

Educação infantil, gênero e sexualidades: fala das professoras e interlocuções com os documentos oficiais

Laila Zorkot¹
Fábio Gonçalves Reis²

Resumo

A presente pesquisa objetivou mapear práticas e representações das professoras da pré-escola da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais, acerca das sexualidades e gênero no contexto da Educação Infantil. A metodologia consistiu na revisão de literatura, seguida de pesquisa de campo por meio de entrevistas. Os dados obtidos foram tratados de forma qualitativa, em articulação com as teorias que abordam a temática discutida. De acordo com os resultados, destaca-se a urgência da necessidade de inclusão da temática “sexualidades e gênero” nos currículos da Educação Infantil.

Palavras-chave: cotidiano da Pré-Escola, sexualidades, gênero, práticas, representações.

Early childhood education, gender and sexuality: female teachers' discourses and the interlocution with official documents

Abstract

The purpose of this study was to map practices and representations of female teachers from public preschools, in a city located in Midwest of the state of Minas Gerais, Brazil, in terms of sexuality and gender in early childhood education. The methodology consisted in a literature review, followed by field research by means of interviews. Qualitative data were processed according to theories on this theme. Data findings highlight the urgent need for the inclusion of sexuality and gender in early childhood education curricula.

Keywords: preschool. Sexualities, gender, practices, representations.

¹ Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Formiga, Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2015).

² Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté, Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Adjunto III da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física

INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a temática sexualidades e gênero, e a forma como ela se expressa na escola, por meio do currículo e dos diversos sujeitos sociais envolvidos, originou-se da percepção à resistência de efetivação da educação sexual no cotidiano da escola, bem como a naturalização dos papéis e atributos do gênero nas práticas e discursos que transitam nesse espaço educativo.

Questionamentos capazes de contribuir para a busca de saberes imprescindíveis para a formação e práticas docentes foram surgindo, os quais são nos seguintes termos: como discutir a temática sexualidades e gênero no cotidiano da Educação Infantil? O que apontam as pesquisas nesta área? O que sugerem os documentos oficiais que subsidiam o fazer docente da Educação Infantil acerca deste tema? Quais são as expressões e as práticas que ancoram o trabalho de professores/as diante das manifestações de sexualidades e de gênero no espaço das salas?

Estes assuntos despertaram curiosidade e impulsionaram à necessidade de pensar acerca do cotidiano da pré-escola e das ações docentes fomentadas no tocante às sexualidades e gênero. Neste contexto, pesquisou-se sobre as representações, práticas e revelações dos/as professores/as, visando mapear práticas e representações das professoras da pré-escola da rede pública de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa consistiu na revisão de literatura e em entrevistas de campo. A revisão de literatura foi efetuada a partir de material publicado, nomeadamente: livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais; bem como pesquisa nas bases da internet para a obtenção de publicações recentes sobre o tema em estudo. Foi utilizada para efeito de articulação com os saberes das professoras, obtidos por meio de entrevistas e documentos orientadores das ações educativas na Educação Infantil, a saber: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

A pesquisa de campo, conforme Marconi e Lakatos (1996), caracteriza-se pelas investigações que utilizam a coleta de dados junto a pessoas. Com efeito, a presente pesquisa assumiu caráter qualitativo, na medida em que buscou as questões internas referentes à subjetividade humana (ANDRÉ, 2005). Além do caráter descritivo que, de acordo com Gil (1999), vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis; pretendendo determinar a natureza dessa relação e a partir de seus objetivos, a pesquisa de campo proporcionou uma visão do problema, propondo descrever os fenômenos reais, uma vez que tinha-se em vista obter o conhecimento relativo ao tema sexualidades e gênero na Educação Infantil.

O campo de estudo teve como contexto de investigação as escolas públicas de uma cidade do Centro-oeste de Minas Gerais, localizada a 200 km da capital do estado.

O projeto foi apresentado ao Secretário Municipal de Educação, à direção das escolas envolvidas na pesquisa e ao Comitê de Ética da UFLA, pelo fato de a pesquisa envolver diretamente seres humanos (Resolução 466/12 CNS). Após concordâncias dos primeiros e aprovação do segundo, a proposta de pesquisa foi apresentada aos sujeitos de estudo para obtenção da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A pesquisa envolveu oito centros da rede municipal de ensino que abrangem pré-escolas que atendem um total de 530 crianças, distribuídas em 26 turmas, sendo 10 turmas funcionando em período parcial e 16 em período integral. Estas crianças têm o acompanhamento de 26 professoras.

A entrevista foi semiestruturada, a qual é, segundo Gil (1999), de extrema importância no meio social, pois possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, além de permitir maior flexibilidade, na medida em que o entrevistador poderá esclarecer qualquer dúvida e permitir melhor compreensão do entrevistado. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente para posterior análise. As professoras que aderiram às entrevistas foram intituladas PE 1, PE 2, PE 3, PE 4, PE 5.

EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADES: INTERLOCUÇÕES COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O percurso da investigação avançou no sentido de buscar produções a partir de documentos que regem as instituições de Educação Infantil e que se constituem como orientadores das intenções educativas no contexto da pesquisa.

As reflexões foram focalizadas em três documentos relevantes, a saber: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

O RCNEI, documento orientador para o trabalho pedagógico, está organizado em três volumes, os quais explicitam a dinâmica contemplada na Educação Infantil a partir das variáveis consideradas no cotidiano desse espaço educativo. O volume I, nomeado Introdução, apresenta a proposta aos/às professores/as, trazendo conceitos e discussões imperativos para o entendimento desse campo educativo. Os volumes II e III descrevem dois âmbitos, a saber: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Ambos valem-se do desenvolvimento do potencial infantil, por meio de ações educativas intencionalmente planejadas pelo professor (BRASIL, 1998).

O RCNEI consiste de um conjunto de referências e orientações de cuidado e educação que visam contribuir para a implantação e/ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998). O princípio e os objetivos sugeridos pelo Referencial, como instrumento que direciona as ações para um cotidiano que considera as diferenças enquanto uma realidade a ser contemplada nas instituições de Educação Infantil, são nos seguintes termos:

- Respeitar a dignidade e os direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.
- Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1998, p. 181-182).

Sexualidades e gênero são apontados como sendo a possibilidade de abarcar as diferenças de forma abrangente, tendo como base o conhecimento de sua existência por meio de uma postura que recomenda respeito, amparo e aceitação. As orientações fazem menção às diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, e destacam atenção voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação (BRASIL, 1998, p. 41).

É também evidenciada a consideração no que tange à igualdade, e o respeito entre pessoas de sexos distintos, além de desaconselhar a reprodução de padrões adaptados e fixados a uma “normalidade” relacionados ao que compete ao homem e à mulher (BRASIL, 1998).

As categorias de análise descritas aqui são sustentadas pelas narrativas das professoras, suas práticas e saberes acerca da temática gênero, sexualidades e Educação Infantil, e sua (des) conformidade com as teorizações produzidas e os documentos oficiais vigentes tratantes da temática.

BRINCADEIRAS E EXPRESSÕES DE GÊNERO: SEXUALIDADES NOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS

Analisando a fala das professoras sobre as manifestações de gênero e sexualidades presentes no cotidiano da escola, percebeu-se certa proximidade do discurso dos RCNEI com o que assegura PE 5, ao admitir que as crianças trazem demarcados, em seus discursos, as atribuições do homem e da mulher. É possível que os saberes das crianças sejam reflexos de seus contextos familiares, tais como a seguinte narrativa:

[...] *Elas percebem assim, começam a questionar “Tia, o fulano está brincando só com coisas de mulher”.* **PE 5**

A afirmação da PE 5, ao relatar vivências do cotidiano, remete às orientações do documento, sobretudo quando, a partir de sua narrativa, foi

questionada se fica bem marcado na sala, o que é de homem e o que é típico da mulher. A professora confirmou, porém, a existência de fronteiras nas relações de gênero, tal como se descreve:

“Agora, quando você tem joguinhos todos montam casinha, ele não. Tudo vai para o lado da maquiagem e os meninos percebem que ele está brincando com coisas de mulher”. **PE 5**

Entende-se que as práticas educativas veiculadas nas instituições de Educação Infantil, devem requerer como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero; negando quaisquer ações que se prestem a inibir as manifestações da criança, impedindo-as de se tornarem seres mais completos (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011).

No entanto, a professora prossegue respondendo acerca da permissividade quanto à continuidade da brincadeira:

“Sim, para não colocar ele numa situação difícil perante os outros”. **PE 5**

Parece que as ações da professora acolhem a criança no sentido do que orienta os RCNEI, quanto aos valores de igualdade e respeito e à possibilidade de vivenciar distintas experiências, sejam elas de meninos ou de meninas. Porém, demonstra desconforto ao declarar os motivos pelos quais ela permite que a criança prossiga na brincadeira, a saber: (i) *para não colocar ele numa situação difícil perante os outros*, a tolerância, o silenciamento e a perpetuação do “mito da neutralidade da escola”; e (ii) corpos de meninos e meninas que resguardam as brincadeiras em meio ao ocultamento dos desejos. Assim como afirmam Finco, Silva e Drumond (2011), a forma como as crianças estão sendo educadas pode tanto contribuir como limitar as suas iniciativas e aspirações.

De acordo com o RCNEI, embora haja permissividade com relação ao livre trânsito das questões relacionadas à igualdade de gênero no espaço escolar, recomenda-se que o/a professor/a se aproprie dos encaminhamentos mais adequados quando a identidade sexual apresentar-se como reflexo do meio em que a criança vive.

Ao expor o seu pensamento, PE 4, tal como sugere o RCNEI, parece assegurar os direitos da criança quanto à socialização dos gêneros, demonstrando lucidez em relação à condução das práticas educativas:

[...] as coisas não são dessa forma, o pai cuida de criança, por que então que a criança não pode brincar? Desde que isso não interfira na personalidade, né? Eu entendo que a gente tem que observar, existe o menino e a menina, não tem essa separação, “os meninos vão sentar no banco de lá, as meninas no banco de cá”, isso era trabalhado dessa forma. Hoje não tem isso mais. PE 4

Por meio dessa narrativa, a professora demonstra sensibilidade apurada sugerindo a interação, as diversas formas de vivenciar situações cotidianas, independente se (de)marcadas socialmente como atributos característicos de meninos ou meninas,... desde *que não interfiram na personalidade.*

Embora a professora estimule a livre circulação de meninos e meninas e a socialização entre ambos/as, ela parece temer algum “desvio” na personalidade da criança. Nestes termos, questiona-se: (i) se ela estaria ou não em uma tentativa de controle do corpo por meio da patologização; e (ii) se os diferentes jeitos de ser criança com “trejeitos diferentes” seriam sinalizadores da existência de uma pedagogia voltada para a educação, civilização e sexualização do corpo (SOARES, 2001 apud FINCO, 2010).

Ao retomar os RCNEI, percebe-se que o tratamento dado à identidade de gênero parece ser marcadamente delimitado do que tantas outras diversidades, embora ainda um tanto breve o discurso a ele dirigido. Destaca-se também o chamamento que o RCNEI faz para uma parceria entre família e escola, e a participação da primeira no trabalho educativo promovido pela instituição escolar. As orientações são focadas em modelos de famílias, ressaltando as diferenças de poder aquisitivo entre elas, bem como a negação da perpetuação do discurso da “família idealizada”.

O documento propõe que se refute a ideia de que existe um único modelo de família. Por sua vez, essa deve ser entendida como “[...] criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui em espaço de solidariedade, afeto e segurança, e em campo de conflitos, lutas e disputa” (BRASIL, 1998, p. 75-76). O documento alerta em relação ao reconhecimento das particularidades dos distintos grupos sociais, abolindo quaisquer ações que se mostram como excludentes e segregativas, e exaltando novos rumos entre Educação Infantil e família.

Quanto à família, os referenciais concebem-na como referência para os saberes das crianças quanto às atribuições do homem e da mulher. A partir disso, questiona-se se esses não estariam reproduzindo relações desiguais e

discriminatórias (FINCO, 2010), embora admitam as diversas arquiteturas familiares existentes.

CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

As configurações familiares têm como objetivo mapear as práticas das professoras relacionadas às distintas estruturas familiares existentes. Assim, ao descrever o trabalho educativo com relação à temática família, **PE 2** afirmou:

“Primeiro trabalhamos o papai e a mamãe e depois que a gente mostra que tem outras famílias diferentes. No meu ambiente de trabalho eu não tive a oportunidade, no caso, de trabalhar com família mulher e mulher e homem e homem, por isso talvez eu não tenha procurado me preparar para isso porque eu não tenha tido essa realidade.” PE 2

A família nuclear é vista pela professora como uma das estruturas existentes. Ela apercebe-se de outros tipos de arquiteturas presentes na sociedade, portanto, famílias, dada a multiplicidade de arranjos, organizações e conseqüentemente, de representações, ideias, conceitos de vivências familiares que conhece, ou de que ouviu falar (XAVIER FILHA, 2007).

Contudo, a professora não se viu diante de uma realidade que a conduzisse a um trabalho propriamente dito. Por conseguinte, não se preparou para um trabalho efetivo com a temática família:

“[...] quando a gente trabalha com família, mencionamos que hoje existem vários tipos de família, que tem criança que mora só com a vovó, outra que mora só com a mamãe, outros com o pai, algumas nem com a mãe, nem com o pai e sim com uma tia ou madrinha e outras famílias que moram a mãe e uma tia, por quê? Porque essa criança é instruída a dizer que a pessoa que mora com a mãe é uma tia, então para a criança aquela outra mulher é uma tia que está em casa.” PE 4

Contrariamente a PE 2, PE 4 aponta para um trabalho que assume as distintas configurações familiares. Justifica abordar *famílias que moram com a mãe e uma tia* a partir da necessidade manifesta em seu cotidiano, tendo em vista, inclusive, o que a criança é *instruída a dizer*.

Nesse sentido, percebe-se assujeitamento e uma criança moldada, a princípio, pela família que dita o que quer que a criança diga. Nessa

perspectiva, a família é vista em um espaço de enquadramento e a criança enquadrada nos valores defendidos por uma dada sociedade, nos ensinamentos dados pela família. Por se constituírem como uma ameaça, tais ensinamentos negam tantas outras possibilidades de identidades (FERRARI, 2010). Desta forma, entende-se que é na família e a partir dela que as diferenças são reveladas e, indiscutivelmente, excluídas.

Tal afirmativa justifica-se a partir do pensamento de Ferrari (2010) que declara que a família apresenta-se como campo de tensão e de preocupação com os ensinamentos que vão construindo subjetividades e que possibilitam identificar as diferenças (FERRARI, 2010).

PE 4 prosseguiu relatando acerca da menina que vive com duas mulheres:

“[...] e a criança de cinco anos vive com essas duas mulheres. Eu a observo demais em sala de aula para [...] ver até que ponto esse relacionamento interfere nas atitudes dela. Ela é uma criança muito agitada, e que frustra muito fácil. Se ela tiver algum comportamento que não é adequado, quebrando alguma regra, você chama atenção [...] ‘ó, você vai sentar aí na cadeirinha e vai repensar o que você fez com o coleguinha. Você machucou, você brigou, você tomou’, aí ela não aceita esse tipo de atitude que a professora toma, ela chora ela grita como se tivesse batendo nela, porque ela não aceita, ela grita, ela fala que não vai, que não vai ficar, chora!” PE 4

Diante de um contexto em que há a presença de casais homoafetivos, PE 4 atribui o comportamento de agitação e sentimento de frustração da criança, ao fato de viver com essas duas mulheres.

Ao que parece, a professora compactua com a afirmativa de que outros tipos de configurações familiares podem ser prejudiciais a seus membros, especialmente às crianças, podendo causar-lhes problemas psicológicos (XAVIER FILHA, 2007), o que sugere que essa diferença de configuração seja algo que possa ser tratado.

A narrativa avançou o seguinte:

“[...] ela é aquela criança que luta contra o sono, ela pode estar doidinha para fechar os olhos e dormir, mas ela não consegue e em uma conversa com ela eu perguntei ‘-Por que você não dorme? Seus coleguinhos estão todos dormindo, descansa um pouquinho’, ela me respondeu: ‘-Eu não

posso dormir’, eu questioneei o porquê e ela – ‘Porque a minha tia disse que não é para eu dormir na escola, porque se eu dormir na escola, eu não durmo à noite’. Aí eu fiquei pensando, [...] ela estava doida para dormir, mas não fazia devido ao fato dela ter que dormir a noite. Por que ela tem que dormir a noite? Por quê? Para ela não observar algumas atitudes dentro da casa?’ PE 4

Infere-se que a professora constrói hipóteses para tentar explicar as ocorrências com a criança. Portanto, ao ser “ensinada” a não dormir na escola leva ao questionamento sobre se a família também não “ensina” a excluir o diferente, uma vez que oculta essa realidade.

PE 4 parece dar importância à interação família e “escola”, quando sugere o compartilhamento da realidade da criança com essas duas instituições, ao acrescentar:

“A mãe nunca colocou isso para gente, temos conhecimento porque a gente conhece todo mundo [...] a gente já sabe, todo mundo que convive conhece a família, então sabe da situação, mas por ela própria, ela nunca colocou para nós essa situação.” PE 4

Da mesma forma, os RCNEI, reconhecem estruturas familiares distintas, cuja criação seja amparada pelo pai e pela mãe, ou apenas pela mãe, ou somente pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou apenas por mulheres (BRASIL, 1998). Não há, entretanto, evidências discursivas explícitas e, pontualmente, delineadas acerca de uma estrutura não nuclear de família sustentada, por exemplo, por casais homoafetivos, evidenciando um discurso restrito com relação à configuração familiar ora exposta; embora o documento insista na assertiva do acolhimento às diferentes estruturas familiares.

Distintas composições familiares nas quais vive-se atualmente, nomeadamente, famílias monoparentais, extensas, de casal homossexual, famílias de pais ou mães separadas que trazem para a relação filhos/as de outros casamentos, famílias com filhos/as adotivos/as, dentre outras; requerem novos pensares e saberes. Portanto, admitir as distintas arquiteturas familiares é “duvidar das certezas”, do discurso hegemônico de um modelo idealizado (XAVIER FILHA, 2007).

As diferentes estruturas familiares fazem presença no trabalho de PE 5, muito embora ela não se refira em meio ao discurso às crianças, aos casais homoafetivos. Assim, ela afirmou:

“Essa semana eu entrei na parte da apostila sobre casa e família, então logo que eu comecei que veio a gravura com a apresentação do tema. Está lá a casa, o papai, a mamãe e os dois filhinhos, então eu entrei na questão falando assim, que família são as pessoas que a gente ama, pode ser o papai e os filhinhos. Não são todas as famílias que moram com o papai e a mamãe, tem famílias diferentes, só a mamãe e os filhos, a vovó e os netinhos, mas a questão homoafetiva não. Assim eu ainda encontro barreira para falar sobre isso.” PE 5

Considerando o que diz a professora, questionou-se: (i) as intenções educativas da apostila em relação à temática família; e (ii) o impulso do “empobrecimento da função docente, restringindo a sua ação às orientações prescritivas [...], dispensando professores de experimentar algo diferente do que normalmente se faz” (FORTUNATI, 2009 apud NASCIMENTO, 2012, p. 56).

De acordo com Barros (2009), as apostilas tomam o espaço de tantas outras experiências que se constituem mais significativas para as crianças, portanto, potencializadoras das mais distintas linguagens pertinentes ao universo infantil.

No mesmo contexto, questionou-se outras consequências advindas da utilização das apostilas a partir do pensamento de Motta (2001), o qual afirma que o conhecimento apostilado estimula a “(re)produção” de indivíduos massificados, conformados e aptos a se ajustarem ao cenário social vigente. Porém, há que se considerar todos os apontamentos de autores/as que discutem a viabilidade da utilização da apostila no contexto da Educação Infantil, uma vez que ela “esconde a trama do poder que se urde por trás, [...] porque a sua relação com o mercado é umbilical. Trata-se de educação à venda, não necessariamente emancipatória” (DEMO, 2008, p. 8).

Para Furlani (2005), os livros constituem-se como artefatos escolares que transitam a sala de aula, e as formas pelas quais eles são articulados nesse contexto efetivam-se a partir do que a autora nomeia “pedagogias da sexualidade e do gênero”. Estas, por sua vez, podem tanto reiterar as identidades e práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas. No entanto, parece que a apostila que dirige a prática da professora não permite essa visibilidade. Apresenta declaradamente um modelo de família que se vê em inúmeros discursos sociais, portanto, trazendo por meio das imagens e

proposições, as representações de um modelo dominante ou hegemônico de uma dada sociedade (XAVIER FILHA, 2007).

Assim, à professora, coube o trabalho com a *apostila*, a partir do modelo de família nuclear, idealizada, aquela considerada “correta” ou “normal” (XAVIER FILHA, 2007) e que se constitui como um “guia” orientador de suas ações na sala.

Embora a configuração apontada no material não se dirija a outras arquiteturas familiares, a professora mostra-se sensível ao fazê-lo, quando declara às crianças que “[...] não são todas as famílias que moram com o papai e a mamãe, tem famílias diferentes, só a mamãe e os filhos, a vovó e os netinhos [...]”. Depara-se com obstáculos para falar na configuração de casais homoafetivos por encontrar *barreira para falar sobre isso*. Apresenta insegurança e desconhecimento em tratar a família “desestruturada”, aquela que a sociedade rotula, distingue, discrimina e estabelece divisões (XAVIER FILHA, 2007).

Da mesma forma, a sociedade também se vê com um discurso já consolidado com relação às sexualidades, muito embora Britzman (1999) afirme que a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade.

Ao mencionar a respeito das sexualidades, reporta-se ao RCNEI que a descreve como fator imanente e marcado decisivamente pelo contexto sócio histórico e cultural dos sujeitos. O documento traz orientações abordando relação entre desenvolvimento e vida psíquica tendo o prazer como fundamental para os seres humanos. A expressão da sexualidade manifesta-se, pois, ancorada nas marcas da cultura de cada sociedade, impregnada pelas normas construídas por elas (BRASIL, 1998).

As distintas explorações e interesse pelo corpo são observados desde tenra idade, evidenciando sensações de prazer e curiosidade não somente a partir do próprio corpo, mas inclusive por intermédio da “investigação” do corpo do outro em momentos possíveis de interação.

Contudo, a partir do discurso das professoras, foram perceptíveis os desencontros entre o que ditam as teorizações e as formas trabalhadas no cotidiano da escola, o que leva à definição da categoria de análise “Lacunas na formação ou (Des) informação”, uma vez que questionou-se os saberes e as faltas existentes na formação dos sujeitos da pesquisa.

LACUNAS NA FORMAÇÃO OU (DES) INFORMAÇÃO

Quando questionadas a respeito de como trabalham as sexualidades, as professoras revelaram como vêem a curiosidade da criança, as formas pelas quais lidam com o corpo e como o fragmentam! De fato, elas o fazem em pedaços para nomear e identificar as suas partes. A prática comum entre as instituições de Educação Infantil foram igualmente considerada.

A exemplo disso, PE 3 optou por um trabalho homogêneo e mecânico, organizando um contexto escolar e não educativo (GODOI; SILVA, 2011), uma vez que se ocupou da didatização de um modelo, restringindo, sobremaneira a sua prática ao trabalho escolar. Assim, PE 3 narrou:

“[...] Agora, já a sexualidade, pelo menos dentro da Educação Infantil que a gente trabalhou, porque não tinha um tema específico, nós trabalhamos o corpo, as partes do corpo, trabalhava mais nesse sentido.” PE 3

Segundo a PE 3, o trabalho com *o corpo, as partes do corpo* é realidade em suas práticas, assim como o acolhimento às indagações das crianças *através da curiosidade delas. Eles querem saber o quê, por que, através dessas perguntas que a gente vai tentando explicar e tirar as dúvidas.*

No entanto, os encaminhamentos sugeridos pelos RCNEI indicaram que o tratamento e receptividade do adulto frente às manifestações, questionamentos e interesse pelo corpo, deviam direcionar-se no sentido de alertá-lo sobre o modo como é vista a busca do prazer infantil e as diferentes reações causadas na criança a partir das respostas do adulto. A tendência foi que, quanto mais tranquila for à experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será a sua reação às explorações espontâneas infantis (BRASIL, 1998).

Embora o RCNEI faça um chamamento à atitude serena do/a professor/a perante as manifestações da criança, PE 5 demonstrou angústia com relação ao controle do uso dos banheiros tal como se descreve a seguir. Banheiros podem causar conflitos entre crianças e adultos, uma vez que são espaços de expressão de sexualidade das crianças e espaços para sanar a curiosidade, o que não é permitido em outros espaços (FINCO, 2010).

“Aí o ano passado, tivemos outro caso, aluno meu também, não podia deixar ele ir ao banheiro sozinho, porque o banheiro é assim no mesmo

corredor é dos meninos e das meninas, e ele queria entrar no banheiro das meninas pra mexer nelas. Aí esse ano, ele é meu aluno de novo. Já está com cinco anos. Aí uma das meninas chegou em casa e contou pra mãe, a mãe ficou apavoradíssima. Então eu conversei com pai e disse que nessa idade é a fase das descobertas, nós adultos colocamos muita maldade às vezes nos gestos que as crianças fazem. Eles próprios não têm maldade, claro que falei isso para sair um pouco da situação, porque essa criança já tinha maldade.”

PE 5

Ao afirmar que “[...] nós adultos colocamos muita maldade às vezes nos gestos que as crianças fazem. Eles próprios não têm maldade [...]”, PE 5 pareceu remeter às formas pelas quais os sujeitos adultos lidam com as sexualidades; o que poderia ser ou não maldade do adulto.

Da mesma forma, essa fala denuncia como a busca da curiosidade ou prazer infantil é vista pela professora; o que poderia ser maldade do menino a partir do olhar adultocêntrico. Pressupõe-se que as falas das professoras são por demais reveladoras do desconhecimento que têm acerca do tratamento adequado à curiosidade da criança, à exploração do corpo, o que reafirma as lacunas percebidas na formação e por consequência, nos saberes das professoras.

Ainda no que tange às questões relacionadas às sexualidades, as relações de gênero aparecem vinculadas às características biológicas que categorizam o sexo dos sujeitos, se feminino ou masculino, e às percepções dessas categorias a partir das diversas interações estabelecidas ao longo da infância e adolescência. Subjazem às características biológicas entre os sexos, as representações menino/menina construídas cotidianamente conforme o papel atribuído a cada um socialmente. Esse movimento dá-se por meio da presença marcante da cultura e do contexto histórico ora vivenciado (BRASIL, 1998).

Assim, a construção das identidades da criança reflete o que ditam as normas sociais e as representações homem/mulher determinadas pela arquitetura familiar, influenciando diretamente na percepção da criança acerca do que compete aos distintos gêneros existentes.

Ressalta-se que todos os apontamentos aqui expostos vão no sentido de apresentar o que o RCNEI traz a respeito das diversidades de gênero e sexualidades enquanto encaminhamento para o cuidar e educar a criança, o que não constitui, necessariamente, uma referência única para todos aqueles que lidam com as crianças de creches e ou pré-escolas.

Propostas algumas (des) articulações entre narrativas das professoras e os RCNEI, é necessário fazermos menção à polêmica que acompanha o documento, registrada por meio de uma coletânea de textos de pesquisadores/as brasileiros/as que incumbiram-se de analisá-los com o propósito de alertar quanto às incoerências existentes, além de apresentar omissão de discussões consideradas relevantes para a formulação de políticas e práticas de Educação Infantil que respeitem os direitos da criança (FARIA; PALHARES, 2003).

Igualmente ao RCNEI, outros documentos delineiam encaminhamentos para as instituições de Educação Infantil, buscando instrumentalizar professores e professoras quanto às formas de condução de práticas educativas que contemplem as crianças.

Sobre o documento intitulado Critérios para um Atendimento em creches, o qual respeita os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) há que se fazer referência a dois critérios: (i) os relativos à organização e funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; (ii) e os relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais, quanto não governamentais.

O documento é claro ao afirmar que seu propósito, embora aplicado a outras modalidades de atendimento como a pré-escola, à qualidade da educação e do cuidado em creches; constitui sua ocupação primeira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Apresenta-se, portanto, uma triagem acerca dos critérios que se prestam à temática diversidades e que sustentam de forma abrangente este trabalho por meio das orientações sugeridas pelos Critérios para um Atendimento em creches, e que respeitam os direitos fundamentais das crianças (Campos, 2009), a saber:

- a) Nossas crianças têm o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009, p. 13);
- b) As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular (CAMPOS, 2009, p. 14);
- c) Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo (CAMPOS, 2009, p. 21);

- d) Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças (CAMPOS, 2009, p. 21);
- e) As manifestações de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche (CAMPOS, 2009, p. 25);
- f) Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres (CAMPOS, 2009, p. 27);
- g) Nossas crianças, negras ou brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência (CAMPOS, 2009, p. 27);
- h) Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos (CAMPOS, 2009, p. 27);

Contudo, baseado nas afirmativas de Campos (2009), vislumbra-se os critérios que assinalam pontualmente para ações que considerem as necessidades essenciais das crianças, assegurando o respeito às distintas identidades, igualdade de direitos cultural, racial e religioso.

Campos (2009) vale-se também de gênero e sexualidades quando alerta quanto ao potencial da menina para participações em atividades menos moderadas e sugere comportamentos que não intimidam a curiosidade sexual da criança, nem tampouco a sua originalidade ao desejar saber mais a respeito de seu corpo, tal como narrou a professora:

“Na Educação Infantil vemos mais a diversidade, através da curiosidade deles... eles querem saber o quê, porque, através dessas perguntas que a gente vai tentando explicar e tirar as dúvidas.” PE 3

A curiosidade da criança parece ser admitida, a partir de seus questionamentos, o que levou a questionar se a professora considerava curioso falar sobre gênero e sexualidades; ao que ela nos respondeu:

“Com certeza, eu penso que se você chegar lá na sala e tiver uma conversa com os alunos sobre gênero e sexualidades vai chamar a atenção deles nessa fase, porque eles estão descobrindo eles mesmos, conhecendo os outros, tendo as curiosidades [...]” PE 3

Por certo, indagou-se os saberes das professoras e conseqüentemente a sua formação, haja a vista a forma como lidam com a curiosidade infantil e sua relação com a temática ora discutida. Admitiu-se a necessidade de considerar o potencial inerente aos espaços coletivos de educação para promover debates,

descortinar dúvidas, problematizar vivências, desconstruir convenções e provocar curiosidades.

Inferiu-se ainda que o documento que assinala os Critérios para um Atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças suscita problematizações.

Prosseguiu-se no sentido de apresentar as contribuições de Rosemberg (2009), expostas na segunda parte do documento

Tal como o procedimento anterior, elege-se as proposições de Rosemberg (2009), as quais versam sobre as intenções deste estudo e que revelam uma política de resguardo aos direitos que são imperativos para uma infância plena e saudável, a saber:

- a) As creches são concebidas como um serviço público que atende os direitos da família e da criança (ROSEMBERG, 2009, p. 32);
- b) A política da creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para classes sociais, sexos, raças e credos (ROSEMBERG, 2009, p. 32);
- c) A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida (ROSEMBERG, 2009, p. 32).

Os apontamentos da autora, embora mais amplos e não diretamente vinculados às sexualidades e gênero, admitem a equidade e a preservação dos direitos das famílias e das crianças, assumindo, dessa forma, a necessidade de uma política de igualdade. Propõe a devida estima e relevância às diferentes culturas existentes a partir das famílias atendidas, com assumida necessidade de equidade de oportunidades para as camadas sociais e amparo às diversidades de sexo, raça e religião.

Desta forma, há que considerar as problematizações apontadas por Ribeiro (2008) ao se referir aos direitos assinalados no documento. A autora propõe refletir a formação de educadores e educadoras e os direitos relacionados à temática gênero e sexualidades, contemplados no cotidiano da Educação Infantil. Soma-se a essa reflexão as indagações acerca da existência de atividades intencionalmente planejadas para inclusão de gênero e sexualidades nas instituições de Educação Infantil.

Ao tratar-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), destaca-se que a partir da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece-se, junto às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os princípios, fundamentos e procedimentos que buscam orientar as políticas públicas e as propostas pedagógicas da Educação Infantil; valendo-se desde a sua elaboração, planejamento, execução até a avaliação.

Assim, o documento versa sobre as definições de Educação Infantil, Criança Currículo e Proposta Pedagógica; alertando aos professores a respeito dos propósitos a serem considerados nos espaços não domésticos que constituem os estabelecimentos educacionais que educam e cuidam a criança de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010).

Ao discutir questões relacionadas às diversidades, as DCNEI abordam muito brevemente, de acordo com os princípios estéticos, o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. Propõe ainda romper com quaisquer relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, alargando padrões de referência e identidades, mantendo, dessa forma, o diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2010).

O documento faz referência ao respeito e valorização das formas de organização familiar e, mais especificamente, faz menção à apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais, entre elas, as culturas indígena e africana (BRASIL, 2010).

Percebe-se que, ao retratar questões relativas às diversidades, o documento que se constitui como mandatório para a Educação Infantil descreve de forma aligeirada e por demais periférica, sem, no entanto, expor mais detalhada e especificamente a temática. Não faz alusão expressiva às diversidades sexual e de gênero, nem a outras por demais urgentes nos discursos atuais.

Observa-se a partir da exposição dos documentos, que todos tratam de gênero e sexualidades, embora de forma abreviada. Reservam espaços às diversidades, pautando as discussões corriqueiras e essencialmente no respeito à dignidade, às identidades e igualdade de oportunidades.

Ao se dedicarem à criança, a intenção é também provocativa no sentido de atentar para o seu pleno desenvolvimento, para as singularidades da

infância, para a garantia dos direitos básicos dessa fase, para o potencial que constitui meninos e meninas, a partir das diferenças que os compõem.

No que se refere mais especificamente aos RCNEI, percebeu-se a existência de equívocos conceituais e desencontros conforme apontado a partir do estudo dos pareceristas que questionaram as proposições do documento. Identificou-se ainda que este documento é o mais citado pelas professoras como aquele que oferece sustentação para as práticas educativas. Além disso, é tão somente ele que norteia o trabalho das professoras conforme indicado no projeto pedagógico da rede de ensino.

Deste modo, destaca-se que as interlocuções entre as narrativas das professoras e os documentos são critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças em creches (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). No mesmo contexto, as DCNEI (BRASIL, 2010) não foram consistentes pela brevidade com que lançam a temática gênero e sexualidades, o que justifica o não estabelecimento das relações apuradas junto ao material empírico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi pensar sobre a criança, as professoras das crianças, e o currículo dos espaços que cuidam e educam esses meninos e meninas. Destacou-se os discursos das professoras, suas práticas e representações sobre gênero e sexualidades.

As narrativas das professoras constituíram o fio que (des)fiou as referências pesquisadas, para dar vida ao estudo. Ao analisar as narrativas, percebeu-se que as professoras, ao transitarem pelos conceitos de diversidades e diferença, estabeleceram aproximações entre os termos. Por ora chegaram a identificar algumas das diversidades existentes, evidenciando que os saberes a esse respeito veem, ainda que muito timidamente, reservados a um tipo ou outro de diversidade.

A marcha que tomou a pesquisa possibilitou ainda que as professoras revelassem carência de saberes e práticas que as instrumentalizassem para os acontecimentos cotidianos, o que por, sua vez, as fizeram submetidas ao fazer “intuitivo”, a partir do “*que acha que é certo*”, de acordo “*com as vivências*” e com a “*cultura*”. Assim, sem propostas intencionalmente pensadas e um

currículo que elege uns e descartam outros conhecimentos, as professoras apercebem-se de suas dificuldades, de suas limitações, dos desencontros entre o que sabem e o que precisariam saber para lidar com as sexualidades e relações de gênero.

Nem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontado por algumas das professoras como uma referência, cuja proposta da rede também o tem como documento orientador, mostraram-se suficientes para tratar eficazmente a temática. Deste modo, as professoras vivem à margem da solidão; o que as fazem aventurar em buscas solitárias e/ou nas trocas com tantas outras, que colocam o assunto em pauta, mas que terminam com ações baseadas na “*vivência mesmo*”.

Diante da realidade vivida pelas professoras, consta que os tensionamentos e a insegurança constituem ocorrências que as deixaram impotentes, uma vez que nem às famílias é possível recorrer; resultando no seu silenciamento a partir das vozes da família, as quais ecoam na “escola” mas emudecem diante das crianças. Problematizá-las daria possibilidade de repensar os conceitos, rever posicionamentos e discursos, desconstruir buscando perturbar, transgredir, desestabilizar e subverter a lógica de poder que estabelece aquela - verdade como inquestionável, merecedora de status, de prestígio, e de hegemonia (FURLANI, 2008).

Para tanto, é necessário considerar que, para desconstruir representações e saberes das professoras, é mister explicitar o seu caráter construído (inventado, criado, forjado) e que certamente se viram instalados a partir dos discursos sacralizados, e que se tornaram modos de ser e agir socialmente (FURLANI, 2008).

Nas narrativas das professoras, esses modos de ser e agir transitam a escola. Esta, por sua vez, molda subjetividades (VEIGA NETO, 2001), fabricando corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2006) que se veem impedidos de romper as fronteiras de gênero e de consentir que o corpo fale.

As narrativas das professoras são sinalizadoras da emergência de novos pensares, outras práticas e representações; pelo que urge inserir nos currículos da Educação Infantil a temática gênero e sexualidades com vistas a dinamizar os espaços que cuidam e educam a criança, no sentido de permitir a liberdade dos corpos, negar a sua subserviência e a sua hierarquização.

As narrativas são provocativas o bastante para repensar a formação de professores/professoras e a inclusão do tema nos currículos de universidades que ainda não se viram impulsionadas a debates desta natureza. Contudo, ao estudar sexualidades e gênero e mergulhar no cotidiano da pré-escola, não atreveu-se a “grandes revoluções”, tampouco pequenas revoltas diárias (FOUCAULT, 1999), alguns embates, confrontos tímidos ou provocações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: volume 1. Brasília: MEC, 2010.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-123.

CAMPOS, M. M. Essa creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, 2009. p. 11-27.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, 2009.

DEMO, P. Para não ler. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 4 p. 53-70, 2008.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERRARI, A. **Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? Corpo, Imagem e Educação.** Lavras: MEC, 2010.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FINCO, D.; SILVA, P. R. da; DRUMOND, V. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-87.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 111-131, maio/jun. 2008.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** 2005. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, E. G.; SILVA, M. R. P. da. Achadouros de infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 22-44.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 50-80, abr. 2012.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012.

ROSEMBERG, F. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, 2009. p. 29-40.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER FILHA, C. **A criança, a família e a instituição de educação infantil**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

*Recebido em maio de 2015
Aprovado em outubro de 2015*