

CENAS COTIDIANAS QUE DESAFIAM EDUCADORES(AS) A LIDAR COM GÊNERO E SEXUALIDADES NA INFÂNCIA

Virginia Georg Schindhelm¹

Faculdades de Ciências Médicas e Paramédicas –
Sociedade Educacional Fluminense

RESUMO

O artigo destaca experiências vivenciadas por crianças sobre gênero e sexualidades que costumemente são consideradas problemas por educadores(as) ao defrontarem-se com pontos de cruzamento entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. Os pequenos perguntam e promovem situações que levam os adultos ao encontro de seus desconhecimentos, suas culturas e seus medos num verdadeiro confronto com questões emergentes da curiosidade e lógica infantil. O trabalho com o gênero e as sexualidades no contexto escolar é um desafio transformador da prática educativa, na medida em que educadores(as) muitas vezes escolhem não ver certas experiências por não saberem lidar com situações tão delicadas e conflituosas. A pesquisa de doutoramento que originou este trabalho inferiu ocultamentos, silenciamentos e desconhecimentos dos(as) educadores(as) acerca dessas temáticas.

Palavras-chave: Educador(a) da infância, cenas cotidianas, gênero e sexualidades.

DAILY SCENES WHICH CHALLENGE EDUCATORS IN DEALING WITH CHILDREN GENDER AND SEXUALITY

ABSTRACT

This article emphasizes gender and sexuality experiences which children deeply experience and that usually are considered as problems by educators when facing crossing points between right/wrong, natural/unnatural, true/false. Children ask and raise situations which take adults to face circumstances they don't know how to deal because of their cultures and fears and this conflicts with children's curiosity and logic. Working gender and sexuality in school is a transforming challenge in education as educators frequently pretend they don't see certain conflicting experiences for not knowing how to deal with them. The investigation of doctoral degree which motivated this work concluded concealing, omission and educators' unknowing about these themes.

Keywords: Infant educator, daily scenes, gender and sexuality.

¹ Psicóloga, sexóloga, mestre e doutora em Educação. Professora da Faculdade de Psicologia das Faculdades de Ciências Médicas e Paramédicas – Sociedade Educacional Fluminense e pesquisadora do NEPES no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: psicovir@terra.com.br

INTRODUZINDO A QUESTÃO

O termo infância, como categoria constituída por sujeitos-crianças que sempre estiveram presentes em todo o mundo, apresenta uma diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferem na sua formação e, por isso, não pode ser entendida ou estudada como universal, natural, sempre igual, homogênea e de significado óbvio.

Hoje é bastante visualizada nas atividades escolares que a discutem e a pormenorizam em situações cotidianas, concebendo as crianças como sujeitos históricos e sociais, membros ativos nas comunidades e instituições em que participam, como a escola, a família e as áreas de lazer, dentre outras.

No entanto, ainda é notória a existência de uma política detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto, pressupondo e prejudgando o que os pequenos podem/não podem saber e o que devem/não devem fazer. Nas relações de poder que perpassam adultos e crianças, nossa sociedade ainda impõe valores e ideologias de uma cultura sem respeito à natureza infantil, às suas necessidades e aos seus interesses. Políticas públicas fazem proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância. Mas de qual infância, perguntamo-nos.

Assim, numa sociedade que comumente (re)afirma a criança como sujeito da falta, negando a sua completude e a sua capacidade para estar no mundo, justificativas bem intencionadas costumam defender que são ainda pequenas e não têm condições de lidar com muitas situações da vida, por não serem capazes de compreender e lidar com as complexas questões humanas vivenciadas em situações cotidianas, dentre elas as relativas ao gênero e à sexualidade. Por que “aquilo” que elas veem, ouvem e falam não merece respostas, atenção ou explicações? Que tal afastarmo-nos dessa visão de senso comum que insiste em reiterar as carências infantis de características, funções e capacidades presentes apenas nos adultos (COLINVAUX, 2009, p. 47)?

As questões emergentes das experiências² vivenciadas na escola se colocam em pauta e mesmo aquelas que antes eram omitidas ou ficavam subliminares passaram a ter vez e voz na cena cotidiana, apesar de, muitas vezes, as situações serem entendidas como problemas pelos(as) educadores(as)³.

Vimos há algum tempo nos perguntando sobre isso e realizamos pesquisa de campo em duas creches públicas no estado do Rio de Janeiro para buscar respostas a uma dessas questões omissas ou menos tratadas nos trabalhos sobre a infância, especificamente as que dizem respeito a gênero e sexualidades na educação das crianças.

Com uma frequência que, talvez, não fosse a esperada pelos(as) educadores(as), no cotidiano da educação infantil, as crianças fazem perguntas que os deixam em situações no mínimo constrangedoras quando questionam esses temas. São momentos em que os adultos entram em conflito com seu desconhecimento, sua cultura, seus medos sobre sexualidades ao serem confrontados pelas crianças em sua curiosidade e sua lógica, tão peculiares.

Frente à perspicácia e curiosidade dos pequenos, como pensar a discussão sobre gênero e sexualidade quando as perguntas acontecem no espaço de creches e pré-escolas? Será possível encontrar uma resposta fechada que dê conta das angústias de educadores(as) frente às questões sobre esses temas? Se a resposta é negativa, que propostas podem ser colocadas aos sujeitos envolvidos na tarefa da Educação Infantil que possibilitem lidar com esses sentimentos com menos sofrimento e dúvidas?

Este artigo vai discutir e refletir sobre as concepções e as práticas dos(as) educadores(as) infantis que no dia-a-dia se veem atravessadas por situações sobre gênero e sexualidades consideradas na maioria das vezes como assuntos controversos e, por isso, banalizados e até mesmo ignorados.

² Resgatando a etimologia latina de *ex-per-ientia* (LARROSA, 1995, p. 48) com o significado de viagem, aventura, um sair para fora e passar por, entendemos uma experiência como algo que ocorre e nos modifica, nos forma e tem efeitos sobre a subjetividade, transforma-a ou de-forma-a.

³ Utilizamos os parênteses como opção para educador homem ou educadora mulher, com base nas orientações para a eliminação do sexismo na linguagem.

A vida cotidiana (PAIS, 2003, p.13) na escola é permeada por vivências incomuns, inabituais e desconcertantes, simples situações da ordem da interação social que fluem ou deslizam numa transitoriedade sem deixar grandes marcas de visibilidade. Educadores(as) e crianças, atores no cenário escolar, vivenciam ações e acontecimentos culturais que podem parecer insignificantes, mas são formadores das interações na especificidade do trabalho com a infância.

De acordo com Kramer (2008), a escola tem compromisso com a cultura para além do conhecimento, *com* as crianças e não *para* elas. Sendo assim, as creches e as escolas constituem-se como instituições estáveis na sociedade contemporânea, na medida em que se configuram como cenário de convívio diário de crianças e adultos com possibilidade de construção coletiva de práticas sociais.

Dessa forma, trazemos para este artigo nossa experiência de dois anos de inserção em cenários escolares para a infância ressaltando nosso olhar e nossas inferências sobre o acervo empírico que construímos ao longo desse trabalho de doutoramento.

Estruturamos nossos relatos e reflexões em três seções. Na primeira, discorremos sobre o referencial metodológico de nossa investigação trazendo os dados mais relevantes da nossa pesquisa. Na segunda seção, contextualizamos os temas gênero e sexualidades na escola como dispositivos fundamentais ao processo de subjetivação, mostrando a importância que adquirem no trabalho com os pequenos. Na terceira e última seção, apresentamos algumas experiências relatadas pelos(as) educadores(as) das duas escolas infantis investigadas no trabalho de doutoramento.

A INVESTIGAÇÃO E SUA METODOLOGIA

Inserimo-nos no cotidiano de duas creches no Estado do Rio de Janeiro com vista a: (a) identificar as concepções que os(as) educadores(as) construíram em suas histórias pessoais acerca do ser homem/mulher; (b) investigar como os(as) educadores(as) infantis lidam com as formas de manifestação das sexualidades das crianças na vivência escolar; (c) conhecer o que sabem os(as) educadores(as) sobre

gênero e sexualidades, de forma a oferecer-lhes a oportunidade de acesso a conhecimentos científicos construídos sobre os temas, proporcionando-lhes condições para um diálogo aberto com as crianças sobre essas questões.

O sujeito docente foi o foco de nossas reflexões; esse sujeito ora foi um educador homem, ora foi uma educadora mulher. Uma das escolas para a infância, vinculada a uma universidade federal no estado, contava com o trabalho docente apenas de educadoras mulheres na época de nossa investigação. Entretanto, no cenário de uma escola municipal carioca, convivemos com a presença de oito educadores homens no trabalho com a infância.

Sendo assim, de modo a não apontar para as diferenças que hierarquizam os sujeitos e as produções sociais dos processos linguísticos e discursivos implicados em relações de poder (LOURO, 2008), assumimos como regra para a escrita a grafia educador(a) quando mencionamos a docência para a infância como um todo, independente de ser homem ou mulher. Segundo a autora, a linguagem constitui-se em uma das instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero e podem incentivar o sexismo. O termo homem, por exemplo, é utilizado como uma forma de linguagem hegemônica que normalizou o tratamento masculino como forma genérica para se referir a homens e mulheres.

A investigação entrelaçou dados da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada dos(as) educadores(as); (d) análise bibliográfica priorizando teses de estudiosos da infância, de gênero e da sexualidade.

Nosso mote nos encontros com os(as) educadores(as) era desconstruir verdades e certezas sobre os corpos, sobre gênero e a sexualidades, questionando as formas como costumam ser pensados e as formas como as identidades e práticas têm sido consagradas ou mesmo marginalizadas. Assim, “ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural”, segundo as palavras de Louro (2001, p. 33).

Nossa inserção nas creches promoveu diálogos e reflexões sobre inúmeras experiências que os(as) educadores(as) traziam de suas práticas e vivências cotidianas. Dentre elas ressaltamos a importância de a criança ser reconhecida como ser sexuado que, na relação com os seus familiares, pares e com outros adultos, está sujeita às influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de sua identidade, sua sexualidade, seu gênero e seus comportamentos.

Para muitos educadores(as) da infância, a criança ainda é vista como um ser assexuado e, por isso, as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil, visto que este, como matriz da sexualidade, é uma realidade tão simbólica quanto física e palco de potenciais fontes de excitação sexual. Desde pequena, o sentir expressa prazeres e desprazeres e faz desabrochar na criança emoções, afetos e desejos, provocando sensibilidades num corpo que evidencia as sexualidades.

A pesquisa no cotidiano das duas creches desenvolveu-se num contínuo processo de reflexão sobre a prática educacional, proporcionando-nos e aos educadores(as) a oportunidade de aprender com as experiências cotidianas, revendo conceitos sobre o desenvolvimento dos processos pedagógicos e o modo de compreender a organização e as vivências no espaço da educação infantil.

As observações nas escolas infantis trouxeram-nos a oportunidade de conhecer como os(as) educadores(as), envolvidos pelas tramas das relações pedagógicas cotidianas, vivem seus embates e entram em conflito sobre a maneira de trabalhar e entrelaçar o conhecimento escolar e os seus próprios conhecimentos de mundo, na medida em que, muitas vezes, nas suas formações, não receberam saberes nem construíram conhecimentos que possam prepará-los para o convívio com o gênero e as sexualidades infantis no contexto escolar.

As 23 entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com seis educadoras de uma creche e dezessete educadores(as) (nove⁴ homens e oito

⁴ Essa creche, na época da pesquisa, contava com oito educadores homens. Entretanto entrevistamos mais um educador homem, o primeiro a ingressar no trabalho com a infância nessa escola, mas que não

mulheres) da creche municipal serviram como instrumento de narrativa desses sujeitos que nos permitiu conhecer um pouco mais sobre suas experiências, suas concepções e suas práticas profissionais, priorizando aquelas relativas aos temas gênero e sexualidades.

Durante nosso tempo de inserção nos espaços para a infância participamos dos programas mensais de formação continuada dialogando com a equipe pedagógica sobre os temas de nossa pesquisa. O objetivo desses encontros era estimular o(a) educador(a) a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. A reflexão tornou-se uma via possível para que pudessem não apenas construir novas perguntas, mas principalmente repensar e desconstruir verdades, num exercício contínuo e inacabado acerca dos temas em questão.

Nas escolas, educadores(as) e crianças, na medida em que reproduzem o que aprenderam com as outras gerações, criam todo dia novas formas de ser e fazer que vão sendo integradas aos contextos pedagógicos e aos corpos adultos e infantis. Por essa razão, trabalhar com os temas gênero e sexualidades na infância tem sido um desafio transformador da prática educativa, por serem tão delicados e conflituosos.

Não podemos mais negar a instabilidade e a transitoriedade dos discursos sobre gênero e sexualidades e como eles se transformaram em marcas do nosso tempo. Por isso, nos diálogos com os(as) educadores(as) buscamos não apenas questionar o que fazem cotidianamente acerca das vivências sobre esses temas, mas também refletir sobre a possibilidade de um fazer de outro modo, mesmo que isso implique assumir novos riscos, admitir paradoxos, dúvidas, contradições, porém ensaiando respostas provisórias, múltiplas, localizadas, mas sem a pretensão de achar soluções definitivas.

Nossa proposta nas formações continuadas não era ensinar os temas gênero e sexualidades nem prescrever formas de agir, de falar ou de conduzir estratégias para

fazia mais parte da equipe docente na ocasião. Por essa razão foram nove entrevistas com educadores homens nesse espaço escolar.

lidar melhor com as normalidades e com as diferenças com as quais nos deparamos no dia a dia da escola; era, sim, dar oportunidade a um voltar-se para as próprias práticas, refletir e poder, de forma contínua, desestabilizar e desconstruir a naturalidade, a universalidade e a unidade de significados dessas temáticas, de forma a reconhecer o caráter construído, movente e plural dessas concepções.

As inferências de nossa investigação alicerçaram situações cotidianas e: desvelaram ocultamentos e silenciamentos dos(as) educadores(as) acerca da temática; expuseram experiências problemáticas que os levaram ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas às experiências de gênero e de sexualidades das crianças, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; evidenciaram falas adultas que carregam em si marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; revelaram o desconhecimento da equipe pedagógica sobre os temas gênero e sexualidades na infância.

CONCEITUANDO GÊNERO E SEXUALIDADES

Sexualidades e gênero são concepções profundamente ligadas e inter-relacionadas, porque se constituem como produções histórico-culturais na constituição das subjetividades e, por isso, instáveis e passíveis de transformações.

Gênero abarca um conjunto de valores, crenças, atitudes, papéis, práticas e características culturais que definem o que é ser homem/mulher numa cultura ou sociedade. Pode ser definido como uma organização social, cultural e histórica dos processos construtivos das distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens/mulheres e seus corpos sexuados (MEYER, 2010, p. 16).

Para o sociólogo Weeks (2011), o gênero não é uma base estável e eterna para a organização da vida social, mas uma variável histórica e cultural potencialmente instável, o que significa diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. Gênero é uma estrutura ampla e complexa que mantém uma relação íntima com o campo das sexualidades (CONNELL, 1995), na medida em que

este remete a uma dimensão humana que envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001). Por essa razão, utilizamos sempre a expressão sexualidades, em acordo com a referida autora.

Desde a Educação Infantil as crianças já começam a vivenciar diferentes experiências e concepções acerca do gênero por meio das relações que estabelecem com as pessoas com quem interagem. Comportamentos, atitudes, saberes e gestos são precocemente ensinados às crianças com o intuito de orientar na construção de suas masculinidades e feminilidades. Dessa forma, tanto os significados culturais de masculinidade e feminilidade como as expectativas atribuídas ao que é ser homem ou mulher tornam-se conhecidos e evidenciados para as crianças.

Estudamos as sexualidades como construções sociais que ainda hoje são difíceis de serem trabalhadas na Educação Infantil pelo desafio e pela transformação que promovem na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. O conceito expressa crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos, sendo produto permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, o que denota um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Assim, deparamo-nos com dificuldades para conceituar a expressão sexualidades, na medida em que é abordada de forma ampla, com diversos significados e conteúdos e, por isso, não possui uma visão unívoca e “não é um domínio unificado”, nas palavras de Weeks (2001, p. 54). Varia na história, nas culturas ou entre grupos sociais e ao longo da vida dos indivíduos, considerando a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que estão inseridos.

Cada sujeito constrói a sua sexualidade nas e pelas relações que estabelece desde o nascimento. Por essa razão é constitutiva da subjetividade, ao mesmo tempo que se propõe falar sobre cada um e sobre cada corpo. Assim, Weeks (2010, p. 10) a postula como um conceito problemático e sem respostas fáceis para os desafios que ela aponta.

A marca cultural está presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade e do gênero de uma criança, notadamente no modo como os adultos cuidam dela e a

educam, diferenciando-a em menino ou menina desde bem pequena. No entanto, as crianças não são passivas a essas práticas. Desde muito cedo elas negociam significados (coletivo/social), atribuindo-lhes novos sentidos (pessoal/individual).

Na escola, os modos de contato, os usos do corpo e seus discursos ainda são permeados de saberes envoltos por visões, crenças, interditos, valores e preconceitos oriundos de uma cultura herdeira do período vitoriano⁵, que encerrou cuidadosamente a sexualidade, mudou-a para o ambiente privado e reduziu-a ao silêncio. Herdamos esse patrimônio sócio-histórico-cultural, oriundo de uma ideologia moral permeada pelo puritanismo, que ainda hoje se cala sobre as experiências relativas ao gênero e às sexualidades infantis.

Ainda hoje se percebe que os distintos significados atribuídos ao gênero masculino/feminino e às expressões de sexualidades são atravessados por relações de poder e usualmente implicam hierarquias, subordinações e distinções.

É bastante comum nos cenários escolares encontrar essas distinções em atividades ou mesmo brincadeiras em que as crianças são divididas em grupos de meninos e grupos de meninas, seguindo a lógica da segmentação sexual. Nossa cultura reitera constantemente essa lógica determinando artefatos específicos para separar meninos e meninas, como brinquedos, roupas e cores. Até mesmo a arquitetura de cenários infantis tende, por exemplo, a separar os banheiros masculinos e femininos ou adotar cabines individuais num mesmo banheiro para crianças com três anos ou mais, uma vez que já percebem a diferença anatômica entre meninos e meninas.

As crianças que desfrutam desses espaços expressam de forma livre e espontânea como estão se construindo como seres sexuais, como meninos ou meninas, e por isso tendem a ser alvo de cuidados e de vigilância, como no relato a seguir.

Após o banho das meninas, Moacir⁶ (5 anos) sentou-se no vaso sanitário e observou Aurélia despida. “Ele quer pegar a minha

⁵ O período vitoriano é uma fase da história inglesa (1838-1901) em que a Inglaterra, sob o comando da Rainha Vitória, passou por uma época muito conservadora para a vida cotidiana dos cidadãos, em que o sexo era um assunto proibido.

⁶ Os nomes citados neste artigo são fictícios para preservar a identidade das crianças.

calcinha”, reclamou ela. Moacir sorriu e apalpou a menina, que gritou: “Agora ele quer pegar na minha perereca”. A educadora correu para intervir: “Se você encostar nela vai perder o direito de ficar com a gente no banheiro” (nota de campo em maio de 2012).

Inferimos, por essa experiência, a importância de estudar as vivências nas escolas buscando a compreensão do que nelas se faz e se cria como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que estão inseridos nelas. Aceitar a possibilidade de trabalhar com o inesperado e o novo implica o rompimento das pedagogias reprodutoras de valores e regras que orientam as relações com a sociedade e com o mundo. Mas observamos inúmeras vezes as dificuldades dos(as) educadores(as) para lidar com novas e inesperadas experiências trazidas por crianças ávidas por conhecer algo que nossa cultura insiste em calar, esconder, ocultar.

CENAS QUE DESAFIAM O CENÁRIO ESCOLAR

As experiências acerca do gênero e das sexualidades na infância promovem ações com base em uma tradição oriunda de uma moral judaico-cristã que envolveu os temas sexo, sexualidade e gênero em tabus, mitos e repressões de forma a serem interditados; por isso, não verbalizados, discutidos ou mesmo ensinados.

O cotidiano na escola infantil apresenta de forma singela o modo como são tecidas as relações entre adultos e crianças a partir dos artefatos culturais que cada um traz dos múltiplos cotidianos onde vive, seja em casa, nas comunidades, com os amigos ou na escola, dentre outros. As práticas de cada um desses cotidianos produz um fluxo de ideias e de falas que traduz saberes e conhecimentos não ensinados, todavia praticados sem critérios de cientificidade e absorvidos por um senso comum dos locatários destes acervos culturais. São conhecimentos horizontalizados, indisciplinados, imetódicos, práticos, pragmáticos e persuasivos, reproduzidos espontaneamente nas trajetórias cotidianas de vida e experiências dos grupos (SANTOS, 1989).

Nessa linha de argumentação, entendemos que os saberes subjetivos oriundos do senso comum e suas omissões identificadas nos currículos da Educação Infantil sobre as questões de gênero e sexualidades se apresentam como verdadeiros terrenos de areia movediça cheios de armadilhas das tramas históricas, sociais, culturais e políticas circunscritas e produzidas pelas ações e práticas de sujeitos sociais ao longo da história.

Entretanto, não é a escola o único espaço em que essas questões se apresentam; muito ao contrário, ali elas se reproduzem como desdobramentos do que acontece na sociedade. O espaço escolar se configura, então, como palco em que atores sociais revelam seus comportamentos, que podem ser ratificados ou recontextualizados de acordo com a paisagem social dos ambientes educativos.

Os sujeitos não são ou estão cristalizados e paralisados na história, ainda que a educação vá atrás das mudanças tão devagar. Prova disso é que as crianças trazem para as escolas, com insistência e persistência, as perguntas sobre sexualidade e gênero da mesma forma como trazem perguntas sobre outras questões.

A cena a seguir retrata uma experiência infantil relatada por uma educadora. “Amanda e Roberto (4 anos) namoram e até beijam na boca, vivem grudados. Acho errado. Converso com eles longe de todos porque não quero dar a ideia para os outros”.

Um grande problema é que o(a) educador(a) nem sempre encontra forma de fugir das perguntas ou experiências sobre sexualidade e gênero como escapa com mais facilidade em outras situações.

O exemplo a seguir evidencia uma experiência vivida por estagiários e graduandos de Biologia numa das escolas investigadas sobre bolsas confeccionadas especificamente para esse projeto, todavia consideradas culturalmente para uso feminino, por isso questionadas e rechaçadas pelos meninos em uma atividade de Ciências.

Num projeto sobre insetos, as crianças saíram do espaço da creche para procurá-los, conhecê-los e coletá-los. Para isso receberam bolsas amarelas a serem utilizadas na excursão. Alguns meninos

negaram-se a sair da creche com a bolsa a tiracolo, sob a alegação de que “usar bolsa é coisa de mulherzinha”. A contra-argumentação dos estudantes convenceu-os a usá-la, na medida em que exploradores precisam de bolsas para guardar e carregar o material recolhido no campo de pesquisa (nota de campo em maio de 2011).

É possível indagarmo-nos sobre valores, tabus e representações atribuídos socialmente e reproduzidos pelas crianças ao abominarem o uso da bolsa amarela para a coleta de insetos. Ao mesmo tempo, também pela imitação de valores e representações sociais, as crianças mudam de ideia e aceitam as bolsas ao serem informadas da função delas para um pesquisador. A pesquisa já aparece nesse episódio como algo de *status*. Ou seja, a bolsa em um momento era a representação de “coisa de mulherzinha” e no seguinte passa a ter outra representação social muito forte ligada à investigação, à exploração do campo, à coleta de material para a pesquisa.

Seria ingênuo pensarmos na escola como única responsável por uma educação para o gênero e as sexualidades, com vista a promover no educando a construção ou a renovação de saberes necessários que o auxiliem a desenvolver suas habilidades, comportamentos e atitudes frente a mitos, tabus e preconceitos.

Ideal seria um processo educativo que oportunizasse para adultos e crianças um sentir-se confortável com a própria sexualidade, de modo a poder lidar de forma natural com as experiências junto daqueles com quem se relacionam no cotidiano de suas vidas. É possível conceber a escola como um ambiente passível de vivência social com o papel relevante de oferecer à criança o acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento inclusive os relativos ao gênero e às sexualidades. Estariam nossos(as) educadores(as) infantis preparados para esse desafio?

Nosso olhar recaiu sobre uma cena cotidiana que desvelou o quanto as crianças entram para a escola com um acervo de conhecimentos oriundos de sua cultura

familiar; todavia, num processo de interação, encontram sujeitos que vão atuar nos saberes e fazeres que trazem de seu contexto, inclusive os sexuais.

Ao ensinar para o menino, na hora do banho, o nome pênis para o órgão genital, o educador deparou-se com o seguinte diálogo:

- O que é isso?, perguntou o menino.
- Como você chama essa parte do seu corpo?, questionou o educador.
- Peru, respondeu o garoto.
- Então, peru é o apelido, mas o nome certo é pênis, ensinou o educador.

No dia seguinte, o pai da criança procurou o educador não só para checar a veracidade do que o filho lhe contara, mas também para agradecer por tê-lo ensinado, pois ele próprio nunca pudera mencionar “essa palavra” para o menino (nota de campo em agosto de 2011).

Nessa situação percebemos que não só a criança como também o adulto constroem-se aprendendo e ensinando nas relações interpessoais, num movimento concomitante de produção como sujeito e transformação do seu contexto. O pai sensibilizou-se com a aprendizagem da criança, mas também para aceitar e apreender a importância dessa aquisição, na medida em que ele próprio não conseguira desenvolver habilidades na linguagem para abordar de forma simples e clara com o filho o nome do órgão genital masculino.

A função pedagógica que passou pela fala foi essencial, na medida em que o educador ensinou para a criança e para o pai a necessidade de simplesmente transmitir um conhecimento sobre o corpo. Não seria essa uma forma de manter o sentido original da educação: o que deriva do *ex-ducere* de sua etimologia latina: conduzir para fora, para fora do que se é, para fora do caminho traçado de antemão, como ensina Larrosa (1995, p. 61)? Acreditamos que sim.

Outra cena descreve uma experiência vivenciada no espaço escolar que levou a educadora a redobrar sua atenção a duas crianças.

Hoje, na hora do sono da tarde, a educadora viu Moisés e Constance aos risos, sob lençóis, numa brincadeira de cabaninha. Ao aproximar-se, constatou que o menino acariciava os genitais da amiguinha e que isso dava a ela intenso prazer. A educadora, muito desconcertada, trouxe Moisés para junto de si com o intuito de despertar nele o

interesse pela historinha que contava a todos. “Fiz certo?”, questionou ela. “Agi por impulso, é isso mesmo? Tenho até vergonha de contar...” (diário de campo de março de 2010).

É bastante comum que as crianças pequenas demonstrem interesse e curiosidade nas formas anatômicas e na fisiologia dos seus próprios genitais e das outras crianças. Entretanto, quando adotam atitudes ou comportamentos relativos ao sexual e não condizentes com aqueles esperados, instituídos ou normalizados pelo espaço escolar geram tensões e levam os(as) educadores(as) a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores.

Os pequenos, quando imbuídos por vontade de saber, promovem situações inusitadas relativas ao gênero e à sexualidade e muitas vezes provocam nos(as) educadores(as) sentimentos de desconhecimento e de impotência no confronto com questionamentos e vivências inesperadas, como a experiência relatada por um(a) educador(a): “ao ver uma criança se tocando, eu tento distrair para que ela faça outra coisa e fico de olho para ela não aprontar de novo. Afinal, onde encontro o que devo fazer numa situação dessas?” (formação continuada de educadores(as) em agosto de 2011).

Nesse processo interativo com o outro, a criança não apenas desenvolve sua singularidade, internaliza e expressa sua condição ideológica, histórica e social, mas também aprende, ensina e transforma suas ações no contexto escolar. Nesse fluido processo inter-relacional, já nos primeiros anos da vida escolar, constroem suas identidades e suas concepções sobre gênero e sexualidades, como mostra este exemplo:

Eu sou negro e meu cabelo é afro; eu já trancei o cabelo de várias formas, já deixei solto, às vezes um *black power*, às vezes eu raspo; as crianças, na primeira vez que eu trancei o cabelo, falaram: “você tá usando cabelo de mulher”, “por que você tá usando cabelo de mulher?” (entrevista com educador em outubro de 2011).

Essa vivência cotidiana aponta para os papéis e as expectativas atribuídos ao que é ser feminino ou masculino, que se mostram para as crianças como evidentes e conhecidos por meio de comportamentos, atitudes, saberes e gestos. Por meio deles,

meninos e meninas vão se construindo com suas masculinidades ou feminilidades, em função dos valores que a sociedade admite, aceita e valoriza (LOURO, 1995, p. 173).

As crianças não são vazios históricos e culturais quando entram para a escola e por isso vivenciam as experiências no dia a dia com entendimentos não hegemônicos e de formas singulares. Num processo de interação com seus pares e com os educadores(as), dialogam e vivem experiências diferentes daquelas de seus contextos familiares, inclusive os que constroem e reconstróem suas masculinidades/feminilidades, como mostra o exemplo relatado.

Dessa forma, estas se constroem numa relação processual, num movimento de produzir-se como sujeito, num corpo que se estende ao mundo e, ao mesmo tempo, é uma extensão de construções culturais. Assim, tanto educadores(as) como crianças aprendem e ensinam rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca de sexualidades e gênero, construídos muitas vezes de forma implícita, mas que se tornam aprendizagens sociais relevantes.

Nesse processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental que os educadores(as) estejam atentos para os corpos, sempre presentes nesse processo relacional e também sexuado, afirma Fernández (1994, p. 38).

Vemos, assim, que as crianças são participantes ativos de um ambiente que se pensa previamente ordenado e prescrito por adultos para prover esses novos sujeitos sociais daquilo que pensaram ser essenciais para atender às suas necessidades individuais, sociais, cognitivas e emocionais. E onde estão as práticas e os saberes que podem ajudar os pequenos na construção de suas identidades e subjetividades como seres sexuais?

“Não sei o que fazer, então finjo que não vejo”, declarou uma educadora. A fala foi dita como um desabafo para uma vivência que ocorria com frequência em seu grupo e que envolvia certa menina que, deitada no colchonete, na hora do descanso tinha por hábito acariciar a região genital de maneira prazerosa. Para ela, aquele movimento aparentava uma forma de brincar com seu próprio corpo, enquanto para os adultos que a olhavam essa cena era, no mínimo, desconcertante.

Percebemos nos diálogos que estabelecemos no espaço escolar que os adultos sentem enorme constrangimento diante da criança que se masturba. Esta, no entanto, sente prazer nessa experiência autoerótica de exploração dos seus genitais (nota de campo de março de 2010).

Não é fácil, contudo, desvencilharmo-nos dos mitos, tabus e da repressão sobre a masturbação criados e mantidos durante centenas de anos ao envolver culpa e prazer nessas vivências. Ainda hoje o recurso mais utilizado pelos(as) educadores(as) é distrair a atenção da criança, evitando o constrangimento do momento. A criança, no entanto, registra essa prática como algo que o(a) educador(a) fingiu não ter visto e sobre a qual escolheu não falar. Essas mensagens não são explícitas, mas estão presentes e são percebidas pelos pequenos.

Seriam as crenças, os tabus e os interditos alguns dos mecanismos responsáveis por construir formas de invisibilização do sujeito? Resgatando a etimologia de *infans* (do latim *que não fala*), seria possível pensar na masturbação infantil como aquela que, além de não falar e sobre a qual não se pode falar, é aquela que o(a)educador(a) não pode ver?

A instituição escola, como subgrupo social, comumente reproduz na educação das crianças políticas de verdade sobre gênero e sexualidades determinadas pelas correntes de pensamento, movimentos e tensões da comunidade a quem atende, de forma a enquadrar e normalizar as crianças dentro de padrões e de normas culturais.

O(a) educador(a), por sua vez, ao participar ativamente no processo dos cuidados e da educação dos pequenos, enfrenta no dia a dia pontos de cruzamento como certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. Nesse cenário, defronta-se com escolha de valores a serem reproduzidos com as crianças que nem sempre estão muito claros e definidos pela escola, apesar de suas responsabilidades nas construções, mudanças ou estagnações de saberes e de comportamentos.

A experiência vivenciada por uma educadora mostra a surpresa e o despreparo para responder a uma questão infantil: “o Joaquim queria saber a diferença do órgão

feminino e masculino; eu respondi que um tem chuveirinho e o outro tem torneirinha”. Imaginamos o quanto essa resposta da educadora gerou em Joaquim outras questões, como: o que é torneirinha e o que é chuveirinho? Quem tem torneirinha e quem tem chuveirinho? Uma torneirinha pode ser de menino? Um chuveirinho pode ser de menina? Inferimos que seria mais fácil responder para a criança a verdade sobre a anatomia masculina e a feminina sem usar o recurso de metáfora. Crianças entendem as metáforas utilizadas pelos adultos?

Pensando no cotidiano como o que se passa todos os dias (PAIS, 2003, p. 28), é importante estudar as experiências vivenciadas nas escolas da infância buscando a compreensão do que se faz nelas e nelas se cria.

Uma saída possível na educação dos temas gênero e sexualidades seria aceitar a possibilidade de trabalhar no dia a dia com “projetos” que não estão prescritos nem foram pensados para os currículos da infância.

O sistema educativo comumente apenas reproduz valores e regras que servem para orientar os comportamentos das crianças nas relações com a sociedade e com o mundo. Enquanto os valores têm caráter mais genérico e se difundem pelo universo social, as regras têm uma natureza mais específica. Ligam-se mais diretamente aos comportamentos pessoais e grupais e, por isso, constituem-se em guias para a ação, explicita Rodrigues (2006, p. 37). Associadas aos valores sociais, as regras funcionam como códigos orientadores da conduta dos indivíduos, basicamente porque estes os consideram adequados e justos.

Sendo assim, numa sociedade como a nossa, com a tradição de que os assuntos referidos a gênero e sexualidades ainda são da ordem do estritamente íntimo e privado, os códigos de conduta que recebemos e passamos para as nossas crianças apresentam esses temas como inadequados para o público infantil e, portanto, não deveriam ser falados ou trabalhados com as crianças.

Percebemos, por isso, preconceitos e tabus, ainda que escondidos ou camuflados, mas que afloram nas falas, narrativas, comportamentos, aprovações e

reprovações por parte dos(as) educadores(as) diante das experiências que as crianças trazem e vivenciam no dia a dia da escola infantil.

Como, então, educar e trabalhar com as crianças que ainda estão num processo de aquisição e de construção de valores e de regras de conduta, mas que expressam com tanta naturalidade e espontaneidade suas sensações e seus desejos, inclusive os sexuais?

Considerando que gênero e sexualidade são construções sociais, internalizadas de forma subjetiva, de acordo com a tradição das culturas familiar, comunitária, religiosa, dentre outras, como poderíamos pensar numa forma de levar o(a) educador(a) infantil a vivenciar novas experiências sobre esses temas e ser capaz de romper com o que já é, abrir-se à possibilidade de aventurar-se a um lugar não previsto, a um perpétuo devir, de modo a promover em si um desfazer e um refazer?

ARTICULAÇÕES QUE FINALIZAM, MAS NÃO CONCLUEM...

Os temas gênero e sexualidades na escola para infância fazem emergir sentimentos como medos e inseguranças nos(as) educadores(as). Frente às perguntas e explicações no âmbito do sexual, frutos da curiosidade e da criatividade infantil, os(as) educadores(as) costumam paralisar ou reproduzir as respostas do senso comum também de tabus, de incompreensões, de inseguranças, de restrições etc. Há de fato uma saída pronta?

A temática das sexualidades e do gênero passeia e afeta a história de vida de cada um dos sujeitos escolares – educadores(as), crianças e corpo técnico-administrativo; por isso deveria ser objetivo da escola discutir junto com eles as possibilidades de respostas menos preconceituosas ou dissimuladas que falem o suficiente à criança, passíveis de sua compreensão e sem subterfúgios ou tratamentos óbvios, como se tudo estivesse claro e de interpretação igual para todos.

Não podemos, então, iludirmo-nos de que um simples aumento e melhorias no rol de conhecimentos informativos adquiridos individualmente seriam suficientes para

melhorar ou modificar de forma rápida conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional dos(as) educadores(as) infantis.

Este deveria ser um trabalho a estender-se de forma contínua e prolongada ao longo da sua carreira docente preferencialmente desenvolvido na instituição escolar articulando teoria e prática e tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental dessa atividade. Desenvolver esse trabalho na própria escola propicia, nesse meio social, partilhar com seus pares as experiências individuais, suas referências e seus significados. Assim, conhecimentos enraizados na vida social se expressam e estruturam a identidade e as condições sociais dos que dele partilham.

Somos cientes de que nossa atuação durante a pesquisa junto à equipe escolar adquiriu dimensões para além do que ficou escrito e declarado; já foi um primeiro passo. Exercitamos as formas de perceber pequenos fatos que nos escapavam para dimensioná-los em outros patamares de discussão menos preconceituosos, como forma de encontrar outras saídas interessantes e ricas ao fazer escolar.

Evidenciamos, pelos discursos e por alguns indícios observados nas práticas posteriores aos nossos encontros nas formações, que a maioria dos(as) educadores(as) começou a promover com mais confiança e segurança pequenos movimentos em direção a mudanças nos modos de lidar com as manifestações sexuais das crianças.

Mesmo que singelas, reconhecemos potencial político nessas pequenas transformações diárias (LOURO, 1995, p. 182) que podem contribuir para a produção de uma sociedade com várias formas de ser homem/mulher, de amar e ser amado, de dar e receber afetos, de experimentar prazeres e vivenciar desejos.

Nossa proposta não foi ensinar os temas gênero e sexualidades nem prescrever formas de agir ou de falar, mas conduzir estratégias para lidar melhor com as normalidades e com as diferenças com as quais nos deparamos no dia a dia da escola.

As inferências alicerçadas nos discursos que emergiram das narrativas dos(as) educadores(as) e das situações cotidianas observadas (1) desvelaram que as crianças recebem ensinamentos que não foram prescritos num programa pedagógico, mas que aparecem de forma implícita ou invisível como produto de um trabalho permanente

de ocultação, de dissimulação ou de mistificação acerca dos temas gênero e sexualidade; (2) expuseram experiências problemáticas que levaram os adultos ao enfrentamento de situações inusitadas relativas ao gênero e às sexualidades das crianças; (3) evidenciaram experiências de educadores(as) que carregam em suas histórias pessoais marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelaram algumas tramas das relações pedagógicas em que crianças e educadores(as) viveram seus embates e entraram em conflito no entrelaçamento do conhecimento escolar e aqueles que as crianças traziam de seus mundos peculiares; (5) mostraram (des)conhecimentos da equipe pedagógica sobre gênero e sexualidades; (6) expuseram grande interesse e participação dos docentes nos encontros de formação continuada quando trocávamos saberes e refletíamos sobre experiências que pudessem prepará-los para conviver melhor com as sexualidades e a construção do gênero das crianças no contexto escolar.

Trabalhar os temas gênero e sexualidades na escola pretendeu encontrar rumos capazes de promover ações educativas afirmativas que favorecessem comunicações responsivas nas relações entre adultos e crianças. Destacamos (a) a importância da temática gênero e sexualidades ser refletida pelos(as) educadores(as), de modo a desmistificar os (des)conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na função docente; e (b) a busca de novas concepções que envolvam os aspectos vivenciados sobre gênero e sexualidades no exercício da profissão como alternativas e estratégias que sirvam de subsídio capazes de contribuir para a melhoria do processo formativo docente e da prática laboral futura do(a) educador(a) brasileiro(a) infantil.

REFERÊNCIAS

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (orgs.). *O jeito que nós, crianças, pensamos certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62.
CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, nº 5, p. 185-206, jul./dez. 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KRAMER, Sônia. *Entrevista concedida ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, maio de 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/6192>. Acesso em 22 abr. 2011.

LARROSA, Jorge. Pedagogia, experiência e subjetividade. Uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43-63.

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

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. 7ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006 (Coleção Antropologia e Saúde).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Ciência e senso comum. In: _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 33-49.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

_____. *Sexuality*. 3rd ed. London: Routledge, 2010.

_____. *The languages of sexuality*. London: Routledge, 2011.