Gênero, sexualidades e os desafios para educadore(a)s infantis

SCHINDHELM, Virginia Georg¹

RESUMO

O artigo resgata discussões dos trabalhos de mestrado e doutorado em educação sobre gênero, sexualidades e a formação docente para lidar com as questões cotidianas das escolas infantis. Sexualidade e gênero são campos inter-relacionados, todavia suas concepções e práticas se confundem e as tornam difíceis para pensá-las distintamente. Apresenta dados empíricos construídos nas produções acadêmicas com prioridade para narrativas de educadore(a)s sobre seus saberes e experiências vivenciadas nas escolas. Gênero e sexualidades são discutidos como concepções constitutivas da subjetividade, que falam sobre cada sujeito, seu corpo, sua cultura e o contexto social em que está inserido. Os trabalhos destacam (a) a importância do tema ser refletido por docentes para desmistificar (des)conhecimentos e (pre)conceitos sexuais experienciados na escola (b) a busca de novas concepções e práticas no exercício da profissão, como alternativas e estratégias que contribuam para melhorias do processo formativo docente e das práticas laboriais de educadore(a)s infantis brasileiro(a)s.

Formação docente. Gênero e sexualidades. Educação infantil.

Gender, sexuality and the infant educators' challenge

ABSTRACT

This article brings back master's degree and PhD education works about gender, sexuality and teachers' formation to deal with everyday situation in infant schools. Sexuality and gender are connected fields, although the conceptions and practices mix up and make it difficult to think about them clearly. It presents experimental data made in academical productions choosing educators' narratives about their experiences in schools. Gender and sexualities are discussed as typical conceptions, which discuss about each person, body, culture and the social context in which he/she is inserted. The work appoints (a) this theme is important to be reflected by educators to make (un)known and prejudices sexual experienced in school clear (b) searching new professional conceptions and practices as possibilities and strategies which help to make the teachers' learning process and working infant educators' practices improve.

¹ Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES). E-mail: psicovir@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3443663375417341>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7259-9169>.

Teachers' formation. Gender and sexualities. Infant education.

Género, sexualidad y desafíos para los educadores de la primera infancia

RESUMEN

El artículo recupera las discusiones de los trabajos de maestría y doctorado en educación sobre género, sexualidad y formación docente para abordar los problemas diarios de las escuelas infantiles. La sexualidad y el género son campos interrelacionados, sin embargo, sus conceptos y prácticas se confunden y hacen que sea difícil pensarlos distintamente. Presenta datos empíricos contruidos en producciones académicas con prioridad para las narraciones de los maestros sobre sus conocimientos y experiencias en las escuelas. El género y las sexualidades son discutidos como concepciones constitutivas de subjetividad, que hablan sobre cada sujeto, su cuerpo, su cultura y el contexto social en el que se inserta. Los trabajadores destacan (a) la importancia de que los maestros reflejen el tema para desmitificar (des)conocimientos y (pre)conceptos sexuales experimentados en la escuela (b) la búsqueda de nuevas concepciones y prácticas en el ejercicio de la profesión, como alternativas y estrategias que contribuyan para mejorar el proceso de formación del profesorado y las prácticas laborales de los educadores infantiles brasileños.

74

Formación del profesorado. Género y sexualidades. Educación Infantil.

Genere, sessualità e sfide per gli educatori della prima infancia

SINTESE

L'articolo riprende le discussioni sul lavoro di master e dottorato nell'educazione su genere, sessualità e formazione degli insegnanti per affrontare le questioni quotidiane delle scuole per bambini. Sessualità e genere sono campi correlati, tuttavia le loro concezioni e pratiche sono confuse e rendono difficile pensarle distintamente. Presenta dati empirici costruiti in produzioni accademiche con priorità per le narrazioni degli insegnanti sulle loro conoscenze ed esperienze vissute nelle scuole. Genere e sessualità sono discussi come concetti costitutivi della soggettività, che parlano di ogni argomento, del suo corpo, della sua cultura e del contesto sociale in cui è inserito. I lavoratori sottolineano (a) l'importanza del tema riflesso dagli insegnanti per demistificare la (non) conoscenza e i concetti (pre) sessuali vissuti a scuola (b) la ricerca di nuovi concetti e pratiche nell'esercizio della professione, come alternative e strategie che contribuiscono per migliorare il processo di formazione degli insegnanti e le pratiche di lavoro degli educatori brasiliani dei bambini.

Formazione degli insegnanti. Genere e sessualità. Educazione della prima infancia.

INTRODUÇÃO

O artigo resgata a discussão construída nos trabalhos de mestrado e doutorado em educação sobre gênero e sexualidades na infância e a formação docente para lidar com as questões que se apresentam nos cotidianos das escolas. Atualmente, na docência universitária, o trabalho com esses temas continua a ser discutido e estudado com aluno(a)s graduando(a)s de Pedagogia e suas experiências nos estágios em escolas municipais de educação infantil no noroeste fluminense.

75

Infâncias e crianças são temas que, cada vez mais, ocupam um largo espaço nos cursos de pedagogia, atentos às especificidades infantis como sujeitos que integram as instituições escolares. Entretanto, existe ainda uma presença inócua nos currículos universitários de importantes temáticas para a educação infantil, tais como gênero e sexualidades das crianças.

Hoje, nas grades curriculares, a criança já é concebida como diferente do adulto e é vista como aquela que sabe, que faz, que é capaz e tem suas especificidades e, por isso, requer um educador que possa entendê-la em suas necessidades e saberes para atuar como coadjuvante na construção de uma cultura infantil.

De acordo com Silva (2005), os cursos de magistério em nível médio e os de pedagogia têm incorporado disciplinas que tratam da especificidade das crianças pequenas, todavia pesquisas nacionais (JESUS, 2010; SILVEIRA, 2010; CARVALHAR, 2009; CASAROTTI, 2009) realizadas há alguns anos apontam para a importância e necessidade de uma formação docente inicial e continuada que possa ajudar o(a)s educadore(a)s nas questões com as quais deparam-se no dia-a-dia da educação infantil acerca dos temas gênero e sexualidades das crianças.

Trabalhar com o foco nas concepções e práticas de educadore(a)s infantis sobre gênero e sexualidades, implica em reconhecer a infância como um espaço de embates e também de dilemas entre diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para as suas áreas de estudos. Tradicionalmente, os campos de conhecimentos que se ocuparam mais de perto do tema sexualidades foram aqueles de caráter ético ou normativo terapêuticos, tais como a religião, a medicina e a psicanálise, revela Loyola (1999).

A infância, resgatada em sua etimologia *infans*, do latim (CUNHA, 1986, p. 435) e com o significado *o que não fala*, era percebida pela sua ausência, pela sua incompletude e por traços de negatividade como a idade da não razão e do não trabalho. Nossos estudos e reflexões ainda agregam sobre as infâncias mais uma negatividade: a infância assexuada, aquela que não tem sexo e nem

sexualidade. Questionamo-nos, reiteradamente, sobre a percepção adultocêntrica da infância, que persiste em vê-la como pura, ingênua, passiva e passível de receber significados e ações dos outros que compõem seus mundos.

Apesar de ser abordada por diversos ângulos com seus significados e conteúdos, é difícil obter-se uma única visão da sexualidade, na medida em que ela “não é um domínio unificado” (WEEKS, 2001, p. 54) e, por isso, pode variar ao longo da história, de uma cultura para outra ou entre diferentes grupos de uma mesma sociedade, e também ao longo da vida dos sujeitos, considerando cada biografia, cada trajetória sexual e o contexto em que está inserido.

Ainda, segundo o autor (WEEKS 2010, p. 10), sexualidade é um conceito profundamente problemático e, por isso, não existem respostas fáceis para os desafios que aponta.

Sexualidade e gênero são campos inter-relacionados, por isso “a linguagem e as práticas frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa”, afirma Louro (2008a, p. 27). O conceito de gênero relaciona os processos de construção das distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres (MEYER, 2010). No gênero, a prática social se dirige aos corpos sexuados. A sexualidade é um conceito mais amplo, na medida em que envolve as palavras, as imagens, o corpo, as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001).

As investigações acadêmicas, que deram origem a este trabalho, entrelaçaram dados da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas da equipe pedagógica; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada de educadores; e (d) relatos de situações-problema sobre questões de gênero e sexualidade no cotidiano.

Frente a essas premissas, trazemos para o diálogo acadêmico, dados empíricos construídos ao longo das duas produções científicas de mestrado e doutorado sobre gênero e sexualidades infantis com prioridade para as narrativas de educadore(a)s sobre suas concepções e suas práticas para lidar com as experiências cotidianas que as crianças vivenciam no cenário escolar.

Nossa perspectiva metodológica apoia-se em Walter Benjamin, quando esclarece que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994, p. 198). Experiência (*Erfahrung*) para o autor (1989) refere-se ao vivido que é pensado, narrado, uma ação que é contada a um outro, compartilhada, portanto, coletiva e infinita, com um caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido. Assim, revelar uma experiência significativa representa mais que a ressignificação do já vivido, mas a experiência do passado marcada e inserida pela perspectiva da atualidade.

A arte da narrativa evita explicações, pois o ouvinte é livre para interpretar a história como quiser e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude. Narrativas não perdem o seu valor por serem novos, ao contrário, “conservam suas forças e depois de muito tempo ainda são capazes de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Antonio Nóvoa também nos ajuda na construção desse trabalho com a abordagem biográfica, na medida em que, nessa perspectiva, o(a) docente exerce a função de autor e ator de sua própria formação, por meio do exercício de escrever e refletir sobre si. A utilização desse recurso metodológico valoriza e reconhece a subjetividade do(a) educador(a), presente no ser profissional e pessoal.

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis – nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p.17).

Nessa perspectiva, o seu trabalho com base no método biográfico apresenta-se como uma trilha de percurso metodológico, para compreender o ser e o fazer docente, por meio da voz do(a) educador(a), de seus saberes, fazeres e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nóvoa (2000, p. 25) ressalta a importância de “[...] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa e vice versa, e de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento) [...]”, na medida em que o auto e o hetero são dificilmente separáveis.

Sendo assim, construímos esse artigo de modo a discutir gênero e sexualidades não apenas como concepções constitutivas da subjetividade, como aquelas que propõem falar sobre cada sujeito e sobre seu corpo, mas também sobre algo que desvela a cultura e o contexto social em que está inserido.

Buscando atender às questões deste artigo, nosso texto estrutura-se em duas seções. Na primeira, apresentamos concepções sobre gênero e sexualidades e as discutimos como construções subjetivas de adultos e crianças que compõem o tecido social da escola.

Na segunda seção, apresentamos as concepções do(a)s educadore(a)s sobre sexualidades e gênero, apresentando algumas narrativas e discutindo-as à luz das teorias de autores estudiosos sobre essa temática.

Gênero e Sexualidades como construções subjetivas

A subjetividade constrói-se no registro social e não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo, afirmam Guattari e Rolnik (1986, p. 31). Com isso, todo sujeito se torna serializado, registrado, modelado, como resultado de uma produção de massa, afirmam os autores.

A subjetividade é essencialmente social, assumida e vivida por sujeitos em suas existências particulares. Entretanto, o modo pelo qual cada indivíduo vive essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo denominado por Guattari e Rolnik de singularização. Esse processo de singularização da subjetividade ocorre por dimensões de diferentes espécies, na medida em que “estamos totalmente prisioneiros de uma espécie de individuação da subjetividade” (*ibidem*, p. 37) e, para nos resgataremos em nossa individualidade, não podemos ficar girando em torno de nós mesmos sem nos conectarmos com o exterior.

Os autores ressaltam também a produção da subjetividade e a tendência de sociedades capitalistas, como a nossa, bloquearem processos de singularização, instaurando processos de individuação.

Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam. Esvazia-se o caráter processual (para não dizer vital) de suas existências: pouco a pouco eles vão se insensibilizando [...] é, portanto, num só movimento que nascem os indivíduos e morrem os potenciais de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 38).

A escola, segundo Guattari (1986, p. 42), funciona como um equipamento coletivo de vida cultural, como operária de uma máquina de formação de subjetividade com a função de integrar fatores humanos, infra-humanos e extra-humanos, colocando numa articulação real instâncias tão diferentes quanto as que estão em jogo na família e nas produções postas em funcionamento pela mídia, por exemplo. Nela as crianças se deparam com equipamentos produtivos modelizantes que, de acordo com os métodos educacionais utilizados, as levam a perder a riqueza que trazem em termos de criatividade, sensibilidade e expressão, postulam os autores (*ibidem*, p. 99).

Nesse sentido, como pensar nas crianças e suas construções subjetivas sobre gênero e sexualidades?

Não é fácil falar sobre sexualidade porque, “embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta” afirma Louro (2008, p. 80). Ainda hoje convivemos com os silenciamentos sobre o tema, ranços culturais de matizes religiosas, que instituíram ideias de uma sexualidade como objeto de exame, de controle e de regulação. No entanto, a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos sobre esse tema, pois “está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”, ressalta Louro (2008, p. 81).

79

De acordo com Louro (*ibidem*), as escolas, nas figuras de seus dirigentes e educadores, costumam delegar para as famílias os assuntos relativos ao gênero e à sexualidade ou ainda declarar que não tem nenhum problema nessa área. Dessa forma, parece existir, na equipe escolar, um sentimento de que

se deixarem de tratar desses ‘problemas’², a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 2008, p. 80-81).

Nossas observações nas escolas infantis evidenciaram discursos sobre a sexualidade infantil, sempre presentes na equipe escolar, sejam dos dirigentes, sejam do(a)s educadore(a)s. Entendemos que a omissão ou o silenciamento sobre a sexualidade não significa deixá-la fora da escola, pois neste espaço tudo fala das sexualidades. Mesmo pelo discurso silenciado, as crianças aprendem que sexualidade é algo feio e proibido e que não devem falar sobre ela em alguns espaços, como na escola, por exemplo, deixando-a reservada para ser discutida em outros lugares, como preferencialmente na família.

Entendemos por gênero o conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas e características culturais que definem o que significa ser homem/mulher numa sociedade, ou seja, gênero é uma organização social, cultural e histórica da diferença sexual.

Para Weeks (2011), longe de ser uma base estável e eterna para a organização da vida social, o gênero tem se mostrado como uma variável histórica e cultural, potencialmente instável, o que significa uma diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. A constelação de instituições, crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações

² Grifo da autora.

entre homens e mulheres numa sociedade particular não é fixa por todo o tempo ao longo da história.

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

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

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

80

Na escola, as crianças começam a adquirir as concepções sobre gênero nas relações que estabelecem com os seus pares e com os educadores, já nos primeiros anos da vida escolar. Por meio dos comportamentos, atitudes, saberes e gestos, os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininas, de acordo com os valores que as suas sociedades admitem, aceitam e valorizam (*ibidem*, p. 173).

Sendo assim, torna-se importante trazer ao debate o que sabem e pensam o(a)s educadore(a)s infantis, não apenas como sujeitos de nossas pesquisas, todavia como sujeitos que compõem o tecido social da escola, uma vez que estão cotidianamente em contato com as crianças. Por isso, produzem, fazem circular discursos e fazem parte dos processos das construções de masculinidades e feminilidades das crianças.

Concepções do(a)s Educadore(a)s sobre Sexualidades e Gênero

As narrativas do(a)s educadore(a)s que trabalhavam nas creches pesquisadas, deixaram-nos perceber o quanto confundem os termos sexualidade e sexo.

A palavra sexo é por Weeks (2001, p. 42) definida como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora as distinções anatômicas sejam geralmente dadas ao nascimento, os significados a elas associados são históricos e sociais.

A seguir, expomos algumas concepções do(a)s educadore(a)s sobre sexualidade, retiradas das suas falas:

- O que eu penso: sexualidade é sexo.
- Como eu falei, a sexualidade é genital.
- Sexualidade: sexo.
- Podemos dizer de forma resumida que são manifestações próprias do sexo.
- Sexualidade, na minha concepção, é tudo o que envolve este amadurecimento e esta concretização do que é um menino e uma menina no sentido de que esses órgãos e estas coisas latentes específicas de cada gênero vão se afluando e se estruturando.
- Sexualidade é o nosso conhecimento de nós mesmos, em relação aos nossos órgãos genitais, órgãos reprodutores e a consciência que a gente tem em relação ao sexo oposto.
(Registros narrativos no diário de campo)

Esses discursos apontam concepções de que a sexualidade é algo que todos nós possuímos naturalmente, que a sexualidade é algo dado pela natureza, “se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos universalmente, da mesma forma”, como explica Louro (2001, p. 11). Isso significa que, nos discursos docentes, a sexualidade se confunde com o sexo biológico, sendo determinada em grande medida pelos órgãos genitais masculino e feminino. No entanto, sexualidade é uma dimensão humana construída por cada um de nós, por meio de processos profundamente culturais e plurais. Com isso, falamos de sexualidades, já que são concepções subjetivas construídas com especificidades e singularidades.

Nossas análises também evidenciaram que algumas concepções sobre o que é sexualidade confundem-se com as ligadas ao tema gênero, como mostram as seguintes narrativas registradas em diário de campo:

- Eu posso colocar a sexualidade com um conjunto de coisas ligadas talvez ao gênero masculino e feminino e todas as questões que envolvem o sexo.
- Sexualidade é definição de gênero.

Registramos ainda o seguinte discurso: “sexualidade é corpo, contato com o outro, relações entre pessoas, relação consigo mesmo”. Esta fala denota a junção de duas dimensões da sexualidade: a dimensão subjetiva pela proposição do corpo e da relação consigo mesmo e a dimensão social da sexualidade pelo contato com o outro e pelas relações entre pessoas.

As crianças costumam receber pressões para comportarem-se de acordo com os estereótipos e papéis sexuais vigentes na sociedade e na escola e

sentem-se desaprovadas e ridicularizadas quando se desviam das expectativas sociais e dos padrões considerados convencionais.

Sexo e gênero não são duas entidades separadas, ao contrário, ambas formam um sistema integrado. gênero inclui o sexo biológico e engloba as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades. Enquanto o sexo está no campo biológico do homem/mulher e serve de base para a construção dos significados culturais de um sujeito, o gênero (masculino/feminino) pertence ao campo de discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças entre os sujeitos.

82

Por conta dessa dupla formação – sexo e gênero – de base natural, cultural e histórica, muitas vezes, os papéis e as expectativas na produção dos sujeitos masculinos e femininos aparecem de forma difusa, sutil e tênue.

Definir masculinidade ou feminilidade não implica em equacionar gênero simplesmente como uma classe de pessoas, mas compreender essa concepção como uma estrutura contraditória, com uma histórica dinâmica que a impede de ser um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias, como afirma Connell (1995, p. 189).

Assim, gênero é um produto histórico, aberto a mudanças, e as masculinidades e feminilidades são construídas a partir das definições culturais de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens e mulheres.

As masculinidades e as feminilidades são corporificadas de formas singulares sem, no entanto, deixarem de ser sociais. Cada criança apreende a sua masculinidade ou feminilidade mediante desejos, posturas, habilidades físicas, formas próprias de movimentar-se, dentre outras expressões construídas no seu viver social.

Connell (1995, p. 188) postula que a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Explicitando melhor: (1) falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico; (2) falar de posição dos homens, significa enfatizar que a masculinidade está entrelaçada com relações sociais, refere-se a corpos de homens, esses entendidos como masculinos.

Assim, falar de uma configuração de prática implica em colocar ênfase só naquilo que as pessoas efetivamente fazem e, cujo fazer, continuarão a reproduzir da mesma forma, sem a possibilidade de esperar ou imaginar que façam de outra maneira. Entretanto, afirma o autor (*ibidem*), existe mais de uma configuração em qualquer ordem de gênero numa sociedade, razão para tornar-se comum falar de masculinidades. Da mesma forma, ocorrem as feminilidades como construções das mulheres na esfera da produção social.

Evidenciamos assim, com base no postulado de Connell (1995, p. 190) que: (a) a escola é importante na construção das masculinidades e feminilidades, que (b) o gênero não é um molde social cuja marca está estampada na criança, que (c) a construção das masculinidades e feminilidades é tanto coletiva quanto individual e que (d) as masculinidades e feminilidades são constantemente reconstruídas.

As masculinidades e feminilidades, como as subjetividades, são construídas no registro social, todavia assumidas e vividas por indivíduos em suas existências particulares (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33).

Considerando que gênero e sexualidades 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 educador a vivenciar novas experiências sobre esses temas e ser capaz de romper com o já dado, abrir-se à possibilidade de aventurar-se a um lugar não previsto, a um infinito devir, de modo a promover em si, constantemente, um desfazer e um refazer? Este costuma ser um dos grandes desafios evidenciados nos cotidianos escolares.

O assunto gênero e sexualidades na educação, de um modo geral, e na educação infantil, em especial, faz emergir medos, inseguranças nos adultos.

Frente às perguntas, frutos da curiosidade e da criatividade infantil para explicações referentes aos temas gênero e sexualidades, educadore(a)s paralisam ou reproduzem as respostas do senso comum impregnadas de tabus, de incompreensões, de inseguranças, de restrições etc. Há de fato uma alternativa pronta? Ou a alternativa se daria com uma formação docente mais sólida que fizesse confrontar os seus conhecimentos ou desconhecimentos com suportes conceituais da sociologia, da história, da psicologia, da antropologia, que servissem não somente aos temas da sexualidade e do gênero, mas a outros tantos que permeiam o cotidiano escolar?

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

Foram muitas as experiências que ouvimos do(a)s educadore(a)s das creches pesquisadas. Muitas delas foram vividas como problemas que o(a)s deixaram sem saber o que fazer ou responder. Dentre elas:

- *A mãe de Luis brigou comigo porque deixei ele vestir fantasia de bailarina. Ela disse que estou incentivando ele ser mulherzinha. Eu estou errada?*

É importante pensarmos que um menino vestido de bailarina pode significar apenas a escolha de uma fantasia para brincar. Pensamos que esta mãe, lamentavelmente, não consegue circunscrever essa brincadeira de criança ao mundo infantil, trazendo essa simples escolha de uma fantasia a um padrão de comportamento social do que é próprio para menino e para menina. Lembramos que a “construção de gênero não se dá através de um processo de imposição unilateral pela sociedade das atitudes e valores considerados adequados para meninas e meninos que vão internalizá-los” como esclarece Louro (1992, p. 62), que segue alertando sobre a importância de se notar que “em muitas áreas, como no gênero, não há uma posição única, consensual e harmoniosa que a sociedade na sua integralidade supõe ser a adequada para ser transmitida, ensinada, inculcada”.

As crianças são livres para viver o brincar e, nesta fantasia, observamos, muitas vezes, as crianças escolherem e viverem os personagens dos contos de fadas com muita naturalidade, independentemente de serem masculinos ou femininos.

- *Dois garotos estavam se agarrando e se beijando na boca. Fiquei meio atordoado e, no impulso, falei: olha gente, beijar o amigo é legal, mas deve ser na bochecha.*

O beijo é uma expressão cultural de carinho, afeto e amor que não se refere exclusivamente ao aspecto sexual/genital; é uma troca saudável de sentimentos humanos. Por ser uma expressão cultural, é importante que as crianças aprendam sobre os costumes desta prática na nossa cultura.

- *Meu aluno quer usar o batom de suas coleguinhas, o que digo pra ele?*

Usar batom é coisa de menina e de mulher, afirmava a educadora num encontro onde refletimos sobre essa experiência. Lembramos que esta questão tem um significado que foi construído fora da escola, numa expectativa de senso comum sobre masculinidade e feminilidade, construída numa esfera social, que determina o que é próprio para cada um. Qual seria a diferença de um batom para o uso de maquiagem quando as crianças vivem personagens dos contos infantis? Quantas vezes presenciamos educadore(a)s pintarem os rostos, braços e mãos das crianças sobre figuras de heróis ou de personagens de histórias que conhecem?

As inferências alicerçadas nas narrativas do(a)s educadore(a)s e nas 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 sexualidades; (2) expuseram experiências problemáticas que levaram os adultos ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas ao gênero e sexualidade das crianças; (3) evidenciaram experiências de educadore(a)s que carregam em suas histórias pessoais marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelaram algumas tramas das relações pedagógicas, onde crianças e educadore(a)s viveram os seus embates e entraram em conflito no entrelaçamento do conhecimento escolar com outros que as crianças traziam de seus mundos peculiares; (5) mostraram (des)conhecimentos da equipe pedagógica sobre o gênero e a sexualidade infantil; (6) expuseram grande interesse e participação dos docentes em encontros de formação continuada com o intuito de trocarmos saberes e refletirmos juntos sobre experiências que pudessem prepará-los para melhor conviver com as sexualidades infantis e a construção do gênero das crianças no contexto escolar.

Considerações Finais

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

Este deveria ser um trabalho a estender-se de forma contínua e prolongada ao longo da carreira docente, preferencialmente desenvolvido na instituição escolar, articulando teoria e prática e tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental dessa atividade. Desenvolver este trabalho na própria escola propicia, neste meio social, partilhar com os 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 deles partilham.

Destacamos ainda a importância da formação continuada de educadore(a)s, pois, como assegura Nunes (2006, p. 24),

desse processo depende a construção da proposta pedagógica e, principalmente, o desafio de relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. No processo de formação, podemos consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil.

Estudar questões de gênero e sexualidades na infância tem servido para desconstruir algumas hierarquias que incorporamos irrefletidamente no nosso dia-a-dia e pensar nas relações que vivenciamos, reproduzimos ou recriamos acerca das masculinidades e das feminilidades.

Sabemos que a formação profissional para a educação infantil ainda é um processo incipiente, marcado por ações isoladas que iniciam nos cursos de pedagogia e continuam ou não nas formações continuadas das escolas infantis.

Ensinar e aprender a viver o gênero e a sexualidade na nossa cultura implica em experimentarmos as muitas formas de prazeres e desejos, de dar e receber afeto, de amar e de ser amado. Estas formas são múltiplas e variam de uma cultura para outra, de uma época para outra ou de uma geração para outra (Louro, 2008). Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades.

Cabe à escola, como lugar de formação, servir como palco para que os seus atores sociais, crianças e educadore(a)s, eduquem e sejam educados desconstruindo verdades, num exercício contínuo e inacabado, abrindo espaços para a construção de novas concepções.

Como pesquisadores, nos sentimos mais confiantes por contribuirmos com os nossos estudos para ampliar o conhecimento sobre os temas, por refletirmos e debatermos em torno das experiências vivenciadas por nós e pelo(a)s educadore(a)s, e por desencadearmos novos diálogos e, quem sabe, novos saberes que possam abalar certezas, desconstruir tabus e preconceitos em torno de temas tão importantes para as construções e reconstruções das subjetividades das crianças, dos educadores e da nossa também.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. v. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1994. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras Escolhidas, v. 1). p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 1 ed. V. 3. Tradução de José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CASAROTTI, Magda Helena Balbino. **Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores frente às questões das crianças**. 2009. Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2009.

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

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1986.

JESUS, Railda Maria Bispo de. **Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFB, Salvador, 2010.

87

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (org). **Sexualidade. O olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 31-39.

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

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.

NUNES, Cesar; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Anamaria Santana de. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 159-175, maio/ago. 2005.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC GOIÁS, Goiânia, 2010.

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. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. Third edition. London: Routledge, 2010.

WEEKS, Jeffrey. **The languages of sexuality**. London: Routledge, 2011.