

Chuveirinhos e torneirinhas. Gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil

Dayse Martins Hora¹

Virginia Georg Schindhelm²

Resumo

Sexualidade é uma construção social relacionada ao poder e à regulação, ainda hoje, polêmica na escola. A escola reproduz um processo social de ocultação ou de mistificação de experiências acerca do sexual dos pequenos, que constroem suas concepções na relação individual e social nos seus primeiros anos de vida. A forma como uma aprendizagem é estruturada marca além do seu conteúdo real. Não é diferente para a sexualidade infantil. Esse olhar muda a perspectiva do currículo pressionando de uma aprendizagem cognitiva narrativa para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida, conforme nos alerta Goodson. O trabalho investigativo entrelaçou dados de observação participante, narrativas das crianças e da equipe pedagógica, utilizando como suporte teórico principal teses de Foucault, Louro e Weeks. Os resultados desvelaram ocultamentos e silenciamentos do(a)s educadore(a)s acerca da temática e evidenciaram aprendizagens narrativas dos adultos que carregam marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual.

Palavras-Chave: educação infantil; currículo; gênero e sexualidade; aprendizagens narrativas.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). daysehora@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal Fluminense. psicovir@terra.com.br

Tiny showers and taps. Gender and sexuality in the infant education curriculum

Abstract

Sexuality is a social construction related to power and regulation and it is still controversial in schools nowadays. School reproduces a social process of hiding, concealing or deceiving the experiences related to the children sexuality, which are built based in their ideas, their individual and social relations since their first years of life. The form as a learning way is a structured mark besides the real content of learning. And it is not different for the infant sexuality. The way of seeing it changes the curriculum perspective from a learning cognitive narrative to a learning narrative of managing life according to Goodson. The investigative work joins investigation of participative observation, children's and the educating team's narrative, using as a theory support Foucault's, Louro's, Weeks' thesis. The results revealed educators' hiding and silencing about this theme and make clear educator's learning narratives show anxiety and duress marks about sexuality.

Keywords: infant education; curriculum; gender and sexuality; learning narratives.

Introdução

Por que ela não é igual eu? perguntou o menino (2½ anos) observando a troca de fraldas de uma menina. Susto e silêncio... *Porque uns têm chuveirinhos e outros têm torneirinhas*, respondeu a educadora (diário de campo de março de 2011).

Este artigo inicia com o relato de uma educadora infantil que, diante da pergunta de um curioso garoto, que acabara de descobrir a diferença anatômica dos genitais de menino e menina, assustou-se, ficou sem saber o que deveria responder, e, na pressa em se livrar do “problema”, usou o recurso dos chuveirinhos e torneirinhas para tentar “esclarecer” para uma criança a forma e também a função dos órgãos sexuais infantis.

Questionamo-nos, ainda hoje, se o garoto entendeu a explicação.

Experiências como a que acima relatamos, são recortes eleitos, dentre vários relatos semelhantes, que a pesquisa de campo nos proporcionou. Tornam-se problemáticas para o(a)s educadore(a)s da infância porque o(a)s levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores relativos ao sexual. Dessa forma, o trabalho com a sexualidade e o gênero no contexto escolar configura-se como um desafio transformador da prática educativa, por ser tão delicado e conflituoso.

Na escola, os modos de contato, os usos do corpo e seus discursos ainda são permeados de saberes envoltos por visões, crenças, tabus, interditos, valores e preconceitos, oriundos de uma cultura herdeira do período vitoriano³, que encerrou cuidadosamente a sexualidade, mudou-a para dentro de casa e reduziu-a ao silêncio (FOUCAULT, 1977).

Para muito(a)s educadore(a)s da infância, a criança ainda é vista como um ser assexuado e as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil.

A escola é uma instituição social que tem por finalidade educar as crianças para a cidadania, para a igualdade e para a ampliação dos seus direitos, apesar de conviver com os impactos das redes sociais que, cotidianamente, a influenciam, atravessando as práticas culturais e políticas do contexto onde está inserida. Como um subgrupo social, procura enquadrar e normalizar crianças e jovens dentro de padrões, reproduzindo políticas de verdade determinadas pelas correntes de pensamento, movimentos e tensões da comunidade a quem atende. No campo da educação infantil, o adulto atua com o seu delicado papel de permutador desta realidade social e defronta-se no dia a dia com pontos de cruzamento privilegiados entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso.

Nesse palco social, há uma decisiva posição ética em relação à escolha de valores a serem reproduzidos com as crianças, que nem sempre estão muito claros e definidos. Assim, educadores e educadoras aparecem

³ O período vitoriano remete a uma fase da história inglesa - a era vitoriana (1838-1901) - em que a Inglaterra, sob o reinado da Rainha Vitória, passou por uma época muito conservadora para a vida cotidiana dos cidadãos, onde o sexo era um assunto proibido.

como responsáveis por construções, mudanças ou estagnações de saberes e de comportamentos, na medida em que participam ativamente no processo dos cuidados e da educação dos pequenos. A criança, por sua vez, na relação com os seus pares e também com os adultos, está sujeita às influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de sua identidade, sua sexualidade, seu gênero e seus comportamentos. Nesse processo interativo desenvolve sua singularidade, internaliza e expressa sua condição ideológica, histórica e social. Dessa forma, aprende, ensina e transforma suas ações no contexto escolar.

Já nos primeiros anos da vida escolar as crianças constroem suas concepções sobre gênero e sexualidade num processo inter-relacional. Mas, qual é o entendimento que observamos sobre sexualidade e gênero? Não é um campo simples para transitar. Sexualidade é uma palavra com vários significados, que diz respeito a um dos fatores mais básicos da vida humana, “nossa sexualidade”, a coisa mais natural sobre nós, a verdade de nosso ser, nas palavras de Foucault (1977). Aparece mais como um produto da história e da mente do que do corpo (WEEKS, 2011) por se apresentar em nossas vidas com significados culturais específicos e pesadamente incrustada de mitos históricos e de entrincheirados tabus. Por ser mais um produto da história do que do corpo, revela-se, de certa forma, como uma sexualidade desencarnada. Considerá-la sob seu aspecto histórico significa iluminá-la sob nova aura apagando sua materialidade do corpo.

A sexualidade, sempre presente nas relações humanas, é uma construção social relacionada ao poder e à regulação, e ainda hoje, polêmica na escola pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos sujeitos que nela convivem – aluno(a)s, professore(a)s, funcionários e familiares. Não é simples tratar de sexualidade e menos ainda a das crianças pequenas, por ser comumente, negada. A sexualidade infantil costuma ser desconsiderada ou tratada apenas na perspectiva de um currículo prescritivo. No que tange à sexualidade infantil, entendemos que, mais importante do que os conteúdos ou as prescrições do que se pretende ensinar para meninos e meninas, seria enfocarmos o modo como se busca ensinar-lhes, seja pelas permissões,

pelas negações ou pelas proibições.

Da mesma forma que enfrentamos dificuldades para o conceito de sexualidade, o mesmo problema se revela para as questões relativas ao gênero. Sexualidade e gênero mantém uma íntima e estreita relação, na medida em que ambas estão juntas na base de constituição e de construção da identidade e da subjetividade do sujeito, afirmam Heilborn e Brandão (1999).

Trabalhar os temas sexualidade e gênero no contexto escolar infantil é sempre um desafio, porque invocam transformações na prática educativa e desvelam ocultamentos e silenciamentos acerca da temática.

O presente artigo apresenta dados e discussões de pesquisa que investigou o papel do(a) educador(a) infantil na construção de gênero e sexualidade das crianças e refletiu de que forma essa temática aparece no currículo praticado, principalmente naquilo que não foi prescrito e nem pensado, todavia presente no cotidiano escolar. Nossa desafio foi oportunizar aos educadores e educadoras – sujeitos da pesquisa – reflexões sobre suas práticas para responderem, com maior segurança, às opiniões, valores, atitudes e experiências, relativas à sexualidade e ao gênero, com os quais convivem no cotidiano escolar.

1 A pesquisa

Inserimo-nos durante dois anos numa escola infantil vinculada a uma universidade federal e um ano numa escola municipal para a infância, ambas no Rio de Janeiro, com vistas a: (a) investigar como o(a)s educadore(a)s infantis lidam com as formas de manifestação da sexualidade das crianças na vivência escolar (b); conhecer o que sabem os adultos sobre os temas gênero e sexualidade, de forma a fornecer-lhes condições para um diálogo aberto com as crianças sobre estas questões (c); identificar as relações entre sexualidade e vida como indicativos de melhoria das condições de cidadania das crianças e do(a)s educadore(a)s; (d) entender de que forma a educação para a sexualidade desde a educação infantil pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e mudanças no *ethos* escolar.

A educação infantil na escola que integra uma universidade federal possui o seu corpo docente com a representação apenas feminina como é comum nessa área. Rompendo com mais de um século de primazia feminina para cuidar e educar crianças na educação infantil brasileira, a escola infantil municipal tem apostado no potencial masculino como uma forma de proporcionar para a criança, desde a sua tenra idade, (a) o convívio e o aprendizado com ambos os sexos e (b) a valorização da diversidade no campo educativo. Na ocasião da pesquisa, eram oito educadores homens, de idades variadas, pedagogos ou universitários. Como veremos mais adiante, essa presença feminina e masculina diferenciada entre os dois campos de pesquisa nos proporcionará reflexões e análises muito interessantes.

Em ambos os espaços educativos para a infância as práticas escolares incorporam o controle e o cuidado com as crianças em formas de autoridade pedagógica que parecem vir naturalmente da relação do educador e da educadora com as crianças, tendo como centro a afetividade e o vínculo emocional.

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 do(a)s educadore(a)s; (d) análise bibliográfica priorizando teses de estudiosos da infância, da educação infantil, da sexualidade e de gênero.

2 Criança, sexualidade e gênero na escola

No cenário escolar infantil brasileiro, ainda hoje perdura, a improvisação do senso comum, a incompreensão, o repetir de preconceitos e quase sempre o descaso no tocante aos estudos sobre a sexualidade e o gênero das crianças, embora vivamos numa sociedade que, frequentemente, representa e concebe a infância como um período feliz, prazeroso e idílico da vida, afirmam Nunes e Silva (2006). Não seria esta uma forma de negar a importância da criança como um ser sexuado?

O trabalho com a sexualidade infantil permanece como uma *terra*

incógnita (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984) uma área assustadora e, muitas vezes, entendida como proibida, porque as crianças ainda são vistas como seres assexuados. A falta do conhecimento de que a sexualidade, assim como o saber, é construída social e culturalmente, é uma força dinâmica no desenvolvimento da personalidade e determinante para grande parte da felicidade e da realização de uma pessoa, torna o adulto envolvido com as crianças, responsável por muitas dúvidas, conflitos e também por uma orientação ambivalente para os pequenos.

Essas reações adultas e as atitudes restritivas às manifestações sexuais das crianças provocam dificuldades no desenvolvimento da sexualidade infantil, assim como contribuem para sentimentos de ansiedade, vergonha de seus corpos e culpa das crianças pelas suas expressões e manifestações relativas à sexualidade e ao gênero. Ambas, no entanto, são de fundamental importância para a formação do adulto, seja na sua identidade sexual, nas construções das masculinidades e feminilidades e na sensação de segurança e conforto como ser sexual.

A sexualidade não é dada pela natureza e, também, não é inerente ao ser humano, porém está presente nas manifestações e nos aspectos da vida humana, num processo de educar para o exercício do viver. Assim, oferece a oportunidade para vivermos nossos corpos de diferentes maneiras, baseadas em processos culturais e plurais, envolvendo “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções”, como ensina Louro (2001, p. 11).

A escola, frente a essas considerações, aparece como determinante e fundamental no processo construtivo de uma educação abrangendo a sexualidade e o gênero. E como desempenha esse papel? Comumente, faz proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância, assim costuma pressupor e prejulgar o que os pequenos podem/não podem saber e o que devem/não devem fazer.

Essa política educacional, detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto, apenas (re)afirma a criança como um sujeito da falta, negando a sua completude e a sua capacidade para estar no mundo. Nesse sentido, onde fica a sexualidade e o gênero?

Nas relações de poder que perpassam pelos adultos e crianças,

nossa sociedade ainda impõe valores e ideologias de uma cultura sem o respeito à natureza infantil, às suas necessidades e aos seus interesses. Justificativas bem intencionadas costumam responder que as crianças são ainda pequenas para saber, para entender e para lidar com situações cotidianas relativas à sexualidade e ao gênero. E “aquilo” que elas veem, ouvem e falam, não merecem respostas, atenção ou explicações? Colinvaux (2009) faz uma provocação: nós adultos afirmamos que uma criança não tem condições de lidar com muitas situações da vida de todo dia, por não ser capaz de compreender as complexas questões humanas.

Aceitamos a questão e respondemos formulando outra: será que não tem? Alguém já perguntou a ela? 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)? Então, onde e com quem as crianças aprendem? Nossos estudos nos levam a inferir que a escola reproduz um processo social de ocultação, de dissimulação ou de mistificação de experiências acerca do sexual dos pequenos, que constroem suas concepções na relação individual e social nos seus primeiros anos de vida.

A sexualidade apresenta-se como uma construção social relacionada ao poder e à regulação, expressa-se por crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos e, por isso, é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

Os educadores e as educadoras, no convívio cotidiano com as crianças, estão envolvidos pelas tramas das relações pedagógicas, que vivem seus embates e entram em conflito sobre a maneira de trabalhar e entrelaçar o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo, na medida em que, muitas vezes, não receberam na formação profissional saberes que possam prepará-los para o convívio com a sexualidade infantil e as questões de gênero no contexto escolar. Lidar com a sexualidade no cotidiano das creches promove nos adultos o emergir de experiências vividas com as crianças e com os colegas, que deixam marcas permanentes, porém constituintes das formas como construíram as suas identidades sociais, de gênero e sexuais (LOURO, 2001).

Entendemos por gênero o conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas ou características culturais que definem o que significa ser homem/mulher numa sociedade, uma organização social, cultural e histórica da diferença sexual. Scott (1990) postula que gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos e observado (a) nos símbolos culturalmente invocados, (b) nos conceitos normativos que os interpretam, usualmente, expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas, (c) nas instituições e organizações sociais e (d) nas identidades subjetivas.

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 administram as relações 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 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

[...] 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).

Por meio dos comportamentos, atitudes, saberes e gestos os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininos, de acordo com os valores que suas sociedades admitem, aceitam e valorizam (LOURO, 1995).

Os papéis e as expectativas atribuídos ao que é ser feminino ou masculino mostram-se para as crianças como evidentes e conhecidos e são, comumente, confundidos com o sexo. Enquanto este está no campo da identidade biológica do homem/mulher e serve de base para

a construção dos significados culturais da pessoa, o gênero (masculino/feminino) pertence ao campo da discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças dos sujeitos. Simone de Beauvoir (1967, p. 9) exemplificou bem essa distinção ao escrever: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

Ressaltamos que sexo e gênero não são duas entidades separadas, ao contrário, ambas formam um sistema integrado. O gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades, afirma Sayão (2003).

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 mais tênue. As crianças costumam receber pressões para comportarem-se de acordo com os estereótipos sexuais vigentes na escola que frequentam e sentem-se desaprovadas e ridicularizadas quando se desviam das expectativas sociais consideradas como convencionais (PALÁCIOS; HIDALGO, 1995).

As crianças, na interação com seus pares e com os adultos, constroem sentidos e significados e exercitam um fazer estabelecido pela sociedade como eminentemente feminino ou masculino, que se desenvolve no âmbito do privado e do público.

A escola, ainda hoje, adequa-se ao formato de uma *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1977), que emergiu com a contribuição da ciência médica, caracterizada como

[...] uma ciência feita de esquivas já que, na incapacidade ou recusa em falar do próprio sexo, referia-se, sobretudo às suas aberrações, perversões, extravagâncias excepcionais, anulações patológicas, exasperações mórbidas. Era também, uma ciência essencialmente subordinada aos imperativos de uma moral cujas classificações reiterou sob a forma de normas médicas [...] (FOUCAULT, 1977, p. 53-54).

Essa ciência surgiu pela necessidade de um investimento disciplinar não apenas sobre o corpo individual, mas também sobre o corpo social, na medida em que, no final do século XVIII, na Europa, a

noção de população apareceu como um problema político, econômico, demográfico e sanitário. Para resolver essa questão multifacetada, tornou-se necessário um controle sobre a vida, a elaboração de uma biopolítica que garantisse, duplamente, a produção de corpos individuais e também de uma população dócil e saudável (FOUCAULT, 1977).

À luz desses pressupostos, observamos uma escola que a tudo pretende controlar ao ordenar seus procedimentos em forma de poder-saber para dizer a verdade sobre o sexo com foco nos aspectos biológicos da espécie, na formação para a vida em coletividade e no projeto civilizatório.

Essa concepção leva o(a) educador(a) e também a criança a pensar na sexualidade como algo que está dentro de cada um, como algo que faz parte do corpo biológico. A sexualidade, no entanto, diz respeito à convivência social e às relações, pois manifesta-se por meio de palavras, gestos e também pelas ideias compartilhadas com os outros. A sexualidade abrange formas culturalmente específicas que envolvem contatos corporais entre pessoas, ligados ou não à reprodução, estes com distintos significados entre as culturas ou mesmo entre comunidades de uma mesma cultura. Apesar de ser um dispositivo fundamental aos processos de subjetivação, ainda hoje, recebe pouca importância dos adultos que, na prática do dia a dia, lidam com experiências problemáticas que os levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relativos ao sexual, quando deparam-se com situações oriundas das crianças imbuídas por uma “vontade de saber”, como referencia Foucault (2005).

As crianças trazem para a escola situações inusitadas relativas à sexualidade e ao gênero, promovendo, no(a)s educadore(a)s, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências. É comum presenciarmos, na escola, peculiaridades nas diferentes histórias de meninos e meninas construídas e determinadas pelo meio e pela cultura na qual vivem. Os temas sexualidade e gênero ainda são pouco discutidos na área da educação infantil. Nas articulações conceituais do senso comum entre gênero e sexualidade, há embaralhamentos, misturas e confusões, afirma Louro (2008). Essas noções naturalizam-se de tal modo que se tornam quase imperceptíveis,

porém produzem consequências políticas demasiadamente importantes para serem ignoradas.

As crianças aprendem, na escola, rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca da sexualidade, construídos muitas vezes, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. A potência de tais saberes revela-se em todos os espaços da prática educativa escolar localizada nas salas, corredores, pátios, banheiros, refeitórios, enfim, tem por cenário o conjunto de espaços do fazer escolar.

Situações cotidianas relatadas pelos educadores – “nas brincadeiras peguei dois meninos se beijando na boca e disse: olha aí vocês: homem só beija na bochecha” ou ainda “na hora do sono, Manoel⁴, sob o lençol, tocava nos genitais de Natália; e ela gostava!!! Levei um susto. O que fazer?” – desvelam que os adultos se deparam cotidianamente com situações inesperadas e que, muitas vezes, sentem-se despreparados para lidar com elas.

Quais seriam os critérios e referências do educador e da educadora para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da norma desejada pela escola? Louro (2001) esclarece que à escola não deve ser atribuído nem o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. No entanto, suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e têm “efeitos de verdade”, pois constituem parte significativa de histórias pessoais e, por conseguinte, são formas na expressão de Goodson (2007) de aprendizagens narrativas sobre a temática da sexualidade e do gênero.

Esse acervo normativo aprendido pelas crianças, não é esclarecido e nem explicado aos pequenos, mas comumente imposto por silêncios ou por pronunciamentos punitivos, apreendidos como controladores e disciplinadores das expressões e comportamentos relativos ao sexual. Como consequências, as crianças podem vivenciar constrangimentos e dificuldades com o próprio corpo, na medida em que, por exemplo, a elas é ensinado que o corpo e seus genitais são sujos, pecaminosos e tudo que a ele se refere precisa estar encoberto. Para que uma criança possa

4 Os nomes das crianças são fictícios para preservar-lhes as identidades.

vivenciar de uma forma mais livre e espontânea os seus afetos, as suas relações e a sua sexualidade, é fundamental que saiba que não temos um corpo, porém somos o nosso corpo.

Na escola, o(a) educador(a) precisa ser visto, não apenas no exercício do seu poder e do corpo oficial instituído na escola, mas na malha entrelaçada das relações mútuas de poder e nas formas de saber que o próprio exercício de poder vai criando nas diversas instâncias em que ele se manifesta. “Neste jogo não há abstenção possível, todos somos envolvidos, todos somos transmissores”, afirma Castejón (1984, p. 11).

O educador e a educadora, pelas relações de poder e formas de saber, não apenas atuam sobre as crianças por meio de seus gestos, condutas e linguagem, induzindo-as a agir em acordo com o que é considerado como normal para a escola, mas também promove nos pequenos um governo como relação consigo mesmo, na medida em que, por exemplo, aprendem a dominar os seus prazeres e os seus desejos (CASTRO, 2009).

3 As narrativas e o currículo como narrativa

Goodson (2007) inicia sua discussão sobre o currículo como narrativa a partir de escritos de Bauman sobre educação, nos quais esse autor lembra Margaret Mead. Pela força que tem a afirmativa de Mead para nossa discussão no momento, quando trata da aprendizagem, a reproduzimos aqui:

A estrutura social de uma sociedade e a forma como a aprendizagem está estruturada – o modo como passa de mãe para filha, de pai para filho, de tio materno para sobrinho, de xamã para aprendiz, de especialistas em mitos para explicações lógicas – **determinam, muito além do conteúdo real da aprendizagem**, como individualmente se vai aprender a pensar, e como o estoque de aprendizagem, a soma total de peças separadas de habilidades e conhecimento [...] é compartilhada e utilizada. (MEAD, 1964 *apud* GOODSON, 2007, p. 241, grifos nossos).

A partir do destaque que demos à citação de Goodson ao grifar seus trechos, é que vamos construir nossa linha de argumentação sobre o currículo como narrativa para o objeto de pesquisa que temos em mãos, cujo eixo central se localiza na questão da sexualidade humana.

Queremos discutir em primeiro lugar o quanto a estrutura social e a forma de aprendizagem produz muito além do conteúdo e no caso da sexualidade são elas – estrutura social e forma – que identificamos nas narrativas do(a)s educadore(a)s como grande materialização das aprendizagens duradouras sobre a sexualidade.

Essas aprendizagens duradouras orientam as suas práticas com as crianças quando lhes trazem com tanta naturalidade questões que tomam outras dimensões distintas do que os fatos realmente significariam para os pequenos, entrando em embate com as formas como esse(a)s educadore(a)s tiveram sua aprendizagem estruturada. Por outro lado, não se pode deixar de pensar no efeito em cadeia que tem a manutenção da forma como a aprendizagem se estrutura.

Nas narrativas analisadas, os adultos não conseguem romper, ou os espaços de escape são muito pequenos, com o modo como foi passado de mãe para filha, de pai para filho, ou seja, o modo como aprenderam a pensar sobre a sexualidade e as questões relativas ao gênero e “como o estoque de aprendizagem” para esse aspecto da vida humana é compartilhado e utilizado em determinada estrutura social. Esse modo ou essa forma tem uma relação direta com a estrutura social na qual se constroem relações de poder a partir de concepções distintas de gênero e de sexualidade que se transformam por meio da história.

Goodson, em seus escritos mais recentes, vem defendendo a necessidade da passagem de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa, o que quer dizer, da aprendizagem que se pretende ser apenas cognitiva para uma “aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242). Nessa perspectiva, a aprendizagem ganha a dimensão de ser mediadora de como os sujeitos orientam suas respostas frente aos fatos, as situações de vida e com isso vivem. Não é mais o conteúdo prescrito que importa, porque não é ele que dá sentido à aprendizagem de vida. Em outras palavras, é o ficou depois que os conteúdos prescritos já nos escaparam da memória. Em suma, o que ficou que pode ser usado para apropriação e narrativa do seu próprio currículo.

Fica evidenciado que as histórias de vida ganharão um impacto maior

nos projetos de pesquisa evidenciando a potência da aprendizagem narrativa para analisar os currículos escolares, principalmente no mundo contemporâneo em mudanças.

As críticas de Goodson ao currículo prescrito precisam ser colocadas no que o autor quer de fato dizer ao se referir ao currículo prescrito. Não se trata simplesmente do currículo oficial, dos planos de ensino ou das listagens de conteúdos. As prescrições estão para além dos documentos e registros do currículo, elas se expressam e se efetivam nas práticas sociais e culturais também prescritivas. A esse respeito, Martins (2007, p. 42) nos assevera que “Goodson apresenta a prescrição também nas marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural”. Podemos, então, reafirmar que há uma prescrição sobre a sexualidade e gênero não somente nos conteúdos, mas nas formas das práticas sociais e dentre elas estão as educacionais escolares e não escolares.

Martins (2007) nos lembra, ao discorrer sobre aspectos sócio-históricos da obra de Goodson, que as inquietações sociais deste autor não se limitam apenas a definição de objetos de pesquisa para os curriculistas, mas se prendem a advertência sobre a “retórica da mudança” que despreza o entendimento dos silêncios que as transformações sociais do contemporâneo produzem. E, lembramos o quanto vem se silenciando na retórica da mudança, nos currículos escolares, a sexualidade e o gênero.

É preciso deixar claro que não se trata de fazer uma apologia ao sexo e, muito menos, defesas de gênero. O que queremos nessa discussão é problematizar o “oculto” tão desvelado; o gato escondido com o rabo de fora. A escola no seu cotidiano exclui as práticas da sexualidade. Ela nega, faz calar crianças e professores. Ela se torna, como se fosse possível, um “outro” espaço de cultura descolado e excludente de qualquer outra manifestação cultural. E a sexualidade é apenas uma dessas outras possibilidades culturais dentre tantas outras excluídas do espaço escolar (a violência doméstica, as drogas, o abuso sexual e as mais diversas formas de intolerância à diferença – o racismo, o machismo, as práticas religiosas, o bulling etc.).

Silva (2009) nos lembra fatos tão simples e recorrentes do cotidiano da escola, simplesmente, desconsiderados. Convivem no ambiente educacional:

a mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; os alunos, na escola, dando o primeiro beijo ficando com o/a primeiro/a namorado/a; os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais nas salas de aula; os bilhetes-cartinhas de amor; a paixão platônica pelo professor/a; as piadas, risadas, torpedos e a troca de informações e confidências entre colegas. (SILVA, 2009, p. 5).

As situações cotidianas relatadas pelos educadores e educadoras e que neste texto já citamos algumas são apenas recortes para refletirmos com o auxílio de Goodson sobre as aprendizagens narrativas desses sujeitos a respeito de sexualidade e gênero. Nessas narrativas estão materializadas as formas e a estrutura de poder na sociedade que produzem currículos narrativos sobre esses dois temas. O(a) educador(a), ao dizer “homem só beija na bochecha”, indica um efeito de poder do discurso de verdade para a sexualidade sobre si próprio, que ele reproduz sobre a criança pequena, que sem entender fica atônita e perplexa frente a atitude do educador.

É preciso relativizar que não estamos buscando uma lógica persecutória em relação ao educador e à educadora. Muito ao contrário, queremos ressaltar as malhas em que ambos – educador(a) e criança – estão presos. Estamos tratando de aprendizagens de vida ou aprendizagens narrativas que, segundo Goodson (2007, p. 250), nos permitem identificá-las à história de vida, aquilo que está circunscrito a um contexto, que também tem uma história, não somente a histórias dos indivíduos como a história das instituições de aprendizagem formal, e de comunidades e situações nas quais outro conjunto de aprendizagens informais se produz.

4 Articulações (in)conclusivas

A criança precisa ser vista como um ser sexualizado, cuja sexualidade é uma força dinâmica e determinante no desenvolvimento de sua felicidade. Enxergá-la dessa forma requer não apenas conhecimentos

sobre o gênero e a sexualidade infantil, mas posturas responsáveis por evitar dúvidas, conflitos e orientações ambíguas para as crianças.

É importante lembrarmos que o processo de solidificação do sentimento de ser homem ou ser mulher se dá por volta dos três anos de idade, quando a habilidade verbal oportuniza para a criança a capacidade de se autoidentificar e de utilizar o pronome “ele/ela” aos seus pares e às outras pessoas. Estariam o(a)s educadore(a)s infantis cientes da importância desse processo? E qual o papel dos adultos, principalmente, os educadores e educadoras frente à sexualidade e ao gênero nos espaços escolares? Calar? Ignorar? Ou dialogar?

As crianças possuem um grande componente de curiosidade que provém do impulso para explorar e conhecer aquilo que é velado. Dessa forma, suas inclinações sexuais devem ser vistas pelos adultos como motivações para conhecer o novo. Esse deveria ser um momento fértil para desenvolver o gosto pelo conhecimento e introduzi-los aos novos saberes. A criança, na ingênua condição curiosa a quem tudo interessa e por tudo pergunta, é um verdadeiro cientista. Dessa forma, se manifesta para questões da sexualidade e gênero, um conteúdo omitido na vida escolar.

Crianças e professore(a)s estão no espaço escolar em processo de produção de um conjunto de aprendizagens narrativas bastante significativo de suas vidas, pois a escolarização se tornou praticamente inquestionável na modernidade. Os sujeitos – professores, professoras e crianças – estão construindo sentidos e significados para uma aprendizagem narrativa, o que Goodson (2007, p. 248) alerta ser “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”.

É esse tipo de aprendizagem que todos nós construímos e carregamos ao longo da vida que passa a ter um foco central nas discussões curriculares, principalmente quando pensamos nos enfrentamentos em uma sociedade que vive os impactos das transformações técnico-científicas, econômicas e políticas da sociedade contemporânea.

A pesquisa mostrou algumas pistas para reflexão sobre um aspecto importante do currículo como narrativa – a sexualidade e o gênero –, ainda pouco examinados no conjunto dessas investigações, considerando

a precariedade da abordagem deste assunto em relação à educação infantil. É possível, então, refletir melhor sobre o uso de respostas para as crianças com referências a “chuveirinhos e torneirinhas” para diferenciação de órgãos sexuais, identificando o quanto essa fala revela sobre tabus, repressão e dificuldades pessoais para tratar primeiro com a curiosidade infantil e por consequência com as questões de sexualidade e de gênero tão presentes nessa fase da educação dos pequenos.

As inferências de nossa investigação alicerçaram situações cotidianas e: (1) desvelaram ocultamentos e silenciamentos do(a)s educadore(a)s acerca da temática; (2) expuseram experiências problemáticas que os levam ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas à sexualidade das crianças, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; (3) evidenciaram falas de adultos que carregam em si marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelaram o desconhecimento dos educadores e das educadoras sobre o gênero e a sexualidade infantil.

O trabalho com o tema gênero e sexualidade infantil na escola pretendeu encontrar rumos capazes de promover ações educativas afirmativas que pudessem favorecer comunicações responsivas nas relações entre educadore(a)s e crianças, sem tratar a educação para a sexualidade nas escolas como obrigatoriedade. Destacamos (a) a importância da temática gênero e sexualidade ser refletida pelos professores e professoras 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 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.

Referências

BEAUVIOR, S. de. *O segundo sexo*. A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. v. 2.

CASTEJÓN, A. O poder na escola: elementos para uma análise crítica. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 13, n. 52, p. 5-24, 1984.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLINVAUX, D. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de (Orgs.). *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 43-62.

CONSTANTINE, L. L. MARTINSON, F. M. *Sexualidade infantil*: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977. (Biblioteca de Estudos Humanos. Saber e Sociedade, nº 2).

_____. *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banduci Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. Ciências Sociais e Sexualidade. In: HEILBORN, M. L. (Org). *Sexualidade. O olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-17.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 172-182.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.07-34.

_____. *Gênero e sexualidade*. As múltiplas “verdades” da contemporaneidade. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, M. do C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. *Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 39-50, maio/ago. 2007.

NUNES, C.; SILVA, E. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

PALÁCIOS, J.; HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.178-189. (Psicologia Evolutiva, v. 1).

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez. 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. In: LOPES, E. M. T.; LOURO, G. L. *Revista*

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, M. P. Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e aluno. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec). Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/928.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

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

Recebido em 26/06/2013
Aprovado em 31/03/2015