial	1997

40	Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio ambiente e Saúde	Os principais riscos à saúde relacionados à vida associativa na faixa etária média do estudante de primeira a quarta séries são as doenças transmissíveis, os acidentes domésticos ou de trânsito (atropelamentos) e os decorrentes da violência social — maus-tratos, acidentes com armas de fogo, violência sexual ou agravos à saúde associados ao trabalho infantil (p. 79).	Oficial	1997
41	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural (p. 81).	Oficial	1997
42	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias (p. 77)	Oficial	1997
43	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança (p. 77).	Oficial	1997
44	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (p. 78).	Oficial	1997
45	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber (p. 78).	Oficial	1997

46	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (p. 79).	Oficial	1997
47	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos (p. 81).	Oficial	1997
48	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres "puros" e "inocentes" que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens (p. 81-82).	Oficial	1997
49	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento (p. 84).	Oficial	1997
50	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A sexualidade provoca nas crianças uma grande variedade de sentimentos, sensações, dúvidas, etc (p. 88).	Oficial	1997
51	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	As manifestações da sexualidade infantil mais freqüentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta (p. 88).	Oficial	1997
52	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	É comum nesses ciclos a curiosidade sobre concepção e parto, relacionamento sexual ou AIDS. Muitas vezes a curiosidade se expressa de forma direta. Outras vezes surge encoberta em brincadeiras erotizadas, piadas, expressões verbais, músicas, etc. Observa-se também que as crianças reproduzem manifestações de sexualidade adulta vistas na TV ou presenciadas (p. 89).	Oficial	1997

53	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Da mesma forma, História e Geografia, Ciências Naturais, Orientação Sexual e Saúde possibilitam discutir dados referentes à mortalidade infantil, abortos e esterilizações, com as conseqüências daí advindas. Um tratamento enriquecedor da temática dos direitos reprodutivos propicia também a análise da relação com questões de raça/etnia (p. 36).	Oficial	1997
54	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (p. 43).	Oficial	1997
55	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (p. 73).	Oficial	1997
56	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca (p. 73).	Oficial	1997
57	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de "cuidados" recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende (p. 77).	Oficial	1997
58	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto (p.78).	Oficial	1997
59	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes (p. 78).	Oficial	1997

60	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas (p. 79).	Oficial	1997
61	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou "julgamento" do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica (p. 81).	Oficial	1997
62	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado (p. 83)	Oficial	1997
63	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa (p. 83)	Oficial	1997
64	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (p. 83).	Oficial	1997

65	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranqüilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (p. 84).	Oficial	1997
66	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes (p. 87).	Oficial	1997
67	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (p. 87).	Oficial	1997
68	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de valores (p. 87)	Oficial	1997
69	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Além disso, o trabalho de Orientação Sexual implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo — seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar essas questões (p. 88).	Oficial	1997
70	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (p. 88).	Oficial	1997

71	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho de Orientação Sexual pode ser planejado com maior detalhamento, tendo como ponto de partida a montagem do programa feita por cada turma. Cabe então ao educador responsável a organização dos temas (a partir das questões trazidas pelos alunos), a inclusão de tópicos essenciais por vezes não levantados pelos jovens (prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo) e o estabelecimento de regras necessárias para o trabalho. Essas regras devem garantir a privacidade de cada um, o respeito às posições divergentes, a construção de um clima de grupo amistoso e acolhedor onde possa ocorrer o diálogo (p. 88).	Oficial	1997
72	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Cabe ao educador identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto possa ser tratado de forma explícita e direta. Essa intervenção deve esclarecer as dúvidas do(s) aluno(s) e, se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer espaço para discussão e esclarecimento (p. 89).	Oficial	1997
73	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A definição dos três blocos de conteúdo [Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS] da presente proposta de Orientação Sexual responde à necessidade de eleger tópicos que devem ser necessariamente trabalhados e relacionados aos eleitos pelos alunos e sempre devem estar presentes em qualquer programa de Orientação Sexual, de forma a garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade (p. 96).	Oficial	1997
74	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O que se busca é construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana (p. 96)	Oficial	1997
75	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Ao ser abordado o corpo (infantil e adulto, do homem e da mulher) e suas anatomias interna e externa, é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o e constituindo o que é cada pessoa (p. 97).	Oficial	1997
76	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A integração entre as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis, cada uma se expressando e interferindo na outra, necessita ser explicitada no estudo do corpo humano, para que não se reproduza a sua concepção de conjunto fragmentado de partes. Com o mesmo cuidado devem necessariamente ser abordados as transformações do corpo que ocorrem na puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher. Todos esses itens são trabalhados de forma que, ao mesmo tempo que se referem a processos corporais individuais de uma pessoa, se possa pensar sobre eles também na relação com outras pessoas, enfatizando o aspecto dos vínculos estabelecidos ao longo de toda a vida (p. 97)	Oficial	1997

77	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Dessa forma podem ser trabalhadas questões fundamentais ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do corpo que se tem, respeitá-lo tanto no aspecto físico como psicológico. O respeito a si próprio, ao seu corpo e aos seus sentimentos é a base para haver possibilidade de um relacionamento saudável com o outro. O questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, se faz pertinente na medida em que interferem na autoimagem das crianças e jovens (p. 97).	Oficial	1997
78	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia uma maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas mas também preventivas. A escola deve, então, atuar de forma integrada com os serviços públicos de saúde da região (p. 97).	Oficial	1997
79	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Num trabalho inicial, ou com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa. Deve também favorecer a percepção das relações existentes entre sentimentos e expressões corporais; reações corporais diante de diferentes estimulações sensoriais; e observação das características do próprio corpo. Deve ainda abordar a participação diferenciada do homem e da mulher no processo da fecundação, estabelecer a comparação no processo reprodutivo de diferentes espécies animais, gestação e nascimento (p. 97).	Oficial	1997
80	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O educador, coerentemente com a abordagem proposta, não deve descuidar da vivência dessas mudanças pelos alunos. Propõe-se, portanto, que o professor acolha a necessidade de discussão dos medos provocados por essas mudanças, o ritmo e o tempo em que elas ocorrem, que variam bastante de jovem para jovem, as mudanças gestuais e posturais que se dão em conseqüência do crescimento rápido; enfim, a acomodação necessária a esse novo corpo que muda. São também abordadas as mudanças socialmente estabelecidas e relacionadas à idade e sua repercussão nas relações familiares e sociais (p. 97).	Oficial	1997
81	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Deve facilitar às crianças maior contato, conhecimento e conseqüentemente a apropriação de seu próprio corpo; a partir daí, propiciar a extensão desse conhecimento para o corpo em transformação do adolescente e o corpo do adulto, destacando então as potencialidades reprodutivas (p. 97-98).	Oficial	1997

82	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Nas atividades relacionadas com este bloco é importante que nenhum aluno se sinta exposto diante dos demais. Um recurso possível para evitar que isso aconteça é o da criação/adoção de um personagem imaginário pelo grupo de crianças. Por intermédio desse persongem podem-se trabalhar dúvidas, medos, informações e questões das crianças ligadas ao corpo, de forma a ninguém se sentir ameaçado ou invadido em sua intimidade. Com relação à linguagem a ser utilizada para designar partes do corpo, o mais indicado é acolher a linguagem utilizada pelas crianças e apresentar as denominações correspondente adotadas pela ciência (p. 98).	Oficial	1997
83	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Se, de uma maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida, na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS o enfoque deve ser coerente com os princípios gerais e não deve acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum (p. 100).	Oficial	1997
84	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O momento mais propício para se abordar esse tema é quando algo a ele referente é trazido pelos próprios alunos ou é vivido por aquela comunidade escolar. Se isso não ocorrer, o professor deve abordar a questão. Também aqui se faz particularmente importante o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre a AIDS, pois constata-se a existência de um grande volume de informações errôneas e equivocadas sobre elas (p. 101)	Oficial	1997
85	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O conhecimento da existência de doenças sexualmente transmissíveis; a compreensão das formas de prevenção e vias de transmissão da AIDS; a comparação entre as formas de contato que propiciam contágio e as que não envolvem riscos; recolher, analisar e processar informações sobre a AIDS, por meio de folhetos ilustrados, textos e artigos de jornais e revistas; o conhecimento e a adoção dos procedimentos necessários em situações de acidente ou ferimentos que possibilitem o contato sangüíneo; o repúdio às discriminações em relação aos portadores de HIV e doentes de AIDS; o respeito e a solidariedade na relação com pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS (p. 101).	Oficial	1997

86	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Outro ponto a ser considerado para as intervenções do professor nas situações de manifestação de sexualidade de seus alunos em sala de aula é o referente aos valores a ela associados. O professor não deve emitir juízo de valor sobre essas atitudes, e sim contextualizá-las. O mesmo vale para as respostas que oferece às perguntas feitas por seus alunos. Por exemplo, se o professor disser que uma relação sexual é a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para se ter filhos, estará transmitindo seus valores pessoais (sexo somente após o casamento com o objetivo da procriação). É necessário que o professor possa reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Sua postura deve ser pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e a informação sem a imposição de valores particulares (p. 103).	Oficial	1997
87	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O trabalho pedagógico é feito principalmente por meio da atitude do professor e de suas intervenções diante das manifestações de sexualidade dos alunos na sala de aula, visando auxiliá-los na distinção do lugar público e do privado para as manifestações saudáveis da sexualidade correspondentes à sua faixa etária. É a partir dessa percepção que a criança aprenderá a satisfazer sua necessidade de prazer em momentos e locais onde esteja preservada a sua intimidade (p. 103).	Oficial	1997
88	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Com relação às brincadeiras a dois ou em grupo que remetam à sexualidade, é importante que o professor afirme como princípios a necessidade do consentimento e a aprovação sem constrangimento por parte dos envolvidos. Para a prevenção do abuso sexual é igualmente importante o esclarecimento de que essas brincadeiras em grupo são prejudiciais quando envolvem crianças/jovens de idades diferentes ou quando são realizadas entre adultos e crianças (p. 103).	Oficial	1997
89	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Ao mesmo tempo que oferece referências e limites, o professor deve manifestar a compreensão de que as manifestações da sexualidade infantil são prazerosas e fazem parte do desenvolvimento saudável de todo ser humano. É necessário cuidado para não humilhar ou expor os alunos: tais manifestações não devem ser condenadas ou julgadas segundo doutrinas morais. Dessa forma o professor contribui para que o aluno reconheça como lícitas e legítimas suas necessidades e desejos de obtenção de prazer, ao mesmo tempo que processa as normas de comportamento próprias do convívio social (p. 103).	Oficial	1997

90	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A abordagem das relações de gênero com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças (p. 99).	Oficial	1997
91	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progres- sistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância (p. 77).	Oficial	1997
92	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de sexualidade e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nessa situação específica, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente (p. 85).	Oficial	1997
93	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Essas manifestações também acontecem no âmbito escolar e é necessário que a escola, como instituição educacional, se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões de sexualidade dos alunos. Se é pertinente ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, é importante que a escola contribua para que a criança discrimine as manifestações que fazem parte da sua intimidade e privacidade das expressões que são acessíveis ao convívio social (p. 89).	Oficial	1997

94	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (p. 91).	Oficial	1997
95	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual; evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS; desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade; procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos. (p. 91).	Oficial	1997
96	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (p. 84).	Oficial	1997
97	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	As manifestações mais freqüentes nos ciclos iniciais são a manipulação curiosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais. A intervenção do educador nessas situações deve se dar de forma a apontar a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar. Não se trata portanto de julgar tais manifestações, mas apenas de delimitar a inadequação do espaço da escola para sua efetivação. Cabe ao educador compreender, então, que não se trata de aberração que justifique informar os pais sobre tais fatos, devendo a própria escola estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. A chamada dos pais só se justifica quando forem práticas muito recorrentes e estejam interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno (p. 89).	Oficial	1997

98	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral (p. 99).	Oficial	1997
99	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (p. 17, V. 2)	Oficial	1998
100	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu próprio corpo, suas necessidades e sentimentos e sobre sua sexualidade (p. 16, V. 2)	Oficial	1998
101	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema (p. 19, V. 2)	Oficial	1998
102	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade (p. 15, V.2)	Oficial	1998

103	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (p. 41-42, V. 2)	Oficial	1998
104	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo "anormal". A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis. No cotidiano, as crianças recebem, com freqüência, mensagens contraditórias. Vêem o sexo ser alardeado nas propagandas, ou abertamente representado nas novelas, por exemplo. Esse tema pode aparecer em suas brincadeiras de faz-de-conta. Vale lembrar que, do ponto de vista da criança, porém, não é necessário que ela tenha presenciado a cenas ou a representação de cenas de sexo nos meios de comunicação para que se envolvam em explorações ou jogos sexuais. A motivação para essas brincadeiras pode vir exclusivamente de curiosidades e desejos, integrantes de um processo normal de desenvolvimento (p. 18, V.2)	Oficial	1998
105	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	A educação deve propiciar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; **a sexualidade**; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente (UNESCO, 2000, p. 34, grifos nosso).	Internacional	2000
106	Um mundo para as crianças	Abordar efetivamente para todas as pessoas em idade apropriada a promoção de uma vida saudável, inclusive sua saúde reprodutiva e sexual, em consonância com os compromissos e os resultados das conferência e cúpulas recentes das Nações Unidas, em particular a Cúpula Mundial pela Criança, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a Conferência Internacional sobre Desenvolvimento Social e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, suas respectivas análises realizadas cinco anos depois e os relatórios correspondentes (2002, p. 33).	Internacional	2002

107	Um mundo para as crianças	Proteger as crianças de todas as formas de exploração sexual, inclusive da pedofilia; do tráfico e do seqüestro (2002, p. 46).	Internacional	2002
108	Um mundo para as crianças	Adotar as medidas necessárias, em todos os níveis, conforme apropriado, para incriminar e penalizar efetivamente, em conformidade com todos os instrumentos internacionais pertinentes e aplicáveis, todas as formas de exploração e abuso sexual de crianças, inclusive dentro da própria família ou para fins comerciais, a prostituição infantil, a pedofilia, a pornografia infantil, o turismo sexual com participação de crianças, o tráfico, a venda de crianças e de seus órgãos e a utilização de crianças em trabalhos forçados e qualquer outra forma de exploração, assegurando que o tratamento pelo sistema de justiça criminal para as crianças que foram vítimas deve dar prioridade ao melhor interesse da criança (2002, p 56-57).	Internacional	2002
109	Um mundo para as crianças	Tomar as medidas necessárias, incluindo uma maior cooperação entre os governos, as organizações intergovernamentais, o setor privado e as organizações não-governamentais, para combater a utilização ilícita das tecnologias da informação, inclusive a Internet, para fins de venda de crianças, de prostituição e pornografia infantis, do turismo sexual com crianças, da pedofilia e outras formas de violência contra as crianças e os adolescentes (2002, p. 57).	Internacional	2002
110	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	A violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento, inserido num contexto histórico-social de violência endêmica e com profundas raízes culturais (2002, p. 9).	Oficial	2002
111	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	A violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil teve sua expressão política na década de 90, quando este fenômeno, fruto das desigualdades sociais, de gênero, de raça e etnia, foi incluído na agenda da sociedade civil como questão relacionada à luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e de adolescentes, preconizados na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (2002, p. 13).	Oficial	2002
112	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004	Acreditando que a eliminação da venda de crianças, prostituição e pornografia infantis será facilitada pela adoção de uma abordagem global que tenha em conta os fatores que contribuem para a existência de tais fenômenos, nomeadamente o subdesenvolvimento, a pobreza, as desigualdades econômicas, a iniquidade da estrutura sócio-econômica, a disfunção familiar, a falta de educação, o exôdo rural, a discriminação sexual, o comportamento sexual irresponsável dos adultos, as práticas tradicionais nocivas, os conflitos armados e o tráfico de crianças (BRASIL, 2004, s/p)	Legal	2004

113	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004	Venda de criança significa qualquer ato ou transação pelo qual uma criança seja transferida por qualquer pessoa ou grupo de pessoas para outra pessoa ou grupo contra remuneração ou qualquer outra redistribuição; b) Prostituição infantil significa a utilização de uma criança em atividades sexuais contra remuneração ou qualquer outra retribuição; c) Pornografia infantil significa qualquer representação, por qualquer meio, de uma criança no desempenho de atividades sexuais explícitas reais ou simuladas ou qualquer representação dos órgãos sexuais de uma criança para fins predominantemente sexuais (BRASIL, 2004, s/p, Art. 2)	Legal	2004
114	Brasil Sem Homofobia	Sexualidade transcende os limites do ato sexual e inclui sentimentos, fantasias, desejos, sensações e interpretações (BRASIL, 2004, p. 29).	Oficial	2004
115	Brasil Sem Homofobia	Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual (BRASIL, 2004, p. 22).	Oficial	2004
116	Brasil Sem Homofobia	No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar alguns dados de recente pesquisa feita pela UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, e revelando que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência. Essa pesquisa, realizada em quatorze capitais brasileiras, também, revelou que mais de um terço de pais de alunos não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (taxa que sobe para 46.4%, em Recife), sendo que aproximadamente um quarto dos alunos entrevistados declara essa mesma percepção (BRASIL, 2004, p. 18).	Oficial	2004
117	Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA)	Apoiar a implementação de projetos de prevenção da discriminação e a homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada (BRASIL, 2004, p. 25).	Oficial	2004
118	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2006, p. 21)	Oficial	2006
119	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2006, p.23).	Oficial	2006

120	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (BRASIL, 2006, p. 35).	Oficial	2006
121	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Políticas preventivas devem ser asseguradas: a) para a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, conduzindo ao exercício seguro da sexualidade e ao planejamento familiar; b) para o acompanhamento das condições de saúde da gestante e do feto, da mãe e da criança, favorecendo, ainda, o fortalecimento dos vínculos, a preparação e o apoio aos pais, bem como a prevenção ao abandono e à violência (BRASIL, 2006, p. 45).	Oficial	2006
122	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, incluindo orientação e oferta de métodos contraceptivos àqueles que desejarem, inclusive com eqüidade de gênero e respeito às necessidades de orientação da adolescência, conduzindo, assim, ao exercício seguro da sexualidade e ao planejamento familiar (BRASIL, 2006, p. 76).	Oficial	2006
123	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Finalmente, todas as ações abrangidas nesse Plano devem observar o princípio da não-discriminação e levar em conta as perspectivas de orientação sexual e de gênero (BRASIL, 2006, p. 71).	Oficial	2006
124	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Erradicar o trabalho infantil, bem como todas as formas de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes nas cadeias produtivas, com base em códigos de conduta e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009, p. 10).	Legal	2009
125	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Exigir em todos os projetos financiados pelo Governo Federal a adoção de estratégias de não discriminação de crianças e adolescentes em razão de classe, raça, etnia, crença, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, deficiência, prática de ato infracional e origem (BRASIL, 2009, p. 28).	Legal	2009
126	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social (BRASIL, 2009, p. 35).	Legal	2009
127	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, com base na desconstrução da heteronormatividade (BRASIL, 2009, p. 36).	Legal	2009

128	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Elaborar diretrizes para as políticas de prevenção à violência com o objetivo de assegurar o reconhecimento das diferenças geracionais, de gênero, étnico-racial e de orientação sexual (BRASIL, 2009, p. 41).	Legal	2009
129	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	No PNDH-3, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2009, p. 54).	Legal	2009
130	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Ampliar o acesso e qualificar os programas especializados em saúde, educação e assistência social, no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e de suas famílias (BRASIL, 2009, p. 28).	Legal	2009
131	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Desenvolver protocolos unificados de atendimento psicossocial e jurídico a vítimas de violência sexual (BRASIL, 2009, p. 28).	Legal	2009
132	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Desenvolver ações específicas para combate à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes em situação de rua (BRASIL, 2009, p. 28).	Legal	2009
133	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Estimular a responsabilidade social das empresas para ações de enfrentamento da exploração sexual e de combate ao trabalho infantil em suas organizações e cadeias produtivas (BRASIL, 2009, p. 28)	Legal	2009
134	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Realizar campanhas e ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados (BRASIL, 2009, p. 33).	Legal	2009
135	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), principalmente a partir do apoio à implementação de Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania daquele segmento em universidades públicas (BRASIL, 2009, p. 36).	Legal	2009
136	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Promover campanhas educativas e pesquisas voltadas à prevenção da violência contra pessoas com deficiência, idosos, mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e pessoas em situação de rua (BRASIL, 2009, p. 42).	Legal	2009
137	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2009, p. 56).	Legal	2009

138	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Implementar ações de promoção da cidadania e Direitos Humanos das lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, com foco na prevenção à violência, garantindo redes integradas de atenção (BRASIL, 2009, p. 43).	Legal	2009
139	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças; Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 21)	Oficial	2009
140	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche. (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 25).	Oficial	2009
141	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	Para capacitação das pessoas que trabalharão com crianças e adolescentes acolhidos/as: Etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente (características, desafios, comportamentos típicos, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento da sexualidade); brincadeiras e jogos adequados para cada faixa etária, exploração do ambiente, formas de lidar com conflitos, colocação de limites, etc. (BRASIL, 2009, p. 58).	Oficial	2009
142	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	Diversidade cultural e sexual, étnicas e religiosas (BRASIL, 2009, p. 59).	Oficial	2009
143	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	Devem ser combatidas quaisquer formas de discriminação às crianças e aos adolescentes atendidos em serviços de acolhimento e às famílias de origem, baseadas em condição sócio-econômica, arranjo familiar, etnia, religião, gênero, orientação sexual, ou, ainda, por serem pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiência física ou mental, que vivem com HIV/AIDS ou outras necessidades específicas de saúde (BRASIL, 2009, p. 20-21).	Oficial	2009

144	Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010	A ocorrência de violências desse tipo contra crianças e adolescentes tem alcançado índices assustadores. Situações de violência/exploração sexual exigem um enfrentamento por parte de toda a sociedade civil e dos poderes constituídos. A escola é o local privilegiado para identificar a ocorrência desses fatos tão graves. Os sinais podem aparecer pelas marcas físicas nas crianças ou por manifestação de comportamentos sociais e/ou emocionais. Identificar essas ocorrências fornece dados para que os agentes sociais ou escolares possam agir de modo preventivo ou possa encaminhar para atendimento, acionando os recursos existentes na comunidade, como os Conselhos Tutelares e os Conselhos de Defesa da Criança e Adolescente. O Sistema MEC de Acompanhamento da Freqüência Escolar contribui para focalizar pontualmente nessas ocorrências. A Secad/MEC implementa os projetos "Escola que Protege" e o "Programa Educação em Direitos Humanos" objetivando a capacitação e orientação dos profissionais em educação para enfrentar e combater essa realidade. Mas os poderes públicos locais, competentes para lidar com esse tipo de situação, precisam ser acionados. (p. 11)	Legal	2010
145	Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010	Abuso sexual: O abuso sexual é a utilização do corpo de uma criança ou adolescente, por um adulto ou adolescente, para a prática de qualquer ato de natureza sexual, coagindo a vítima física, emocional ou psicologicamente. Geralmente, é praticado por pessoa em quem a criança ou adolescente confia, caracterizando-se pela relação de poder entre o abusador e a vítima, como alguém da família, professor, policial. Compreende atos libidinosos, até o estupro. (p. 10)	Legal	2010
146	Instrução Operacional nº 36 SENARC/MDS, de 21 de julho de 2010	Exploração sexual: A exploração sexual, por sua vez, caracteriza-se pela utilização sexual de crianças e adolescentes com a intenção do lucro, seja financeiro ou de qualquer outra espécie. Pode ter a presença de um intermediário ou não entre a criança ou adolescente e o usuário ou cliente. É por isso que se diz que a criança ou adolescente foi explorada e nunca prostituída, pois ela é vítima de um sistema de exploração comercial de sua sexualidade. A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é compreendida por meio de quatro modalidades: prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico. (p. 10)	Legal	2010

147	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (BRASIL, 2010, p. 3-4)	Oficial	2010
148	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (BRASIL, 2010, p. 4).	Oficial	2010
149	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010,p.14).	Oficial	2010

150	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direto de aprender, que é de todos (BRASIL, 2010, p. 14).	Oficial	2010
151	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescentendes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 10).	Oficial	2010
152	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Todo ser humano tem direito a ser respeitado e valorizado, sem sofrer discriminação de qualquer espécie. Associar a igualdade ao direito à diversidade significa reconhecer e afirmar a heterogeneidade cultural, religiosa, de gênero e orientação sexual, físico-individual, étnico-racial e de nacionalidade, entre outras (BRASIL, 2010, p. 27).	Oficial	2010
153	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	A violência sexual tem recebido tratamento específico em meio às diversas situações de violência que atingem crianças e adolescentes, por sua incidência e implicações para as políticas públicas. Pode configurar abuso, que ocorre predominantemente nas relações intrafamiliares, ou exploração sexual, destacando-se nessa modalidade a pornografia, que tem se valido da Internet para expandir o acesso de pedófilos e o turismo sexual. O tráfico para finalidade de exploração sexual envolve majoritariamente mulheres, com elevado percentual de adolescentes negras, segundo a Pestraf – Pesquisa nacional sobre o tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual (Cecria, 2002) (BRASIL, 2010 p. 18).	Oficial	2010

154	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Dados do Disque Denúncia Nacional demonstram a distribuição das denuncias sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: predominam os casos de abuso sexual, seguidos da exploração sexual, pornografia e tráfico de pessoas. Predomina a faixa etária de 7 a 14 anos, bem como o viés racial da violência sexual e de gênero, uma vez que as meninas negras representam a maioria das vítimas (BRASIL, 2010, p. 18).	Oficial	2010
155	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Nesse sentido, novas estratégias devem ser estruturadas e de largo alcance, não apenas em escala nacional mas em uma perspectiva de mudança de mentalidades, para reversão do adultocentrismo, que reforça outras formas de dominação e a elas se acumplicia, como no caso do androcentrismo patriarcalmachista, do etnocentrismo racista ou da homofobia sexista (BRASIL, 2010, p. 26).	Oficial	2010
156	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2006, p. 33).	Oficial	2010
157	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Art. 35 [...] VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2012, p. 13-14).	Legal	2012
158	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual (BRASIL, 2012, p. 5).	Legal	2012
159	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia (BRASIL, 2012, p. 5).	Legal	2012
160	Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, bullying em relação às questões étnicoraciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo. Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas. (BRASIL, 2012, p. 44).	Oficial	2012

161	Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial (BRASIL, 2012, p. 30-31).	Oficial	2012
162	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (p. 12 e 13)	Oficial	2012
163	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (p. 2)	Oficial	2012
164	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	[...] a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência. (p 2 e 3)	Oficial	2012
165	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro. (p. 6).	Oficial	2012

166	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
167	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
168	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Elaborar e distribuir materiais didáticos referentes a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 25).	Legal	2013
169	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Inserção da temática de gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional nos materiais didáticos empregados e nos currículos (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013
170	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Elaborar materiais didáticos e formar educadores/as e alunos/as em temas relacionados à promoção da saúde e dos direitos sexuais e direitos reprodutivos de jovens e adolescentes e prevenção das DST/HIV/Aids, uso de álcool e outras drogas e suas consequências, em sua interface com as questões de gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013
171	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Fortalecer ações de prevenção, especialmente em relação a DSTs e HIV/Aids, e assistência integral à saúde de meninas, adolescentes e jovens, considerando as especificidades de raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual e deficiência (BRASIL, 2013, p.91).	Legal	2013
172	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	É preciso considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual para o desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas; e o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas. Já entre os povos indígenas a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
173	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Articular a ampliação do alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola para as instituições de ensino superior público e privado e demais modalidades (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
174	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
175	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Formular e articular mecanismos que visem à criação de Orientações ou Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero – que contemplem as abordagens de classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional – em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013

176	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Número de secretarias de educação que, a partir do diagnostico do Plano de Ações Articuladas (PAR), incluíram a temática "prevenção do abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes" nos currículos e/ou projetos político-pedagógicos - total e proporção em relação ao número de escolas da região, por rede de ensino (2013, p. 27)	Oficial	2013
177	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Promoção de ações educativas/ formativas nos espaços de convivência de crianças e adolescentes para a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes visando garantir os seus direitos sexuais, observando temas transversais como gênero, raça/etnia, orientação sexual etc (2013, p. 28)	Oficial	2013
178	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Sensibilização da sociedade em geral e capacitação dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social quanto aos riscos do abuso e/ou da exploração sexual facilitados pelo uso das ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), potencializando as formas do uso seguro dessas ferramentas (2013, p. 28)	Oficial	2013
179	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos (2013, p. 29, grifos nossos)	Oficial	2013
180	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Promoção da cultura do respeito e da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado, considerada as condições de pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (2013, p. 13)	Oficial	2013
181	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Proteção especial a crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados, consideradas as condições de pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (2013, p. 15).	Oficial	2013
182	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Fomento de estratégias e mecanismos que facilitem a participação organizada e a expressão livre de crianças e adolescentes, em especial sobre os assuntos a eles relacionados, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento, pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, nacionalidade e opção política (2013, p. 17)	Oficial	2013

183	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Ao aprovar o novo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, ora publicizado, o Conanda, o Comitê Nacional e o PNEVESCA reafirmam o compromisso de defesa intransigente dos direitos de crianças e adolescentes, sobretudo daqueles/as que se encontram circunstancialmente em situação de ameaça ou violação ao direito fundamental de desenvolvimento de uma sexualidade segura e saudável (2013, p. 4)	Oficial	2013
184	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Ampliar e articular políticas, programas, ações e serviços para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, com base no Plano Nacional temático (2013, p. 16).	Oficial	2013
185	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Para afirmar esse consenso, optou-se por trabalhar a partir do conceito de violência sexual, entendendo este como macroconceito que envolve duas expressões: abuso sexual e exploração sexual. Uma forte diretriz adotada pelos documentos finais do III congresso foi a de dar visibilidade as duas expressões principais da violência sexual, abuso e exploração. A ideia é assumir a existência de características importantes em cada uma delas, e que essa diferença precisa impactar nas políticas de proteção (2013, p. 21).	Oficial	2013
186	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Neste documento entende-se a violência sexual expressada de duas formas - abuso sexual e exploração sexual –, como todo ato, de qualquer natureza, atentatório ao direito humano ao desenvolvimento sexual da criança e do adolescente, praticado por agente em situação de poder e de desenvolvimento sexual desigual em relação à criança e adolescente vítimas (2013, p. 22).	Oficial	2013
187	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Inclusão, nos programas de promoção da igualdade racial, das políticas para mulheres, dos segmentos LGBT e da juventude, do tema direitos sexuais e reprodutivos e de prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes (2013, p. 30).	Oficial	2013

APÊNDICE C – Citações sobre Gênero por ordem cronológica, por tipo e alfabética do documento

	Documento	Citação	Tipo	Ano
1	Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	Quando admitidas pelo Estado, as seguintes situações não consideradas discriminatórias nos termos do artigo 1 da presente Convenção: a) a criação ou a manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para alunos dos dois sexos, quando estes sistemas ou estabelecimentos oferecerem facilidades equivalentes de acesso ao ensino dispuserem de um corpo docente igualmente qualificado assim como locais escolares e equipamentos da mesma qualidade e permitirem seguir os mesmos programas de estudos ou equivalentes; b) a criação ou manutenção por motivos de ordem religiosa ou lingüística, de sistemas ou estabelecimentos separados que proporcionem um ensino que corresponda à escolha dos parentes ou tutores legais dos alunos, se a adesão a estes sistemas ou a freqüência desses estabelecimentos for facultativa e se o ensino proporcionado se coadunar as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do mesmo grau; c) a criação ou manutenção de estabelecimentos de ensino privados, caso estes estabelecimentos não tenham o objetivo de assegurar a exclusão de qualquer grupo, mas o de aumentar as possibilidades de ensino que aumentar as possibilidades de ensino que ofereçam os poderes públicos, se seu funcionamento corresponder a esse fim e se o ensino prestado se coadunar com as normas que possam ter sido prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes, particularmente para o ensino do primeiro grau (ONU, 1960, s/p, Art. II).	Internacional	1960
2	Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino	Discriminação: "abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião publica ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (ONU, 1960, s/p, Art. I).	Internacional	1960
3	Constituição Nacional	homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 5, Art. 5-I).	Legal	1988
4	Convenção sobre os Direitos da Criança	Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena (ONU, 1989, s/p, Art. 29-1).	Internacional	1989

5	Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário (ONU, 1990, s/p, prêambulo).	Internacional	1990
6	Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta (ONU, 1990, s/p, preâmbulo)	Internacional	1990
7	Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (ONU, 1990, s/p, Art. 3-2)	Internacional	1990
8	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Aqui, deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeitos freqüentes entre alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos, etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos. Nesses casos, o professor não deve admitir tais atitudes. Não se trata de punir os alunos; trata-se de explicar-lhes com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que outra, que um sexo é superior ao outro, que determinada cultura é a única válida, que atributos físicos determinam personalidades, e assim por diante. Trata-se de fazer os alunos pensarem, refletirem a respeito de suas atitudes. Porém, não está em jogo aceitarem-se possíveis preconceitos (BRASIL, 1997g, p. 79)	Oficial	1997

9	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Princípios dos PCN's: "Dignidade da pessoa humana: implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da eqüidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada" (BRASIL, 1997g, p. 20)	Oficial	1997
10	Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV trará à tona suas mensagens — implícitas ou explícitas — sobre valores e papéis sociais. Várias análises já mostraram que na maioria dos livros didáticos, por exemplo, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extradoméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva com os filhos ou ocupado nos cuidados da casa. Nesse exemplo, fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos. A discussão dessa concepção esclarecerá sobre mensagens contraditórias com os valores e as atitudes que se escolheu trabalhar (BRASIL, 1997g, p. 36)	Oficial	1997
11	Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte	Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero - Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto em relação às imagens produzidas por si mesmo, pelos colegas e por outros, respeitando o processo de criação pessoal e social, ao mesmo tempo que participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas, professores e outros grupos (BRASIL, 1997e, p. 63)	Oficial	1997
12	Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte	Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero - Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica e discute com discernimento valor e gosto nas produções musicais e se percebe nelas relações com os elementos da linguagem musical, características expressivas e intencionalidade de compositores e intérpretes (BRASIL, 1997e, p. 64-65)	Oficial	1997

13	Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte	Uma constante na história de arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: "O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?", "Existem atributos masculinos e femininos?", "Como se expressam nas obras observadas?". Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas. A partir dessas observações, poderá nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, pode trazer à tona a concepção que têm de um homem e uma mulher, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas e sociais da sexualidade. Cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a esse tema (BRASIL, 1997e, p. 75)	Oficial	1997
14	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	No primeiro ciclo os alunos podem conhecer as características externas do corpo humano, comparando crianças, adolescentes e adultos dos dois sexos. Podem identificar as características gerais do corpo humano, que nos identificam como espécie, e as características particulares de sexo, idade e etnia. É interessante, além de estabelecer comparações entre diferentes seres humanos, compará-los a vários animais (BRASIL, 1997c, p. 51)	Oficial	1997
15	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais	É possível encontrarem dificuldade de diferenciar meninos e meninas pequenas, desde que vestidos; dificuldade que deixa de existir na identificação de jovens e adultos. O surgimento de pêlos no rosto e no corpo, crescimento muscular acentuado no homem, surgimento de seios das meninas, mudanças na voz — diferente no homem e na mulher —, enfim, todo o conjunto de características sexuais secundárias permite a distinção entre os dois sexos a partir da puberdade. São indicadores de transformações externas que acompanham o amadurecimento interno, psíquico, fisiológico e anatômico, que podem ser apontados aos alunos deste ciclo e se constituem objeto de estudo a partir do segundo ciclo (BRASIL, 1997c, p. 51)	Oficial	1997
16	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (BRASIL, 1997f, p. 25)	Oficial	1997

17	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	[...] em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas [nas aulas de Educação Física] (BRASIL, 1997f, p. 19)	Oficial	1997
18	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica associava-se às instituições militares (BRASIL, 1997f, p. 19)	Oficial	1997
19	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Um outro aspecto dessa mesma questão que merece destaque neste ciclo é a diferença entre as competências de meninos e meninas. Normalmente, por razões socioculturais, ao ingressar na escola, os meninos tiveram mais experiências corporais, principalmente no que se refere ao manuseio de bolas e em atividades que demandam força e velocidade. As meninas, por sua vez, tiveram mais experiências, portanto têm mais competência, em atividades expressivas e naquelas que exigem mais equilíbrio, coordenação e ritmo. Tradicionalmente, a Educação Física valoriza as capacidades e habilidades envolvidas nos jogos, nas quais os meninos são mais competentes, e a defasagem entre os dois sexos pode aumentar. Duas mudanças devem ocorrer para alterar esse quadro: primeiro, às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência; em segundo lugar, com a incorporação das atividades rítmicas e expressivas às aulas de Educação Física, os meninos poderão também desenvolver novas competências (BRASIL, 1997f, p. 47)	Oficial	1997
20	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Se tiver havido um trabalho para diminuir as diferenças entre as competências de meninos e meninas no primeiro ciclo, o desempenho será quantitativamente mais semelhante. Nesse momento, também, as crianças estão mais cientes das diferenças entre os sexos; portanto, há que se tomar cuidado em relação às estereotipias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados (BRASIL, 1997f, p. 52)	Oficial	1997
21	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero - Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência (BRASIL, 1997f, p. 49)	Oficial	1997
22	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (BRASIL, 1997f, p. 52)	Oficial	1997
23	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais (BRASIL, 1997f, p. 52)	Oficial	1997

24	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero (BRASIL, 1997f, p. 54)	Oficial	1997
25	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que as formas de expressão de cada cultura são fontes de aprendizagem de diferentes tipos de movimento e expressão. Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero (BRASIL, 1997f, p. 55)	Oficial	1997
26	Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino". O raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência; mas o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos. As intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio: dividir um grupo de primeiro ciclo em trios, cada um deles contendo pelo menos uma menina, e colocar para elas a tarefa de ensinar uma seqüência do jogo de elástico; ou ainda atribuir aos meninos o papel de técnicos num jogo de futebol disputado por times de meninas (BRASIL, 1997f, p. 59-60)	Oficial	1997
27	Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia	Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades (BRASIL, 1997d, p. 47)	Oficial	1997
28	Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia	Articulação dos conteúdos propostos com os temas transversais: "as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos; - as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais; [...] - as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas (BRASIL, 1997d, p. 36)	Oficial	1997

29	Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos PCN's	Objetivo Ensino Fundamental: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997a, p. 69)	Oficial	1997
30	Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa	Objetivo: "conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia" (BRASIL, 1997b, p. 33)	Oficial	1997
31	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças freqüentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, 1997i, p. 22)	Oficial	1997
32	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	No mesmo registro, práticas sedimentadas social e culturalmente fazem com que se deixe ao largo, com freqüência, novas possibilidades que se abrem para os homens, em termos de comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos. Assim, uma reflexão que envolva Ética, Orientação Sexual, Saúde e Pluralidade Cultural poderá fornecer pistas preciosas para o professor em seu cotidiano (BRASIL, 1997i, p. 22).	Oficial	1997
33	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução (BRASIL, 1997i, p. 87).	Oficial	1997
34	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1997i, p. 98-99)	Oficial	1997

35	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1997i, p. 81).	Oficial	1997
36	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado, desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo. Vêem-se então os "clubes do bolinha" ou "da luluzinha" e também as amizades exclusivas entre pares. Já no segundo ciclo costuma haver, espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões de diferentes intensidades. Muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas (p. 98).	Oficial	1997
37	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Participação do homem e da mulher na vida doméstica, o papel das crianças, o cuidado com os idosos, o sustento, com ênfase no apoio mútuo e solidariedade que se constrói no cotidiano, com a divisão das responsabilidades familiares (BRASIL, 1997i, p. 50)	Oficial	1997
38	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	O entrelaçamento com os demais temas transversais será crucial no tratamento dos direitos individuais básicos, nas relações de gênero, no campo da saúde, na questão ambiental, assim como a transversalidade com História, Geografia e Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, o tema da Pluralidade Cultural oferece exemplos freqüentemente imediatos de como o cumprimento de direitos é fundamental para todos. A criança poderá, por exemplo, ter uma introdução aos direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, lingüísticas, culturais ou religiosas (BRASIL, 1997i, p. 58)	Oficial	1997

39	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a eqüidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos (BRASIL, 1997i, p. 84)	Oficial	1997
40	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para o questionamento dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1997i, p. 100).	Oficial	1997
41	Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural e Orientação Sexual	Conteúdos a serem trabalhados: a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (BRASIL, 1997i, p. 100).	Oficial	1997
42	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998b, p. 19)	Oficial	1998
43	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características (BRASIL, 1998b, p. 17)	Oficial	1998

44	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança, conforme a representação que é feita do papel do homem e da mulher em seu grupo social. Com o nascimento, as expectativas e os planos tendem a se intensificar e se fazem presentes nas interações cotidianas com a criança, desde a escolha da cor da roupa, passando pelos brinquedos a serem oferecidos, até as atividades e brincadeiras permitidas. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, 1998b, p. 20)	Oficial	1998
45	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros (BRASIL, 1998b, p. 20)	Oficial	1998
46	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (BRASIL, 1998c, p. 37)	Oficial	1998
47	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Respeito à diversidade: Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho (BRASIL, 1998b, p. 41)	Oficial	1998

48	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc. (BRASIL, 1998b, p. 37)	Oficial	1998
49	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc (BRASIL, 1998b, p. 37)	Oficial	1998
50	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (3 vol.)	No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (BRASIL, 1998b, p. 41-42)	Oficial	1998
51	Declaração das ONGs Educação para Todos.	Deve haver um compromisso claro para garantir eqüidade de gênero em educação, em todos os níveis. Planos de ação específicos com metas e prazos definidos, inclusive ação de discriminação positiva, devem ser elaborados para eliminar todas as formas de discriminação de meninas e mulheres (ONU, 2000, p. 2)	Internacional	2000
52	Declaração das ONGs Educação para Todos.	[...] dois terços das crianças fora da escola são meninas (ONU, 2000, p. 1)	Internacional	2000
53	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Mas é inadimissivel que, no ano de 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educionais (UNESCO, 2000, p. 8).	Internacional	2000
54	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade (UNESCO, 2000, p. 9).	Internacional	2000

55	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas (UNESCO, 2000, p. 9)	Internacional	2000
56	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	[...] a realidade tem ficado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa deficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero (UNESCO, 2000, p.14).	Internacional	2000
57	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	É evidente, também, que a garantia de que meninas e meninos se beneficiem igualmente da educação exige nada menos do que a integração da preocupação com a igualdade de gênero no projeto e implementação das políticas e estratégias setoriais. É evidente a importância de coletar e analisar cuidadosamente dados confiáveis desagregados quanto ao gênero em níveis nacional, regional ou estadual (UNESCO, 2000, p. 15)	Internacional	2000
58	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação. Se não superar esse obstáculo, a Educação para todos não conseguirá realizar-se. As meninas são maioria entre as crianças e jovens fora da escola, embora em número cada vez maior de países os meninos estejam em desvantagem. Ainda que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional poderoso e seja um determinante essencial do desenvolvimento social e da outorga de poder às mulheres, tem sido limitado o progresso no aumento da participação das meninas na educação fundamental (UNESCO, 2000, p. 20).	Internacional	2000
59	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Identificar os grupos ainda excluídos da educação fundamental por razões individuais, de gênero, geográficas ou culturais, e projetar e implementar programas flexíveis, pertinentes e intersetoriais que respondam a suas condições e necessidades específicas(UNESCO, 2000, p. 32).	Internacional	2000
60	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	A não-discriminação por motivos culturais, linguísticos, sociais, de gênero e individuais constitui direito humano irrenunciável e que deve ser respeitado e fomentado pelos sistemas educacionais (UNESCO, 2000, p. 33).	Internacional	2000
61	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difícieis e pertencentes a minoria étnicas, tenham a educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015 (UNESCO, 2000, p. 9).	Internacional	2000
62	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso	Também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero (UNESCO, 2000, p. 9).	Internacional	2000

	de Dakar			
63	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Em âmbito mundial, a matrícula na escola primária aumentou cerca de 82 milhões de alunos desde 1990, com 44 milhões de meninas a mais na escola em 1998 do que em 1990 - dados esses que, mais do que qualquer outro, simbolizam os esforços sérios de muitos países para avançar enfrentando graves pressões econômicas e contínuo e rápido crescimento populacional [...] houve alguma melhora, ainda que limitada, na igualdade entre os gêneros na matrícula para o curso primário em muitas regiões (UNESCO, 2000, p. 15).	Internacional	2000
64	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	O conjunto de ações requeridas para aumentar a participação e a retenção das meninas na escola tem merecido atenção generalizada (UNESCO, 2000, p. 16).	Internacional	2000
65	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	A educação das meninas continua a ser um desafio importante: apesar da atenção que recebeu internacionalmente, 60% de todas as crianças que não têm acesso à educação primária são meninas (UNESCO, 2000, p. 16).	Internacional	2000
66	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Meta - Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas [...], tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la (UNESCO, 2000, p. 18).	Internacional	2000
67	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	A Avaliação da EPT do Ano 2000 sugere uma ampla série de modos pelos quais as escolas podem responder às necessidades de seus alunos, entre os quais programas de ação afirmativa para meninas que buscam vencer os obstáculos à sua matrícula (UNESCO, 2000, p. 19).	Internacional	2000
68	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Meta - Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la (UNESCO, 2000, p. 20).	Internacional	2000

69	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Já se chegou a um acordo internacional para eliminar até 2005 as disparidades entre os gêneros na educação primária e secundária. Isso exige que as questões de gênero se tornem correntes em todo o sistema educacional, com o apoio de recursos adequados e de comprometimento político firme. Não basta garantir às meninas o acesso à educação: ambientes escolares inseguros e distorções no comportamento e na formação do professor; nos processos de ensino e aprendizagem e nos currículos e livros didáticos frequentemente levam a resultados e taxas de desempenho mais baixos das meninas. Com a criação de ambientes de aprendizagem seguros e sensíveis ao tema do gênero, deve ser possível eliminar a maior barreira de participação das meninas na educação. O aumento dos níveis de alfabetização das mulheres constitui outro fator crucial na promoção da educação das meninas. Por isso, é preciso que se façam esforços abrangentes em todos os níveis e em todas as áreas para eliminar a discriminação entre os gêneros e promover o respeito recíproco entre meninos e meninas, mulheres e homens. Para que isso seja possível, é preciso que haja mudanças nas atitudes, valores e comportamento (UNESCO, 2000, p. 20)	Internacional	2000
70	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Estratégia -Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas (UNESCO, 2000, p. 23).	Internacional	2000
71	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Para se alcançar a Educação para Todos é preciso que haja compromisso com a igualdade entre os gêneros e a ela se dê alto nível de prioridade. Em geral, as escolas, outros ambientes de aprendizagem e os sistemas de educação são reflexo da sociedade mais ampla. Os esforços em apoio à igualdade entre os gêneros devem incluir ações específicas para tratar da discriminação resultante de atitudes e práticas sociais, status econômico e cultural (UNESCO, 2000, p. 23).	Internacional	2000
72	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Por todo o sistema educacional, deve haver um compromisso com o desenvolvimento de atitudes e comportmentos que incorporem a consciência e a análise relativa aos gêneros. Os sistemas educacionais devem também atuar explicitamente para eliminar o viés relativo aos gêneros. Isso inclui a garantia de que as políticas e sua implementação sejam favoráveis à aprendizagem das meninas e dos meninos. As equipes de ensino e de supervisão devem ser justas e transparentes, e as regras e os regulamentos, inclusive as ações relativas à promoção e à disciplina, devem ter impacto equivalente sobre meninas e meninos, mulheres e homens. Deve-se atentar às necessidades dos meninos, nos casos em que eles estejam sendo desfavorecidos (UNESCO, 2000, p. 23)	Internacional	2000
73	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Formular políticas educacionais inclusivas e projetar modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída por razões individuais, de gênero, linguísticas ou culturais (UNESCO, 2000, p. 31).	Internacional	2000

74	Declaração de Dakar - Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	Perto de 113 milhões de crianças, 60% das quais são meninas, não têm acesso à escola primária (UNESCO, 2000, p. 14).	Internacional	2000
75	Declaração de Cochabamba	Os governos e as sociedades têm a responsabilidade de respeitar integralmente esse direito, promovendo todos os esforços ao seu alcance para garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, lingüísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação (ONU, 2001, s/p, item 5).	Internacional	2001
76	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE)	(II-Níveis de Ensino, A - Educação Básica, 1 - Educação Infantil, 1.1. Diagnóstico, s. p.) A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.	Legal	2001
77	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE)	(II-Níveis de Ensino, A - Educação Básica, 2 - Educação Fundamental, 2.3. Objetivos e Metas, s. p.) 11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.	Legal	2001
78	Um mundo para as crianças	A conquista dos objetivos para as crianças, especialmente para as meninas, estaria mais próximo se as mulheres gozassem plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, inclusive do direito ao desenvolvimento, se estivessem capacitadas para participar plenamente e em pé de igualdade em todas as esferas da sociedade e estivessem protegidas e livres de todas as formas de violência, maus-tratos e discriminação. Estamos determinados a eliminar todas as formas de discriminação contra as meninas ao longo de suas vidas e dedicar atenção especial a suas necessidades com a finalidade de promover e proteger todos os seus direitos humanos, incluindo o direito a não serem submetidas aos cerceamentos da liberdade, práticas nocivas e exploração sexual. Promoveremos a igualdade entre os gêneros e o acesso eqüitativo aos serviços sociais básicos, como a educação, a nutrição e a proteção contra as doenças que representam as principais causas de mortalidade, e adotaremos uma perspectiva de gênero em todos os programas e políticas de desenvolvimento. (ONU, 2002, p. 24)	Internacional	2002
79	Um mundo para as crianças	A educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento. Ainda assim, mais de 100 milhões de crianças em idade escolar, na maioria meninas, não estão matriculados nas escolas (ONU, 2002, p. 38)	Internacional	2002
80	Um mundo para as crianças	Elaborar estratégias específicas para proteger as meninas afetadas pelos conflitos armados e levar em consideração suas necessidades especiais e sua particular vulnerabilidade (ONU, 2002, p. 53).	Internacional	2002

81	Um mundo para as crianças	Reconhecemos também a necessidade de fazer frente ao papel em mutação desempenhado pelos homens na sociedade, como garotos, adolescentes e pais, e às dificuldades enfrentadas pelos meninos no mundo atual. Continuaremos a promover a responsabilidade comum de ambos progenitores na educação e no cuidado dos filhos e faremos o que estiver ao nosso alcance para assegurar que os pais tenham possibilidades de participar na vida de seus filhos. (ONU, 2002, p. 24)	Internacional	2002
82	Um mundo para as crianças	Desenvolver e implementar programas especiais para eliminar as disparidades existentes na matrícula escolar entre meninos e meninas, assim como a discriminação e os estereótipos baseados no gênero observados nos sistemas educacionais, programas de estudo e material didático, tanto devido a práticas discriminatórias e atitudes sociais ou culturais, como a fatores jurídicos e econômicos (ONU, 2002, p. 42-43).	Internacional	2002
83	Um mundo para as crianças	Todas as meninas e todos os meninos nascem livre e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos; portanto, é necessário eliminar todas as formas de discriminação contra as crianças (ONU, 2002, p. 58).	Internacional	2002
84	Um mundo para as crianças	Eliminar as disparidades entre os sexos no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a igualdade entre os gêneros na educação até 2015, centrando atenção especial para que as meninas, em igualdade de condições, tenham pleno acesso a uma educação básica de boa qualidade e possam aproveitá-la plenamente (ONU, 2002, p. 38-39).	Internacional	2002
85	Um mundo para as crianças	Promover a igualdade de gêneros e a autonomia da mulher: eliminar as desigualdades entre os gêneros no ensino fundamental e médio, preferivelmente para o ano de 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015 (ONU, 2002, p. 73).	Internacional	2002
86	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004	Reconhecendo que uma série de grupos particularmente vulneráveis, inclusive meninas, estão mais expostos ao risco de exploração sexual, e que as meninas estão representadas de forma desproporcional entre os sexualmente explorados (BRASIL, 2004, s/p)	Legal	2004
87	Brasil Sem Homofobia	Atualmente a palavra "sexo" é usada em dois sentidos diferentes: um refere-se ao gênero e define como a pessoa é, ao ser considerada como sendo do sexo masculino ou feminino (BRASIL, 2004, p. 29).	Oficial	2004
88	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Ressalta-se também a presença no texto constitucional do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006b, p. 30)	Oficial	2006
89	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (BRASIL, 2006c, p. 33)	Oficial	2006
90	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a	A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2006c, p. 35)	Oficial	2006

	Educação Infantil			
91	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006c, p. 40)	Oficial	2006
92	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente (BRASIL, 2006c, p. 40)	Oficial	2006
93	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	No caso brasileiro, a desigualdade [na qualidade da educação infantil] apresenta diversas faces, como há tempos aponta Rosemberg (1996, 1999a e 1999b), não se resumindo às diferenças sociais e econômicas, mas expressando-se também nas discriminações de etnia e gênero, nos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país. (BRASIL, 2006b, p. 23)	Oficial	2006
94	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2006b, p. 23)	Oficial	2006
95	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	As instituições de Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais. (BRASIL, 2006c, p. 28)	Oficial	2006
96	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2006, p. 33).	Oficial	2006

97	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2006, p. 21)	Oficial	2006
98	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2006, p.23).	Oficial	2006
99	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	A família é compreendida como um grupo de pessoas com laços de consangüinidade, de aliança, de afinidade, de afetividade ou de solidariedade, cujos vínculos circunscrevem obrigações recíprocas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero (BRASIL, 2006, p. 69).	Oficial	2006
100	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Conscientização, sensibilização e desmistificação da adoção, sobretudo, daquelas crianças e adolescentes que, por motivos diversos têm sido preteridos pelos adotantes, bem como busca ativa de famílias, com eqüidade de gênero e respeito à diversidade familiar, para as crianças maiores e adolescentes, afrodescendentes ou pertencentes a minorias étnicas, com deficiência, com necessidades específicas de saúde, grupo de irmãos e outros, priorizando-se a adoção nacional para garantirlhes o direito à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006, p. 78).	Oficial	2006
101	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Respeito à eqüidade de gênero e à diversidade cultural e familiar na busca ativa e na avaliação dos pretendentes à adoção (BRASIL, 2006, p. 79).	Oficial	2006

102	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Acolhimento institucional: atender ambos os sexos e diferentes idades de crianças e adolescentes, a fim de preservar o vínculo entre grupo de irmãos (BRASIL, 2006, p. 41).	Oficial	2006
103	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Exatamente por isto, é importante lembrar que condições de vida tais como pobreza, desemprego, exposição à violência urbana, situações não assistidas de dependência química ou de transtorno mental, violência de gênero e outras, embora não possam ser tomadas como causas de violência contra a criança e o adolescente, podem contribuir para a sua emergência no seio das relações familiares (BRASIL, 2006, p. 37).	Oficial	2006
104	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Nos primeiros anos de vida, a criança faz aquisições importantes, desenvolvendo comportamentos dos mais simples aos mais complexos – diferenciação e construção de seu "eu", desenvolvimento da autonomia, da socialização, da coordenação motora, linguagem, afeto, pensamento e cognição, dentre outros. Sua capacidade de explorar e relacionar-se com o ambiente será gradativamente ampliada. A interação com adultos e outras crianças e o brincar contribuirão para o processo de socialização, ajudando-a a perceber os papéis familiares e sociais e as diferenças de gênero, a compreender e aceitar regras, a controlar sua agressividade, a discernir entre fantasia e realidade, a cooperar, a competir e a compartilhar, dentre outras habilidades importantes para o convívio social (BRASIL, 2006, p. 26).	Oficial	2006
105	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	O apoio às famílias deve se pautar pelo respeito à diversidade dos arranjos familiares, às diferenças étnico-raciais e socioculturais bem como à equidade de gênero, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2006, p. 70).	Oficial	2006
106	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	Finalmente, todas as ações abrangidas nesse Plano devem observar o princípio da não-discriminação e levar em conta as perspectivas de orientação sexual e de gênero (BRASIL, 2006, p. 71).	Oficial	2006

107	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Exigir em todos os projetos financiados pelo Governo Federal a adoção de estratégias de não discriminação de crianças e adolescentes em razão de classe, raça, etnia, crença, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, deficiência, prática de ato infracional e origem (BRASIL, 2009, p. 28).	Legal	2009
108	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social (BRASIL, 2009, p. 35).	Legal	2009
109	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Elaborar diretrizes para as políticas de prevenção à violência com o objetivo de assegurar o reconhecimento das diferenças geracionais, de gênero, étnico-racial e de orientação sexual (BRASIL, 2009, p. 41).	Legal	2009
110	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	No PNDH-3, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2009, p. 54).	Legal	2009
111	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Realizar campanhas e ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados (BRASIL, 2009, p. 33).	Legal	2009
112	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Promover campanhas educativas e pesquisas voltadas à prevenção da violência contra pessoas com deficiência, idosos, mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e pessoas em situação de rua (BRASIL, 2009, p. 42).	Legal	2009
113	Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009	Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2009, p. 56).	Legal	2009
114	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Art. 7, p. 2)	Legal	2009
115	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 14)	Oficial	2009

116	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol; Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos; Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 23)	Oficial	2009
117	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009, p. 20)	Oficial	2009
118	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 25)	Oficial	2009
119	Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 25)	Oficial	2009
120	Indicadores de qualidade na Educação Infantil no Brasil	Aspectos importantes, segundo a publicação: "[...] é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência" (BRASIL, 2009, p. 14)	Oficial	2009
121	Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.	Devem ser combatidas quaisquer formas de discriminação às crianças e aos adolescentes atendidos em serviços de acolhimento e às famílias de origem, baseadas em condição sócio-econômica, arranjo familiar, etnia, religião, gênero, orientação sexual, ou, ainda, por serem pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiência física ou mental, que vivem com HIV/AIDS ou outras necessidades específicas de saúde (BRASIL, 2009, p. 20-21).	Oficial	2009
122	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 6).	Oficial	2009

123	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 10).	Oficial	2009
124	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças (BRASIL, 2009, p. 11).	Oficial	2009
125	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico (BRASIL, 2009, p. 5).	Oficial	2009
126	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009	Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente (BRASIL, 2009, p.8).	Oficial	2009
127	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.[...] § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2010, s/p).	Legal	2010

128	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2010, s/p).	Legal	2010
129	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade (BRASIL, 2010, p. 22).	Oficial	2010
130	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a idéia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (BRASIL, 2010, p. 3-4)	Oficial	2010
131	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (BRASIL, 2010, p. 4).	Oficial	2010

132	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010,p.14).	Oficial	2010
133	Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010	Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direto de aprender, que é de todos (BRASIL, 2010, p. 14).	Oficial	2010
134	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescentendes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 10).	Oficial	2010

135	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2010, p.11).	Oficial	2010
136	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2010, p. 22-23).	Oficial	2010
137	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010	A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam (BRASIL, 2010, p. 44).	Oficial	2010
138	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Cabe destacar que a desigualdade entre os gêneros não ocorre nas escolas brasileiras, o que sinaliza que os esforços relativos ao ODM 3, de promoção da igualdade entre os sexos e de autonomia das mulheres, devem se direcionar para outros focos, como por exemplo o mercado de trabalho (BRASIL, 2010, p. 13).	Oficial	2010
139	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	Todo ser humano tem direito a ser respeitado e valorizado, sem sofrer discriminação de qualquer espécie. Associar a igualdade ao direito à diversidade significa reconhecer e afirmar a heterogeneidade cultural, religiosa, de gênero e orientação sexual, físico-individual, étnico-racial e de nacionalidade, entre outras (BRASIL, 2010, p. 27).	Oficial	2010
140	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios [...] VI - proteção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2012, p. 5).	Legal	2012

141	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2012, p.6).	Legal	2012
142	Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial (BRASIL, 2012, p. 30-31).	Oficial	2012
143	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012, p. 2)	Oficial	2012
144	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro. (BRASIL, 2012, p. 6)	Oficial	2012
145	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012	**Utilização dos dois gêneros na escrita do parecer:** [...] com a participação de todos/as e, sobretudo, de maneira sistematizada a fim de que as garantias exigidas para sua construção e consolidação sejam observadas. [...] e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar [...] (BRASIL, 2012, p. 8)	Oficial	2012
146	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	O Conselho Executivo do Unicef elegeu a menina como centro de suas atenções na década de 1990 (BRASIL, 2013, p. 22).	Legal	2013

147	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
148	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Estimular a participação de meninas e adolescentes nas atividades esportivas nas escolas, nos Programas Segundo Tempo, Esporte e Lazer da Cidade, Recreio nas Férias, bem como nas Olimpíadas Escolares e Universitárias (BRASIL, 2013, p. 80).	Legal	2013
149	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Particularmente a Conferência Mundial "Educação para Todos" em Dakar, em 2000, retomou os princípios da Conferência de Jomtien (Tailândia) que havia reiterado o enfoque da igualdade de acesso educacional entre os sexos e dedicou atenção especial à educação das meninas e às diferenças entre as relações de gênero. (BRASIL, 2013, p. 22).	Legal	2013
150	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	No Brasil, desde 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. Até este momento, em que o atual Plano Nacional de Políticas para Mulheres para o período de 2013-2015 está sendo entregue à sociedade brasileira, a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero. Há paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino. A desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens (BRASIL, 2013, p. 22).	Legal	2013
151	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero. A massiva presença das mulheres no professorado marca a formação e o reconhecimento social da profissão, neste persistente quadro desigual (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
152	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Uma educação de qualidade deve estar intrinsecamente associada à busca da igualdade entre os seres humanos e à valorização da diversidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
153	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013

154	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
155	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Contribuir para a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
156	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres, considerando as dimensões raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero e as mulheres com deficiência (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
157	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Produção e difusão de conhecimentos sobre relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
158	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
159	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Promover junto com a comunidade escolar programas permanentes e campanhas educativas de prevenção da violência contra as mulheres e que discutam as interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes (BRASIL, 2013, p. 25).	Legal	2013
160	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Elaborar e distribuir materiais didáticos referentes a gênero, raça, etnia, orientação sexual e direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 25).	Legal	2013
161	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Disponibilizar obras de referência elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, ampliando o acesso a materiais pedagógicos que contribuam para a formação de uma cultura cidadã e para afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão, com ênfase na temática de gênero (BRASIL, 2013, p. 25).	Legal	2013
162	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Ampliar e acompanhar o acesso e a permanência na educação básica e superior de meninas, jovens e mulheres com deficiência, identificando barreiras no acesso (ProJovem Urbano, salas de acolhimento) (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013
163	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Ampliar a construção e o financiamento de creches e pré-escolas públicas, nos meios urbano e rural, priorizando a educação de qualidade em tempo integral, incluindo os períodos diurno e noturno e o transporte escolar gratuito (BRASIL,2013, p 27).	Legal	2013
164	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Inserção da temática de gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional nos materiais didáticos empregados e nos currículos (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013

165	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Elaborar materiais didáticos e formar educadores/as e alunos/as em temas relacionados à promoção da saúde e dos direitos sexuais e direitos reprodutivos de jovens e adolescentes e prevenção das DST/HIV/Aids, uso de álcool e outras drogas e suas consequências, em sua interface com as questões de gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013
166	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Ampliar a permanência das meninas e mulheres jovens na educação formal, evitando a evasão escolar, em especial para as negras, trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas, lésbicas, deficientes e adolescentes cumprindo medidas socioeducativas (BRASIL, 2013, p. 91).	Legal	2013
167	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Fortalecer ações de prevenção, especialmente em relação a DSTs e HIV/Aids, e assistência integral à saúde de meninas, adolescentes e jovens, considerando as especificidades de raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual e deficiência (BRASIL, 2013, p.91).	Legal	2013
168	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	É preciso considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual para o desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres. A taxa de analfabetismo das mulheres negras é o dobro da taxa das mulheres brancas; e o acesso à educação das meninas e mulheres das áreas rurais é menor, em relação às que vivem nas áreas urbanas. Já entre os povos indígenas a desigualdade de gênero é maior nas matrículas, principalmente no ensino médio (BRASIL, 2013, p. 23).	Legal	2013
169	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Articular a ampliação do alcance do Programa Gênero e Diversidade na Escola para as instituições de ensino superior público e privado e demais modalidades (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
170	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Formar até 140 mil profissionais da rede pública de educação nas temáticas de gênero, étnicas, raciais e de orientação sexual por meio do Programa Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2013, p. 24).	Legal	2013
171	Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013	Formular e articular mecanismos que visem à criação de Orientações ou Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero – que contemplem as abordagens de classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional – em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 27).	Legal	2013
172	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Promoção da cultura do respeito e da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado, considerada as condições de pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (BRASIL, 2013, p. 13)	Oficial	2013
173	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Proteção especial a crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados, consideradas as condições de pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (BRASIL, 2013, p. 15).	Oficial	2013

174	Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes	Fomento de estratégias e mecanismos que facilitem a participação organizada e a expressão livre de crianças e adolescentes, em especial sobre os assuntos a eles relacionados, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento, pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, nacionalidade e opção política (BRASIL, 2013, p. 17)	Oficial	2013