



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luiz Otavio Ferreira da Luz

**Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas
práticas das professoras de uma escola de educação infantil**

São Gonçalo

2016

Luiz Otavio Ferreira da Luz

Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima

São Gonçalo
2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L979 Luz, Luiz Otavio.
Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades
presentes nas práticas das professoras de uma escola de
educação infantil / Luiz Otavio Luz – 2016.
152f.

Orientadora: Profª Dra. Alexandra Garcia.
Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. Crianças – Comportamento sexual – Teses. 2. Crianças –
Identidade sexual – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. I.
Garcia, Alexandra. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Formação de Professores. III. Título.

CDU 159.922.1-053.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luiz Otavio Ferreira da Luz

Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovado em 25 de Julho de 2016

Banca Examinadora:

Prof^a.Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Núbia de Oliveira Santos
Faculdade de Educação - UFRJ

Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes
Universidade Federal de Viçosa

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

À minha mãe que mesmo não estando fisicamente presente, creio que em todos os momentos desde sua passagem, esteve ao meu lado, olhando e cuidando de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar às instituições de Educação Pública às quais pertenci como aluno e que nesses espaços me formei o que sou hoje. À Escola Municipal França, ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (em dois momentos, graduação e mestrado) e à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

À professora Inês Barbosa de Oliveira que me autorizou a continuar minha pesquisa e mestrado, pelas revisões e participação em minha banca de qualificação e defesa.

À minha orientadora Alexandra Garcia, pela ajuda, palavras de apoio, atenção e disponibilidade em contribuir de forma sempre atenta e carinhosa no meu caminhar na pesquisa e nas inúmeras trocas por e-mails e mensagens durante a produção do texto.

À professora Denize Sepulveda que depois da segunda metade da pesquisa tornou-se uma grande *amigaparceira* de orientação. Obrigado pelas contribuições, discussões e trocas!

Ao professor Eduardo Simonini pelas contribuições no meu exame de qualificação e defesa.

À Professora Núbia de Oliveira Santos que gentilmente aceitou fazer parte de minha banca de defesa. Muito obrigado!

Aos colegas do grupo de pesquisa “Nós dos Currículos e Cotidianos da Formação”: Allan Rodrigues, Luiza Pinheiro, Tatiana Mendes, Neila Espindola, Leonardo Albuquerque e mais recentemente Simone Fernandes.

À UMEI Vinícius de Moraes e a Fundação Municipal de Educação de Niterói, pelo espaço para a realização da pesquisa.

À Thais Rosane, professora de uma sensibilidade ímpar, que ao lidar carinhosamente com seus alunos, demonstrou ser uma ótima profissional. Suas falas são de grande importância para a produção desta dissertação. Muito obrigado por ter contribuído com esta pesquisa!

Às demais professoras e funcionários da UMEI Vinicius de Moraes. Obrigado pela acolhida e atenção.

À minha grande amiga, companheira, confidente, ouvinte... Mirela Degani. Esses últimos dois anos, 2014: o ano que não acabou... em parte chega ao fim. Um dos grandes méritos deste fim, está na atenção em que sempre carinhosamente me acolhia, afagava e em muitos momentos estava ali para me dar força necessária para que eu pudesse dar continuidade. Sem você, eu não teria conseguido! Te amo minha amiga.

Ao Gláucio Araújo. Aquele que não ajudou, não compreendeu, não contribuiu, mas que esteve ao meu lado, nos momentos bons e ruins, desde meus primeiros contatos à FFP, de todas as formas, nesse turbilhão em que minha vida se tornou desde que nos conhecemos, fico feliz por ser meu companheiro nessa jornada.

Ao meu grande amigo Daniel Pereira. Dani, começamos loucamente este sonho lá atrás. Depois de tantas experiências, tantas emoções, hoje concluo o meu e espero que você possa concluir o seu. Lindo e magro quero você mestre! Te amo meu *amigo irmão!*

À minha querida amiga Gisele Duque por acreditar na educação, por entender a formação continuada como essência para o desenvolvimento e melhoria da educação básica. Pelo carinho, atenção e compreensão. Obrigado minha Gigi!

À minha amiga e atual diretora Mariana Nasser. Obrigado por compreender meus atrasos, faltas, saídas, congressos, simpósios...

À Escola Municipal de Educação Integral Cruzeiro do Sul. Em 2014, o ano que não terminou, era um novo sonho. Um sonho que não desejo mais acordar. Aos meus colegas de trabalho, que possamos continuar a construir uma escola de qualidade em prol de nossos alunos.

À Ana Daniela. Obrigado pelos conselhos, orações e pedidos transcendentais.

À Carol Domingues. Obrigado pelos Abstracts na camaradagem!

À Tati Sobrinho. Obrigado pelas transcrições!

Ao Rafael Costa. Meu amigo especial! Mesmo distante hoje, sei que desde 2007 torceu por mim.

Aos meus irmãos e demais amigos. Obrigado pelos momentos de conforto e risadas.

Ao meu pai. Diferente de outros pais, nunca me influenciou a estudar. De outra geração, onde o trabalho dignificava ao homem, me ensinou a ser leal e nunca machucar as pessoas.

RESUMO

LUZ, L. O. F. *Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil*. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

A partir de minha experiência como professor de Ensino Médio no Curso Normal, senti a necessidade de pesquisar como se trata a questão da sexualidade de crianças na Educação Infantil. Este questionamento também ocorreu mediante as dúvidas dos meus alunos de como abordar este tema no ambiente escolar e, por conseguinte, entender as falas das próprias professoras deste segmento. Para tal, a pesquisa foi realizada numa Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Vinicius de Moraes, em Niterói – RJ e sobre observação atenta aos cotidianos deste *espaçotempo* escolar, em muitos casos vistos com um lugar de regulações, silenciamentos, exclusões e punições à sexualidade, compreendemos através das falas das professoras que existem saberes, para além dos saberes acadêmicos, constituídos a partir de todo o seu percurso histórico, produzem conhecimentos culturais que vão legitimar suas posições e práticas. Além de entrevistas e conversas de corredores, busco a perspectiva metodológica nos/dos/com os cotidianos apresentada por Alves (2008) como instrumento facilitador de compreensões sobre o problema apresentado, visto que há um mergulho necessário do pesquisador nos espaços/tempos da escola, dedicando-se aos sujeitos, onde as ações dos cotidianos produzido/praticados são observadas de forma atenta, respeitando as subjetividades dos sujeitos e do pesquisador.

Palavras-chave: Sexualidade Infantil. Cotidiano. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

LUZ, L. O. F. *The teaching knowledge about gender and sexuality presente in the practices of primary teachers in childhood education at a school.* 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

From my experience as a teacher of High School from a Teacher Training Course, I have felt the need to search the way children's sexuality is treated in Kindergarten. This idea of researching has also occurred by the questions brought by my students who wish how to deal with this subject in the school environment and, therefore, to understand the words from the teachers who are still working with this segment. So to find answers to my questions, this present research has been conducted in a Municipal School named Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Vinicius de Moraes, in Niterói - RJ and on close observation at this school spacetime, in many cases seen as a place which is full of rules, silences, exclusion and punishment related to sexuality, we assume through the speeches of the teachers that exist a preknowledge beyond the academic knowledge, made up from all its historic background; thus, to produce cultural knowledge that will legitimate their positions and practices. Besides interviews and conversations outside the classrooms, I seek for the methodological perspective to / from / with daily routines presented by Alves (2008) as a facilitator to explain the facts presented as there is the need to undergo this researcher in the spaces / school days, dedicating themselves to the subjects, where the actions of everyday produced / performed are observed attentively, respecting the subjectivity of the subject and the researcher.

Keywords: Children's sexuality. Daily Life. Gender and Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Criança demonstrando sua sexualidade	23
Figura 2 -	Exposição “Há escolas que são Asas e há escolas que são Prisões”	24
Figura 3 -	Quadra poliesportiva.....	94
Figura 4 -	Ateliê de arte	94
Figura 5 -	Ateliê de arte	94
Figura 6 -	Corredor central do 2º pavimento	95
Figura 7 -	Entrada do banheiro dos meninos	95
Figura 8 -	Banheiro das meninas	96
Figura 9 -	Área de banho do banheiro dos meninos	96
Figura 10 -	Refeitório	97
Figura 11 -	Crianças se servindo no refeitório	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAP	Colégio de Aplicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GTs	Grupos de Trabalho
IERP	Instituto de Educação Rangel Pestana
MAR	Museu de Arte do Rio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	AS “INEXISTENTES PARTES ÍNTIMAS” E A “CADEIRINHA DO FEIO”: A NECESSIDADE DE COMPREENDER AS DINÂMICAS DAS SEXUALIDADES NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1	Pesquisas recentes	26
1.1.1	<u>O que se está falando sobre a temática</u>	26
1.2	Sexualidade e o espaço escolar	30
1.3	A complexa relação entre a formação de professores e as discussões sobre sexualidade infantil: documentos norteadores e os saberes tecidos nos cotidianos	36
1.4	A sexualidade e sua difícil abordagem no cotidiano escolar	43
1.4.1	<u>Regulações: silenciamentos, repressão e controle dos corpos e discursos sobre a sexualidade infantil</u>	48
1.4.2	<u>Regulações: as compreensões entre o normal e o anormal em relação à sexualidade infantil</u>	55
1.4.3	<u>Regulações: aheteronormatividade existente nos discursos da educação</u>	61
2	METODOLOGIA: OU SOBRE COMO A PESQUISA NOS MOSTRA OS MODOS DE PESQUISAR	66
2.1	Uma pausa para o café: o “café com currículo” como mais um espaço de discussão sobre gênero e sexualidade e a conversa como método na pesquisa	80
2.1.1	<u>Um “café” com gênero e sexualidade</u>	83
2.2	Conhecendo um pouco mais sobre o campo para falarmos das entrevistas	89
2.3	Conhecendo a UMEI pelas vozes de suas professoras: o que contam as entrevistas e conversas de corredor	97

2.4	O gênero na pesquisa: conhecendo os sujeitos praticantes	100
3	O MENINO “PRINCESA”: OS MÚLTIPLOS SABERES TECIDOS E PRODUZIDOS NAS ESCOLAS E NA FORMAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE VISTOS A PARTIR DAS FALAS DAS PROFESSORAS	108
3.1	Os saberes sobre a sexualidade infantil que circulam e se constroem na escola	111
3.2	As compreensões sobre gênero, sexo e sexualidade: o menino princesa	119
3.3	Eu sabia disso, mas não sabia que estava certo	133
3.4	Ecos do café: o café com currículo como espaço de discussão dos cotidianos e das práticas docentes	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

A dissertação que aqui se inicia aborda questões sobre gênero e sexualidade infantil no espaço escolar de uma instituição de educação infantil e tem por objetivo problematizar, a partir das falas das professoras, as compreensões que estas produzem e constroem nos seus cotidianos. Para tanto, faz-se necessário mencionar o meu percurso como professor, minhas escolhas e, sobretudo, brevemente explicitar como surge em minha trajetória profissional e como professor, já que entendo que não podem ser dissociadas, às questões referentes ao gênero e sexualidades.

Interrogar-me sobre as escolhas que fiz em minha vida é também refletir sobre os caminhos construídos na minha formação, tanto acadêmica como cultural. É pensar sobre meus estudos, minhas viagens, meus trabalhos e como cada um desses eventos e passagens me atravessaram e constituíram quem sou hoje. Entendendo essa construção como um processo, que já não me lembro bem o início (tentarei aqui expressar através de minhas memórias), creio que esta não terá um fim breve, pois se dá em meus cotidianos, em minhas práticas e está entrelaçada em todas as minhas ações, já que não ignorei estas passagens e desejei em minha vida tentar estudar um pouco mais e compreender os seus porquês.

Tratar das questões referentes às sexualidades nos contextos da escola de educação infantil não é um desejo que vem de minhas entranhas, mas que acontece a partir de minhas vivências e observações, as quais se tecem em minhas memórias e borbulham em minhas práticas como professor. Dessa forma, cabe descrever meu caminho, bem como as temáticas aqui apresentadas aparecem, geram interesse e se fazem presentes na pesquisa que apresento.

Em minha trajetória na educação, assim como as angústias que se transformam em temas nesta dissertação, iniciam-se no ano de 2002, quando então era aluno do terceiro período do curso de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Insatisfeito com a escolha do curso, decidi prestar exame de transferência interna para o curso de História da Arte. Até então amante da Arte, desejava aprofundar um pouco mais meus prévios conhecimentos na área. Não tinha a menor ideia de que o curso era uma licenciatura, e afirmo que naquele momento não sabia o que significava o termo “licenciatura”.

Ao aproveitar algumas disciplinas do curso anterior, desperiodizado, comecei a conhecer disciplinas como Psicologia, Filosofia e Sociologia da Educação, Didática, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Arte Educação, encantando-me assim pelo campo da Educação. No ano seguinte, iniciei meus estágios de observação no Colégio de Aplicação (CAP) da UERJ e no Colégio Brigadeiro Newton Braga, instituição esta pertencente à Aeronáutica. Naquele momento, passei a entender melhor o campo e a compreender que o ensino de artes não estava ligado exclusivamente à produção artística. Desilusão agravada quando passei a estagiar numa escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Apenas para esclarecer minha percepção sobre o que eu visualizava sobre o ensino de arte, visto que esse não é o foco desta pesquisa. No estágio, pude perceber que, para muitos alunos, a disciplina era vista apenas como um passatempo. Mesmo estando no Ensino Médio, a maioria entendia o ensino de artes como um espaço para recorte e colagem de papel, simplificando demasiadamente a proposta. Em minhas ambições havia um desejo de ir além e mesmo problematizar com eles a história da arte e, sobretudo, fazer um trabalho onde a prática artística fizesse algum significado para suas vidas. Não com o enfoque de transformar os alunos em artistas e tentar achar no meio deles algum talento, mas no sentido de apresentar a arte a partir de algumas questões mais subjetivas, a partir de conceitos, já que a disciplina permite trabalhar de forma tão expressiva. No entanto, esta vontade foi se dissolvendo na medida em que percebi que o currículo escolar se construía numa hierarquia entre as disciplinas, e essa hierarquização, herdeira da educação tradicional e de uma concepção tradicional de currículo, legava ao ensino de arte um “peso” inferior – em relação a outras disciplinas – em uma escala de aprendizagens, fato este inclusive ratificado pelo olhar de alguns colegas professores que, durante minhas práticas, conversas de corredores e bate papos na sala dos professores, visualizam o ensino de arte como “menor”.

Decepcionado com a situação, decidi que, mesmo licenciado em Educação Artística, deveria procurar outro caminho. No mesmo ano, visitei uma exposição sobre o Boi do Maranhão, num espaço que até então desconhecia: Sala do Artista Popular (Museu de Folclore), localizado nos Jardins do Museu da República. Apaixonei-me por todo aquele trabalho e fui buscar algo a mais que pudesse satisfazer minhas necessidades de investigação artística. Coloquei-me então à disposição do museu e comecei a estagiar no espaço da loja do Museu de Folclore

e, posteriormente, a trabalhar no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – Museu de Folclore Edson Carneiro.

Espaço riquíssimo de construção de conhecimentos, o Museu possui diversas áreas de atuação. Fiquei a trabalhar entre o Setor Educativo e o Setor de Pesquisa. Durante minha permanência no Museu e junto a estes setores, pude participar de algumas viagens que me fizeram conhecer e reconhecer diversas culturas e hábitos até então desconhecidos ou despercebidos por mim em suas manifestações. Do Estado do Pará, nas cidades de Abaetetuba e Marajó, e em Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha, tive as melhores experiências de minha vida. Independentemente das riquezas da produção humana, além da arte, foco de nossa pesquisa em nossas incursões, conhecíamos outros lugares, como praças, espaços de convivência e escolas. Nestes locais, algo que me incomodou na observação antropológica, para além do estudo da arte, refere-se aos usos do corpo. Percebia na visão daqueles adultos, os responsáveis das crianças naquele espaço, uma preocupação sobre o uso dos corpos dessas crianças. Eu percebia nesses adultos, ao observarem algumas crianças brincando, certo incômodo com suas formas de falar e agir, com seus comportamentos e, principalmente, com as relações entre meninos e meninas. Eu percebia ligações e visões baseadas em uma moral normativa que não permite que as nuances da sexualidade infantil possam se manifestar. Louro (2000) em relação à sexualidade humana de uma forma geral concorda com Foucault e compreende que:

A sexualidade, afirma Foucault, é um "dispositivo histórico" (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". Sua definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência de nosso olhar: um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p.244; LOURO, 2001, p. 6).

Segundo Rodrigues (2011) quando uma das manifestações da sexualidade infantil se expressa no espaço público, pode tornar-se objeto de punição, controle, correção e disciplinarização dos corpos. Assim, as crianças desde cedo, através de um discurso baseado na moral cristã que aloca o sexo como pecaminoso, numa via apenas de reprodução, são, através dos discursos morais, chamadas, muitas vezes,

a ocupar um lugar fixo e determinante no enquadramento de sua sexualidade. Entendo o enquadramento realizado sobre a sexualidade infantil, no modo e na relação que se faz sobre a sua existência ou não nos discursos, neste caso, de seus pais e responsáveis, na maneira pela qual se dirigem aos seus filhos dizendo que está errado ou ainda que “essas brincadeiras” não são para sua idade. Ou seja, o controle da sexualidade, ou menor na expressão da sexualidade pelos corpos e expressões, são moldados a partir de discursos que se fazem sobre os objetos e não sobre os sujeitos (FOUCAULT,1988).

Na contemporaneidade, necessitamos enquadrar para controlar, necessitamos definir lugares para os sujeitos. E nesses lugares determinados, os comportamentos e os sujeitos que lá poderão estar. Assim, a sexualidade das pessoas atua como um marcador de lugar de identidade (no singular) e de diferenças.

Como lembra Foucault (1988), a sociedade ocidental organiza em torno do sexo técnicas religiosas, médicas e sociais de controle e punição, e essas técnicas também são usadas para controlar a sexualidade infantil.

Vamos estabelecendo quem vigia quem, quem controla quem, enfim, vamos construindo identidades, tanto daqueles que devem estar num ponto do processo, quanto daqueles que se situam na outra extremidade, até que sejamos capazes de nos autovigiar, autocontrolar e autogovernar, incorporando as normas que muitas vezes não colocamos em discussão e naturalizamos. Como nos lembra Britzman (2000), a sexualidade não se constitui em problema, mas ela é o lugar em que os problemas se afixam (FERRARI, 2010, p. 258).

Desde crianças, sofremos, portanto, uma autorregulação dos comportamentos para a atividade sexual e do corpo. A sexualidade que está presente nas crianças, e não só nelas, quando entendemos que é inerente aos corpos e parte constituinte dos sujeitos, passa a ser alvo de controle e disciplinarização. Pois, as marcas culturais de cada sujeito ou família fazem com que as crianças entendam que a sua sexualidade não deve ser explorada ou exposta. E de tal forma algumas crianças procuram realizar suas experiências escondidas, já que poderão sofrer reprimendas ou punições por isto.

Em uma de minhas viagens, mais precisamente na cidade de Abaetetuba – PA, observei crianças brincando de carniça¹ e adultos controlando suas ações. A

¹ Também conhecida em outras regiões do país como “Pula Sela”, é brincada por crianças, onde uma dela fica abaixada com joelhos e mãos no chão, enquanto as outras a pulam com as pernas abertas. Aquela que primeiro pula, se abaixa e vira à nova “sela” a ser pulada.

brincadeira, muito tradicional naquela região, parte da cultura e da tradição popular, em nada, inicialmente, possui conotações sexuais. No entanto, os corpos se tocam, posições são realizadas quando uma criança fica agachada na frente da outra e meninos e meninas estão em constante contato. Tudo isso provoca, no nosso entendimento, para a visão de muitos adultos, várias demonstrações de comportamentos que poderiam ser interpretados como atos “maledicentes”, como de fato foi colocado por muitos pais presentes nesta ocasião.

Em Marajó observei crianças brincando e produzindo os seus próprios brinquedos, como as bonecas feitas com sabugo de milho. Esses brinquedos, aos olhos adultos, eram entendidos como objetos de caráter “sexual”² e por isso muitas crianças eram impedidas de brincar. Dessa forma, as criações das crianças, muitas vezes, surgiam da imitação de um objeto utilitário, como um vaso, ou ainda representavam explorações do imaginário infantil, sendo produzidos por meio de rolos grossos de barro que serviam de corpos para futuras bonecas. Alguns responsáveis relacionavam estes rolos à ideia de falo, quando, na verdade, tratava-se apenas da forma inicial que estas crianças usavam para criar e produzirem outros objetos.

No Vale do Jequitinhonha, durante a formação de casais infantis para a festa junina, notei a preocupação de uma professora que “tomava o devido cuidado” com uma delas, pois acreditava que um dos alunos tinha o costume de “abusar” das meninas nas brincadeiras. Ou seja, uma preocupação de construção histórica de gênero, onde sempre devemos estar atentos à atuação de um menino sobre uma menina.

Essas preocupações da professora, latentes em minha cabeça, remeteram-me às atitudes de meus sobrinhos, e que nunca haviam causado surpresa ou preocupação aos meus parentes. Essas posturas distintas podem estar relacionadas com a questão cultural, visto que meus parentes nas relações com as crianças de minha família não entendiam que o toque entre crianças, e as relações entre elas, produziam algum mal ou mesmo pudessem se relacionar a demonstrações de sexualidade.

² É necessário dizer que há aspas na palavra sexual, pois entendo que este caráter sexualizado presente apenas no olhar dos adultos, já que tais criações eram originárias de peças feitas de barro, mesmo material utilizado por seus pais no trabalho de artesãos.

Refletindo sobre a questão cultural, pude compreender que também havia um caráter religioso muito forte na postura dos pais, no que diz respeito às repressões de tais brincadeiras, construções de brinquedos ou preocupações de gênero. Os olhares sobre as crianças, as falas sobre as brincadeiras, as reprimendas sobre os “modos”, os discursos sobre o que é de menino e o que é de menina, transformaram-se em pistas que me levaram a entender as teias que se construía em relação aos discursos sobre as práticas infantis e suas brincadeiras. Assim, percebia que as questões que permeavam as subjetividades destas pessoas estavam influenciadas por uma moral religiosa que, por este motivo, proibiam a ação das crianças.

Um fator importante sobre as minhas observações e que neste momento deve ser explorado, diz respeito às ações com caráter religioso sobre o comportamento das crianças. É interessante compreendermos que, principalmente no interior, ainda está arraigada uma construção de comportamentos ligados a posturas religiosas e voltados a princípios e ensinamentos da Bíblia, os quais levam a outra questão de considerável relevância, o gênero. Sob essa ótica, meninas devem se comportar de uma forma e meninos de outra, sempre de acordo com as compreensões culturais dominantes, e muitas vezes, reforçadas por argumentos supostamente religiosos. Questões como essas, trouxeram-me muitas inquietações sobre a formação desses indivíduos. Por exemplo, fiquei me questionando sobre como seria a construção de subjetividade dessas crianças tão privadas em seus comportamentos, tanto por questões religiosas como por questões de gênero sobre sua sexualidade. Apesar da relevância desse tipo de inquietudes, nos percursos de meus estudos, assuntos tão importantes como este, e que me intrigavam tanto, com a vida atribulada, precisaram ser esquecidos, mas reapareceram em outro momento.

Da mesma forma, torna-se interessante refletir sobre os percursos de nossa vida, sobre como assuntos reaparecem em distintos momentos. E a problemática da sexualidade em relação às crianças, a partir do tudo que eu ia absorvendo tanto no meu campo de estudo como pesquisador como também no trabalho e na própria vida, foram se transformando em angústias, que hoje se convertem em questões discutidas nessa dissertação.

Voltando de viagem e ainda no Instituto de Artes, comecei a questionar o valor e reconhecimento dado aos professores pelos governantes como também o reconhecimento por parte da própria sociedade. Acovardei-me e decidi não ser mais

professor. Este acovardamento me fez buscar uma nova formação e assim terminar o curso de Artes, mas não me tornar professor.

Decidi então realizar o vestibular 2004 e no ano seguinte iniciei meu curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. No ano de 2005, apaixonado pelas novas teorias que me apresentavam, fazia simultaneamente dois cursos de graduação. Concluí a graduação em Artes no final do ano de 2005 e passei a me dedicar ao estudo da Psicologia.

Mesmo que não fosse o meu desejo, mas por necessitar trabalhar, em 2006, através de concurso público, tornei-me professor duas noites por semana pela Rede Estadual de Educação na disciplina de Arte no ensino regular noturno do Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP) no município de Nova Iguaçu. E, desta forma, comecei a enfrentar todo o sucateamento de algumas escolas públicas da época, a respeito do qual tinha ouvido falar pela boca de meus professores na universidade, pelos colegas em seus estágios, por imagens mostradas nas reportagens e também já vivenciadas por mim, já que sou proveniente da escola pública, mas que até então tinha outro olhar, o do aluno. Contudo, o que se afirma aqui e que por mim foi enfrentado, diz respeito a enorme desvalorização dada ao ensino de artes nas escolas.

Ainda em 2006, como estagiário de Psicologia da Fundação Oswaldo Cruz, realizei uma viagem para os Estados de Mato Grosso, Rondônia, Acre e Roraima, em busca de dados para uma pesquisa sobre “Dispensação de Medicamentos para HIV e AIDS”. Nestes locais, com o auxílio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistávamos pessoas que iam até os postos de saúde selecionados buscar seus medicamentos para tratamento. Mesmo que não fosse o objetivo da pesquisa – que desejava apenas saber os remédios utilizados e seus efeitos colaterais durante o uso – ouvi histórias muito tristes nesses espaços: de dor, de sofrimento, de medo e de desesperança. Pessoas que em meu pensamento teriam vergonha de falar de suas vidas queriam apenas alguém que pudesse ouvi-las, que pudesse escutar suas histórias, muitas vezes sexuais, desabafando. A pesquisa durou quarenta dias e foi desenvolvida no ano de 2007.

Dentre as muitas histórias ouvidas na cidade de Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso, uma em especial chamou a minha atenção. Foi quando entrevistei uma mãe que buscava os remédios receitados para sua filha de seis anos que foi contaminada com o vírus HIV por meio de um estupro. Durante o seu relato, a mãe

acusou a filha de atitudes sexuais muito “depravadas” – em suas palavras – e que, por este motivo, um vizinho “amigo” da família quis ter relações forçadas com a menina, ou seja, o vizinho abusou sexualmente da criança. Num discurso influenciado pela visão machista presente na sociedade brasileira, a mãe justificou o ato, acreditando que o homem fora “atiçado” pela sua filha. Mais uma questão de gênero se pronunciava enquanto fortes ligações sobre a sexualidade infantil eram reprimidas. Esse tema será desenvolvido nesta dissertação, sobretudo, através das análises foucaultianas, de modo a discutirmos que, mesmo sendo falada a todo momento – pela igreja, pela medicina, pelo estado – a sexualidade é também reprimida através dos discursos que se fazem sobre ela.

Como diz Rodrigues (2011), as representações sobre o corpo e a infância conectam-se aos discursos que procuram normatizar a sexualidade infantil e são postos em circulação nos espaços sociais. Segundo o autor, esses discursos:

[...] se valendo das marcas e de comportamentos que pode nomear o outro e o seu corpo como a diferença, produzindo distinções e desigualdades, classificaram/classificam a materialidade dos comportamentos desses corpos, indicando, assim, uma determinada forma de viver a sexualidade e a condição de gênero como sendo universal e desejável para todos. Aqui é a normatização da sexualidade (p. 125-126).

No ano de 2009, como professor de Artes em algumas escolas públicas e particulares, já graduado em Psicologia e quase decidido a abandonar o magistério, mas necessitando trabalhar e já tendo uma formação, prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e tomei posse como professor de Psicologia do Curso Normal do IERP³. Eu, que em muitos momentos refletia sobre a educação e buscava na outra formação uma saída para não continuar no magistério, tornei-me professor de Psicologia. Naquele momento, diante de meus questionamentos em relação à educação, essa era uma forma de eu realmente vivenciar a escola e principalmente o ensino público do estado do Rio de Janeiro.

Além da Secretaria de Educação do Estado, onde possuía as duas matrículas de professor de Arte e Psicologia, atuava ora como professor ora como psicólogo, pelos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Itaboraí, Angra dos Reis, Maricá e no Hospital Universitário Pedro Ernesto, onde em um trabalho de

³ IERP – Instituto de Educação Rangel Pestana. Na instituição de ensino IERP, pertencente à Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, escola de formação de professores mais tradicional do município de Nova Iguaçu, lecionei as disciplinas de Artes entre os anos de 2004 e 2012 e Psicologia da Educação e Estágio entre os anos de 2010 e 2014.

assistência a mulheres grávidas, vítimas de violência e, em muitos casos, de violência sexual, estava eu em meu percurso novamente tratando de questões ligadas a sexo e sexualidade. Neste hospital, com a equipe multiprofissional de atendimento, pude, para além de conhecer muitas questões, perceber que as disciplinas cursadas na universidade não me deram uma maior “base” para atuação profissional. Com essa experiência, aprendi muito sobre as relações humanas e principalmente sobre o trato com pessoas vítimas de violência, que necessitam tanto de apoio e atenção. Mais uma vez, colocava-me como autor de uma escuta, onde, em diversas ocasiões, as mulheres desejavam apenas serem ouvidas. Não estavam em busca de análise, queriam apenas colocar para fora suas histórias e serem acolhidas, em suas angústias e medos.

E no percorrer de minha história, hoje, após concluir algumas pós-graduações nas áreas de Psicologia e Educação⁴, encontro-me como professor do Estado, coordenador psicopedagógico da Escola de Educação Integral Cruzeiro do Sul, no município de Mesquita, e finalizando o mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Por todos estes meus caminhos e percursos, tanto em atividades de estudo e trabalho, as análises sobre a questão da sexualidade infantil sempre estiveram presentes para melhor compreendê-las nos cotidianos da escola.

No desenvolvimento desse estudo, uma das questões que busco aprofundar diz respeito às trajetórias que vivemos nos nossos percursos profissionais e pessoais e que se refletem em questões que marcam nossas preocupações e práticas. Considero importante dar atenção a esse aspecto, pois, tanto nas observações já mencionadas sobre as ações repressoras dos adultos diante das manifestações da sexualidade nas crianças, quanto nas falas das professoras com as quais tenho conversado no decorrer da pesquisa que desenvolvi no mestrado para a elaboração da dissertação, percebo que os valores dessas professoras são tecidos ao longo da imersão nos diversos contextos sociais que nos formam (ALVES, 2002) emergindo também nas práticas docentes que produzem os

⁴ Importante salientar que a busca por programas de Pós-graduação Lato Sensu estava na possibilidade de ampliar alguns conhecimentos que me angustiavam na vida docente e, desta forma, a maioria dos cursos buscados estavam relacionados às questões próprias do trabalho com os alunos, aliados ao meu conhecimento de Psicologia, entre outros, posso citar os cursos de Psicopedagogia e Gênero e Diversidade que marcam meu estudo em compreender as questões da sexualidade na escola.

currículos (GARCIA, 2015). Nesse sentido, busco problematizar os saberes a partir da fala das professoras sobre sexualidade e gêneros na educação infantil.

Assim, no próximo capítulo, fazemos através da alusão de expressões utilizadas por uma de minhas alunas do Curso Normal – Formação de Professores, “inexistentes partes íntimas” e “cadeirinha do feio”, uma discussão que aborda em primeiro lugar, as pesquisas recentes que se relacionam com a questão da sexualidade, escola e formação de professores. Posteriormente, um estudo teórico sobre como vem se desenvolvendo a problemática da sexualidade e da sexualidade infantil propriamente dita nos espaços da escola, aprofundando sobre a complexa relação entre a formação de professores, através dos saberes tecidos nos cotidianos, na formação acadêmica e os documentos norteadores para a educação básica, educação infantil e para a formação de professores. Também abordamos as questões referentes às regulações produzidas em relação aos silenciamentos e repressões sobre a sexualidade, as compreensões entre o normal e o anormal nos discursos sobre a sexualidade e sexualidade infantil, e a problemática dos discursos heteronormativos presentes na educação.

No segundo capítulo contextualizo metodologicamente a pesquisa desenvolvida na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vinícius de Moraes. A partir dos passos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos apresentados pela professora Nilda Alves (2008), discorro sobre os processos que me levaram a compreender a pesquisa, através do meu mergulho nos *espaçostempos*⁵ da escola, nas conversas tecidas nas entrevistas e nos bate papos nos corredores e sala dos professores sobre os saberes produzidos nos seus cotidianos.

Neste capítulo também apresento e discuto uma das atividades do grupo de pesquisa *Nós dos Currículos e Cotidianos da Formação* em que estou inserido: “Café com Currículo”. O curso de extensão “Café com Currículo”, como um espaço contínuo de trocas e produção de experiências e conhecimentos entre os docentes da educação básica e os discentes da formação de professores, tornou-se importante para a pesquisa quando uma das questões apresentadas no cotidiano da escola pesquisada se tornou temática desses encontros.

⁵ Essa maneira de escrever, já utilizada no texto em citações como Ferraço (2003) e Alves (2002, 2008), e agora por mim, é defendida pelos autores das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pois assim podemos dar uma maior potência à palavra, já que acreditamos que muitas vezes as palavras são indissociáveis, emitindo um novo sentido para elas quando juntas.

No terceiro capítulo, são apresentadas as falas das professoras da escola pesquisada. Por parte da pesquisa, buscamos compreender e discutir os múltiplos saberes tecidos e produzidos nos cotidianos da escola e na formação, assim como suas compreensões sobre as questões referentes ao gênero, sexo e sexualidades. Neste capítulo, ainda sobre as falas das professoras, voltamos ao “Café com Currículo” e os seus ecos quando as professoras voltam à escola após sua participação no curso de extensão.

Finalmente no último capítulo, Considerações Finais, teço algumas reflexões e considerações sobre a temática abordada nesta dissertação, além dos processos de minha experiência como pesquisador.

1 AS “INEXISTENTES PARTES ÍNTIMAS” E A “CADEIRINHA DO FEIO”: A NECESSIDADE DE COMPREENDER AS DINÂMICAS DAS SEXUALIDADES NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A sexualidade 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".

Guacira Lopes Louro

Diante do meu percurso como estudante e como profissional, como já foi visto na apresentação deste trabalho, sempre me interessei por assuntos relacionados à sexualidade, mas foi lecionando a disciplina de Psicologia no IERP que o tema desta dissertação surgiu. Durante as aulas, uma aluna me perguntou se era “correto” uma criança de apenas oito anos de idade sentir prazer, então indaguei o motivo de tal pergunta.

Figura 1 – Criança demonstrando sua sexualidade

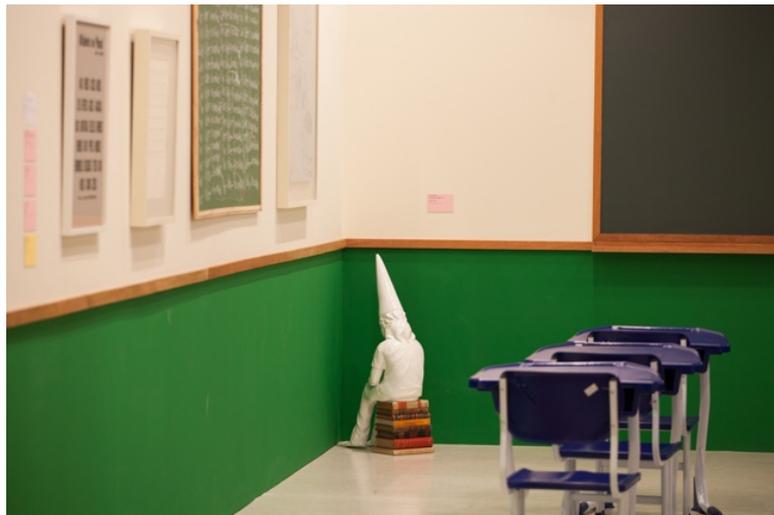


Fonte: PeristoiclesSingleyVonnGuerormonth⁶

⁶ Fotografia do desenho gentilmente cedido pelo professor Pedro Paulo Pereira, artisticamente conhecido como PeristoiclesSingleyVonnGuerormonth. Professor da disciplina de Artes Visuais

A aluna, já no quarto ano do curso normal, estagiária de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Nova Iguaçu, mostrou-se desconfortável em suas palavras. Segundo seu relato, um dos alunos da turma “esfregou suas inexistentes partes íntimas” na perna da professora, causando grande estranhamento em todos que estavam próximos. Prosseguindo em seu relato, contou que a professora então começou a gritar com a criança, colocando-a de castigo na cadeirinha do “feio”. Diante do fato presenciado, e considerando as aulas de Psicologia da Educação que participara, nas quais as questões da sexualidade eram tratadas como naturais do corpo e “normal”⁷ (aspas utilizadas em gesto pela aluna), ela volta à sala de aula com dúvidas sobre a ação da professora e questionando a repressão ao comportamento do menino.

Figura 2 – Exposição “Há escolas que são Asas e há escolas que são Prisões”



Fonte: Museu de Arte do Rio – MAR. Out./2014 a Jan./2015. Fotografia de Flávio Cerqueira.

Após ouvir esse compartilhamento de experiência da aluna do 4º ano, passei a perceber ainda mais a necessidade de se compreender as dinâmicas das sexualidades nas escolas. Neste momento, cabe aqui um “parênteses” na argumentação que venho desenvolvendo para explicar o percurso desta pesquisa, onde inicio a discussão com base em episódios ocorridos no Ensino Fundamental e acabo por me dedicar ao estudo das tensões e compreensões da temática,

do município de Mesquita, que ao saber da temática desta pesquisa se ofereceu gentilmente para transcrever em imagens a problemática inicial deste texto.

⁷ A discussão sobre normal, norma e normalidade será feita mais a frente, ainda nesse capítulo.

sexualidade infantil, entre os professores da Educação Infantil. A ideia inicial para a construção do estudo parte da situação-problema narrada na apresentação, onde um aluno do primeiro ano do ensino fundamental expressa sua sexualidade com uma professora, sendo repreendido. A partir desse relato, estendi minha reflexão às questões da sexualidade na escola. Em relação ao ensino fundamental, segmento no qual fora feita uma ação de repressão sobre uma criança de oito anos, questionei-me sobre a maneira que agem os professores frente a situações com as crianças menores, ou seja, pertencentes ao universo da educação infantil?

Portanto, neste estudo tecemos algumas abordagens de como se dão estas relações na educação infantil, pois compreendemos a escola como um espaço de convivência e trocas, onde, desde seu ingresso, o aluno está a todo o momento interagindo e se relacionando. Assim, ao tratar da educação infantil, pudemos perceber que esta versa sobre uma etapa diferenciada da vida da criança, como também verificamos como reagem os adultos (professoras⁸) ao vivenciarem em sala de aula⁹ a expressividade das sexualidades destas crianças, entendidas como muito precoces.

Dessa forma, este capítulo dedica-se primeiramente a apresentar as pesquisas recentes que tratam de sexualidade na escola e sexualidade infantil, através de uma revisão de artigos apresentados nos anos de 2013 a 2015 na base Scielo e nas últimas quatro reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Em seguida, discutiremos a questão da complexa relação entre a formação docente e a sexualidade infantil na escola. Posteriormente, abordamos a problemática das questões referentes às sexualidades no cotidiano escolar, a partir das relações de silenciamento, repressão dos corpos e controle dos discursos sobre a sexualidade infantil; as compreensões muito frequentes nos discursos das professoras sobre normalidade e anormalidade em relação aos comportamentos das crianças, entendidos por alguns professores

⁸ É importante esclarecer que existem professoras e professores atuando nos cotidianos das escolas. Contudo, nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental há uma grande predominância de mulheres. Na escola de educação infantil no qual desenvolvi a pesquisa de mestrado a maioria das professoras era mulheres, só havia um professor. Dessa forma, toda vez que eu estiver me referindo aos docentes dessa escola, utilizarei o gênero feminino.

⁹ No Capítulo 3 será relatada a pesquisa de campo.

como desviantes do padrão cultural e seu disciplinamento a partir de uma visão heteronormativa¹⁰.

1.1 Pesquisas recentes

1.1.1 O que se está falando sobre a temática

Para uma compreensão melhor de como estão sendo abordados nos estudos e nas pesquisas contemporâneos a questão da sexualidade e da sua relação com a escola, parto para uma análise das últimas produções no campo. Para tanto, busquei uma revisão dos artigos e dos textos acadêmicos inseridos, na base de artigos do Scielo, publicados nos três últimos anos e, também, os trabalhos apresentados nas quatro últimas Reuniões Nacionais da ANPED¹¹.

Na busca da base de dados SCIELO foram utilizados os seguintes termos como palavras-chave: sexualidade infantil, sexualidade na escola, escola, educação infantil e formação de professores. Desta busca, foram encontrados para os descritores-palavras-chave sexualidade/ escola/ educação infantil, 23 artigos, dos quais, para esta pesquisa, apenas um artigo foi selecionado, “Sexo, Sexualidades e Gênero: monstruosidades no currículo da educação sexual” da Professora Jimena Furlani da Universidade do Estado de Santa Catarina (FURLANI, 2007), pois estava diretamente ligado à minha temática. Já para os descritores sexualidade e formação de professores, três pesquisas foram encontradas, das quais selecionei apenas o artigo “Psicologia Escolar e Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidade” de Marivete Gesserl; Leandro Castro Oltramari, Denise Cord; Adriano Henrique Nuernberg, todos da Universidade Federal de Santa Catarina (GESSER, OLTRAMARI e NUEMBERG, 2012). E para os descritores educação sexual e pré-escola, seis artigos foram analisados. Desse universo, para esta pesquisa,

¹⁰ A questão heteronormativa será discutida nesse capítulo.

¹¹ Foram buscados artigos da base Scielo dos anos de 2013, 2014 e 2015; já os trabalhos apresentados na Anped, foi incluída a 37ª Reunião que aconteceu no ano de 2015, período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, motivo pelo qual se justifica a pesquisa nos 4 (quatro) últimos anos.

selecionei o artigo da psicóloga e doutoranda Débora Dalbosco Dell’Aglionda Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pedagoga Escolar Aída Cássia Leal Garcia “Uma experiência da educação sexual na pré-escola”.

Nos registros de trabalhos da ANPED, foram analisadas as produções dos grupos de trabalho (GTs), conforme segue: 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), 8 (Formação de Professores), 20 (Psicologia Escolar) e 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) das quatro últimas reuniões nacionais acontecidas nos anos de 2011 (34º Reunião – Educação e Justiça Social), 2012 (35º - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI), 2013 (36º - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais) e 2015 (37º - PNE Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira), respectivamente. Estes GTs foram escolhidos, visto as possíveis articulações com a pesquisa em andamento.

Nos anos estudados foram apresentados 97 trabalhos no GT 8 e 48 no GT 20, contudo nenhum trabalho articulado ao tema.

No GT7, dentre os 74 trabalhos apresentados, 3 possuem alguma articulação com a pesquisa. Na reunião 35 Márcia Buss Simão apresentou “Meninos entre Meninos num Contexto de Educação Infantil: um olhar sobre as relações de gênero na perspectiva de crianças pequenas.” E na última reunião, no ano de 2015 dois trabalhos chamaram a atenção: “Entre a Inocência e o Profano: a sexualidade na infância contemporânea” de Raquel Gonçalves Salgado (PPGEdu UFMT), Carmem Lúcia Sussel Mariano (PPGEdu UFMT) e Evandro Salvador Alves de Oliveira (UMinho/Portugal), e “Palavrão é tudo que tem no corpo de Deus: um estudo sobre o obsceno nas Crianças” de Cibele Noronha Carvalho – (UFMG).

Já no GT 23, foram encontrados nos últimos quatro anos de eventos a produção de 75 trabalhos, destes sete com alguma articulação com a pesquisa. Na reunião 34, no ano de 2011, Roney Castro e Anderson Ferrari apresentam “Nossa! Eu nunca tinha parado para pensar nisso: Gêneros e sexualidades na formação docente”.

Em 2012 na reunião 35, mais quatro trabalhos contemplaram a busca: “No Labirinto da Educação Infantil: As falas de educadoras sobre gênero e sexualidade” de Cláudia Maria Ribeiro (UFLA), “Sexualidade, gênero e diversidade” de Alexandre Bortolini de Castro (UFRJ), “Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula” de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU) e

Sexualidade e Gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradigmático de Andréa Costa da Silva e Vera Helena Ferraz de Siqueira (NUTES/UFRJ).

Em 2013 na reunião 36, apenas um trabalho contemplou as nossas buscas: “Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades” de Roney Polato de Castro (UFJF).

Em 2015, na reunião 37, dois trabalhos estão relacionados a temática: “Formação docente, experiência religiosa e sexualidades”, também de Roney Polato de Castro (UFJF) e “Construções de identidade de gênero na primeira infância: Uma análise da produção científica e do RCNEI” de Francisca da Costa e Silva (UFPB).

Dentre os artigos selecionados para análise, pude levantar indícios de que o tratamento da questão da sexualidade infantil no espaço escolar é, sem dúvida, um dos maiores problemas enfrentado pelos docentes.

O currículo da formação de professores também aparece como um ponto que marca a trajetória de estudo desses profissionais. Observamos que questão da sexualidade nos contextos escolares pouco ou quase nunca é explorada, uma vez que a abordagem não é discutida em amplitude na universidade, e quando sim, aparece como disciplina estanque nos currículos, ministrada muitas vezes por professores substitutos que ao entrarem na universidade promovem disciplinas eletivas, como “Tópicos Especiais” ou disciplinas “optativas”.

Segundo Castro e Ferrari (2011), esses professores desejam desenvolver na graduação aquilo que desenvolveram em seus estudos de mestrado ou doutorado, ou ainda nos programas de que participam. Ou seja, é a iniciativa pessoal de um professor que promove determinadas discussões no âmbito universitário e não uma preocupação sobre a temática no fazer profissional do aluno ou em sua importância dentro dos currículos de formação¹².

Os mesmos autores ainda esclarecem que problematizar essas questões é muito importante para refletirmos sobre as relações de poder existentes no âmbito da Universidade e que envolvem a questão da sexualidade.

Em outra análise, na perspectiva dos professores e sobre como eles observam os contextos da sexualidade no ambiente da sala de aula, os autores frisam que, por meio de suas pesquisas, podem perceber que com frequência há uma resistência muito grande para se abordar a questão. Segundo Castro e Ferrari

¹² Essa questão também será desenvolvida no Capítulo 3 a partir das falas das professoras.

(2011), a manifestação da sexualidade por alunos na escola “causava incômodos e constrangimentos à professora e à estagiária”. Já nos estudos de Silva (2012) e Castro (2013), observa-se na fala de professores que uma das grandes dificuldades para se tratar do assunto sexualidade está relacionada à forma como os pais absorveriam o tratamento da temática em sala de aula, bem como a própria questão dos constrangimentos pessoais dos docentes, incluindo-se ameaças por parte dos responsáveis/ alunos de denúncias ao Ministério Público ou ainda de reclamações com Diretores e Supervisores. Nesse sentido, expõe a fala de um professor durante a realização de um grupo focal: “(sic) Me preocupa se os pais não vão fazer uma interpretação errada” [...] supondo que “estaríamos induzindo [seus filhos] a amadurecer mais cedo para a sexualidade.” E continua, afirmando que muitos pais ainda carregam o ranço de acreditar que quando trabalhasse o tema sexualidade na escola, esta estaria incentivando a prática sexual. Eles mesmos expressam dúvidas sobre o que pensam quando perguntados em que medida não concordam que falar de sexualidade com os alunos do ensino fundamental não seria uma atitude de estímulo à prática sexual dessas crianças.

Já em Buss Simão (2012), a autora assevera que em muitas pesquisas já há o registro de que existe uma “adoção de uma identidade de gênero” por parte das crianças e isso acontece entre os dois anos e os três anos de idade. “Nessa idade, elas já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero.” A partir da fala da autora, podemos estabelecer conexões com a fala da primeira entrevistada, quando essa relata a adoção de um gênero por parte de um de seus alunos, assim como em Costa e Silva (2015).

Interessante ressaltar que tanto na base de dados SCIELO como nos trabalhos apresentados na ANPED, a maior parte das produções está relacionada a gênero e diversidade, questões amplamente debatidas de uns tempos para cá, poucas tratam da sexualidade infantil. Outra constatação é a de que a maioria dos trabalhos foi produzida nas regiões Sul e Sudeste do país.

Uma questão bastante interessante abordada na análise de SILVA e SIQUEIRA (2012) refere-se ao fato de que muitos dos materiais que os professores recebem para desenvolver o assunto sexualidade, relacionam-se diretamente com o interesse juvenil sobre a problemática da saúde reprodutiva. Esse aspecto pode ser observado não só nos livros de ciências, mas também nos de Língua Portuguesa e Literatura, conforme prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Outro

senão é a conotação negativa que esses livros trazem sobre o assunto, e as abordagens limitadas que apresentam sobre a sexualidade, sempre focadas na reprodução ou no desenvolvimento do corpo.

1.2 Sexualidade e o espaço escolar

Desde nossas primeiras impressões sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil, quando começamos a perceber o modo como as crianças a manifestam, naqueles primeiros momentos, quando ainda não têm qualquer consciência disso, mas vivenciam aquela manifestação e constantemente sob o olhar atento dos adultos, ali expressam seus desejos em seus corpos, por meio de jogos, produções de brinquedos, atividades esportivas e de recreação, quando há o toque do corpo do outro e, desta forma, a produção de carícias e comportamentos. Conforme sinalizadas em minhas análises e apresentadas acima, cabe questionarmos: as práticas docentes nos currículos produzidos nos cotidianos podem lidar com essas manifestações também presentes nos cotidianos das escolas?

Andrade (2012, p.50) afirma em um estudo que aborda as relações entre o espaço escolar e o desenvolvimento daqueles que estão presentes neste espaço, que a escola “(...) ensina ou se propõe a ensinar um programa de conteúdos e de valores morais, apresenta-se como portadora de boas intenções, fala em nome de Deus e da família, em nome do progresso e da civilização”. Sabendo que o termo escola é utilizado como referência a um dado modelo de escola, temos que lembrar a multiplicidade deste conceito para além daquilo que a autora constata.

Podemos acreditar que aquilo que a autora relata é reforçado muitas vezes pela timidez que o próprio adulto, professor e os outros atores envolvidos no espaço escolar, evidenciam em relação aos seus próprios órgãos genitais, em função de sua trajetória pessoal. No entanto, esta visão está para além dos conceitos dogmáticos vigentes, visto que esta repressão perpassa toda a história humana, como visto e já mencionado. Dessa maneira, podemos compreender que o comportamento permanece e é reproduzido em sala de aula por algumas professoras e alguns professores que castigam as manifestações dos alunos.

Por meio da prática cotidiana como professor em sala de aula, percebemos que muitas informações dadas às crianças, mesmo aquelas presentes em manuais de educação, são distorcidas, pois se apoiam meramente no dispositivo da fisiologia do aparelho reprodutor.

Isso é perceptível quando analisamos documentos oficiais distribuídos pelo Ministério da Saúde, os quais são usados em algumas escolas¹³,notadamente um documento específico, datado do ano de 2000, que é apresentado pelos gestores das escolas como uma normativa sobre o trabalho a respeito do sexo e da sexualidade dentro da escola. Dessa forma, podemos considerar que as lógicas que sustentam a sexualidade restrita a genialidade não falam de uma distorção, mas sim de uma produção discursiva de uma sexualidade, anulando outras compreensões sobre a mesma.

Destacamos aqui o manual *do multiplicador: adolescente*, amplamente distribuído pela Coordenação Nacional de DST e AIDS do Ministério da Saúde no início dos anos 2000. Trata-se de um manual que, por meio de trabalhos pedagógicos, com dinâmicas e conversas, trabalha a questão do sexo e da sexualidade de forma lúdica com jovens e adolescentes. Entendemos aqui que esse manual é indicado a uma faixa etária diferente daquela que estudamos nesta pesquisa, no entanto, como documento oficial, aborda a sexualidade vinculando-a apenas à prevenção de doenças e de gravidez indesejada. E, sendo um documento oficial, pode então ser entendido pelos professores como parâmetro para trabalhos relacionados à sexualidade no espaço escolar.

Outra questão bastante interessante é que, mesmo sendo confeccionado e distribuído pelo Ministério da Saúde, em sua apresentação deixa claro que sua utilização é direcionada para os profissionais da educação.

Este manual foi desenvolvido para proporcionar aos educadores as ferramentas metodológicas básicas para desenvolvimento de um programa de capacitação de monitores adolescentes em atividades educativas de prevenção às DST/AIDS. Como educadores, muito temos a trabalhar para que nossos jovens aprendam a se proteger da infecção pelo HIV e de outras doenças sexualmente transmissíveis (DST). A crença de que a educação sexual, a educação para prevenção às DST/ AIDS e a orientação

¹³ Sirvo-me deste material como exemplo, pois este me foi apontado por uma das professoras durante uma conversa. Segundo a professora, questão também discutida no Capítulo 3 desta dissertação, que dentre os materiais oficiais do governo, além dos PCN, era o único que conhecia. Tive acesso ao material, que me foi levado impresso pela professora. Mais a frente, no texto, utilizaremos outros documentos também citados, assim como os documentos oficiais.

para o uso de preservativos nas relações sexuais podem encorajar a atividade sexual nos adolescentes, funciona, não raramente, como uma barreira para a introdução de programas de prevenção às DST/AIDS nas escolas” (BRASIL, 2000, p.07).

Tendo este manual como referência, mesmo que padronizado para uma idade diferente da tratada aqui, percebemos que as falas e os discursos sobre sexo e sexualidade para a escola (e na escola) são produzidos de forma que muitas crianças, subjetivamente, entendam que tudo relacionado ao sexo é pertinente à reprodução, ou como atualmente se pode verificar em grande parte dos livros didáticos, aos aspectos das patologias relacionadas ao próprio ato sexual. Não se fala no assunto do prazer.

Em um artigo ousado e pioneiro sobre erotismo e prática pedagógica, Bell Hooks (1994) nos alerta para como fomos treinados a ignorar o corpo e seus prazeres na educação. Especificamente, argumenta que o corpo nas escolas foi apagado para que passasse despercebido ou para que fosse ignorado uma vez que é a mente ou a cognição que deve nos preocupar. Na sala de aula, entram corpos que não tem desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isolados um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separados dos nossos desejos. Não surpreende que os livros didáticos e propostas curriculares tradicionalmente operem também nessa lógica (LOPES, 2008, p. 125-126).

Esses instrumentos, ligados a outros que oferecem novas formas de pensar a sexualidade ou de instrumentalizar o professor sobre como trabalhar as questões da sexualidade no espaço escolar, promovem a chamada pedagogização do sexo. Em uma guinada biologizante da sexualidade onde compreende-se mais moral, definindo homem e mulher a partir de sua construção biológica.

Ou seja, instituindo através de documentos oficiais a forma pela qual a questão da sexualidade vai ser trabalhada no espaço escolar, nos levam a fazer alguns questionamentos: Quais pedagogias serão utilizadas para tal? Como a sexualidade deve ser abordada nos currículos escolares? Como fazer isso já que a temática de certo modo é reprimida nos espaços escolares?

Até então, na perspectiva apresentada, a maioria das instituições escolares ainda trata o assunto como algo biológico, da ciência e da procriação. Muitas professoras e professores tomam para si essa visão e deixam de lado a característica ligada ao prazer, vinculada à sexualidade, tratando somente os órgãos sexuais. Neste sentido, os PCNs afirmam que “é importante que os educadores

reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte do seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1998).

Como professor, observamos crianças em seu ambiente escolar e suas interações com os colegas, verificamos práticas de brincadeiras sexuais que correspondem à exploração do corpo e das sensações proporcionadas a si mesmo e ao outro. Essas brincadeiras envolvem o corpo como um todo, mas a preocupação das nossas instituições, representadas também pela figura do professor, está centrada nas manifestações genitais da sexualidade; por isso, apenas as atividades diretamente relacionadas aos órgãos genitais são alvo de repressão. Aqui no Rio de Janeiro, em algumas instituições escolares, notamos as mesmas preocupações com os comportamentos das crianças e adultos nas brincadeiras por mim observadas no estado do Pará e em Minas Gerais. Dessa forma, as crianças têm, assim, reforçada a ideia de que os órgãos sexuais não devem ser assunto na escola, são banidos das tematizações autorizadas.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 21) discute bastante essas questões. A autora afirma que a escola pode ser exigida no sentido de que faça afirmações sobre questões subjetivas relacionadas à sexualidade, pois suas falas, “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

No espaço escolar podemos perceber diversas expressões da sexualidade nas relações entre os sujeitos. Da mesma forma, podemos observar que muitos valores ditados pelos adultos, sejam estes professores ou quaisquer outros profissionais que estejam próximos das crianças, podem influenciar as atitudes delas, não só pelos discursos, mas também pelos modos como agem e se colocam frente a determinadas situações expressadas em relação ao corpo do outro ou à sexualidade.

Assim, pensar a formação dos professores requer considerar os saberes construídos e produzidos durante toda sua vida, o que torna interessante refletir, também, sobre como os documentos norteadores e os currículos da formação estão dialogando com as questões referentes à sexualidade no espaço escolar. Silva (2010, p. 181), ao questionar-se sobre a formação de professores, problematiza que o discurso pedagógico atual, através das políticas educacionais, defende que o currículo deve se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias. Para a autora, a

questão está em uma política de formação de cunho predominantemente praticista, que muitas vezes prescinde de discussões mais aprofundadas sobre temas como a sexualidade, entre outros.

Sobre a formação de pessoas e os discursos como ferramenta que, a partir de quem ou daquilo que transmite pode moldar e produzir sujeitos, Foucault (2000) explica que os discursos são controlados, selecionados e organizados e a própria escola pode ser entendida como uma instituição que através de seus discursos, produz modos de ser e agir.

[...] “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000).
Esses discursos vão sustentar e legitimar as práticas dos profissionais e instituição, e conseqüentemente, a construção dos sujeitos, organizando formas de ser e de agir. [...] Assim, para formar “corpos dóceis”, “vesti-los adequadamente de acordo com um traje sugerido”, é necessário que a disciplinarização seja mantida nas formações de professores e chegue sem percalços às salas de aula nos níveis elementares, constituindo uma rede que se estende em todos os níveis de ensino (SILVA, 2010, p. 181).

Assim, podemos entender, através das palavras desse autor, que a escola da mesma forma que é um local onde se produzem condições para que o sujeito possa se formar a partir de suas compreensões de mundo adquiridas através dos conteúdos e das trocas neste espaço construídas, é também um espaço onde o sujeito pode ser limitado de acordo com o que é estabelecido pela instituição. Ou seja, a escola pode então também ser vista como um espaço político de controle a partir dos seus discursos.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2000, p. 41).

Sobre a noção que se estabelece em relação à questão do poder a que nos referimos acima, podemos compreender, ainda segundo o mesmo autor, que este poder não tem uma forma vertical, como usualmente o entendemos, numa organização do maior para o menor, mas sim sobre rede, numa relação constante de forças.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Da mesma forma, ao compreender a questão do poder relacionado aos discursos sobre a sexualidade, entendendo que pensar a sexualidade no espaço escolar também é pensar sobre as relações de poder existentes nele, voltamos mais uma vez a Foucault (1988), quando este afirma que na modernidade existem mecanismos de poder em que ela será vigiada, gerenciada e normatizada nos corpos dos indivíduos.

Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Como visto anteriormente, podemos entender que o poder que se opera nas relações dentro do espaço escolar referente à sexualidade, está sobre a disciplina, através da monitoração dos corpos e das mentes. Da mesma forma que no espaço da formação docente, os assuntos relacionados à sexualidade dentro da escola e da sexualidade infantil, não são abordados, ou quando são, estão vinculados às questões do sexo (genitália) e da reprodução. Assim, os discursos que se fazem estão diretamente relacionados à produção de uma ideia em que a escola não é o espaço para a sexualidade ser exercida.

1.3 A complexa relação entre a formação de professores e as discussões sobre sexualidade infantil: documentos norteadores e os saberes tecidos nos cotidianos

A partir das leituras, dos estudos e da pesquisa que fui desenvolvendo posso inferir que as relações entre a formação de professores, suas práticas como docentes e as questões que emergem nas escolas, sobretudo relacionadas à sexualidade, mostram-se complexas e estão presentes em todos os momentos nesses cotidianos. Assim, torna-se importante traçar uma discussão sobre essas questões. A formação desses profissionais estaria propiciando espaço para a discussão? O tema está presente nas políticas curriculares para a formação docente, que indicam/orientam quanto a essa questão nos currículos da formação de professores?

Aqui utilizamos inicialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁴, documento oficial amplamente conhecido e estudado pelos professores da Educação Básica nos seus cursos de formação e anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁵ ou os referenciais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁶ para a educação infantil. Esses documentos mais recentes e vigentes não abordam o assunto diretamente. Os PCN não são mais o documento orientador vigente sobre as ações de currículos escolares e norteador do Ensino Fundamental. Porém, este documento, dentre os oficiais previamente pesquisados, é o único que trata especificamente, no âmbito do currículo, a sexualidade como parte integrante da formação do aluno, mais especificamente no seu último volume: *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Não é o caso de aqui fazermos uma crítica ao conhecimento ou desconhecimento de nossos colegas professores sobre os documentos oficiais, mas ressaltamos que em contato com os professores para uma

¹⁴ Os PCN, apesar de não ser um documento norteador da educação infantil, sendo esta incluída apenas no ano de 2008 através do programa Currículo em Movimento, o qual também não está mais em vigência, é utilizado nesta dissertação como um documento referencial, uma vez que, durante a pesquisa, foi amplamente citado pelas professoras nas entrevistas.

¹⁵ Implementado pelo parecer CNE/CEB Nº 7/2010 Colegiado CEB Aprovado em 7/4/2010, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10., processo nº 23001.000196/2005-41.

¹⁶ Instituído pela Resolução CNR/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

prévia sobre a pesquisa, quando inquiridos sobre quais documentos norteariam seu trabalho e a construção do currículo escolar, é bem comum citarem os PCN como documento oficial e orientador.

Mesmo sendo um assunto que deveria ser trabalhado em sala de aula, conforme afirmam os PCN, a pergunta que se faz é a seguinte: qual a construção deste saber que estaríamos trabalhando com estes alunos? Segundo os PCN, em seu capítulo de Orientação Sexual:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1998,p. 295).

Os PCN afirmam em seu capítulo de orientação sexual que a sexualidade deve ser um tema trabalhado nas salas de aula, já que a escola é um espaço, em seu cotidiano, onde diversas questões relacionadas à sexualidade acontecem e nem sempre nos damos conta disso. Como, por exemplo, quando as professoras e professores verificam a existência de manifestações, negando ou aceitando sobre a situação, dependendo da forma como esta questão é abordada.

Diante dos contextos que me levaram a propor o estudo dessa temática, não pretendi investigar nos cursos de formação de professores (Ensino Médio/Graduação) a existência de especialistas em sexualidade, mas sim, compreender a partir das ações de algumas professoras e professores como era tratada a questão da sexualidade infantil nos cotidianos das escolas; ou seja, pesquisei durante minha imersão no campo, através de conversas e entrevistas, como esses profissionais são “formados” pela academia para atuar no cotidiano da sala de aula. Percebo ainda a existência de uma produção muito maior de conhecimento e sentidos em relação à temática da sexualidade e de gênero, construída através das redes cotidianas.. Isso fica muito evidente quando percebo que em minha própria prática profissional e no diálogo com os colegas docentes são muito frequentes os discursos sobre a problemática vivenciada nos cotidianos da escola, muitos se questionam sobre como a academia aborda determinadas

temáticas, da mesma forma que julgam que são nos cotidianos das escolas que os conhecimentos são tecidos.

Lopes (2008) diz que, nos cursos de formação de professores, o tema da sexualidade, muitas vezes, não é abordado, pois se privilegiam a mente e a cognição como se esses fossem separados dos nossos corpos. Contudo, conforme fui desenvolvendo minha pesquisa de campo, passei a me questionar se existe um “preparo”. Garcia (2015), em relação ao não preparo, muito questionado pelas professoras com que tive contato durante a pesquisa, manifesta que há por parte de muitos docentes, durante a sua formação e inclusive na própria constituição dos currículos, “a valorização do discurso teórico em detrimento das práticas”. Muito do que questionam as professoras é que durante todo o seu processo de formação não tiveram um contato sistematizado com a temática da sexualidade em seus cursos, por este motivo se sentem muito despreparadas quando se defrontam com as ações de alguns alunos ou mesmo com perguntas de cunho sexual na sala de aula¹⁷.

No entanto, podemos compreender que diversos saberes como os relacionados à sexualidade, no contexto da escola, podem ser trabalhados como parte das ações pedagógicas cotidianas que transcendem os conteúdos disciplinares. Mas, por não estarem nominados diretamente como referentes à sexualidade ou à sexualidade infantil, não são percebidos como um conhecimento a ser trabalhado.

Dessa forma, cabe problematizarmos algumas questões a respeito da hegemonia do pensamento positivista na sociedade e nas propostas de formação, que reconhece o saber como algo a ser adquirido para que a formação seja boa. Essa hegemonia pode estar na origem daquilo que dizem os docentes quando se interrogam por que determinados assuntos não foram abordados em seus cursos. Para tanto, vamos a Alves e Garcia (2002) que, ao dissertarem sobre a história da tendência dominante na educação, questionam o processo de fragmentação do conhecimento. Assim, utilizamos o termo expresso por elas, “preparo”¹⁸, como forma inicial de tentar entender de que maneira essas professoras estão sendo formadas e

¹⁷ Essa questão será melhor bem abordada no Capítulo 3 desta dissertação.

¹⁸ Conforme fomos tecendo a dissertação, verificamos que não existe um preparo num determinado momento específico. Assim, aos poucos compreendemos que as professoras e os professores vão tecendo seus saberes em suas redes de existência ao longo de suas vidas. Essa discussão será aprofundada no Capítulo 3.

de que forma as políticas públicas para a educação investem no assunto para além de um tema transversal na sala de aula.

Pude perceber em suas colocações que elas acreditavam que deveria ter um preparo para lidar com as sexualidades infantis. E, a partir dessas falas, passamos a questionar se existe mesmo um “preparo” para lidar com as questões referentes à sexualidade infantil nos cotidianos das escolas.

Assim, nos dedicamos a compreender os atravessamentos de saberes presentes na dinâmica das salas de aula, assim como a maneira pela qual esses profissionais lidam com a situação das formas de expressão da sexualidade infantil apresentada em seus cotidianos. Tentando compreender se a ideia de “preparo” presente nos discursos das professoras não seria, por parte destas, uma expectativa referente ao saber, como forma de minimizar a não naturalização do lidar com a sexualidade. Ou seja, atribuir à academia a problemática de não discutir a sexualidade, eximindo-se dessa forma de entender e refletir sobre a questão em seu cotidiano de trabalho.

Questionar como os docentes se sentem em relação à questão da sexualidade, quando esta aparece no cotidiano das escolas, é também estudar a presença da temática e das tensões em torno dos assuntos relacionadas à sexualidade nos cotidianos dos currículos de uma escola. Nas entrevistas realizadas interrogamos os docentes sobre como foram e estão sendo mediadas a tal temática no contexto de suas vidas como professores. Assim, refletimos sobre as dificuldades encontradas pelas professoras em como orientar os educandos quanto à sexualidade e discutir razões de caráter político, social e ideológico, que fazem com que a escola se estruture desconsiderando a sexualidade como realidade pertencente ao sujeito aprendiz.

Aprofundar a discussão sobre os conhecimentos ou desconhecimentos que perpassam a sexualidade no contexto escolar e na vida dessas crianças dentro do referido espaço, não se tornou um dos objetivos dessa dissertação, no entanto compreendemos que a partir das falas das professoras, a questão necessitava ser problematizada. Então, faz-se necessário compreender a presença do tema nos currículos de formação, assim como nos documentos oficiais, tais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e as

Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que norteiam os cursos de formação de professores em nível de licenciatura¹⁹.

Em contrapartida, um dos poucos documentos oficiais em que podemos nos balizar sobre as questões referentes à sexualidade no espaço escolar e propriamente a sexualidade infantil é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Esse documento em seu segundo volume apresenta um capítulo inteiro sobre as questões da sexualidade infantil. Contudo, durante a pesquisa, nenhuma das professoras entrevistadas disse ter tido acesso nos seus cursos de formação sobre tal documento, apesar de saber de sua existência.

Nas nossas pesquisas, pudemos perceber que as DCN até fazem alusões às questões do respeito à diversidade, mas sem focar no tema da sexualidade. Assim como os PCN, os RCNEI tecem colocações bastante interessantes sobre a questão da sexualidade em seu texto, inclusive informando sobre o complexo processo de construção da identidade e da autonomia da criança na sua construção como sujeito, que depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais, associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (BRASIL, 1998, v.2 p. 17).

O texto mostra-se bastante esclarecedor sobre algumas questões referentes à temática. Trata das áreas erógenas do corpo como a boca, os órgãos genitais e as possíveis manipulações sobre o corpo que podem gerar prazer. Disserta sobre a hora do banho e as diversas brincadeiras que podem existir nesse momento,

¹⁹ Maiores menções sobre a questão da sexualidade contidas nos documentos oficiais para a formação de professores podem ser estudadas nas resoluções CNE/CP nº2 de 9 de junho de 2015 e CNE/CP nº de 1 de julho de 2015. Estas resoluções apesar de contar com muito mais dados sobre a questão da sexualidade na formação não entraram nesta pesquisa, pois foram definidas após o desenvolvimento desse texto, e de fato, tendo sido instituídas nesse período, não chegaram ainda aos cursos de formação de professores.

incluindo a descoberta do corpo do outro. Reforçam a manutenção e o cuidado que se deve ter sobre a influência dos aspectos culturais e dos valores dos adultos sobre as crianças, sobre seu processo de desenvolvimento, causando inclusive retraimento, incluindo “A tendência é que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis” (BRASIL, 1998, V.2 p. 18).

No entanto, o que podemos compreender é que esse documento é um orientador de práticas e não um norteador para a formação, conforme é apresentado:

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas (BRASIL, 1998, v. 1, p.7).

Dessa forma, podemos compreender que existem documentos exploratórios sobre a questão, mas não diretrizes sobre a formação desses professores que orientem os currículos na direção de uma problematização do assunto. Portanto, volto ao termo “fragmentação do conhecimento”, citado acima e à Alves e Garcia (2002) que sinalizam que na escola essa fragmentação recebe o nome de divisão disciplinar. Podemos compreender que graças às divisões e subdivisões do conhecimento, que deram origem às diversas áreas dos conhecimentos (disciplinas), os assuntos foram se especializando de tal forma que se esperam disciplinas que falem sobre cada uma das temáticas ansiadas para as práticas docentes, neste caso na formação de professores. Partindo deste princípio, podemos compreender que os discursos sobre a falta dos conhecimentos sobre as sexualidades nos contextos da formação estão relacionados à definição de uma disciplina que trabalhasse seus conceitos, como se isso fosse possível e/ou desejável.

Para as autoras, existem quatro processos que fazem com que o currículo hoje seja organizado: pedagogização do conhecimento, grupalização, hierarquização e centralização.

O primeiro deles é entendido como um processo que escolhe quais são os conhecimentos que podem ou não, segundo “aqueles que têm o poder”, estar na escola, e que, dessa forma, devem ser ensinados. Esse primeiro aspecto se torna bastante interessante para a nossa compreensão, pois numa analogia com os

cursos de formação de professores, podemos entender que são selecionados aqueles que devem ser ensinado para os professores segundo esse critério. Da mesma forma, quando pensamos na educação básica e nos currículos para esses segmentos, também vamos ter uma seleção que muito provavelmente leva em conta os aspectos morais relacionados à manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre a teve, servindo para formar pessoas subordinadas a ordens sociais prescritas (ALVES e GARCIA, 2002). Ainda segundo as autoras, deixa-se de fora aqueles conhecimentos que pudessem enfraquecer a alma dos educandos, bem como os saberes inúteis como eram entendidos os saberes cotidianos. E aqui podemos asseverar os conhecimentos sobre as diversas sexualidades existentes nos cotidianos das escolas.

O segundo processo apontado pelas autoras é o de grupalização da sociedade. Nesse ponto podemos entender que grupos foram criados por aqueles que em algum momento histórico foram ganhando força e necessitavam organizar os outros para manter o atendimento dos seus interesses. Para que isso acontecesse, foi necessário desligar os indivíduos de seus múltiplos contextos cotidianos e criar um espaço/tempo abstrato que passou a ser entendido como real.

A organização escolar será, assim, desenvolvida a partir do espaço/tempo pensado. Surgem as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações para mudanças de nível e para as titulações, os graus de ensino, as classificações, os rótulos. Tudo muito organizado, planejado controlado, embora nada disso tenha a ver com a aprendizagem efetiva dos alunos e alunas (ALVES; GARCIA, 2002, p. 90).

Por essa perspectiva, podemos compreender que são grupalizados de modo a que, aqueles que sabem passarão de ano, pois fazem por onde merecer a aprovação, diferenciando-os daqueles que não sabem, que são reprovados e continuam na escola. Aqui vemos o terceiro processo, o de hierarquização dos conteúdos. Para as autoras, existem saberes que são colocados no alto, pois são dignos de serem aprendidos, como a matemática por exemplo, e aqueles saberes que não têm uma “determinada importância” e por este fato são colocados numa parte baixa da hierarquia, como o ensino de algumas disciplinas que têm uma carga horária menor, como o das artes, tema já questionado na apresentação desta dissertação.

O ultimo processo entendido por Alves e Garcia (2002) é o de centralização através dos currículos nacionais.

É preciso dizer que tais características não são apenas da escola. Elas se desenvolvem, crescentemente e ao mesmo tempo, em toda a sociedade e na relação de nosso país com um mundo globalizado a partir da economia. No mundo da produção se estabelece um processo de competição interna e externa que, em última instancia (sic), tem na base as mesmas propostas, organizando uma intensa (sic) seleção, uma estrutura hierarquizada de decisões e um funcionamento baseado em normas rígidas, em uma sequencia (sic) que se pretende fazer crer normal e coloca todos numa louca corrida em busca da “qualidade total”, ou a nova “gestão do desempenho”, que na época do descartável, há que se descartar também as ideias que vão ficando obsoletas. Os que não atingem o nível de qualidade apresentado como padrão indispensável à competição vão sendo excluídos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 91-92).

Para as autoras, é assim que chegamos à existência de um currículo oficial, que hegemoniza o conhecimento oficial. É importante considerarmos que o texto escrito pelas autoras é do ano de 2002 e, desta forma, para a exemplificação da centralização, estas citam os PCN. Contudo, quatorze anos depois estamos vivenciando uma norma forma de centralização semelhante, proposta sob o nome de Base nacional Comum Curricular (BNCC).

Mesmo reconhecendo que ao lançarmos esse documento como um exemplo contemporâneo de nossa realidade e entendendo como algo que vem sendo muito debatido e explorado, compreendemos que não cabe neste capítulo ou nesta dissertação fazermos uma discussão sobre ele.

1.4 A sexualidade e sua difícil abordagem no cotidiano escolar

Tanto como professor, no contato com os colegas de profissão, assim como pesquisador da área da educação e sexualidade, pude perceber que a temática pode ser entendida como uma questão muito difícil de ser abordada no espaço escolar. Esse fato levanta o questionamento de que muitas professoras e professores, principalmente da Educação Básica, não estão confortáveis dentro de sua formação pessoal e profissional para lidar com o fato.

Tal pressuposto traduz a necessidade de problematizar os espaços escolares, tendo em vista a sexualidade como parte integrante e constituinte do sujeito

aprendiz, independentemente de seu contexto social ou nível de aprendizagem, num conteúdo de trabalho sobre sexualidade, para além de um simples tema transversal.

Silva (2004) afirma que algumas questões como etnia, gênero e raça começam a ser apontadas pelo currículo apenas recentemente, após os estudos pós-estruturalistas e dos estudos culturais por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder.

Num estudo sobre a Teoria *Queer*, o autor afirma que os estudos da teorização feminista sobre gênero, permitem defender a hipótese de que há uma construção social para a questão da sexualidade. Ou seja, a influência da teoria *queer* sobre a construção dos currículos tem uma fundamental importância, visto que vai ao encontro daquilo que temos como existente. Cabe anunciar aqui o significado de teoria *queer*, pois, segundo o autor, é um termo inglês que surge em países como Estados Unidos e Inglaterra e “tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobre tudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum” e “fora do normal”. O movimento homossexual, numa reação histórica, recupera-o, então, como uma forma positiva de auto identificação” (2004, p. 105)

Dessa forma, pensar a teoria *queer* sobre os currículos significa contestar a tradição heteronormativa da escola e o fator biologizante na compreensão dos corpos, vistos apenas em uma diferenciação entre masculino e feminino, problematizando a identidade sexual considerada normal. Segundo Silva:

A teoria *queer*, seguindo os *insights* pós-estruturalistas sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou. A definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro (sic), além disso, a identidade não é uma coisa da natureza, ela é definida por um processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado... Não existe significado sem significação (2004, pag. 106).

Ao caminhar entre a escola e a universidade, percebemos que a escola pode ser um ótimo espaço para estudarmos as questões das sexualidades, já que as diversas relações apresentadas aqui são de mais fácil observação nesse espaço e por isso proporciona que o pesquisador possa perceber de forma mais sensível às expressões da sexualidade infantil.

Diante disso, nos interrogamos se introduzir a temática da sexualidade nos currículos acadêmicos, contribuiria para provocar as discussões sobre o tema. Dessa forma, estabelecer relações com a formação docente e investigar a presença do tema nos currículos de formação, também se torna um campo importante. Discutir a sexualidade no processo ensino-aprendizagem dos futuros professores poderia contribuir para que esses professores em formação tenham espaços para realizar essa discussão, que integram a vida e o desenvolvimento das crianças. Pois a temática irá surgir no cotidiano das escolas em função dos acontecimentos. Pelos caminhos que percorremos como profissionais da educação, podemos perceber pistas de que, apesar de mudanças e transformações contemporâneas, a relação com o tema nas escolas ainda implicam em práticas e mecanismos regulatórios na formação das identidades dos estudantes.

Pude perceber em minha trajetória as dificuldades que muitas professoras e professores possuem em lidar com as questões da sexualidade infantil. Por causa disso, como observador e a partir de estudos, procurei uma aproximação com as crianças no sentido de ampliar minha compreensão em relação à ação do brincar. Em minha prática docente, no espaço da escola, e observando aulas da disciplina de Educação Física, percebi que nos momentos da recreação e da prática esportiva, as crianças, além de desenvolverem capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, descobrem seu corpo. E nas interações com os colegas vão expressando as suas sexualidades, já que estão lidando diretamente com o corpo do outro por meio do toque, da observação e das trocas de uma forma geral. Sobre tal questão, o pensamento de Winnicott (1975) nos auxilia ao apontar “o brincar como experiência real e genuína, de uma criação e produção conjunta de sentidos”. E assim, postula que, “o brincar está inscrito em um lugar e num tempo, determinando fases características da vida e da aprendizagem humana”.

Winnicott diz:

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação; tanto que finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada nos contextos do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (1975; p. 63).

Dessa forma, quando participamos dos planejamentos anuais e semanais da escola, sempre me atento sobre como a questão da sexualidade pode ser trabalhada, pois vejo que a temática está sempre presente nas atividades lúdicas e no brincar. Assim, percebo que o uso do brinquedo e a ludicidade são facilitadores de discussões sobre os preconceitos do sexo. No entanto, ao expor minhas atenções para tal fato, muitos de meus colegas se negam a trabalhar com elas, possivelmente com medo de não saberem lidar com as ações e falas que possam aparecer. Durante a pesquisa para elaboração desta dissertação, pude compreender que muitos profissionais da educação alegam que quando as questões da sexualidade aparecem, a melhor saída é fingir que nada aconteceu e despertar a atenção dos alunos para outro assunto.

Ocorrendo ou não dentro da escola, é bastante interessante problematizarmos de que forma observamos as crianças quando estão brincando e produzindo seus brinquedos. Aqui, busco lembranças de minhas viagens onde uma boneca feita de sabugo de milho tornou-se um objeto cheio de sentidos. Contudo, aos olhos dos adultos, esta aparentava um falo e estava nas mãos de uma criança. O preconceito apresentado, na verdade, jazia na imaginação do adulto sobre o objeto e não no manuseio da criança.

Na escola, as atividades lúdicas são importantíssimas para o desenvolvimento da criança de forma geral. Nunes (1997) reforça a importância dessas atividades uma vez que o brincar possibilita situações muito ricas de aprendizagem, e, assim, a escola se torna um espaço privilegiado para esta prática.

Muitos professores verificam a importância do estudo na área da sexualidade, reconhecendo a necessidade da educação sexual nas escolas, respeitando as “práticas sexuais” para o desenvolvimento saudável dos estudantes como seres humanos. Muitos desses docentes já vivenciaram situações difíceis relacionadas à sexualidade em sala de aula e já se questionaram sobre as dificuldades em lidar com o assunto, ainda mais no contexto atual, quando a temática da diversidade sexual está em voga.

De outra forma, em contato com os responsáveis dessas crianças, percebemos por meio de seus relatos que a maioria está de acordo de que o tema pode e deve ser trabalhado em sala de aula. No entanto, os discursos são díspares quanto ao entendimento. Alguns defendem a importância de falar sobre sexualidade numa dimensão biológica, já que compreendem que o tema está relacionado à

dinâmica da apresentação da estrutura física dos corpos – masculino e feminino, ou seja, possuem uma visão higienista, compreendendo sexualidade como questões da gravidez, de reprodução e doenças sexualmente transmissíveis, cabendo ao professor de ciências este trabalho. Por outro lado, outros defendem também a temática do estudo da sexualidade numa perspectiva interdisciplinar, na qual ela seria trabalhada por meio de diferentes propostas, mas ainda permanecem ligados à ideia anterior, vinculada à saúde do corpo.

O posicionamento higienista dos responsáveis pelas crianças pode ser entendido de forma histórica, pois parecem ter incorporado fragmentos da visão médica sobre a sexualidade. A medicina durante muito tempo tratou o sexo de forma biológica e apenas com caráter reprodutivo. No entanto, podemos observar que o discurso médico baseado em uma visão biológica, ao postular uma relação direta entre a sexualidade e a reprodução, força um distanciamento entre a primeira e a subjetividade e cria uma norma do que seria um desenvolvimento sexual normal, caracterizando como doença ou desvio a sexualidade que se diferencia dessa norma.

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual a doença mental; da infância à velhice foi definida e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria a buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitália tantos prazeres sem fruto? Toda esta atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (FOUCAULT, 1988, p. 43-44).

A visão da medicina enfatiza que a sexualidade do indivíduo não está relacionada ao prazer, mas sim à reprodução da espécie. Desta forma, quando o sexo é entendido apenas como forma de reprodução, seu exercício fora desses planos é considerado como algo da esfera do não natural e do pecaminoso, que deve ser controlado e regulado. Para tanto, a partir desse momento, utilizarei o termo regulação para poder compreender as diversas formas como o sexo e a sexualidade estão sendo regulados na sociedade, nos espaços da escola e principalmente na educação infantil.

1.4.1 Regulações: silenciamentos, repressão e controle dos corpos e discursos sobre a sexualidade infantil

Em uma compreensão sobre as dinâmicas das sexualidades existentes nos espaços de uma escola de educação infantil, podemos considerar, com base nos discursos existentes sobre a sexualidade, tanto por parte da instituição pesquisada como por grande parte dos professores, das professoras e demais funcionários e funcionárias, certa dificuldade em se tratar das questões relacionadas ao tema. Com o suposto objetivo de manter o controle e ordenação sobre seus espaços, diversos dispositivos²⁰ de controle são praticados, o que percebemos a partir de falas proferidas, regras impostas ou técnicas punitivas para que os comportamentos entendidos como normais sejam desenvolvidos. Todos esses dispositivos podem ser compreendidos como táticas de disciplinamento. Louro (2001) diz que diante de várias estratégias de disciplinamento da sexualidade as crianças experimentam a censura e o controle, aprendem a vergonha e a culpa, o que gera um aprendizado de que a sexualidade é da esfera do privado. A questão da sexualidade em sala de aula, na maioria das vezes, ainda é tratada como um tabu.

Ainda que o tema da sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia, por exemplo), tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. Em tais discursos, os corpos não têm desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e, na verdade, não existem como forças constitutivas de quem somos nas práticas sociais (LOPES, 2008, p. 125).

É necessário compreender que a sexualidade está presente no espaço escolar, pois está nos corpos de todos os sujeitos que a habitam (LOURO, 1997), assim como é importante perceber que esse espaço, para além de uma ideia tradicionalista da educação onde os objetivos da instituição escolar estão voltados para a transmissão de conteúdos, também pode ser entendido como um local onde existem outras construções, como a dos sujeitos. Na contemporaneidade, o espaço da escola tem ocupado um lugar bastante interessante para a compreensão sobre o período da infância. Podemos entender que é no espaço escolar – nas creches, na

²⁰ Mais à frente, aprofundaremos o conhecimento sobre o termo dispositivo segundo Foucault.

educação infantil e ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo – onde as crianças passam grande parte de seu tempo em atividades, que elas, de uma forma geral, têm na interação e na relação com seus pares, uma das formas do processo criativo e do desenvolvimento da aprendizagem.

Tanto em minha experiência como professor, mesmo não atuando com crianças pertencentes ao universo da educação infantil, mas fazendo observações nos pátios das escolas, conversando com colegas, enquanto pesquisador nas minhas andanças pelo Brasil, senti nas falas de algumas professoras da educação infantil que elas compreendem que nas relações entre as crianças, na forma como uma brinca com a outra, na maneira como uma olha para outra, que elas começam a se perceber, também por meio do toque. Essas professoras argumentam que algumas sensações que as crianças sentem ao tocar o corpo uma da outra são prazerosas, que possuem curiosidades em relação às diferenças anatômicas entre um sexo e outro, ou que muitas vezes as mesmas acariciam seu próprio corpo e órgão genitais porque possuem curiosidade e também sentem prazer. Dessa forma, podemos perceber que a sexualidade é inerente aos corpos, e como as crianças passam grande parte de seu dia na escola, essa se torna um espaço riquíssimo de discussão e produção sobre as questões referentes à sexualidade.

Contudo, através de leituras sobre o assunto, realizadas para esta investigação, assim como no contato direto com os professores da escola pesquisada, podemos perceber que muitos docentes da educação infantil, e outros profissionais que trabalham nas escolas, se sentem incomodados em relação à questão da sexualidade no espaço escolar. Por certo, esses incômodos podem ser entendidos a partir de diversos fatores, como as crenças e valores dos adultos que circulam no espaço escolar. Muitos desses profissionais possuem a ideia de que não existe uma sexualidade infantil, numa perspectiva higienista, ou ainda que a escola não é o melhor espaço para que ela seja expressa, cabendo à família orientá-la e formá-la com relação à sexualidade. Nesse sentido, Foucault (1988) diz que desde o século XVIII as escolas construíram dispositivos de controle para disciplinar a sexualidade.

Consideramos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos das disciplinas e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores

levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p. 34).

Sob esta perspectiva, a partir da contribuição de Foucault sobre a regulação da sexualidade infantil, podemos compreender que os incômodos gerados no espaço escolar sobre a questão da sexualidade são históricos. Também são alvos de uma forma de repressão e de anulação da sexualidade na criança, comumente vistas em nossa sociedade. Existe uma zona de conforto valorizada socialmente, inclinando-nos em direção àquilo que nos sentimos seguros, que temos conhecimento. Este é o retrato de uma sociedade que valoriza certezas e trata a dúvida e o medo com certo estranhamento. É mais fácil reprimir, esconder, fugir ou fingir que não existe quando não temos o controle sobre a situação.

Da mesma forma, o espaço escolar, seja pelo currículo, através das disciplinas, ou pelas normas internas, materiais didáticos, ou ainda, pela própria linguagem utilizada pelos professores, está repleto de “sexualidade”²¹.

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à intensificação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 36).

A maneira pela qual em nossos discursos falamos sobre meninos e meninas, quando os livros didáticos fazem uma separação de gêneros, quando as normas

²¹ Aspas utilizadas aqui não para afirmar que há sexualidade nestes contextos, como se houvesse uma sensualidade nos livros didáticos, na linguagem dos professores, normas internas ou nas disciplinas, mas que o tempo todo, em todas essas instancias, a sexualidade está presente.

internas da escola definem calças e saias, nas disciplinas como na Educação Física, separa-se o sexo “mais agitado e agressivo” do sexo “mais calmo e frágil”, ou seja, o tempo todo “fala-se” sobre sexualidade. Ainda sobre a questão do discurso sobre o sexo, Foucault (1988) enfatiza que desde o século XVIII essa alocação se teceu de forma generalizada. Fizeram do sexo um discurso permanente e múltiplos mecanismos foram desenvolvidos para organizá-lo e discipliná-lo, assim como algumas instituições foram incumbidas de ser o meio pelo qual disciplinariam a linguagem sobre a sexualidade. Uma dessas instituições foi a escola.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnaram-no e obrigaram-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer da sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 1988, p. 39).

Assim, o que nos chama a atenção é que ainda atualmente existem formas pelas quais a sexualidade e os discursos sobre ela são abafados. No contexto da escola onde desenvolvo a pesquisa, essa contenção pode ser vista na medida em que o assunto não é falado, é escondido, e quando ocorre, alguns artifícios são criados para que possa então ser silenciado. Para Foucault (2010), a escola possui diversos instrumentos para trabalhar a sexualidade, aqui vistos como artifícios pela ação dos professores e funcionários da instituição. Ela pode ser entendida dessa forma como lugar de correção, espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, laboratório de construção no corpo dos currículos.

Campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo, quase de saída, atravessado pelo problema da sexualidade [...] De um lado, porque esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema (p. 211).

Os artifícios aqui mencionados vão desde a forma como muitos professores procedem em relação à questão da sexualidade, passando por como ela acontece, a partir do controle sobre sua expressão, até os posicionamentos que a escola toma

quando a questão lhe é apresentada. Uma criança que apresenta um comportamento distante daqueles que comumente é considerado dentro do padrão estabelecidos para os contextos das escolas, é chamada a atenção para que se controle, por exemplo. Aquele que fuja das normas instituídas pode sofrer algum castigo. Portanto, podemos compreender que a sexualidade, apesar de estar presente a todo o momento nos espaços da escola, é também regulada por seus sujeitos. Assim, Louro (1997) compreende que:

[...] a sexualidade deverá ser adiada da escola para a vida adulta. É preciso manter a incoerência e a pureza das crianças e se possível dos adolescentes, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade dos saberes sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam marcados como figuras que desviam do esperado. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 1997, p. 17).

As ideias da negação do sexo, da sexualidade na criança, da regulação sexual nos contextos da educação, mais precisamente na educação infantil, numa tentativa do controle da expressão da sexualidade infantil através do castigo estabelecido pela instituição, estão, para Foucault (1988), não na própria repressão da sexualidade, já que ela está presente em todos os âmbitos da vida humana, mas sobretudo nos discursos sobre ela, pois falar a respeito de sexo significa controlá-lo e institucionalizá-lo, facilitando assim a prática vigiada, normatizada e controlada da sexualidade, e dessa forma, o próprio comportamento dos sujeitos, no caso, das crianças da educação infantil. Foucault (1988) ainda afirma que:

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações do sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo. Os primeiros demógrafos e os psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis. Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo, ardor em conjurar o presente e aclamar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Camargo e Ribeiro, (1999, p.28), embasados no pensamento de Foucault, enfatizam que a criança era considerada como “semente do amanhã”, necessitava por isso mesmo ser cuidada, vigiada, controlada. Para as autoras, Foucault problematizava que “as relações de poder no ocidente estão talvez entre as coisas mais escondidas do corpo social”, pois encara o poder como forma de discurso.

Para tentarmos evidenciar as diversas formas de repressão sobre a sexualidade e os discursos sobre ela no espaço escolar, vamos a Foucault (2000), pois o autor nos esclarece que existem diversas maneiras de controle do discurso. Segundo o autor, são três as maneiras de se realizar esse controle. A primeira delas é a interdição que pode ser entendida como um recurso que limita a sua enunciação. Dessa forma, entende-se que há na interdição um aparato de controle que impede que qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância, pode dizer tudo sobre determinado assunto.

Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado alguns dos seus mais terríveis poderes”. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder (FOUCAULT, 2000, p. 10).

A segunda das formas de controle do discurso é a separação e a rejeição, “a oposição razão e loucura”, pois o discurso do louco não pode circular como o dos outros, ele não pode dizer tudo o que pensa.

Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nela e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância. (...) Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas (FOUCAULT, 2000, p. 11).

Assim, podemos compreender que é um discurso que não é ouvido socialmente e que está à margem da sociedade, e dessa forma, não é visto como verdadeiro. Na discussão sobre o fato de que os discursos sofrem influências das

regras sociais, podemos relacionar a visão que há na escola sobre a sexualidade, já que ela é percebida como provida pelo o que está na sociedade²².

Já a terceira das formas de controle do discurso, está relacionada à vontade de verdade, ou seja, a oposição entre o verdadeiro e o falso, em que o discurso que é considerado pela sociedade é o discurso feito pelos especialistas, ou seja, o discurso verdadeiro.

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2000, p. 14).

Com relação ao controle da sexualidade, Foucault (1988) diz que existem dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo: a *scientiasexualis* e a *arserotica*. Segundo o referido autor, a *ars erótica* era um saber voltado à tradição de povos como os romanos, japoneses, chineses e aqueles de nações mulçumanas, devendo permanecer em segredo, pois a sua virtude estava exatamente em não ser divulgado. O sexo era visto sem nenhuma prescrição moral ou de verdades científicas sob uma perspectiva do domínio do corpo, do gozo, do esquecimento do tempo e de limites e um elixir para a vida.

Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. Melhor ainda: este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos (FOUCAULT, 1988, p. 57).

Contudo, a nossa sociedade a partir de um viés controlador das ações humanas, utiliza um dispositivo que vai de encontro às ideias da *arserótica*. Foucault (1988) apresenta a *ScientiaSexualis*, que baseada em um discurso científico, torna-se um mecanismo de controle da sexualidade, por meio da produção de verdade.

²² Sobre a questão dos saberes presentes, construídos e desenvolvidos nos espaços escolares, serão desenvolvidos no Capítulo 3 desta dissertação.

Para se chegar à verdade, segundo o autor, existiam mecanismos de confissão, por exames, interrogatórios, entrevistas e, assim, a confissão se tornou um processo que tinha como função a manutenção do poder. Algo que segundo Foucault (p. 58) “desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção da verdade”.

A confissão, portanto, enraizou-se na vida da sociedade, na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes (FOUCAULT, 1988, p.59) e, dessa forma, o ato da confissão, para além da justiça e da Igreja, foi tomando parte das relações familiares, no controle na medicina, na psiquiatria, chegando à pedagogia.

Por um caminhar sobre a pedagogia tradicional conservadora, muito presente em alguns espaços escolares e na visão de muitos profissionais da educação, a escola, diferente de algumas sociedades que exprimiam a questão da sexualidade a partir de um ideal da *ars erótica*, propõe, segundo as produções de regulação dos discursos e da sexualidade, o papel de tratar e entender a sexualidade apenas através da transmissão de conteúdos do sexo genital – anatômico, por meio de uma produção do conhecimento pela via biológica. Assim, muitas instituições escolares tentam controlar a expressão das sexualidades dos alunos e das alunas no seu interior, como também tentam modelar seus corpos e comportamentos, numa forma de manutenção de um padrão heteronormativo, considerado pela sociedade como o modelo ideal da sexualidade humana.

1.4.2 Regulações: as compreensões entre o normal e o anormal em relação à sexualidade infantil

Diante das problematizações sobre as questões referentes às diversas formas de repressão e silenciamento sobre a sexualidade infantil, faz-se necessário também abriremos uma discussão sobre os conceitos de “normal” e “anormal”, presentes nas falas das professoras dessa pesquisa²³ e de forma geral nos discursos sobre a sexualidade infantil no espaço da escola.

²³ Trataremos no Capítulo 3 algumas outras questões referentes aos conceitos de normalidade e anormalidade presente nos discursos das professoras da pesquisa.

É frequente ouvirmos nos discursos mais tradicionais que se estabelecem sobre a sexualidade que esta é entendida como normal quando vista sobre a sua função reprodutiva, de caráter heterossexual e na fase adulta. Inicialmente, diante deste aspecto, percebemos que há uma distorção entre os conceitos de sexo, sexualidade e prática sexual. Da mesma forma, percebemos que se produziu um discurso onde há uma primazia dos sujeitos heterossexuais sobre os homossexuais, e ainda que existe uma negação sobre a sexualidade infantil, pois se entende que é normal sua presença somente na fase adulta.

Não trataremos aqui sobre as possibilidades de uma existência ou não da orientação sexual no período da infância, ou propriamente sobre a primazia da heterossexualidade, contudo, consideramos importante destacar que a questão da heterossexualidade é um importante fator para questionarmos as análises que se tecem sobre os comportamentos dos alunos. Dessa forma, nesse item, questionaremos a problemática dos discursos que habitam muitas escolas sobre a utilização dos conceitos normal, anormal, normalidade, anormalidade, em relação aos comportamentos²⁴ expressos pelos os alunos.

Primeiramente, considero importante explicitar os significados das palavras normal e normalidade, definidos em dicionário. Segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras (BECHARA, 2011, p. 906) o termo normal é entendido como “o estado natural ou que apresenta características naturais, habituais, que se ajusta a certas lógicas ou a uma normalidade”. Já a palavra normalidade é descrita no mesmo dicionário como a “qualidade ou estado de normal”. Dessa forma, é necessário apresentar também a definição da palavra normalizar, pois essa é explicada a partir da perspectiva de “tornar-se normal ou voltar à normalidade”.

Refletindo sobre os conceitos apresentados podemos compreender que a possibilidade da existência de um julgamento por parte dos professores sobre os comportamentos sexuais expressos por seus alunos, numa alusão ao que é considerado como normal, são equivalentes aos comportamentos considerados como naturais, habituais, baseado no modelo metro-padrão heterossexual. Em relação ao que é considerado como o anormal, as sexualidades que não se

²⁴ Cabe neste momento uma explicação sobre a utilização da palavra “comportamento” que será utilizada durante este subcapítulo. O termo comportamento aqui explorado se dá em conformidade com a expressão utilizada pela professora ao se referir aos “trejeitos” exercidos por um de seus alunos, conforme podemos ver no Capítulo 3 desta dissertação.

enquadram dentro do modelo padrão são vistas como desviantes da norma pretendida e aludida como natural e habitual. Assim, podemos compreender que os conceitos mencionados se apresentam um como antítese do outro. Ou seja, o anormal é o contrário do normal, a anormalidade contrária à normalidade. Podemos, com isso, considerar que há uma dependência de um termo ao outro. Só existe o normal quando existe o seu contraponto: o anormal. Em Canguilhem (2009), encontramos uma apresentação do “anormal” baseado no “normal”. Para ele, um conceito só existe em relação ao outro, isto é, a anormalidade só pode ser pensada com origem na normalidade. Contudo, o mesmo autor define que:

O anormal, enquanto (a)normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. No entanto, é a anterioridade histórica do futuro anormal que provoca uma intenção normativa. O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela normalidade (CANGUILHEM, 2009, p. 111).

Assim, ao articularmos as definições estabelecidas pelo dicionário e as palavras de Canguilhem (2009), podemos perceber que há uma tentativa de neutralizar as relações entre aqueles que são considerados *normais* e aqueles que não são, portanto, desconsiderando-se a complexidade presente nessas inserções (SEPULVEDA, 2012). Dando continuidade a esse pensamento, Sepulveda (2012) recorre a Veiga Neto (2001) para compreender que:

Como sabemos, frente aos incômodos que palavras como *normal* e *anormalidade* podem nos causar, são possíveis algumas alternativas. [...] Uma terceira alternativa – aliás, compatível com a anterior – consiste em simplesmente naturalizar a relação *normais-anormais*, isso é, pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas. Desse modo a anormalidade se reduz, também aqui, a uma questão técnica, ainda que se possa embutir, junto a ela, uma discussão política em prol do anormal e, muitas vezes, da sua inclusão social (VEIGA-NETO, 2001, p. 108 apud SEPULVEDA, 2012, p. 82).

A partir do pensamento do autor acima, desenvolvido por Sepulveda (2012), volto à questão do princípio das regulações para compreender os ajustamentos que se fazem nos comportamentos de alguns alunos nos espaços da escola. Para tanto, retorno ao conceito de normalizar que define uma ideia de “tornar-se normal, voltar à normalidade”. Assim, podemos compreender que há uma busca a partir de uma

vontade de normalizar, transformar todos em “normais”, ou seja, uma forma de correção dos modos de existência e expressão da sexualidade. Foucault (2010), em “Os Anormais”, quando faz uma análise da questão aponta a correção como uma das formas de controle sobre aqueles que estão fora do que é considerado como o padrão de normalidade.

O indivíduo a ser corrigido, no fundo, é o indivíduo bem específico dos séculos XVII e XVIII - digamos da Idade Clássica. O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo: o monstro era um ser cosmológico ou anti cosmológico. O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; OU, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhes são vizinhas ou que a apoiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido. Ora, o indivíduo a ser corrigido também tem em comum com o monstro esta outra diferença: sua taxa de frequência é evidentemente muito mais elevada. O monstro é, por definição, uma exceção; o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno corrente (FOUCAULT, 2010, p.49).

Foucault (1987) trata de uma relação de poder que vai muito além da dominação de um grupo ou indivíduo sobre os demais, ou seja, se preocupa em analisar como se constroem as relações de poder a partir do uso da repressão, a partir de diferentes dispositivos.

Apesar de já ter me referido ao termo dispositivo algumas vezes neste capítulo, torna-se importante neste momento definirmos os conceitos de dispositivo e dispositivo de poder. Foucault (2000) entende dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

O dispositivo, portanto, tem função estratégica de poder. Entendido como dispositivos de saber e poder, de encarceramento, loucura, sexualidade, doença mental, de confissão, de seleção (entre normais e não normais), de verdade (o verdadeiro e o falso) de segurança, etc, esses dispositivos têm a função de exercer uma lógica de controle sobre as práticas discursivas e não discursivas que constituem sujeitos e os organizam.

Dessa forma, nesses processos de organização, há processos de regulação, controle e exclusão das expressões das sexualidades aos quais nos referimos por meio das conceituações de normal e anormal, normalidade e anormalidade, para compreender que todos eles pretendem adequar os sujeitos às normas. A norma é entendida como uma marca daqueles que estão dentro de um nível de aceitação cultural, dentro do padrão. Assim, entendemos que a normalidade pode ser entendida como uma forma de criar limites sobre os comportamentos desejáveis em uma determinada ordem sociocultural. Costa (1983) em uma discussão com Foucault sobre criação dos padrões de comportamento social entre legais e normativos, abre uma definição bastante interessante para a compreensão do termo normal para o autor,

A ordem da lei impõe-se por meio de um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras. Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A lei é teoricamente fundada na concepção “jurídico discursiva” do poder e histórico-politicamente criada pelo Estado medieval e clássico. A norma, pelo contrário, tem seu fundamento histórico-político nos Estados modernos dos séculos XVIII e XIX, e sua compreensão teórica explicitada pela noção de dispositivo. Os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria (COSTA, 1983, p. 50).

A partir dessas visões conceituais, torna-se interessante refletir sobre a questão, visto que a correção se dá a partir de um sistema que entende os comportamentos desviantes diferentes dos comportamentos entendidos como normais, fugindo assim de um determinado modelo. São considerados irregulares e dessa forma devem ser moldados segundo os padrões estabelecidos pelas convenções sociais de um tempo e espaço. Volto a Canguilhem (2009) que reflete que:

O ser vivo normal é aquele que é constituído de conformidade com essas normas. Mas será que devemos considerar qualquer *desvio* como anormal? O modelo é, na realidade, produto de uma estatística. Geralmente, é o resultado de cálculos de médias. Porém, os indivíduos reais que encontramos se afastam mais ou menos desse modelo, e é precisamente nisso que consiste sua individualidade (CANGUILHEM, 2009, p. 60).

A partir do questionamento do autor, podemos considerar, traçando uma analogia com a escola, que o modelo sexual entendido como normal é o comportamento heterossexual. Perante esse modelo existe uma concepção de

família nuclear constituída por um homem, uma mulher e seus filhos, sob uma forma de organização social tomada como natural. Dessa forma, aqueles que não estão dentro deste padrão normativo são considerados como os desviantes. Esses padrões, segundo Louro (1997, p. 133), estão presentes explicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e em algumas práticas pedagógicas, mesmo em algumas consideradas como progressistas.

Assim, se torna importante problematizar alguns discursos que são produzidos para aqueles que apresentam uma sexualidade diferente do que é entendido e construído socialmente como normal; os comportamentos femininos que alguns meninos apresentam levam algumas professoras e alguns professores a patologizar essas expressões. Muito desses profissionais entendem que a identidade de gênero, ou seja, a forma como as pessoas se identificam socialmente como masculinas ou femininas, está relacionada à homossexualidade deste aluno, portanto, o mesmo apresenta-se fora da norma heterossexual, apresentando comportamentos anormais e impróprios.

Essa visão é compreendida como cultural por Sepulveda (2012) quando explica que determinados valores são esperados a partir do sexo biológico de uma criança:

Quando um bebê nasce ele ainda não sabe quais são os comportamentos ou papéis sexuais que se espera que ele desempenhe. Não nascemos sabendo que meninas só podem fazer balé ou jogar queimado e os meninos jogar futebol ou vôlei. É a sociedade quem vai indicando os papéis que cada gênero deve assumir, e, dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo o que se espera deles. Todavia, é importante que eu diga que a questão de gênero não se limita somente ao mote dos papéis, o gênero institui a identidade do sujeito, formando-o (p. 195).

E assim confundem-se identidades sexuais com identidades de gênero. A identidade sexual é definida através dos desejos sexuais, por meio de uma sexualidade heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual. Já a identidade de gênero pode ser entendida pela forma como as pessoas se definem e se apresentam socialmente, masculinos e femininos. Louro (1997) tem uma contribuição bastante interessante sobre essa confusão entre identidade sexual e identidade de gênero.

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos corporais” de muitos modos

(WEEKS, apud BRITZMAN, 1996). Suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, como parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente se confundem tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 26-27).

Dessa forma, no item a seguir, passamos a discutir o modelo heterossexual existente nos discursos, como modelo padrão construído socialmente e seguido na maior parte dos espaços educativos.

1.4.3 Regulações: a heteronormatividade²⁵ existente nos discursos da educação

Percebendo os espaços da escola a partir de meu mergulho na pesquisa, dialogando pouco a pouco com as falas das professoras sobre as atividades realizadas com seus alunos e sobre eles, pude verificar uma questão social que emerge constantemente em seus discursos: as distinções entre masculino e feminino. Essas distinções são facilmente vistas quando nos atentamos na forma e como o discurso, por exemplo, é direcionado a um e a outro. Ao falarem com uma criança do sexo feminino, é frequente perceber uma postura mais delicada. Contrariamente, com os meninos, utilizam um pouco mais de energia na fala. Nas atividades fora da sala de aula, percebemos incentivos para que os meninos busquem brincadeiras mais agitadas, como jogar bola ou pique, já para as meninas, produz-se um discurso sobre o cuidado das bonecas, a conversa com as

²⁵ A heteronormatividade tem seu conceito a partir da definição de que as condutas e as identificações de gênero do sujeito devem estar associadas ao sexo masculino ou feminino. Não importando se este sujeito é homossexual ou heterossexual, mas que a exteriorização de seu comportamento seja definida pelo seu sexo biológico.

amiguinhas. O mesmo podemos observar sobre as cores dos objetos, que possuem uma determinada cor para uns e outra para outros.

No entanto, a minha leitura sobre a escola onde desenvolvo a pesquisa não pode ser encarada como uma verdade sobre as ações de todos os professores e professoras no trabalho com seus alunos. Busco compreender que suas ações estão intimamente ligadas a saberes produzidos em nossos meios, arraigada de valores culturais e muitos deles a partir de uma formação heteronormativa que pressupõe uma definição de gênero para os sujeitos do sexo masculino e outra para os sujeitos do sexo feminino. Colling e Nogueira (2014) observam que todo esse processo sobre os gêneros é imposto sobre nós mesmo antes de nosso nascimento e dessa forma podemos entender que a produção dos sujeitos está relacionada à cultura local destes.

Mesmo antes de nascermos, a nossa heterossexualidade já é imposta sobre nós. Vários instrumentos são usados nesse processo, em especial as normas relativas aos gêneros. A escolha do nome e das roupas do bebê precisam atender aquilo que a sociedade determinou como nomes e coisas de meninos e meninas (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p. 177).

Essa diferenciação entre o masculino, enérgico e azul, e o feminino, tranquilo e rosa, num espaço de formação como a escola, pode ser entendida como preocupante, na medida em que é a partir dessas definições que influenciemos a produção das identidades sobre o que é ser masculino e feminino em nossas crianças. Assim, podemos considerar que a partir dos discursos sobre o que é ser homem (menino) e o que é ser mulher (menina) também estamos produzindo posições de identidades masculinas e femininas, além de definirmos igualmente como essas crianças devem expressar seus comportamentos de gênero e como devem, ou melhor, como não devem anunciar suas sexualidades a partir dos usos de seus corpos.

Assim, a partir da construção de discursos e dos dispositivos de poder, muitas instituições escolares atuam no sentido de produzir as identidades sexuais normatizadas dos sujeitos. Quem desvia da “regra” construída pode ser entendido como o diferente. Quanto a essa questão, Junqueira (2009) nos esclarece que:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a

heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (WARNER, 1993), com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária (BUTLER, 2003apudJUNQUEIRA, 2009, p. 120).

Retomando nosso olhar para as crianças, isso pode ser compreendido como algo muito cruel, visto que nada pode impedir que um menino deseje estar de rosa e participando de uma atividade tranquila, e uma menina queira um objeto azul e esteja envolvida com uma atividade mais agitada. Almeida (2010) vai dizer que o que está em jogo nesse momento é como ser homem e como ser mulher, uma vez que esses são seres sociais produzidos e reproduzidos na teia de variadas formas de poder e controle, envolvendo esses corpos em processos de disciplinamento, recusa, negação, afirmação, diferenças e identidades. A autora vai mais além quando expressa um raciocínio de uma produção de identidades por um paradigma eurocêntrico, branco e cristão:

Essas representações sobre o corpo e sobre a infância conectavam-se aos discursos que normatizavam e normatizam a “identidade” infantil e produziam/produzem uma determinada experiência disciplinada e autodisciplinada com a educação de gestos, de afetos e de desejos. Esses discursos/políticas que normatizavam/normatizam a sexualidade infantil, postos em circulação nos espaços institucionalizados (escolas, famílias, igrejas, currículos, políticas etc.), se valendo das marcas e de comportamentos que podem nomear o outro e o seu corpo como a diferença, produzindo distinções e desigualdades, classificaram/classificam a materialidade dos comportamentos desses corpos, indicando assim, uma determinada forma de vivera sexualidade e a condição de gênero como sendo universal e desejável para todos (ALMEIDA, 2011, p. 125-126).

Para compreender o conceito de heteronormatividade em oposição à homofobia²⁶, Colling e Nogueira (2014) fazem um percurso pelos conceitos de heterossexualidade, heterossexismo²⁷ e heterossexualidade compulsória²⁸. Segundo os autores, o conceito de heterossexualidade compulsória começa a aparecer a partir dos anos de 1980, quando são lançados dois textos de feministas

²⁶ Segundo Colling e Nogueira (2014) homofobia é um conceito criado para pensar a repulsa geral às pessoas homossexuais (p.172).

²⁷ Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais (MISKOLCI, 2012, p. 43-44 apud COLLING; NOGUEIRA, 2014).

²⁸ Heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto (MISKOLCI, 2012, p. 43-44 apud COLLING; NOGUEIRA, 2014).

sobre o assunto, Adrienne Rich e Monique Wittig²⁹. Para Rich (2010) as mulheres são doutrinadas pela ideologia do romance heterossexual e por esse motivo são convencidas de que o casamento e a orientação sexual estão voltadas para os homens, sendo dessa forma aprisionadas na heterossexualidade, e Wittig (2006) conclui que a heterossexualidade não é uma orientação sexual, mas sim um regime político que se baseia na submissão e na apropriação de mulheres. Diferente do heterossexismo, podemos entender que a heterossexualidade compulsória está na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, estabelecendo-se uma ordem social única e normal.

Não podemos afirmar aqui que haja uma regulação compulsória dentro do espaço escolar para a constituição do masculino e do feminino a partir de um padrão de comportamentos intrínseco à fala e atitudes, mas podemos compreender que é pelas atitudes tomadas pelos professores e professoras em sala de aula, quando diferenciam os gêneros masculino e feminino, colocando o que um menino pode e uma menina não pode fazer, que esses contribuem para a formação de sujeitos que entendem a heterossexualidade como a orientação sexual correta, como o padrão de comportamento desejável. Esta prática muito provavelmente levará a uma produção de discurso sobre a heteronormatividade na escola, pois a regulação existente na fala das professoras e professores sobre os comportamentos aceitos ou não segue o padrão social considerado como ideal, moldando os comportamentos desejáveis no espaço escolar.

Com relação ainda à heterossexualidade compulsória, Colling e Nogueira (2014) afirmam que ela perde sua força no momento em que há a despatologização da homossexualidade a partir de 1973. Com a retirada da homossexualidade dos parâmetros que a classificavam como uma doença, tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade são consideradas formas possíveis de vivenciar da sexualidade.

Ainda segundo os autores, é criado em 1991, por Michael Warner, uma tentativa de dar conta de uma nova ordem social, o conceito de heteronormatividade.

²⁹ Para uma maior análise sobre os estudos das autoras citadas, ir a Colling e Nogueira (2014, p. 175-176) ou diretamente nas autoras, conforme citado na bibliografia de Colling e Nogueira. RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica*. Bagoas, n. 5, 2010, p. 17-44. e WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensaios*. Madrid: Egales, 2006.

Isto é, se antes essa ordem exigia que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo “supostamente coerente” da heterossexualidade (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p.179).

Por essa perspectiva podemos compreender que os discursos existentes nas escolas em relação às questões da sexualidade e do gênero estão a todo momento vinculados às problematizações que se baseiam em princípios da heteronormatividade. Butler (2003) nos diz que a sociedade exige uma coerência entre sexo-gênero-desejo e prática sexual e, ao fazer isso, a heterossexualidade deixa de ser apenas uma entre tantas formas de viver a sexualidade para se tornar uma imposição, uma coerção sobre os corpos. Pertencente a essa sociedade, carregamos conosco esse discurso e o reproduzimos na nossa vida e em nosso trabalho. Essa compreensão de os discursos e a sexualidade serem afetados por uma construção social vai além quando tratamos da educação infantil, visto que em relação à idade das crianças constituídas nesse espaço, há contribuição de outros valores que são atravessados pelas crenças e saberes sobre a faixa etária, caracterizando-a como uma fase onde não há, ainda, uma exploração da sexualidade, assim anulando sua existência.

2 METODOLOGIA: OU SOBRE COMO A PESQUISA NOS MOSTRA OS MODOS DE PESQUISAR

Caminhantes são tuas pegadas, o
caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho, se faz
caminho ao andar.

Antônio Machado

Ao ler os textos de autores do campo de pesquisas nos/dos/com os cotidianos, encontrei por diversas vezes a citação: “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. A frase faz parte de um poema de Antônio Machado e no meu caminhar com a pesquisa, percebi que a primeira parte da estrofe também me dizia muito sobre meus passos para realizar tal pesquisa.

Nesse capítulo, olho para minhas pegadas e penso com elas os caminhos que a pesquisa percorreu. Ao entrar na UMEI Vinicius de Moraes, uma unidade de educação infantil no município de Niterói, deparei-me com uma primeira questão: a de nunca ter trabalhado em minha vida docente com essa faixa etária. Confesso que senti um pouco de medo, pois não me via naquele espaço como professor e começava a reconhecer uma dificuldade enorme em me sentir pertencente ao espaço.

Ferraço (2003) fala da experiência da escola ser o espaço da pesquisa. Talvez a minha dificuldade como pesquisador em não me sentir pertencente ao espaço estivesse em não ter vivenciado a educação infantil como profissional, como professor, no entanto, este “espaço” já foi por mim ocupado, em outra escola, em outro momento, como aluno. E assim, hoje, tenho eu a responsabilidade de nele voltar como pesquisador, representante da universidade.

A permanente busca por tentar entender o que acontece nos cotidianos das escolas e, sempre que convidado, tentar ajudar aos que lá estão, durante esses anos de pesquisa, trás a marca das histórias por mim vividas, como *aluno-professor* das escolas públicas. Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos/alunas que fomos quanto professores/professoras que somos*. Estamos sempre retornando a esses “nossos” lugares (Lefebvre)

“entrelugares” (Bhabha), “Não lugares” (Augé), de onde, de fato, nunca saímos. Pensando assim, nos damos conta da necessidade vital de, mesmo “estando” na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar onde chegamos, como chegamos. Trata-se de um reconhecimento social e político, de um compromisso ético com aqueles *educadores/educadoras* que nos ajudaram em nossa caminhada, e também para com milhares de alunas/alunos que também têm o direito de seguir, se desejarem, os caminhos que os levarão a universidade (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Observando o local, fiquei surpreso com a organização, limpeza e estrutura física da escola. Trata-se de uma unidade muito nova e aparentemente muito bem cuidada. Impressionado, atentamente comecei a olhar a exposição dos trabalhos de Arte dos alunos fixado nas paredes, na movimentação de professores, nos funcionários e crianças e, assim, compreendi que naquele espaço não estava mais o professor Luiz Otavio. Estas primeiras impressões me colocavam na postura do pesquisador. Postura essa que parecia ser a expectativa que os demais profissionais da UMEI depositavam em mim. Estar nesse outro espaço, me levou a compreender a instituição escola com outros olhos. Contudo, Ferraço (2003) me alerta para a compreensão de que:

os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes (p. 163).

Estar no cotidiano escolar da UMEI Vinicius de Moraes às quartas e sextas-feiras em período integral no segundo semestre de 2015 e às segundas e sextas no primeiro bimestre de 2016, acrescentou-me muito mais do que reconhecer o espaço como escola e os profissionais que ali estavam como peças de um todo. Representou perceber as singularidades de cada momento vivenciado, das pessoas às práticas, passando por suas movimentações no cotidiano e, com elas, compartilhando as angústias do trabalho e as alegrias das relações ali tecidas. Diante da necessidade de me aprofundar mais nos cotidianos dessa escola, para buscar compreender as questões que ali se colocavam e as questões que nesse contexto me permitiam pensar na temática da pesquisa, necessitei recorrer teoricamente a teorias curriculares pós-críticas e buscar fugir do pensamento positivista que estava instaurado em mim. Aprendemos com a modernidade, como apontado por Alves (2002), que existiria uma forma única de produzir conhecimentos, essa forma seria a do conhecimento científico, que exige um olhar

distanciado e neutro do pesquisador. Assim, no início da pesquisa eu acreditava ser possível me distanciar do local da pesquisa. Uma postura que no prosseguimento da pesquisa fui percebendo como equivocada, pois o próprio cotidiano da instituição clamava por minha participação ativa.

Em relação a esse distanciamento apontado por mim no início da pesquisa, através dos estudos do cotidiano, percebo hoje esse olhar como um pouco equivocado, pois em minhas pretensões de buscar compreender os saberes produzidos pelas escolas e, neste caso, na educação infantil da UMEI Vinicius de Moraes, eu deveria ter em mente que o desejo da pesquisa não fosse apenas contar as fraquezas do espaço ou a impossibilidade das professoras em lidar com o tema da sexualidade, mas através de minhas relações com o espaço, tentar compreender de que forma essas fraquezas e dificuldades existiam na unidade escolar e como elas estavam se produzindo em seus cotidianos. Então me questiono sobre o motivo de me distanciar, uma vez que este movimento construiria um afastamento entre mim e o local pesquisado. Volto então, mas uma vez, a Alves (2008) que define que o pesquisador deve estabelecer maior aproximação com o universo da escola e com tudo que nela aconteça.

No artigo que, com dez anos de formulação, foi publicado em 2001, discuto *quatro movimentos* que caracterizariam os *processos necessários* para o desenvolvimento das *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. O primeiro deles se refere a uma necessária discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos e que se referia, como alerta Latour (1994) ao mundo que hoje chamaríamos 'particular' do laboratório ou das 'criações abstratas', como o Leviatã, de Hobbes. A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da modernidade, na qual o *sentido da visão* foi o exaltado ("ver para crer"; "é preciso certa perspectiva"; "do meu ponto de vista" etc.). É necessário, por isso, nessas pesquisas, executar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejamos estudar (ALVES, 2008, p. 42).

Dessa forma, passei a compreender a necessidade de fazer parte cada vez mais da escola para então poder mergulhar (ALVES, 2002) no cotidiano da instituição, já que, como afirma a autora, o mergulho é fundamental para conhecer/reconhecer/compreender a diversidade de questões que ali eram presentificadas.

À medida que a pesquisa se desenvolvia, senti, também, a necessidade de recorrer a outras teorias sobre a constituição dos currículos escolares, como forma de modificar minha condição enquadrada nas ideias de uma educação positivista,

mais formalista e tradicional, vivida e sentida por mim nos segmentos do ensino fundamental e médio. Pude perceber que precisava perceber de outros modos às possibilidades de criação existentes nos espaços da educação infantil.

Portanto, através de novos estudos, decidi buscar compreender as teorias curriculares pós-críticas surgidas entre as décadas de 1970 e 1980³⁰ a partir dos princípios fenomenológicos do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais (SILVA, 2004), pois estas colocam o sujeito e todas as suas angústias, as opressões sofridas, as diferenças e singularidades deste, como a questão principal do currículo. Pelo viés dos estudos do currículo pós-estruturalista passei a entender que não existe o conhecimento verdadeiro e único, questionando uma ideia de “verdade”, mas sim conhecimentos que se alteram e se modificam através do tempo, nas relações e nos espaços. Aliado a esses estudos também senti a necessidade de incorporar as concepções do multiculturalismo, já que este reivindica a presença dos grupos culturais dominados, que precisam ter suas culturas reconhecidas e valorizadas no currículo.

Dentre as teorias curriculares pós-críticas, vejo no estudo das ações complexas dos cotidianos da escola, uma das formas de melhor compreender os diálogos existentes neste espaço, nas práticas das professoras e nas diversas questões que atravessam o assunto da sexualidade infantil na escola.

Oliveira (2003) nos diz que “A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza”. Assim percebo que falar dos cotidianos, pesquisando os cotidianos nos cotidianos, é muito mais que “olhar por cima” (ALVES, 2008), pois se torna necessário estar muito atento aos espaços, falas, organizações, traços e produções de sujeitos reais em toda a complexidade do ambiente escolar.

[...] além da pluralidade, da complexidade e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas à estrutura que as circunscreve – envolve a convicção de que a vida cotidiana não é apenas o lugar de repetição e de

³⁰ Segundo Silva (2004) diferente das teorias tradicionais que acentuavam o *status quo* do conhecimento dominante, se concentrando em questões técnicas, “as teorias críticas e pós críticas não se limitavam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento ... Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não o outro. As teorias críticas, pós críticas de currículo, estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.” Para o autor, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discursos saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, etc., são bases pertencentes as teorias curriculares pós-críticas.

reprodução de uma “estrutura social” abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõe ainda hoje alguns (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

E sigo com Ferraço (2003) na tentativa de me compreender dentro do cotidiano escolar, mergulhado nas relações existentes e na imprevisibilidade de acontecimentos destes cotidianos, para poder entender a realidade existente para além de um simples e mero olhar distanciado da pesquisa, comum aos modos clássicos de pesquisar as escolas e seus cotidianos.

[...] eu penso o cotidiano enquanto me penso; eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano; eu não penso ‘sobre’ o cotidiano, eu penso ‘com’ o cotidiano; esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades de pensar ‘com’ os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros... mas eu também sou esses outros... (p. 160).

Em função da minha busca por uma metodologia que satisfizesse essas necessidades, no desenvolvimento do trabalho, foi adotada a pesquisa nos/dos/com os cotidianos apresentada por Nilda Alves (2002 e 2008), uma vez que esta se dedica a pensar as questões sem abrir mão dos sujeitos envolvidos nos contextos pesquisados. Implica um modo de pesquisa em que as ações dos cotidianos são observadas de forma atenta, respeitando as subjetividades dos envolvidos e a do próprio pesquisador. Entendo que essa metodologia contribui para minha compreensão da questão da sexualidade infantil nos contextos da escola e dos processos cotidianos. Permite uma maior aproximação de possíveis pressões, exclusões e punições que venham a existir diante da expressão dessa sexualidade por parte dos alunos na escola.

Neste momento necessito fazer um intervalo para explicar o meu primeiro contato com a metodologia nos/dos/com os cotidianos. É com muita emoção e sem nenhuma culpa acadêmica que teço a reflexão a seguir, pois aprendi com Alves(2002, 2008) que os sentimentos se fazem importantes nas tessituras das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para que seja mais bem compreendida essa minha escolha investigativa, torna-se necessário que eu narre como comecei a entender essa metodologia de pesquisa, já que a partir dessa minha percepção, construída com base nos meus momentos de dúvida e da minha constante busca por encontrar respostas que dessem conta dessas inquietações, julguei favorável a

sua utilização em meu trabalho, e assim, aos poucos, comecei a achar meu lugar no espaço da pesquisa.

De início, ao conhecer os estudos nos/dos/com os cotidianos – o que só aconteceu após a minha entrada no mestrado – questionei-me sobre seu próprio nome: nos/dos/com os cotidianos e comecei a refletir sobre o que isso representava. Percebi que pensar o cotidiano, no cotidiano e com o cotidiano se torna um diálogo constante de diferentes *espaçostempos* entre os sujeitos, o que fez total diferença para minha compreensão sobre o pesquisar. Essa reflexão inicial ampliou a minha visão sobre as necessidades de trazer os sujeitos para mais perto da pesquisa, como integrantes dela e não apenas como sujeitos analisados.

Contudo, conforme mais aprofundava meus estudos sobre a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, passei a me perguntar por qual motivo não estudar ‘sobre’ o cotidiano? Esse questionamento também foi referendado quando conversando com uma colega na escola em que trabalho, ela inquiriu-me perguntando por que a pesquisa era nos/dos/com e não sobre os cotidianos. Na tentativa por respondê-la, finalmente compreendi que estudar “sobre” endossa um afastamento do pesquisador com o cotidiano observado, enquanto, diante da temática estudada, o que eu precisava era estar completamente mergulhado na pesquisa.

Ferraço (2003) apresenta que “se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando às vezes a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato acontecem os estudos “com” os cotidianos”(p.160). Portanto, necessitava estar nos/dos/com o cotidiano da UMEI Vinícius de Moraes para desenvolver um estudo com a temática proposta e COM³¹ aquela escola e seus professores. Dessa forma, fui a Ferraço (2003) que tão bem explicam sobre essa questão:

pesquisar sobre traz a marca da separação entre o sujeito e objeto. Trás a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objetivo em si, fora daquele que o estuda que o pensa ao se pensar. Tráz a marca do singular, do inidentificável em sua condição de objeto. Pesquisar sobre pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar sobre sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (p.307).

³¹ Grifo nosso.

Contudo, sem ainda estar de posse de todos os conceitos que se estabeleciam sobre a pesquisa nos cotidianos, questionava o motivo de uma pesquisa ser tão preposicionada e somava a isso as críticas em relação ao difícil processo de estar imerso ao cotidiano da pesquisa e ao mesmo tempo ser o pesquisador, que se faziam as pesquisas cotidianistas por alguns professores do mestrado, me deixavam um pouco receoso. Oliveira (2012) esclarece que:

Num primeiro momento, questionava-se a ideia da pesquisa *sobre* o cotidiano, entendendo-se que essa noção, além de se limitar à crítica sem apontar possibilidades de soluções, deixava transparecer uma adesão ao ideário metodológico da modernidade, de afastamento entre o pesquisador e o universo pesquisado. O que se pretendia era exatamente uma maior aproximação com as escolas e o que nelas acontecia concretamente, em virtude de suas especificidades e possibilidades. Questionava-se, portanto, não apenas a nomenclatura, mas aquilo que ela parecia representar; e foi nessa esteira que a pesquisa dos cotidianos passou a incorporar a ideia de “mergulho” nos cotidianos das escolas (ALVES, 2001) e o uso de ambas as preposições começou a ganhar corpo como uma tentativa de valorizar a compreensão *dos* cotidianos, por meio do mergulho *nos* cotidianos, em lugar de explicá-los a partir de referências idealizadas (p. 84).

Apesar de todas as influências, pertencia a um grupo que trabalhava com esse tipo de pesquisa e seria mais difícil fugir dele. Eu até poderia tentar, no entanto, compreendo também que seria muito mais difícil andar só. Ao mesmo tempo, a cada dia me convencia mais e mais sobre a pertinência metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos na escola, contagiando-me sobre as perspectivas da pesquisa, com a possibilidade de estarmos emergidos neste espaço, provocando outros olhares para além do superficial. Sendo assim, essa é a metodologia mais coerente quando se trata de uma pesquisa realizada em uma escola, nada mais justo e respeitoso aos sujeitos praticantes deste espaço e a ela como instituição. Pois agora compreendo que só há o conhecimento tecido em conjunto com todos os sujeitos da escola, portanto, necessito estar nela e não pesquisar sobre ela.

Fugindo de um posicionamento mais positivista na pesquisa, percebi então que o trabalho seria mais árduo, pois se tratava de uma novidade para mim. Mas, estando no cotidiano da escola, mergulhado em todos os espaços e processos dele constituinte, comecei a perceber que a novidade talvez fosse um auxílio, pois passaria de certo modo a falar de um local como alguém pertencente a ele e não de longe dele. Nesse sentido, a perspectiva do não julgamento, tão necessário a questão da sexualidade que pesquiso, talvez fosse mais tranquila de ser encaminhada e aqui me esforço para tal.

Em Alves (2008), quando a autora faz uma revisão sobre os movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, apresenta a *Ecce Femina*, último dos movimentos reconhecidos. Esse é um movimento importante para esta pesquisa e que posteriormente será trabalhado neste texto. Quero, contudo, destacar uma fala da autora sobre o *Ecce Femina* que para além de me chamar atenção, me puxa para a responsabilidade da pesquisa e diz muito sobre meu processo como pesquisador.

[...] precisamos nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconcertados, deixar par atrás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (p. 40).

O esforço tão necessário, desenvolve-se na forma em que nesta metodologia, todos os elementos das relações (espaço/tempo, produções, posicionamentos, omissões) apresentados são apreciados, pois há diversas relações, de uma complexidade altamente rica, sobre os saberes, fazeres e poderes que estão articulados entre os sujeitos e espaços das escolas, e por este motivo não há uma seleção de hipóteses como nas pesquisas mais tradicionais, mas sim vários caminhos a serem trilhados e percorridos.

E, para este caminho que no início da pesquisa desejava percorrer, segui os princípios da pesquisa nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves (2002 e 2008), apontados em um emblemático texto presente na revisão de literatura. Em “Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas”, a autora aponta cinco aspectos necessários para compreender a complexidade das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

O primeiro deles diz respeito à realidade (denominado de sentimento de mundo). A autora nos faz compreender que pensar os cotidianos de uma escola, não é pensar um “lugar”, a escola, por exemplo, mas sim o que dela pode ser sentido, problematizado, tocado, cheirado, entendido. Assim, este movimento compreende um mergulho nos sentidos existentes nos espaços e sujeitos, numa atitude onde o olhar é muito mais que ver, pois está ligado a todos os sentidos, os quais nos auxiliam a perceber o que de diferente acontece nos cotidianos e como acontece.

No segundo movimento, denominado “virar de ponta cabeça”, Alves (2002, 2008) indica que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, deve sempre ser posto em suspeição diante do caminho a ser seguido. Pensando por uma perspectiva positivista ou simplesmente nos modos hegemônicos de pesquisar se entende que diante de uma infinidade de teorias, as escolhas e seleções por uma teoria precisam ser consideradas imprescindíveis para dar o apoio sólido necessário a uma “boa” pesquisa. Trabalhar com os cotidianos compreende recorrer às várias teorias. No entanto, essas teorias são entendidas como apoio, pois não podemos nos limitar a uma teoria enquanto verdade absoluta, numa busca de confirmação de hipóteses. Para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, torna-se necessário negar os vários limites, afirmando a criatividade existente nos cotidianos e a incompletude dos conhecimentos, mesmo dos teóricos.

No terceiro movimento, a fonte de discussão sobre as maneiras de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo, intitulado beber em todas as fontes, percebemos a necessidade de compreender que tudo o que acontece na vida cotidiana deve ser levado em consideração, pois há no cotidiano uma imprevisibilidade de acontecimentos que pode modificar aquilo que foi planejado ou pensado. Assim, o movimento indica a necessidade de buscar outras fontes na tessitura de novos saberes necessários (p.28). Isso implica em entender a multiplicidade e a complexidade do cotidiano além de não desconsiderar, e associar a tudo isso a singularidade dos sujeitos presentes nestes cotidianos. Para este movimento, torna-se necessário perceber o que está além do entendido como norma para uma escola, para o uso dos espaços, do tempo, dos significados. Precisamos ter outra forma de ver a nossa volta (os trabalhos dos alunos, as falas nos corredores, os murais, os olhares, as conversas etc.) e a nós mesmos.

O quarto movimento se apoia na perspectiva de que é preciso outra escrita para além da já aprendida pelos paradigmas dominantes. Também de vemos compreender de outra forma o que consideramos como conhecimento. Para isso, é necessário tecer uma nova maneira de escrever. Este movimento propõe um novo modo de escrever que expresse a multiplicidade das linguagens existentes de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc. (p.31), por isso é necessário dar vozes as narrativas dos sujeitos e aprendermos a desenvolver mais perguntas que respostas e mais dúvidas que afirmativas.

O quinto movimento tecido por Nilda Alves (2008) em “Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, é sugerido o *Ecce homo*, ou talvez, como diz a própria autora, o *Ecce femina* (diz respeito à importância das pessoas, dos sujeitos praticantes). Assim, é importante que o pesquisador vá em busca dos sujeitos da pesquisa, dos praticantes, aqueles que são os atores do cotidiano, responsáveis pelas falas, atitudes, relações sobre todos os acontecimentos na escola.

Diante dos cinco movimentos necessários para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, brevemente apresentados até aqui, e sem negar nenhum deles, já que os entendo como necessários no caminhar que faço com a pesquisa, volto a três movimentos que foram influenciadores no meu pensar sobre o caminho percorrido na UMEI Vinicius de Moraes: O Sentimento de Mundo e o *Ecce Femina*.

O primeiro movimento que recupero, o sentimento do mundo, tem sua posição na forma em como vemos o mundo e, desta forma, precisamos mergulhar em todos os sentidos dele, onde nós como pesquisadores, precisamos sentir e não apenas olhar do “alto ou de longe”. E, para isso, no contato com os sujeitos, com os objetos, com o espaço da escola de forma geral, não devo estabelecer um distanciamento, mas sim, como pesquisador, devo estar por dentro dele, mergulhado nele, conforme as propostas da autora. Esse é um movimento bastante diferente das pesquisas tradicionais, o qual me causou bastante estranhamento, levando-me a alguns questionamentos: como eu faria para não usar somente o olhar e não tirar minhas conclusões? A ciência positivista, que me foi apresentada na minha graduação de psicologia, enaltece somente o olhar, como então eu podia empregar todos os meus sentidos no desenvolvimento da pesquisa? Como eu devia desenvolver o mergulho e não me distanciar dos sujeitos da pesquisa? A partir daí voltei aos meus estudos de psicologia para poder entender a questão da aproximação com os sujeitos, com os espaços e as relações que neles podem se (re)produzir. Assim, comecei a compreender o quanto é cruel fazer uma reflexão sobre os sujeitos utilizando o argumento de apenas observar, do alto e de longe. Do ponto de vista das contribuições do campo da psicologia, uma questão fundamental nas abordagens é a proximidade com os sujeitos envolvidos em um determinado processo, nesse caso, de pesquisa. Em linhas gerais, isso se deve ao fato de que as aproximações favorecem compreender o ponto de vista do outro, o que é mais difícil

de acontecer quando não são estabelecidas relações de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Alves (2002, 2008) argumenta que para compreender o cotidiano de um espaço pesquisado devo estar inserido nele, disposto a ver muito mais do que os outros já viram, também disposto a percebê-lo com todos os sentidos além da visão, carregando comigo não só as minhas impressões, mas também tudo que produzo, já que nele estou inserido.

Na perspectiva do segundo movimento, o mergulho, que Alves (2002, 2008) apresenta, começo a perceber as lógicas do cotidiano da escola pesquisada.

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempo* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares” para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (p. 21).

Mergulhado na “UMEI Vinicius de Moraes” e atento a tudo que acontecia no espaço da escola, tentei compreender na prática as diferenças entre o simples olhar de longe e o mergulho ao qual me propus. Percebi então que esta era uma questão complexa sobre os limites e os desejos que tinha com a pesquisa.

Nunca foi minha intenção trabalhar as questões de gênero nesta pesquisa, no entanto, foi no meu caminhar e vivência cotidiana na escola, através das falas e discursos das professoras e funcionários, que reconheci a necessidade de abordar o tema, modificando todas as minhas prévias intenções de estudo.

Inserido nesse espaço, comecei a entender que o real, apresentado em muitos momentos, pode não ser o real desejado para ser compreendido, pois, a primeira vista, uma observação superficial, mesmo que atenta, pode ser (re)criada, negada e escondida de acordo com os desejos que imperam sobre o local.

A questão do gênero e a dificuldade de algumas profissionais da escola em falar sobre isso apareceram várias vezes na tessitura da pesquisa. Assim, comecei a perceber nas falas de diferentes pessoas as dificuldades de lidarem com os comportamentos de gênero que fugiam aos modelos predeterminados. Várias falas sobre a mesma criança foram explanadas. Contudo, por eu estar mergulhado no cotidiano da pesquisa, pude reconhecer nas próprias falas, os conhecimentos

prévios que a justificavam. Contudo, só pude realmente estar neste cotidiano, fazendo parte dele, quando me deparei com esta criança e convivi com ela alguns dias. Pois da mesma que forma que Alves (2008) explica que “é preciso questionar e entender o cheiro quem vem da cozinha (...), é preciso comer um sanduíche feito dez horas antes, ouvir e participar de conversas entre moças e rapazes para entender alguns problemas” (p.21). Eu precisei estar em contato com este aluno, com estas professoras, estar no meio da relação deles, para poder compreender as realidades. Do “alto e de cima” como a autora coloca, em um primeiro momento, tive sim um estranhamento em minhas análises, tanto sobre o comportamento da criança como pela postura e discursos das professoras sobre o menino. Todavia, quanto mais eu mergulhava no cotidiano da pesquisa, mas eu podia compreender o que ali se passava.

Aqui faço mais uma pausa para explicar a utilização do termo “analisar” presente no parágrafo anterior, até então utilizado por mim, talvez por minha formação inicial acadêmica, influenciada por um paradigma positivista. Assim, recorro às palavras da professora Inês Barbosa de Oliveira, que em minha qualificação³² me chamou a atenção para o termo “analisar”. Em sua contribuição, esclareceu-me que analisar significa separar em partes e estudar cada um dos fragmentos. E continuo com Alves (2008, p. 26) que explica que “(...) neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc.”. Para minha pesquisa, portanto, desejei e adotei o movimento da multiplicação, pois foi necessário recorrer à multiplicidade de fontes para trazer informações de expressiva relevância sobre o cotidiano da escola, de seus atores, e dos acontecimentos que se recriam a cada novo dia. Em minha interação e mergulho nos/dos/com os cotidianos da pesquisa, me autorizei, para além de experiência, a compartilhar e vivenciar junto aos professores, todos os sentimentos existentes e borbulhantes naquele cotidiano.

A partir da necessidade de estar mergulhado nesse espaço, incorporando o sentimento de mundo, como nomeia Alves (2002,2008), estou questionando o “entender” sobre tudo o que acontece e é produzido no espaço da escola, deixando de ver o mundo do alto ou de longe, como me propõe este passo na pesquisa

³² Fala da professora Inês Barbosa de Oliveira em meu exame de qualificação de mestrado, ocorrido em 7/3/2016.

nos/dos/com os cotidianos. Tento também fazer o exercício constante de combater os meus preconceitos e valores anteriormente adquiridos por uma formação, nem tão positivista, mas que, em função de ter estado afastado da academia por alguns anos, passei a entender o certo e o errado como respostas únicas. Assim, como no campo eu estou envolvido e interagindo com as questões de gênero que aparecem na pesquisa, sou também parte delas e desta forma me torno participante das ações, relações e acontecimentos, indo muito além de um olhar que apenas vê (ALVES, 2008).

Retomando o movimento *Ecce Femina*, proposto por Nilda Alves e sistematizado em seu texto de 2008, *Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, a autora enfatiza que “ainda não havia se ‘dado conta’, embora já destacasse a importância e a presença dos sujeitos em textos anteriores” (GARCIA; OLIVEIRA, 2015). Assim, Alves (2008) aborda e reconhece o papel fundamental e necessário dos praticantes para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Este movimento se tornou muito importante na pesquisa em virtude de minha preocupação com os sujeitos da UMEI Vinícius de Moraes, fossem eles os professores ou os alunos, ambos e suas interações não poderiam deixar de ser o foco da pesquisa. Pois, mais que os movimentos da pesquisa e os percursos que faço como pesquisador, não há nada que vá além do que o respeito e a centralidade no processo ao sentimento dos praticantes.

Pensar os praticantes e sua centralidade na pesquisa me leva a compreensão de que não são somente as falas, as histórias e os discursos importam para o caminhar da pesquisa. O discurso, as histórias e as falas têm sentido quando encarnados. Ou seja, é importante perceber quem está falando, quem está contando a história e quem está discursando sobre um acontecimento, e em quais contextos essas narrativas se dão. Ainda, o que essas falas trazem com o dito, para além do dito.

Para Alves (2008),

Tratava-se também, em especial, de trabalhar os sentimentos: de quem comia o sanduíche preparado doze horas antes; da professora que sentia, ano após ano, a discriminação da diretora; dessa própria diretora nas decisões que tomava; dos pais nas escolhas que encaminhavam na alfabetização de seus filhos[...] (p. 45)³³.

³³ Nilda Alves aqui faz referência a uma história contada anteriormente no ano de 2001 no texto *Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas* quando, por

No mergulho feito na UMEI Vinicius de Moraes, foram importantíssimos os momentos em que tive a possibilidade de estar nas salas de aula com as professoras, o caminhar pelos corredores, com ou sem a companhia de algum funcionário. Contudo, além das conversas informais sobre questões que apareciam no cotidiano ou nas entrevistas realizadas, as histórias que apareciam no meio dos discursos das professoras foram engrandecedoras e muito enriqueceram a tessitura da pesquisa. Foi um momento importante, onde as professoras nas suas reflexões sobre suas ações, ao buscarem no seu passado, na sua formação e mesmo em suas famílias “influências em seus valores e práticas” puderam encontrar algumas respostas que relacionaram aos seus posicionamentos e atitudes. Encarar esse movimento me faz voltar e concordar com Nilda Alves (2008), pois por mais que houvesse um “esquecimento” inicial da centralidade dos sujeitos na pesquisa, dar voz aos sujeitos praticantes da escola levou minha pesquisa a tomar outros rumos que foram fundamentais para a investigação que foi feita.

Só era possível criar o *ecce femina* por que ele se repetiu, de modo caótico, uma infinidade de vezes, nas redes tecidas e retecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis, afinal se diferenciando do que antes, no já então passado, foi escrito (p. 47).

Assim, baseado nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos pude perceber o modo como estes fatores interferem na produção das subjetividades e identidades dos sujeitos atuantes do espaço da pesquisa. Por isso, a relação do pesquisador nos/dos/com os cotidianos, com os sujeitos/espacos pesquisados, através do trabalho de campo, ajuda a melhor se aproximar de aspectos imprevisíveis à pesquisa que ajudam a compreender os diversos problemas aqui levantados. Dessa forma, a seguir, trago algumas imersões do meu mergulho na minha pesquisa.

exemplo, para trazer o quinto movimento - a *Ecce Femina*, no texto de 2008, observa que tem de pensar em “quem comia o sanduíche preparado doze horas antes” e não em “é preciso comer um sanduíche preparado doze horas antes.”.

2.1 Uma pausa para o café: o “café com currículo” como mais um espaço de discussão sobre gênero e sexualidade e a conversa como método na pesquisa

Mais uma pausa no texto torna-se necessária para explicar o caminho que a pesquisa tomou, assim como as influências que o espaço do “Café com Currículo” proporcionou para as professoras em relação às explicações, discussões e trocas sobre questões que foram aparecendo no cotidiano escolar da UMEI Vinicius de Moraes. Da mesma forma, apresentar a conversa como mecanismo facilitador, utilizado no meu tempo no campo tanto como conhecimento do espaço estudado como forma de chegar mais próximo dos *sujeitospraticantes*³⁴ da pesquisa.

Nesta “pausa para o café”, não se tem o ideal de transcrever todas as atividades desenvolvidas e falas apresentadas pelos participantes no “Café com Currículo” sobre gênero e sexualidade, mas discutir a importância política e epistemológica deste espaço de *encontro* (GARCIA, 2015b) com os professores e com os outros participantes do curso de extensão – alunos da FFP/UERJ, como também os caminhos que as discussões produzidas percorreram e influenciaram as práticas das professoras da UMEI que participaram do evento.

Como anteriormente dito, o primeiro contato com a UMEI foi bastante interessante, posto que, em primeiro lugar, enfrentei minhas dificuldades em lidar com crianças da faixa etária da escola e, em segundo lugar, deparei-me com a surpresa de um espaço tão bonito e organizado. No entanto, cabe neste momento mencionar como se desenvolveu o meu trabalho de pesquisa neste local, como se teceu o meu trabalho de campo.

A pesquisa de campo foi realizada no período do segundo semestre de 2015 e primeiro bimestre de 2016, tendo minha filiação ao grupo de pesquisa e extensão *Nós dos Currículos e Cotidianos da Formação*, orientado pela professora Alexandra Garcia (PPGEdu– FFP/UERJ).

Uma das principais atividades do grupo de pesquisa é a articulação com o curso de extensão “Café com Currículo”, que por meio de rodas de conversa, discute os cotidianos das escolas e as práticas docentes. Sua estrutura baseia-se num

³⁴ Peço licença a Nilda Alves e produzo aqui através da junção das palavras sujeito, vindo como referência das expressões da psicologia em junção a praticantes, utilizado nas pesquisas cotidianistas, criando um termo que aglutina minha formação e a metodologia buscada para a pesquisa.

espaço como o da “sala dos professores”. Esta ideia surge de uma perspectiva de que é no espaço da sala dos professores, onde, após a aula, este profissional pode, ao tomar um café, falar sem nenhuma pressão ou angústia sobre sua prática, sobre o que aconteceu no dia, dialogar com o colega, contar um “causo” da sala de aula e estudar. E, desta forma, o “Café com Currículo” toma para si um *status* de encontro, como discutido ao longo desse texto, que acontece uma quarta-feira por mês na Faculdade de Formação de professores – FFP-UERJ. Este encontro propicia aos professores participantes e aos alunos da graduação interessados no debate, uma possibilidade de troca entre a academia e sua prática profissional. Na descrição do projeto cadastrado junto à universidade podemos mais bem entender como ele está caracterizado e alguns de seus princípios e propósitos:

O projeto tem por objetivo promover espaço contínuo de trocas e produção de experiências e conhecimentos entre docentes atuantes na educação básica, buscando propiciar o exercício do olhar investigativo e da produção solidária de conhecimentos e práticas pedagógicas a partir das redes de conversação. Entende os diálogos entre as escolas e a universidade como um dos espaços propícios à produção de conhecimentos com as escolas e com a formação de professores, investindo nas trocas e produções que esses diálogos podem fomentar e na necessária sistematização dos saberes e valores produzidos pelos professores e pelas escolas em suas práticas e táticas cotidianas, especialmente no campo do currículo. Entende ainda, ser fundamental, a existência desse espaço para melhor compreender os processos formativos e de produção das subjetividades docentes, bem como contribuir de forma efetiva para a produção de conhecimentos que integrem os currículos e processos formativos dos cursos de formação de professores (GARCIA, 2015b).

Garcia (2015) compreende como necessários esses encontros para o processo de formação. Aborda a ideia de “encontro” numa perspectiva de trazer para a discussão do grupo a própria narrativa da prática pedagógica, os acontecimentos e fatos da experiência do sujeito a partir de suas conclusões e reflexões sobre uma determinada questão.

A noção de encontro praticada nas pesquisas e processos formativos nos possibilita, assim, assumir a centralidade dos sujeitos e de seu papel ativo na invenção de si (SOUZA, 2006) e do mundo (sic) nos coloca, em princípio, diante de um dilema, o de nos confrontarmos com a palavra “formação”, que está implicada na intencionalidade de dar forma a. Dilema que nos leva, por nossas abordagens político-epistemológicas, a subverter essa lógica, afirmando a ação dos que inventam formas, dão contornos, matizes e sentidos à docência, tornando as palavras professor e escola vivas e singulares (p. 15).

Torna-se importante dizer que em algumas edições do “Café com Currículo” a disposição em roda dos participantes era considerada interessante para que houvesse uma relação melhor entre os olhares, e, de forma geral, entre todos os participantes. Contudo, muitas vezes, esse formato não foi possível por respeitarmos o espaço e a estrutura de algumas salas em que o evento aconteceu. De qualquer forma, há, nesses casos, um esforço por parte dos mediadores para que todos possam falar, no qual um discurso possa atravessar o outro e, na discussão, produzir uma conversa que todos possam participar.

Este espaço de troca entre a universidade, a escola e seus professores, também favorece a produção de pesquisas. O “Café com Currículo” abre discussões sobre assuntos, mediadas em rodas de conversas, que partem da própria fala dos professores cursistas. O curso de extensão tem nos encontros do “Café com Currículo” um espaço de construção para as próprias pesquisas dos alunos do grupo de pesquisa, e sobre este enfoque, justifica-se que a interação dos encontros do Café aconteça como “conversas” no lugar de entrevistas, por exemplo. As entrevistas mesmo quando abertas, com os professores (saber de sua realidade) ou palestra para os professores (propor através da escuta alguns ensinamentos) ainda guardam alguns limites que se apresentam, sobretudo, na definição clara entre alguém que interroga e alguém que responde a questões que muitas vezes interessam mais ao entrevistador do que ao entrevistado. Garcia (2015a), sobre esse ponto e em diálogo com Eduardo Coutinho, cita o autor para chamar a atenção sobre aquilo que nos interessa e nos mobiliza nas conversas com os sujeitos. Para Coutinho (2008 apud GARCIA, 2015, p. 11),

Muitos dos documentaristas ditos progressistas, de esquerda ou de qualquer forma interessados no social, costumam filmar aqueles acontecimentos ou ouvir aqueles personagens que confirmem suas próprias ideias apriorísticas sobre o tema tratado. Daí se segue um filme que apenas acumula dados e informações, sem produzir surpresas, novas qualidades não previstas. O acaso, flor da realidade, fica excluído. Creio que a principal virtude de um documentarista é a de estar aberto ao outro, a ponto de passar a impressão, aliás verdadeira, de que o interlocutor, em última análise, sempre tem razão. Ou suas razões.

Assim, partimos da perspectiva de que nossos encontros têm demonstrado e vêm nos convencendo de que na conversa há uma maior liberdade de fala por parte dos professores, uma maior possibilidade de interação destes e de troca entre seus

pares. Percebemos que isso ocorre quando um discurso interfere no pensamento do outro e produz novas reflexões sobre sua prática.

O espaço do “Café com Currículo” tornou-se então para além de produtivo, importante para a pesquisa realizada, na medida em que um dos encontros proporcionados pelo curso teve como temática uma questão que apesquisa, até então, não havia abordado diretamente, inclusive a atravessando e modificando todo o seu caminhar, como poderemos perceber no Capítulo 3, quando serão trazidos maiores dados produzidos com a pesquisa.

2.1.1 Um “café” com gênero e sexualidade

Explicar a presença das professoras e a temática que veio à tona (gênero) ao discutir o tema “Título da roda de conversa”, falar de como tratar desse assunto tornou-se incontornável quanto às questões trazidas pelas professoras quando se discute a temática da sexualidade.

No mergulho realizado na UMEI Vinicius de Moraes, a questão do gênero se apresentou logo de início, apesar de esta não se apresentar como questão central nesta pesquisa. Contudo, a partir de minha imersão no/do/com cotidiano escolar, percebi que não poderia me furtar em discutir a temática, pois constantemente aparecia com destaque nas entrevistas, conversas e de forma geral nas minhas escutas no cotidiano escolar. A pesquisa, com relação a esse aspecto, precisou incorporar uma discussão não prevista inicialmente, tendo em vista a necessidade e a própria angústia dos primeiros professores entrevistados em relação ao tema e sua forte presença nas falas. Sendo assim, o próprio campo da pesquisa está me levando a tomar também outros caminhos e, por isso, a estudar uma temática que inicialmente não seria assunto pertinente ao meu trabalho, como já é de se esperar quando fazemos pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares.

Como veremos mais a frente no texto, havia nas falas de professoras e da coordenação uma conotação muito depreciativa sobre o comportamento de um dos alunos da escola. Percebia em suas colocações a caracterização de um aluno como sendo homossexual, pois esse apresentava comportamentos de gênero que fugiam do modelo considerado ideal para meninos. Não se trata aqui de um repúdio à

conduta das profissionais, pois a realmente possui a prática de distinguir meninos e meninas, conforme Louro (1997) afirma:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p. 57).

Esses discursos eram por mim vistos como naturalizados no ambiente escolar. E mesmo percebendo que havia uma tentativa de cautela nos discursos sobre o menino, algumas classificações como “gay”, “bichinha”, “homossexual” “menino menina” eram muito frequentes nas falas de professores e funcionários. Buscava-se não falar, tentava-se amenizar. Mas por desconhecimento ou por estas definições estarem tão comumente enraizadas nos discursos contemporâneos sobre a sexualidade humana, eram realizados de forma inadequada em relação ao menino na escola, ao mesmo tempo em que pairava enormes dúvidas sobre como se trabalhar algumas questões no ambiente escolar.

Em conversa com uma professora, em uma de minhas visitas na escola, falávamos sobre o que era e o que não era permitido trabalhar no ambiente escolar. De imediato, entramos em um consenso de que todos os assuntos eram permitidos, já que como professores, dentro da sala de aula, apesar de todo o conteúdo a ser lecionado, ou no caso da educação infantil, todas as propostas de trabalho para o desenvolvimento físico-motor, emocional e criativo da criança, ao verificarmos necessidades através de acontecimentos em aula, percepção sobre determinada temática, poderíamos trabalhar tudo o que desejássemos, ou ainda passar por cima da questão e simplesmente ignorar, mesmo sabendo que seríamos convocados por nós mesmo e pelas necessidades apresentadas pelos cotidianos a voltar e (re)iniciar a questão. Contudo, entendíamos também que existiam determinados conhecimentos que “não deveriam ser trabalhos”. Alves confirma:

[...] se o mundo é cheio de conhecimentos de toda a ordem e origem e que aparecem sob múltiplas formas, nem todos eles estão na escola, quer dizer, alguém (aqueles que tem poder) faz a escolha dos conhecimentos que vão estar na escola e que nela devem ser ensinados. Ou seja, há seleção

daqueles conhecimentos que na escola serão chamados *conteúdos pedagógicos* e que todos deverão aprender. Isto nos leva a reconhecer que outros conhecimentos tiveram a sua entrada proibida na escola... pelo menos oficialmente. Em geral, a escolha para o que podia/devia entrar na escola como conhecimento a ser aprendido, era feita buscando o que era conveniente ou não aos que iam aprender, decidido a partir de critérios exteriores a eles próprios e a partir da autoridade de alguém que se considerava e era reconhecido em posição de fazer a escolha. Escolha que privilegiava aspectos morais que levassem à manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre as teve, servindo para formar pessoas subordinadas as ordens sociais prescritas. Desta maneira, eram deixados de fora aqueles conhecimentos que pudessem enfraquecer a “alma” dos educandos, bem como os saberes “inúteis” como eram entendidos os saberes cotidianos. (p. 86).

Por esta perspectiva, entendíamos que o que se desejava, a partir das angústias apresentadas pelas professoras, era exatamente discutir o que não era discutido dentro da escola. Abrir discussão sobre elementos que os cotidianos das escolas ofereciam aos seus sujeitos e que não eram debatidos, como as questões de gênero e sexualidade nos contextos das escolas e da educação infantil. Dessa forma, foi proposto um encontro para debater a temática no curso de extensão do “Café com Currículo”. Compartilho abaixo alguns diálogos sobre essas questões.

Esse encontro contou com a participação de alguns professores da UMEI Vinicius de Moraes, com outros professores das redes de educação próximas e com alunos da universidade, e também com outros Cafés, proporcionando uma discussão bastante interessante sobre as problemáticas de gênero e sexualidade no espaço da educação infantil, que no campo, devido à correria do trabalho com os alunos e o pequeno espaço existente para conversas, não pudemos o suficiente para esclarecer dúvidas e questões apresentadas sobre a temática.

No encontro do Café com Currículo sobre sexualidade e gênero, tecido em parceria com a professora Denize Sepulveda, foram trabalhadas principalmente as diferenças entre sexo, sexualidade e gênero, tão pouco debatidos nos contextos e espaços escolares, e que ainda geravam muitas dúvidas.

A discussão pautou-se principalmente nas diferenças entre gênero, sexo sexualidade, fazendo-se necessário aqui apresentar algumas problemáticas debatidas na conversa. Posteriormente, volto mais adiante, neste texto, a dissertar sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar da educação infantil.

Sobre gênero conceituamos inicialmente a identificação social dos sujeitos como masculinos ou femininos, sendo esta compreendida como identidade de gênero. Ou seja, ser homem e ser mulher constitui-se em processos que acontecem

no âmbito da cultura (LOURO, 2008). Tem a ver com amaneira pela qual, dentro da sua cultura, o sujeito se enxerga, bem como sua identificação dentro de parâmetros de comportamento feminino e masculino. E continua:

Ainda que teóricos e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente. (...) A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (p. 18).

Em relação à sexualidade, afirmamos que essa diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Aqui conceituamos o termo sexualidade como a expressão do afeto, através de sensações de prazer.

Na conversa pudemos também trazer a posição de Louro (2001), quando assevera que tanto o termo sexualidade, quanto o termo gênero são construídos socialmente e talvez por esse motivo, através de uma perspectiva do senso comum, confundimos um e outro, assim como os seus significados são atravessados e marcados por relações de poder, “gerando hierarquias, subordinações e distinções” (p.64), produzindo conceitos de diferenças. Para a autora, “há embaralhamentos, misturas e confusões” (p. 63) e segue:

Aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina (p. 64).

Já sobre a discussão quanto ao conceito de sexo, vimos que este está ligado em suas origens à medicina para então podermos conceituar o termo como definidor de masculino e feminino, ou seja, o sexo proeminente, através de características anatômicas como a genitália e biológicas como o cromossomo, e a determinação genética para masculinidade e feminilidade. Após a breve explanação sobre esses

três conceitos, abrimos o debate para a conversa com nossos participantes, alunos universitários e professores da educação básica presentes no encontro.

Um dos principais debates surgiu a partir da pesquisa realizada na UMEI Vinicius de Moraes. O que originou o debate foi, sobretudo, a confusão entre os termos “sexualidade” e “gênero”, nas falas dos participantes, e que foi explorada quando apresentamos os conceitos. Quando uma das professoras se referiu em entrevista ao comportamento de uma criança de seis anos de idade do sexo masculino que se apresentava de forma feminina(gênero),ela o taxou como homossexual (sexualidade). Ou seja, produziu uma determinação de sexualidade para uma criança, que por sua própria idade não pode estar definida, vinda através de uma observação do comportamento identitário de gênero. Essa confusão e as denominações preconceituosas que dela emergem são aprendidas social e culturalmente. Portanto, seria leviano e superficial atribuímos à professora a leitura, para nós, preconceituosa, daquela situação.

Problematizando a ideia de que um menino com um comportamento mais feminino e, da mesma forma, uma menina com um comportamento mais masculino, são comumente taxados como homossexuais, Louro (2008) associa essa “classificação” a um discurso de concepção cultural, muitas vezes errôneo, presente no senso comum. A autora nos esclarece que:

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos corporais” de muitos modos (WEEKS, *apud* BRITZMAN, 1996). Suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, como parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente se confundem tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2008, p. 26-27).

Sem desejar entrar diretamente no campo do currículo e tecer comentários que podem soar como críticas negativas sobre os currículos da formação de professores, penso ser necessário apontar que algumas questões sobre o assunto gênero e sexualidade não aparecem diretamente nos documentos oficiais de políticas curriculares para a formação de professores³⁵. Essas questões, como outras tantas, podem ou não estarem listadas como conteúdos pelos cursos, mesmo porque entendemos que os currículos são elaborados (GARCIA 2015), a partir de todos os saberes e conhecimentos que produzimos em nosso cotidiano. Nas falas dos professores presentes no encontro, assim como nas pesquisas anteriores desenvolvidas por mim e por Sepulveda, observamos que muito do que os professores conhecem sobre gênero não aprendem ou discutem nas salas de aula da formação de professores. Em geral, nos currículos produzidos, a prioridade está no conteúdo biológico, na parte física do corpo, na gravidez, nas doenças sexualmente transmissíveis, e isso é tratado em detrimento das questões de gênero e sexualidade.

Assim, a formação dos professores que estão em sala de aula e o entendimento que estes têm sobre as questões de gênero e sexualidade, se tecem a partir de aprendizagens trazidas de suas relações sociais, de conversas com colegas, experiências, discursos ouvidos nos espaços religiosos, e valores que são construídos culturalmente em suas histórias de vida.

Os encontros, em um exercício de aproximação e debate das questões do cotidiano escolar, buscam manter um clima de certa informalidade em relação às conversas. Essa proposta favorece uma abertura maior do espaço da universidade para problematizações e inserções daqueles que estão no chão da escola.

Torna-se bastante interessante essa reflexão, na medida em que, ao voltar ao campo de pesquisa, percebi nos discursos e falas das professoras que participaram do “Café”, um questionamento sobre a própria prática e postura em relação ao que foi abordado no encontro. Também notei a presença de um discurso influenciado, segundo elas mesmas, pelas discussões ocorridas.

³⁵ Foram analisadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que norteiam os cursos de formação de professores em nível de licenciatura, vide Capítulo 1.

Não que os encontros do “Café com Currículo” bastassem para uma *salvação*³⁶ em relação ao preparo ou despreparo para lidar com as questões da sexualidade na educação infantil, ou outras. Mas percebi que o encontro atravessou beneficentemente as professoras participantes nos seus pensamentos, reflexões e práticas. Com relação a esse aspecto, o objetivo inicial do grupo de pesquisa de provocar interrogações e deslocamentos, além de favorecer e mobilizar a produção de saberes entre os professores e alunos da formação através de conversas, parece ter sido atingido. Percebi nessa experiência entre as rodas de conversa e as conversas no cotidiano da escola, a circulação de questões da escola que afetam as práticas das professoras, os currículos e o cotidiano escolar, produzindo outras formas de pensar e gerar conhecimentos sobre as mais variadas problemáticas do cotidiano e espaço escolar. Os deslocamentos provocados não acabam ao cessar um momento de conversas como o das rodas. Os ecos das conversas continuam reverberando em outros momentos e contextos em que os professores refletem sobre suas práticas e saberes. No Capítulo 3, onde fiz o registro de meu contato com as professoras, veremos sobre os ecos do “Café com Currículo”, como toda a troca repercutiu na volta das professoras participantes do encontro, na escola.

2.2 Conhecendo um pouco mais sobre o campo para falarmos das entrevistas

Neste momento faz-se importante apresentar a escola onde desenvolvi minha pesquisa de campo. Contudo, é importante mencionar que o que narrarei a seguir trata das primeiras impressões que tive a partir das conversas e vivências iniciais no/dos/com os cotidianos da escola. Posteriormente, já imerso no espaço da escola, tratarei de outras questões, vindas principalmente a partir das falas das professoras e minhas observações nos *espaçostempos* da escola, que para além de terem me afetado como professor, deram rumo a pesquisa e em muitos momentos revelaram novos caminhos para ela.

A Unidade Municipal de Educação Infantil Vinicius de Moraes é uma das quarenta unidades de atendimento infantil oferecidas pelo município de Niterói à sua

³⁶ O termo em destaque “Salvação” entra propositalmente em modo itálico no texto, pois se refere a uma fala que será apresentada posteriormente.

população. A construção e manutenção de cada uma destas unidades escolares estão ligadas ao programa municipal “Mais Infância”³⁷, que recebe verbas do programa federal “Brasil Carinhoso”³⁸.

A UMEI Vinicius de Moraes está situada no bairro do Sapê, foi inaugurada no dia 7 de agosto de 2013, com dez salas de aula, uma quadra esportiva coberta, uma horta, projetos de educação ambiental em seus jardins, brinquedoteca, aulas de literatura infantil, sala de mídias, entre outras atividades desenvolvidas com algumas parcerias da Fundação Municipal de Educação (FME) do município. No ano de 2015 a unidade escolar atendeu a 290 crianças, das quais 190 estavam na educação infantil e as outras 100 no primeiro ano do ensino fundamental³⁹. Sua equipe conta com 25 professoras e uma estagiária, 2 diretores, 1 coordenadora pedagógica, 2 funcionários administrativos, além do pessoal de limpeza, merenda e manutenção escolar de uma empresa terceirizada pela FME Niterói. No ano de 2015 a escola tem 13 turmas, sendo 4 do primeiro ano do ensino fundamental, duas no período da manhã e duas no período da tarde, chamados de Grupo de Referência 1 (GR1). Já na educação infantil, a escola possui 9 Grupos de Referência da Educação Infantil (GREI), sendo 4 GREI – 5, com crianças de 5 e 6 anos de idade, 3 GREI 4, com crianças de 4 e 5 anos de idade e 2 GREI 3, com crianças de 3 e 4 anos de idade.

³⁷ O programa “Mais Infância” desenvolvido pela prefeitura de Niterói através da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e a Fundação Municipal de Educação foi lançado no ano de 2013 pelo governo do prefeito Rodrigo Neves e tem como objetivo qualificar e expandir em 80% a rede municipal de Educação Infantil. A possibilidade de criação do programa se deu graças a saída da Prefeitura de Niterói do Cauc (Cadastro Único de Convênios), o “Serasa das Prefeituras”, que possibilitou que o município voltasse a receber verbas voluntárias da União. Dessa forma, o governo federal passa a investir na construção e custeio das novas UMEIs através do programa Brasil Carinhoso. Disponível em: <<http://www.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio 2016.

³⁸ Brasil Carinhoso é um programa do Governo Federal lançado pela presidenta Dilma no ano de 2012 e tem por objetivo beneficiar famílias de baixa renda que tenham crianças até seis anos de idade. Vinculado ao “Plano Brasil sem Miséria”, do mesmo governo, destina a transferência de renda para as famílias no valor de R\$ 70,00 reais por criança, pagos através do Cartão Bolsa Família. Entre outros investimentos, está a ampliação do número de vagas em creches através da construção de mais de 1500 unidades em todo o país e cuidados adicionais para a saúde como a suplementação de vitamina A, Ferro e medicações como para o tratamento e acompanhamento contra a asma. Disponível em: <<http://brasilcarinhoso.net/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

³⁹ O espaço que hoje compreende a UMEI Vinicius de Moraes foi planejado para ser uma escola de ensino fundamental, no entanto no seu projeto de implantação, anterior à sua construção, em consulta à comunidade, em uma reunião com a associação de moradores, foi solicitado por estes uma creche no local. Contudo havia um inchaço na Escola Municipal Levi Carneiro, escola de ensino fundamental mais próxima, que não comportava mais o número excessivo de alunos e, por este motivo, foram abertas algumas turmas de primeiro ano, em caráter provisório.

Os GREI possuem horário integral no qual as crianças permanecem no espaço escolar entre 7 horas da manhã e 17 horas da tarde⁴⁰.

Ao entrar no espaço escolar e conhecendo com detalhes cada um de seus espaços, fui ao encontro da diretora da unidade, que me recebeu muito bem e que ao saber do assunto da pesquisa, logo me informou que aquele seria um ótimo espaço para investigação, já que, segundo ela, há uma necessidade enorme do grupo de professores de informações referentes às questões relacionadas ao tema da pesquisa. Segundo a diretora, em um discurso que não nos cabe julgar como preconceituoso ou apressado, a maioria das professoras são “limitadas” e não reconhecem a importância do trabalho de alguns temas com os alunos, “não entendem facilmente as propostas da escola, são preconceituosas com relação à algumas temáticas, muitas com identidade religiosa evangélica e formação docente deficiente”.

O discurso apresentado, em minha escuta de perspectiva cotidianista⁴¹, levou-me à reflexão acerca da possibilidade de a negação do trabalho sobre sexualidade com as crianças estar realmente relacionada a uma questão de má formação ou preconceito, ao mesmo tempo que me coloquei em dúvida sobre a fala da diretora, desconfiando de um possível exagero. No entanto, não é meu papel fazer julgamentos sobre sua fala. O intuito é de discutir a presença dessas compreensões na escola. Como Alves (2008) aborda em “Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com/os cotidianos” daria para entender os motivos pelos quais a diretora “julgava” o trabalho das professoras da unidade escolar como “limitado” ao dizer que não entendem as propostas da escola, deveria eu primeiramente trabalhar os “sentimentos” (ALVES 2008) existentes no árduo trabalho da direção escolar, assim como das professoras. É preciso, antes de mais nada, compreender os sentimentos existentes nas pressões sobre as relações existentes no espaço, as posturas entre o poder da direção e a subjugação ou não dos professores a ela, as interferências que poderiam existir nas falas, etc.

Continuando a conversa com a diretora, para justificar sua fala, apresentou-me dados que poderiam ser percebidos como indícios da problemática - 90% do corpo docente da escola no ano de 2015 eram de professoras contratadas. Por este

⁴⁰ Informações cedidas pela diretora da unidade escolar no ano de 2015.

⁴¹ Termo utilizado por aqueles que adotam a metodologia das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

ponto de vista, atribuía o problema a uma contratação desprovida de preparação pela secretaria municipal de educação, já que para ser professora da unidade escolar era necessário apenas ter a Formação de Professores em nível médio⁴². Dessa forma, conjectura-se que muitas destas professoras, sabendo ser contratadas e sem nenhum vínculo com a escola, já que, dependendo da política local, poderiam estar sem o trabalho no ano seguinte, não se dedicavam à escola, assim como não buscavam nenhum curso de aperfeiçoamento na área.

Relata também que existe um grande problema quanto às contratações sem concurso público. Explica que mesmo a FME oferecendo cursos de aperfeiçoamento e capacitação para estes professores, dentro e fora da unidade escolar, a própria rede de ensino não aproveita este profissional, pois há uma rotatividade muito grande de pessoal, o que acaba por dificultar muito o trabalho.

Em pesquisas sobre os dados informados pela diretora, encontrei no site da FME que para ser professor das UMEI, segundo o próprio último edital de contratação temporária 05/2015⁴³, basta somente a formação de professores em nível médio, Curso Normal. Para a contratação no cargo de Professor I⁴⁴, por este edital, o professor candidato à vaga deveria possuir: “a) Curso Normal em nível médio ou, b) Curso de Licenciatura Plena, na modalidade de Curso Normal Superior ou, c) Curso Superior - Licenciatura Plena em Pedagogia”. E para classificação eram contados os anos de experiência comprovada na área e cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Mas, por a UMEI ser localizada em uma área um pouco distante do centro e em uma região um pouco violenta, os candidatos mais bem classificados não escolhiam a escola.

Não podemos entender aqui que os primeiros classificados são necessariamente os melhores candidatos, já que não há certeza e vinculação direta que a quantidade de títulos ou tempo de experiência pode fazer deste candidato melhor ou pior do que o outro. Pois ter mais títulos ou mais experiências agregam

⁴² Informação confirmada no edital 05/2015 publicado no dia 21/11/2015 no site da Fundação Municipal de Educação de Niterói para a contratação temporária de Professores.

⁴³ Idem.

⁴⁴ A Fundação Municipal de Educação de Niterói utiliza a Nomenclatura Professor I para o professor generalista e de formação em nível médio, normal superior ou licenciatura em Pedagogia, assumindo as turmas da educação infantil ao último ano do ensino fundamental primeiro segmento. Já para os professores especialistas, das demais disciplinas e que atuam no ensino fundamental, segundo segmento, é necessária a formação superior e são nomeados de professor II.

conhecimento ao sujeito, mas não definem que a sua prática em sala de aula seja melhor do que a de um candidato que busca seu primeiro emprego ou que esta recém-formado. Contudo, o que precisamos refletir é que a violência de determinados locais ainda influi sobre a educação, impedindo que professores cheguem ao seu local de trabalho ou mesmo que desejem trabalhar em locais reconhecidamente perigosos.

No ano de 2015, apenas quatro professores II possuíam nível superior. Entre os profissionais com nível superior há ainda: um professor de Arte, um de Educação Física e outro de Língua Inglesa.⁴⁵ Esse último junto ao funcionário da secretaria são os únicos homens que trabalham na escola. Segundo a diretora, o professor de Inglês está com setenta e cinco anos de idade e possui muitas dificuldades no trato com as crianças. Quanto à questão dos funcionários do gênero masculino, esta informação será explicitada mais à frente, na discussão a partir das falas das professoras.

Retomando sobre as maneiras em que fui apresentado aos espaços da escola, fiquei bastante impressionado com a estrutura e organização do local. Salas muito amplas, com ar condicionado e tematizadas⁴⁶, refeitório claro e com mobiliário preparado para o tamanho das crianças, assim como os banheiros, sala de leitura, sala de Arte (em espaço adaptado)⁴⁷ e quadra poliesportiva. Notei ainda que em cada turma há dois professores e que estas têm no máximo 22 alunos.

Para que haja uma melhor visualização desses espaços que me impressionaram por sua organização e estrutura, procuro trazer algumas fotos que revelam este meu pensamento.

⁴⁵ Mesmo sendo professores especialistas, os professores de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira atuam na educação infantil e ensino fundamental, primeiro segmento. Esta iniciativa ocorre em respeito à lei 11.738/2008 que garante a reserva de 1/3 da carga horária para o planejamento das aulas.

⁴⁶ As tematizações das salas seguiam a idade dos alunos. Por serem bem amplas, as salas eram organizadas com espaço para a leitura, espaço para o descanso, espaço para brincadeira, com brinquedos e bonecos e ainda decoradas com as produções dos próprios alunos.

⁴⁷ Dois anos após a inauguração da UMEI, em um espaço que não era utilizado pela escola (embaixo da rampa de acesso ao segundo pavimento – Quadra Poliesportiva), por iniciativa da diretora, foi criado um ateliê de Arte.

Figura 3 – Quadra poliesportiva



Fonte: O autor (2015)

Figura 4 – Ateliê de arte



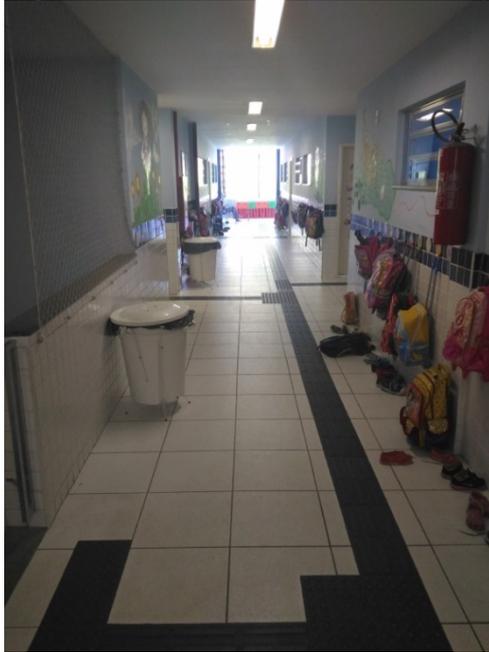
Fonte: O autor (2015)

Figura 5 – Ateliê de arte



Fonte: O autor (2015)

Figura 6 – Corredor central do 2º pavimento



Fonte: O autor (2015)

Figura 7 – Entrada do banheiro dos meninos



Fonte: O autor (2015)

Figura 8 – Banheiro das meninas



Fonte: O autor (2015)

Figura 9 – Área de banho do banheiro dos meninos



Fonte: O autor (2015)

Figura 10 – Refeitório



Fonte: O autor (2015)

Figura 11 – Crianças se servindo no refeitório



Fonte: O autor (2015)

2.3 Conhecendo a UMEI pelas vozes de suas professoras: o que nos contam as entrevistas e conversas de corredores

No mergulho realizado na UMEI Vinicius de Moraes, posso dizer que mais aprendi do que colhi informações para uma pesquisa. Talvez seja a forma como me dispus a estar nos cotidianos dos *espaçostempos* da escola que me proporcionaram isso e fizeram com que a experiência fosse tão enriquecedora. Narrar o que vivenciei neste local, é muito mais do que contar o que vi.

Estar no cotidiano escolar me acrescentou muito mais do que reconhecer o espaço como escola e os profissionais que ali estavam como meras peças de um todo. Para mim representou perceber as singularidades dos momentos e as pessoas, as práticas e movimentações e, nelas, as angústias do trabalho e as alegrias das relações pertencentes àquele cotidiano. Tomar a atitude de pertencimento ao espaço me favoreceu a absorver as questões sobre a sexualidade que ali se apresentavam.

A correria das crianças, as falas das professoras e os gritos sobre a organização da fila, a preocupação das inspetoras no entrar e sair dos meninos e meninas no banheiro já me apresentavam pistas de um rico campo de experiências sobre as questões da sexualidade infantil no espaço escolar, logo no primeiro dia.

Para um estudo prévio do ambiente, no mergulho cuidadoso que desejei praticar na instituição, houve uma fase de imersão e iniciação da pesquisa no campo. Para tanto, foi necessário a realização de uma conversa em formato de entrevista não-estruturada com alguns dos professores e a coordenação da UMEI Vinicius de Moraes, escolhidos aleatoriamente, conforme contato com eles e suas disponibilidades. Essa ação teve por objetivo o conhecimento do espaço para um primeiro reconhecimento dos saberes desenvolvidos por esses profissionais com relação às tensões sobre a sexualidade no cotidiano do espaço escolar. Com a autorização prévia dos participantes, a conversa foi gravada para posterior apreciação e estudo de seus dados para a pesquisa. Para Moreira (2008, p.168), este tipo de entrevista “cria uma atmosfera para que o entrevistado se sinta à vontade para fornecer ao pesquisador informações bastante pessoais”.

Cabe também neste capítulo explicar que no contrato realizado entre mim e as professoras, não utilizarei seus nomes reais, de modo que serão chamadas, em homenagem às colegas de turma do mestrado mais próximas de: “Fabiane”, “Maria”, “Vannina” e “Jéssica”. E informar que, das quatro, todas possuíam a formação de professores, Curso Normal, duas possuem nível superior em pedagogia e uma estava cursando no ano de 2015 o quinto período em pedagogia.

Ressalto que para o registro dos acontecimentos e falas que pude acompanhar, as conversas que participei e aquelas que ouvi nos corredores, sobre os diálogos e problemas dos cotidianos da UMEI, utilizei como ferramenta um caderno de anotações que aqui eu o intitulei de diário de itinerância, pegando o conceito emprestado da pesquisa-ação de Renne Barbier (2007). Durante o meu

mergulho na UMEI Vinícius de Moraes, necessitava anotar tudo o que podia perceber nos *espaçostempo* da escola. A possibilidade de ter um caderno de anotação viabilizava essa necessidade. Nele eu ia anotando os dados dos professores entrevistados, as falas mais importantes e que se relacionavam ao assunto da sexualidade infantil na escola, e também as compreensões sobre os sentimentos dos sujeitos-praticantes que se fazem importantes nas tessituras da pesquisa.

Para Azevedo (2003) itinerâncias da pesquisa se constituem no relato do cotidiano de uma pesquisa do cotidiano e, dessa forma, a adoção por um diário de itinerância tornou-se inevitável, já que meu registro não era apenas uma anotação técnica, mas uma escrita em uma espécie de caderno de campo, onde anotava os acontecimentos que me cercavam e os sentimentos em que me via envolvido, assim tomando uma forma de diário.

Em nenhum momento desejei tratar minhas anotações em um diário de campo técnico, como usualmente se tem nas pesquisas etnográficas, por exemplo, mas sim buscar um espaço onde minhas anotações pudessem se tornar história a serem narradas na pesquisa. Não somente minhas impressões sobre os acontecimentos cotidianos, mas também os próprios cotidianos em si, já que eu fazia parte dele. Para Barbier (2007),

O diário de itinerância é um instrumento metodológico específico. Enquanto tal, distingue-se das outras formas de diário. (...) Ele fala da itinerância de uma 'trajetória' muito bem balizada. Lembremos que, na itinerância de uma vida encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo (BARBIER, 2007, p. 133).

Segundo o autor, o diário de itinerância foi pensado segundo três passos: o primeiro como um diário rascunho, onde durante a pesquisa podemos anotar tudo o que podemos captar sobre os cotidianos da escola, neste caso. Barbier (2007) esclarece que esta primeira etapa é a parte mais limpa da escrita, onde são expostas no papel as primeiras impressões sobre os acontecimentos sem se preocupar com a forma como são escritos. Num segundo momento, temos o diário elaborado que é escrito a partir do diário rascunho. Ou seja, o momento que vou ler as minhas primeiras impressões e assim ter outras reflexões sobre estes

acontecimentos. Já em um terceiro momento, temos o diário comentado e socializado, este público.

Confesso que em minha pesquisa, segui os dois primeiros passos indicados por Renne Barbier. As anotações eram registradas de forma muito rápida em meu caderno e nele também fazia meus apontamentos e reflexões sobre as questões que me apareciam no cotidiano. Muitos códigos eram utilizados, abreviações na escrita, mas essa forma meio corrida me servia para que eu não perdesse nada e assim me apropriasse ao máximo dos acontecimentos por mim vividos naquele espaço. Depois, ao chegar em casa, relia o que havia escrito, tentando descrever, mesmo que mentalmente as recordações e vivências do dia. Posteriormente, na fase em que comecei a desenvolver o texto da dissertação, as anotações me serviram como um olhar do campo sobre as problematizações que me foram apresentadas na pesquisa.

Assim, como um bloco de apontamentos no qual escrevia o que sentia, o que pensava, procurei trazer estas reflexões para a escrita da dissertação. Essas memórias por mim anotadas serviram-me para compreender as ações desenvolvidas nos cotidianos pelas professoras, pelos alunos e por todos os sujeitos envolvidos na escola, inclusive a mim.

2.4 O gênero na pesquisa: conhecendo os primeiros *sujeitos-praticantes*

Apresentado à coordenadora pedagógica, percebi que ela demonstrou as mesmas apreensões da diretora em relação à temática da pesquisa. Durante a nossa conversa, sem questionários ou perguntas fechadas, mas apenas apresentando a pesquisa que naquele momento começaria a ser realizada, a coordenadora deixou muito claro sua preocupação com os próprios professores e em como eles me receberiam na escola. Informou que por alguns seria visto como “uma salvação”, já que “não sabiam lidar com a temática do gênero em sala de aula” e já estavam enfrentando alguns problemas em relação à sexualidade e diversidade sexual dos alunos. Já outros poderiam questionar minha presença e estudo, devido ao preconceito em relação ao assunto. Essa reação conjecturada pela coordenadora estaria relacionada à visão de que a escola não é lugar de se trabalhar tal temática,

ou ainda, por não perceberem na infância uma sexualidade. Essa compreensão poderia ser associada à negação da possibilidade de perceber a instituição como um espaço onde “as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola” (LOURO, 1997, p. 131).

De imediato, ao perceber a expectativa e o peso que vinha junto da palavra “salvação”, exposta pela coordenadora, tentei compreender: Por qual motivo existiria uma grande expectativa sobre as questões da sexualidade nos cotidianos escolares? Não existe, a meu ver, uma regra que define o modo de se lidar com estas questões. Contudo, percebo na fala da coordenadora que há um desejo por compreensões de como lidar com as questões da sexualidade na sala de aula e no espaço escolar de forma geral, evidenciando assim uma preocupação na qual a sexualidade humana não pode ser exercida no espaço da escola.

Nesse momento, quando a coordenadora se questiona sobre o preparo dos professores em relação à sexualidade, volto à questão que gerou o passo inicial da pesquisa, quando uma de minhas alunas de estágio me perguntou: “É correto uma criança sentir prazer?”.

A coordenadora contou, ainda, sobre um “caso” que estava ocorrendo no cotidiano escolar e a sua angústia em querer ajudar. Sobre o olhar de que “era o assunto do dia nas pautas da escola”, segundo sua própria fala, contou que um aluno do GREI 5⁴⁸ se comportava com jeitos muito femininos e se considerava uma menina. Como agravante – na compreensão da coordenadora – a criança pertencia a uma família de fé evangélica, que não aceita tal comportamento.

No seu relato, ela contou que a professora, “uma das mais esclarecidas na escola”, também estava bastante preocupada com o desenvolvimento dessa “situação” dentro da sala de aula e, principalmente, com relação aos outros alunos. No meu entender, considerando o comportamento do aluno como algo que pudesse contaminar os outros. Segundo a coordenadora, não havia entre os estudantes agressões verbais ou físicas. Todavia, pude perceber que algumas crianças debochavam do comportamento do menino, e, também, que surgiam algumas brincadeiras e perguntas que, de certa forma, não eram respondidas pelas professoras.

⁴⁸ Grupo Referência da Educação Infantil, - termo utilizado para nomear as turmas, onde o GREI 5 tem crianças de idades entre 5 e 6 anos, o GREI 4 com crianças entre 4 e 5 anos, GREI 3 com crianças de 3 e 4 anos e assim por diante.

Na brinquedoteca da imaginação tem um cantinho lá de fantasia, então ele pede para colocar, esse o Jonathan! Quando vi já estava vestido de princesa. Lá, temos algumas fantasias e muitas crianças durante o momento de contação de histórias gostam de se fantasiar... uma outra menina disse: Tia, o Jonathan está vestido de princesa, ele não pode! Quando olhei para o menino e o vi de vestido, me assustei, mas não sabia o que fazer... os comentários foram aumentando entre os alunos e a única atitude que eu tive foi mandar eles prestarem atenção na historinha (fala da professora Fabiane).

Ainda, diz que essa situação ocorre por parte do “despreparo” (palavras da própria Coordenadora) em lidar com a situação. E assevera informando que se preocupa muito quando outras crianças começam a imitar o comportamento desse aluno e a naturalizar a forma como este menino se comporta.

A partir de sua fala, vou a questionamentos anteriores. Mas há preparo? De onde vem este preparo? Da formação, da vida? Da própria vivência cotidiana? Qual o problema das crianças imitarem o comportamento do menino? Não faz parte da lúdica infantil imitar comportamentos?

Assim, podemos captar algumas pistas na fala da coordenadora. Ela parece associar o comportamento de gênero⁴⁹ do menino a uma possível homossexualidade e teme que isso possa vir a influenciar o comportamento dos outros alunos. Dessa forma, como nos coloca Louro (1997), os discursos que originam a homofobia são subjetivos e muitas vezes não são claros, contudo se reproduzem de maneira “consentida e ensinada na escola, a homofobia se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’ (1997, p. 29).

Durante o meu encontro com a coordenadora, ela disse que também se preocupava muito com dois momentos que ocorrem na escola, são eles: o descanso após o almoço e o uso do banheiro (imagens no capítulo anterior). Segundo ela, durante o soninho da tarde, muitos alunos se acariciam e dormem juntos. Este também é o momento em que as professoras ficam sozinhas, já que enquanto uma está em sala, a outra está almoçando e depois trocam os “postos”. No banheiro, os alunos visualizam o corpo do outro nu e desta forma observam as diferenças entre eles. Expõem dúvidas como “por que sou diferente dele?”. Ou “por que ela não tem o pipi?”. Assim, a coordenadora afirma que os professores e outros profissionais não

⁴⁹ Debatido no encontro do “Café com Currículo”, e em capítulos anteriores, os comportamentos associados ao gênero e sexualidade são temáticas muito próximas e aparecem a todo o momento dos discursos das professoras, coordenadora e direção, e se apresenta de forma bastante forte no campo.

se sentem à vontade para poder explicar às crianças as diferenças anatômicas dos corpos masculinos e femininos.

É importante nesse momento fazer uma pequena reflexão sobre as questões do corpo, gênero e sexualidade nos discursos presentes em algumas instituições escolares (LOURO, 1997), pois são constitutivos das relações de saber-poder. Segundo Foucault (1987) o saber e o poder são questões que se relacionam entre si, ou seja, não existe uma relação de poder sem um campo de saber, assim como também não existe saber que não esteja ancorado numa relação de poder. Dessa forma, os conceitos de corpo, gênero e sexualidade também dizem respeito às construções discursivas realizadas no interior das instituições escolares, assim como também em outras esferas do campo social em cada cultura.

Ampliando essa discussão, Foucault (1988) trabalha não somente a partir dos discursos produzidos sobre o corpo e os comportamentos sexuais dos sujeitos, mas amplia a discussão entendendo sexualidade como um campo prolongado do poder, como algo constituído numa sociedade originada a partir do século XVIII, que investe incansavelmente na construção dos saberes e de discursos sobre aspectos fundamentais da vida e dos sujeitos. Assim, a sexualidade foi se tornando objeto de conhecimento e de investimento nos sujeitos, na medida em que ela se transformou no lugar das verdades e identidades de cada um, sendo responsável pela constituição dos "jogos de verdade"⁵⁰ por meio do qual cada um produz a si mesmo e os outros (ALMEIDA, 2010, p. 39).

Dessa forma, percebemos que a fala da coordenadora sobre o descanso após o almoço e o uso do banheiro, faz alusão a um discurso produzido sobre o corpo e a sexualidade infantil e é constitutivo das relações de saber-poder⁵¹ presentes não só na escola pesquisada, mas também em muitas instituições escolares pelas quais já passei como aluno e professor. Da mesma forma que podemos compreender que estas relações se produzem em outros espaços como a família, debatido anteriormente na apresentação desta dissertação, quando apresentei minhas impressões sobre a sexualidade infantil em diferentes locais pelos quais passei, a partir de minhas viagens como estagiário e pesquisador.

Trazendo mais uma impressão sobre a pesquisa que desenvolvo, é importante que eu apresente nesse momento o primeiro contato que tive com as

⁵⁰ Segundo Foucault (2005) cada sociedade constrói o seu regime de verdade.

⁵¹ Aqui utilizo a expressão poder/saber em um sentido foucaultiano, em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (FOUCAULT, 2014, p. 27).

professoras, o qual se deu através de uma conversa no período de planejamento semanal que sempre ocorre às quartas-feiras. Nesta ocasião, apresentado pela diretora e pela coordenadora pedagógica, expus a temática de meu trabalho, minhas intenções de investigações e o procedimento da pesquisa. Esse foi um momento que mais tarde avaliei como fundamental para o que a pesquisa pôde realizar com a escola. Na perspectiva dos estudos com os cotidianos, é importante que se crie um espaço onde os diálogos possam fluir entre o pesquisador e os chamados praticantes (CERTEAU, 1994) do cotidiano. Segundo Oliveira (2003):

Na perspectiva das pesquisas nos/dos com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008; FERRAÇO; OLIVEIRA; PEREZ, 2008) ao estabelecermos um relacionamento de parceria com as professoras, em lugar de mantermos o tradicional “distanciamento” pesquisador/pesquisado, mergulhando nos cotidianos das escolas e ouvindo suas narrativas, abrimos a possibilidade para uma relação dialógica entre pesquisadores e seus parceiros nas escolas, o que permite avançar na compreensão das complexas e sutis variáveis que interferem na tessitura de relações entre os diferentes conhecimentos e culturas que habitam os cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Diante de um breve relato sobre como surgiu a ideia da minha investigação, várias professoras se colocaram a favor do estudo, visto que muitas das situações apresentadas por mim na conversa, eram muito semelhantes ao que elas passavam na sala de aula e, segundo as próprias professoras, “não sabiam como proceder” quando o fato acontecia.

Nas minhas conversas individuais com as professoras, seja em momentos mais formais de entrevista ou ainda na sala de aula, no pátio ou refeitório, entre uma atividade e outra, pude perceber que muitas estão preocupadas com alguns comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento “normal” para uma criança pequena. Esse sentimento, partilhado por quase a totalidade das professoras que tive contato, reflete principalmente a falta, como elas mesmas dizem, de conhecimento sobre o “assunto dos comportamentos dos gêneros”. Da mesma forma, se sentem angustiadas em como proceder em determinadas situações ao mesmo tempo em que tem muito medo de agir de alguma forma que os pais possam se colocar contra a sua conduta. Segundo as palavras de uma das professoras entrevistadas: “eu fico entre a cruz e a espada – onde a cruz é o pai, a família e todo o meu conhecimento religioso, e a espada é o aluno que sofre por ter um comportamento assim e não pode ter ninguém ao seu lado. O que faço? ”.

Aqui faço um parêntese para questionar a presença do termo normal em “comportamentos por elas entendidos como diferentes do comportamento ‘normal’ para uma criança”. Vou a Marquezan (2009) quando este num estudo sobre pessoas com deficiência faz uma consideração que cabe muito bem a questão da sexualidade e gênero aqui apresentada, dizendo que “o normal está na norma, é previsto nela, julgado e encaminhado por ela”. E então tento compreender dentro das falas, onde está o dispositivo que vai conceituar o normal e o anormal⁵² nas questões da sexualidade e propriamente no gênero, como afirmados pelas professoras. Os aspectos da normalidade seriam assim construídos por uma questão social e histórica para a mesma, na forma como essa encara as questões e crê sobre seus próprios julgamentos. Será que há para isso um preparo acadêmico que caberia à formação?

Em um dos contatos com a professora da turma do “aluno problema”, confirmando a problemática do normal e anormal apontada acima, diz que em relação à questão da sexualidade, o assunto, durante sua formação foi tratado apenas em um trabalho apresentado pelos próprios alunos e abordado de forma bem apressada durante uma disciplina. Segundo ela, ainda na sala de aula, com a diversidade das opiniões presentes, devido às diversas religiões, a aula foi encerrada pela professora para manter a ordem em sala de aula. Todavia, acredita que deveria ter sido tratado de forma mais ampla, já que quando o debate foi aberto em sala de aula, várias dúvidas surgiram nas falas dos alunos como: a descoberta do corpo pelo aluno, a apresentação do assunto na mídia, a interpretação da criança quando esta vê uma cena com conteúdo sexual, com os próprios pais inclusive, sobre quando as crianças apresentam comportamentos do sexo oposto, como isso surge, como deve ser tratado, etc.

Essas questões apontadas pela professora, assim como muitas outras dúvidas nos processos de formação, muitas vezes, acabam por ser tratadas pela via do distanciamento entre as questões que emergem no cotidiano das escolas e a preponderância de questões teóricas entendidas como fundamentais, ou seja, conhecimentos importantes do ponto de vista da hierarquização dos conhecimentos (ALVES, 2001) e as questões que se apresentam no cotidiano. Segundo Garcia

⁵² A questão da normalidade e anormalidade foi discutida a partir dos pressupostos foucaultianos no Capítulo 1 e ainda será também abordada nas discussões sobre a fala das professoras no Capítulo 3.

(2013) esse é um problema comum nos cursos de formação de professores, onde conhecer a teoria se torna mais importante do que as discussões quanto às práticas cotidianas. Muitas vezes, segundo a autora, essa valorização da teoria em detrimento da prática reforça estereótipos e representações de escola e do professor.

A preponderância da valorização do discurso teórico em detrimento das práticas ou mesmo para desqualificá-las, embora circule sistematicamente nos textos midiáticos, parece não ser questionada suficientemente nos percursos de formação acadêmica, de modo a que possa esse questionamento deslocar as representações demeritórias sobre os professores e as escolas. Uma das maiores implicações desse processo inscreve-se no velho dilema teoria x prática, emerge na dificuldade que os alunos demonstram em perceber o que se passa (PAIS, 2003) e também em buscar compreender a prática docente e as escolas em sua complexidade (GARCIA, 2013, p. 44).

Lopes (2008) diz, ainda, que nos cursos de formação de professores o tema da sexualidade, muitas vezes, não é abordado, se privilegia a mente e a cognição como se esses fossem separados dos nossos corpos. Paulo Sgarbi (2004), problematiza a questão de também os currículos escolares responderem a perguntas que jamais foram feitas e, assim, produzirem-se currículos preparados para responderem dúvidas que não são pertinentes a problemáticas que surgem no cotidiano.

– Pai, como nascem os buracos negros? Atônito por alguns segundos, disse-lhe com a maior segurança: – Filho, você está reprovado. – Reprovado, pai! O que é isso? É. Eu estava ali meio atordoado com um filho de pouco menos de 4 anos que, apesar de querer saber como nasciam os buracos negros, nada sabia sobre o que era ser reprovado. Pacientemente, criei na hora algumas situações através das quais tentei explicar-lhe o significava essa tal de reprovação. – E então, filho, entendeu o que é estar reprovado? – Entendi, pai. Mas porque eu estou reprovado? – Meu filho, existe um livro que ensina os pais a serem pais. Ele foi escrito a partir da experiência de milhares de mães e pais que, durante muitos anos, relataram o que os filhos perguntavam a cada idade. Esse livro me disse que, quando você tivesse essa idade, você me perguntaria como nascem os bebês. Sobre isso, eu sei tudo, mas sobre os buracos negros eu não sei nada. E você está reprovado porque não me fez a pergunta certa. (SGARBI, 2004, p. 01).

A mesma professora diz que o “aluno problema da escola” gosta de brincar com bonecas, usa as fantasias das princesas na sala de leitura, diz gostar de meninos, que vai casar com um menino e que ele é uma menina. É bastante evidente na fala e no olhar da professora a angústia sobre os acontecimentos em

sala de aula. A professora afirma que no início⁵³ se sentia muito constrangida com a questão e tentava limitar as ações do menino em sala de aula, mas que, posteriormente, passou a ver como natural o comportamento e o modo de agir dele e também considerou que tinha que naturalizar esse comportamento para os outros alunos. Aqui, escolhendo uma posição política, visto que o sexo não é um definidor de identidade sexual.

Essas e outras questões apresentadas neste capítulo nos dão conta, até este momento, sobre a problemática existente nas questões referentes à temática da sexualidade, do gênero e suas relações entre os sujeitos e os espaços da escola. Dessa forma, o próximo capítulo abordará as falas das professoras, seus conhecimentos e desconhecimentos, baseados a partir de seus saberes e crenças.

Termino então esta parte do texto com Ferrazo, que nos propõe que:

assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos [...], ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos autores/autoras que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes [...] (FERRAÇO, 2003, p. 168)

⁵³ Já era o segundo ano do aluno na escola e este “início” aqui mencionado, relaciona-se ao início do ano letivo de 2014, já que as primeiras entrevistaram ocorreram durante o segundo semestre de 2015.

3 O MENINO “PRINCESA”⁵⁴: OS MÚLTIPLOS SABERES TECIDOS E PRODUZIDOS NAS ESCOLAS E NA FORMAÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE VISTOS A PARTIR DAS FALAS DAS PROFESSORAS

Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores/autoras dos discursos “com” os cotidianos.

Carlos Eduardo Ferraço

No capítulo anterior, vimos à história narrada pela professora Fabiane do menino que se vestiu de princesa durante uma das atividades realizadas na sala de aula. Essa história, além de polêmica no espaço escolar, trouxe à tona dúvidas e questionamentos na/da formação da professora sobre as discussões de gênero e sexualidade, e saberes tecidos nos múltiplos contextos da atuação docente que circulam na escola. Dessa forma, vamos a Tardif (2011, p.54) que esclarece que na prática docente pode ser desenvolvido pelo profissional um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Para o autor, existem quatro tipos diferentes de saber que são produzidos e se constroem na prática docente, os quais são chamados por ele de saberes da formação profissional e se dividem em da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (p.33). O primeiro deles, saberes da formação profissional, é entendido como o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos, as técnicas e os métodos de ensino, o saber-fazer,

⁵⁴ Não existe um “menino princesa”. Em nenhuma das falas das professoras ao qual tive contato existiu um “menino princesa”. A expressão “menino princesa” aqui é utilizada para ilustrar uma das histórias contadas por uma professora, já transcrita no capítulo anterior, quando em aula um aluno desejou colocar um vestido de princesa. Nesta pesquisa, chamaremos esse aluno apenas pela Inicial de seu nome: “J”.

que foram legitimados cientificamente e transmitidos aos professores no seu processo de formação.

O segundo, saber disciplinar, é aquele que emerge da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber, correspondem aos diversos campos do conhecimento, administrados pela sociedade científica e com acesso pelas instituições educacionais. O terceiro conjunto de saberes, os curriculares, está relacionado aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos geridos pelas instituições educacionais, que devem ser aprendidos pelo professor e assim aplicado aos seus alunos. Sobre estes dois últimos saberes, podemos compreender como associados à produção de uma ordem “hierarquizado e hierarquizante”, como cita Azevedo (2003).

O quarto saber, segundo Tardif (2011) saberes experienciais, pode ser entendido como aquele que brota da atividade docente em sua prática, são os saberes produzidos pelas professoras através de situações que ocorrem nos cotidianos do espaço escolar. Esse saber, segundo o autor, incorpora-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e saber-ser (p.39), e que por Oliveira, (2003b), podemos entender como conhecimentos em rede, onde nossos processos de formação ocorrem nos múltiplos *espaçostempos* em que eles próprios se dão.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintivamente ou mecanicamente, nos casos das atividades básicas. Isso significa que, tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processos de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a *complexidade* (MORIN, 1996) e a *diferenciação* (SANTOS, 2000), sob influência de fatores mais ou menos aleatórios. Ou seja, as lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade. Nesses processos diferentes e complexos de viver e criar nos múltiplos espaços/tempo cotidianos nos quais nos inserimos, ganha importância a compreensão de como se formam *as redes de subjetividades que cada um de nós é* (SANTOS, 1995 e 2000), expressão concreta dos processos históricos mais amplos que nos formam, sejam eles culturais, sociais, familiares, políticos ou outros, e que são constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas (OLIVEIRA, 2003b).

Os conhecimentos e “desconhecimentos” que se enredam aos saberes construídos na formação e nos cotidianos emergem nas falas das professoras, tanto em entrevistas realizadas na UMEI Vinicius de Moraes quanto nas conversas em que pude me envolver e participar no cotidiano escolar durante a pesquisa. Essas falas são trazidas aqui como suporte para a discussão, levantando algumas questões com o intuito de compreender como os assuntos relacionados à questão das sexualidades infantis nos espaços da escola de educação infantil são tratados nas práticas docentes destas professoras.

Dessa forma, foi necessário mergulhar nos *espaçostempo* da unidade escolar, para poder compreender e colher pistas sobre como se teciam os conhecimentos e saberes das professoras no que diz respeito à questão da sexualidade infantil, como pensam e agem em relação à temática nos seus cotidianos no espaço escolar.

Ao percorrer suas falas, percebemos que estas nos trazem subsídios para compreensão de que a atuação docente é construída para além da formação acadêmica, a partir das produções e saberes tecidos e produzidos nas escolas, na vida cotidiana e nos mais diversos espaços de atuação como profissional da educação e na vida pessoal. Dessa forma, chegamos aos estudos sobre gênero, questão bastante frequente nos discursos das professoras e presente nos diálogos entre os profissionais da escola. A marca que se traz nesses discursos pode ser compreendida a partir da confusão entre as noções de gênero e sexualidade que em muitos momentos está ligada a visões preconceituosas quanto ao comportamento das crianças. Essa visão é atravessada por saberes tecidos social e culturalmente e pela falta de espaços na formação continuada para que as questões oriundas do cotidiano possam ser problematizadas, aprofundando seus saberes docentes, em especial, no que se relaciona às diferenças entre sexo, sexualidade e gênero.

Cabe também neste capítulo uma discussão que se apresentou a partir das entrevistas: o processo de formação e dos conhecimentos teóricos das professoras sobre as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Nos seus discursos, as professoras apresentam conhecimentos oriundos de sua formação acadêmica sobre diversas temáticas relacionadas ao corpo e à questão médica, as brincadeiras e o processo criativo entre os alunos. Contudo, captamos em suas falas, uma lacuna sobre as questões de gênero e sexualidade, em particular, no que se refere à discussão desses temas relacionados à infância. Buscamos, assim, levantar através

da revisão de literatura em pesquisas recentes e em suas falas quais lógicas predominam nas discussões sobre a temática em currículos da formação de professores, tanto no ensino médio quanto no ensino superior que não incluem diretamente a discussão sobre as questões do gênero e sexualidade. Ressaltamos que a pesquisa não procurou fazer um levantamento entre os programas dos diferentes cursos de formação em nível superior e médio, restringindo-se a um estudo sobre as orientações oficiais para a formação de professores, os artigos examinados nas pesquisas recentes e as falas das professoras sobre esse aspecto.

3.1 Os saberes sobre a sexualidade infantil que circulam e se constroem na escola

Nesse trecho discutiremos as crenças, valores e saberes presentes nas compreensões das professoras a partir das considerações sobre as entrevistas. Nessas conversas e nos diálogos traçados, compreendo que muitos dos saberes envolvidos nas práticas das professoras, se tecem nos múltiplos contextos da vida cotidiana, para além das aprendizagens formais da academia e que acabam por influenciar a forma de lidar e de interpretar essas questões no cotidiano das escolas, principalmente quando esses saberes não são tensionados pelo processo de formação, seja elas na formação inicial, seja nas práticas de formação continuada.

Olha, eu não lembro a disciplina, mas eu lembro que foi abordada essa questão quando uma pessoa da turma surgiu com esse assunto em sala de aula, através de uma vivência dela como professora em sala de aula e aí a minha professora demonstrou interesse. Mas tudo foi muito rápido, porque é um assunto muito polêmico, como eu falei para você, cada um tem uma opinião e também a questão de crença, entre outras coisas, e aí o assunto foi amarrado e encerrado. Com o bafafá todo, onde cada uma queria expressar sua crença, aquilo que acreditava, pois cada um tem uma opinião, mas se cada um respeitasse o ponto de vista do outro seria mais fácil, mas aí a confusão começou e a professora achou melhor terminar o assunto (fala da professora Fabiane).

No trecho acima da entrevista realizada com a professora Fabiane, conversávamos sobre sua formação em Pedagogia e se em algum momento dessa formação a questão da sexualidade e do gênero fora trabalhada. Na sua resposta podemos perceber que há uma problemática muito grande nos discursos

relacionados ao assunto da sexualidade. Dentre eles, para além das questões relacionadas às crenças e religiosidade, há o fato de que a proposta de se falar sobre a temática parte de um dos alunos, que muito provavelmente na sua vivência como professor, experienciou algum evento em sala de aula e desejou compartilhar com os colegas. E mesmo tendo a professora demonstrado interesse sobre o assunto, logo se findou devido, segundo a própria professora, por se tratar de um assunto muito polêmico, onde há uma diversidade de opiniões e “crenças”, e assim o assunto foi logo encerrado, lembrando-nos os silenciamentos apresentados por Foucault (2011) em relação aos discursos da sexualidade. Sobre a questão da crença, não somente nesta passagem da entrevista da professora Fabiane, mas em diversas outras oportunidades e em outras entrevistas, a crença e a religiosidade aparecem muito frequentemente nos discursos sobre as formações. Nas suas falas podemos perceber que o assunto quando era tratado na sala de aula, durante sua formação, era muito superficial. Não existia um aprofundamento sobre a temática.

Foi trabalhado sim, mas era mais assim, alguns teóricos que tratavam sobre assunto, mas era muito superficial nada muito aprofundado né, até na psicologia que eu achei que a gente pudesse ter, porque é uma dificuldade para a gente né, mas a fundo não foi. Ai também a gente esbarra em outras questões. É a questão da formação da pessoa, questão cultural, questão da religiosidade, algumas pessoas evangélicas, de religião, não querem discutir isso e então é muito complicado [...] (fala da professora Vannina).

Pelas falas das professoras Fabiane e Vaninna podemos compreender que o pouco que se falou sobre as temáticas de gênero e sexualidade nas suas formações, foi atravessado por questões religiosas de outros alunos que, ao entrarem em contato com o assunto, se assustavam e preferiam brincar com a temática, provavelmente por uma imaturidade, ou ainda eram silenciados por outros que não desejavam falar sobre, talvez por compreenderem, através de sua formação religiosa, que o assunto não devesse ser trabalhado na escola, o que vai ao encontro das convicções de Louro (1997), quando esta aborda que sexo e sexualidade devem ser temáticas trabalhadas na escola, pois são questões inerentes ao corpo e desta forma faz parte dos sujeitos que habitam este espaço.

Por outro lado, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na

escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e fantasias das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Cavaliere (2006) em um estudo sobre a implantação do ensino religioso nas escolas do estado do Rio de Janeiro, traz uma contribuição bastante interessante sobre como a religião pode não estar diretamente assumida nos currículos oficiais da formação dos professores e nos espaços da escola por uma laicidade do ensino. Contudo, o tempo inteiro ela está presente nos valores dos professores. Esses valores religiosos também colonizam áreas da vida escolar.

Essa visão, de certa forma utilitária do ensino religioso, representa, ao mesmo tempo, a recusa da utilização da escola como “igreja” e a permissão de uma colonização não explícita da escola pelo *ethos* religioso. Essa perda de nitidez das fronteiras pode ser ainda mais danosa à cultura escolar do que uma “invasão” declarada de seu “território” (CAVALIERE, 2006, p. 9).

No trecho da entrevista da professora Fabiane e em alguns trechos de outras entrevistas transcritas abaixo, percebemos que a colonização a que a autora se refere, está de uma maneira geral nos espaços da educação. Tanto na formação de professores, conforme podemos perceber nas falas das professoras, como nos espaços da escola através das ações das professoras, segundo suas crenças e valores, e ainda, pela família.

Há também, nessas falas uma questão interessante que está no silenciamento sobre os discursos que Foucault (2000) vai chamar de “controle do discurso”. Ao refletirmos sobre os modos como os discursos sobre a sexualidade aparecem nas formações das professoras, através de ações de alunos e não como conteúdos das disciplinas, da mesma forma em que quando aparecem são “amarrados e encerrados” compreendemos que a repressão se dá muito mais sobre o discurso que se faz sobre a sexualidade e não sobre a sexualidade propriamente.

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa [...] Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais

cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado alguns dos seus mais temíveis poderes⁵⁵ (FOUCAULT, 2000, p. 8-9).

Também podemos perceber esses silenciamentos que se fazem sobre os discursos na fala da professora Jéssica quando ao falar sobre a sua formação afirma que *“até tive uma aula em que o professor de psicologia começou a falar sobre sexualidade, mas ao perceber que não tínhamos maturidade nenhuma para dialogar sobre ele, parou na mesma hora”*. Juntando a narrativa das duas professoras anteriores à experiência de Jéssica, vemos que os discursos foram silenciados por seus professores por motivos muito próximos: a provável imaturidade para se falar sobre o assunto. No entanto, precisamos compreender que lógicas são estabelecidas para que haja esse controle nos discursos sobre a sexualidade. Foucault (2000) compreende que as lógicas que silenciam os discursos estão diretamente ligadas a forma como se impõe condições para o seu funcionamento, ou seja, existe uma regra que limita o número de pessoas que possa ter acesso a ele, fazendo com que o discurso seja controlado, selecionado e organizado pelos detentores do poder.

Outra questão que podemos considerar nas falas das professoras, é a preocupação delas em relação à religiosidade da família dos alunos. Para elas, há um entrave que dificulta e modifica sua maneira de trabalho e concepções pedagógicas na relação com o aluno. Nesse sentido, percebemos que a atuação docente fica marcada por práticas regulatórias, que atingem tanto suas ações quanto o seu pensar em relação a comportamentos e atitudes no seu trabalho, bem como na atuação com seus alunos.

[...] tem também essa questão da mãe dele ser evangélica e vai contra a religião dela. Ela veio conversar comigo e eu falei para ela que eu sempre brinquei de bola e por conta disso eu não me tornei homossexual, né, ele pode sim brincar de boneca que não significa nada, que ali ele está em um mundo de imaginação, naquele momento de fantasia, mas ela não aceita, pois está escrito na bíblia, e isso torna meu trabalho mais difícil [...] (fala da professora Fabiane)

Eu fiz um trabalho com as crianças que era preciso que um desse beijo no rosto do outro, as mãe vieram reclamar porque o filho beijou o rosto de um menino e um menino beijou o rosto dele. Aí ela não queria, porque ela

⁵⁵ Parte deste trecho foi utilizado no Capítulo 1, contudo não haveria possibilidade de aqui novamente não utilizá-lo para que pudesse dar ideia ao pensamento que desenvolvo.

achou que era algo relacionado à homossexualidade, ela era evangélica e tal... (fala da professora Maria).

Nessas falas, que também apontam pistas para as questões de gênero, que serão tratadas no próximo subcapítulo, as professoras demonstram que em suas práticas são atravessadas por uma preocupação ligada às questões religiosas das famílias de seus alunos. Para elas, o trabalho se torna muito mais difícil, pois a todo o momento tem de vigiar sua fala, prática. Há todo um trabalho para não entrar em questões que possam “afetar” as crenças religiosas de algum responsável. Em nossas conversas, podemos perceber que em suas compreensões existe um posicionamento religioso que faz parte delas, inerente a sua formação cultural. Entendem que por trabalhar em uma escola laica, devem abster suas convicções quanto à temática no trabalho e em relação aos alunos. Nesse sentido, demonstram uma preocupação em respeitar as ações e atitudes das crianças, mas ao mesmo tempo existe a preocupação com o aspecto da religiosidade do responsável, que torna seu trabalho muito mais difícil pela preocupação com o que “*a mãe pode pensar*” sobre sua forma de trabalho. Essa tensão muitas vezes aponta para um contraste entre a religião e as crenças dela e o trabalho pedagógico. Sepulveda (2012) sobre a discussão quanto à regulação e o poder que a religião e a palavra escrita na bíblia exercem sobre os saberes e práticas docentes, indica que uma visão com referência na idade média ainda hoje regula as falas e convicções sobre os sujeitos, seus comportamentos.

A Bíblia é uma “legislação” cunhada na Idade Média pelas populações a quem foi dado o direito de legislar. Normas comportamentais da época aparecem como a “Palavra de Deus” e leva os fiéis não só a segui-las como também a acreditar que lhes cabe impô-la aos demais. Assim, o preconceito contra os desvios se faz acompanhar, frequentemente, por práticas discriminatórias, levando aqueles que não se comportam de acordo com a norma, e não possuem perfis identitários dentro do que é considerado como o padrão masculino/feminino supostamente definido por Deus, a não se sentirem bem e a serem discriminados (SEPULVEDA, 2012, p. 191).

Neste caso apontado nas falas das professoras e na contribuição da professora Sepulveda, podemos compreender que existe uma lógica sobre os discursos onde a palavra da Bíblia aparece como norma orientadora de condutas regida pelos múltiplos contextos de pertencimento desses pais. Na medida em que o professor não identifica outra norma que o permita opor-se a esses valores sem causar polêmica com as famílias, sente-se, de certo modo, limitado em suas

práticas. Pautada nas visões e valores que julga ser orientada pela Bíblia, as famílias entendem que os trabalhos realizados em sala de aula pelos professores não podem fugir a identificação de suas crenças e valores. Para o professor, fica a difícil tarefa de tentar produzir atividades que não vá de encontro a estes saberes e crenças e que, ao mesmo tempo, não reproduza práticas de discriminação e exclusão.

Em relação à questão em que o responsável vê na imagem do professor a manutenção de uma moral a ser seguida pelos alunos, Louro (1997) em uma discussão sobre o “gênero da docência” traz uma contribuição bastante interessante quando propõe que para disciplinar os jovens, deveriam ser disciplinados os seus professores.

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido (LOURO, 1997, p. 92).

Voltando ao fato sobre a regulação da atuação das professoras por estarmos num estado laico e em uma escola onde os contextos religiosos não devem ser trabalhados pelos professores, vamos à fala da Professora Vannina que ao afirmar que não trata de questões religiosas dentro do espaço escolar, indica que também não há como afastar-se completamente de nossos saberes culturais.

[...] eu não me sinto nada a vontade de falar de assuntos que estão ligados a alguma religião, a gente sabe que a escola é uma escola laica né e assim eu não trato de religião dentro da sala, em hipótese alguma, e quando o assunto chega em fujo. Tenho a minha religião, tenho as minhas convicções, mas não trago para aqui. Em hipótese nenhuma... (fala da professora Vannina).

Sob as concepções apanhadas na fala da professora, podemos fazer uma analogia ao projeto de lei intitulado “Escolas sem Partido”⁵⁶. Não se trata aqui de

⁵⁶ O projeto de lei 867/2015, pretende incluir nas diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido” que segundo o artigo 3º são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. E no artigo 4º o professor não poderá: Inciso I não se aproveitará

defender ou criticar qualquer trabalho de cunho religioso nas escolas, mesmo porque este não é o objetivo da pesquisa ou mesmo temática deste capítulo, mas através das falas de algumas professoras, podemos compreender que se torna muito difícil fugir ou omitir os saberes adquiridos que foram tecidos durante a vida nos seus cotidianos, e o saber religioso, como um saber cultural, faz parte dessa construção. Ou seja, não há como no planejamento das aulas, na preparação de materiais, e de forma geral na prática docente, fugir das suas convecções e visões de mundo. O que compreendemos e também podemos observar nas falas das professoras é que existe uma preocupação em respeitar a subjetividade de cada aluno na sua singularidade, mas não abster-se de seus valores.

Isso é uma coisa que a família dele com certeza não aprovaria, por ser evangélica, mas eu nem levei para a família do menino porque não tem nada a ver, até seria falta de ética da minha parte, mas eu tento contornar, tento fazer tirar dali algo novo, uma aprendizagem [...] (fala da professora Vannina).

Dessa forma, não estamos falando de interferências das religiões sobre as práticas docentes, pois não estão nos currículos oficiais. Na verdade, a religiosidade das professoras é que se faz presente a todo o momento nos seus valores, apresentando-se como saberes culturais e normas produzidas durante todo o percurso de suas vidas e que estão ambientando suas práticas. Há uma passagem bastante interessante na entrevista da professora Fabiane que podemos dialogar com relação a essa produção de saberes que são construídos no espaço escolar. Diante das dúvidas sobre como lidar com um aluno, a professora busca, nos mais diversos locais, “uma ajuda”, e a partir da busca por essa “ajuda” é que se tecem os múltiplos saberes nas práticas cotidianas do espaço escolar.

[...] no começo, eu acho que eu me cobrava muito pelo sofrimento da mãe, eu confesso para você, sabe, eu ficava assim “Gente o que eu vou fazer?” Eu encontrava a mãe, a mãe chorava e a todo momento eu falava aquilo para ela, que eu não poderia impedir o comportamento do menino, mas a todo o momento eu conversava com ele [...] Eu até conversei um pouquinho com essa Psicóloga, busquei ler alguma coisa, conversei com outros professoras [...] (fala da professora Fabiane).

da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; e inciso II não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. In: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

Podemos perceber neste relato a tentativa de construção de um saber tecido na própria prática, mobilizado pela dificuldade que enfrentou em lidar com o menino. Na angústia em ceder às pressões da mãe sobre um controle do comportamento do aluno e a aceitação de um comportamento, visto inclusive por ela como “diferente”⁵⁷, há uma desconstrução sobre suas crenças a partir da busca por um conhecimento que pudesse potencializar sua prática. Dessa forma, ela vai se reconstruindo como professora.

Podemos compreender que a lógica de produção de conhecimentos e saberes que circulam na escola está acima dos conhecimentos adquiridos pela academia e pelo sistema formal de educação. Há por parte das professoras uma desvalorização de seus conhecimentos diante do que acreditam ser os conhecimentos importantes, aqueles adquiridos pela formação acadêmica. Isso fica bastante evidente quando se interrogam quanto ao pequeno acesso à discussão na sua formação sobre as questões relacionadas a gênero, sexo e sexualidade, mas que durante as suas práticas, conseguem desenvolver trabalhos que possam da melhor forma possível ou não, lidar com a problemática em sala de aula. Azevedo (2003) problematizando a questão do saber científico e o saber construído sobre a prática explica que:

A lógica positivista e cada vez mais tecnocrática, ainda hegemônica no mundo ocidental, assegura a precedência da teoria sobre a prática: primeiro se aprende a teoria (nos cursos de formação) para, depois, utilizá-la (nos ambientes de trabalho ou na própria vida). (...) Essa lógica, no entanto se preserva pelo seu forte conteúdo político: a precedência da teoria sobre a prática corresponde, socialmente, à legitimação da dicotomia pensar-fazer, que vai, por sua vez, legitimar a proeminência dos que pensavam (uns poucos) sobre os que fazem (todos os demais), justificando uma ordem social hierarquizada e hierarquizante (AZEVEDO, 2003, p. 131).

Esse pensamento positivista como abordado pela autora, interfere nas práticas das professoras quando estas desvalorizam os seus saberes culturais em relação ao conhecimento desenvolvido ou não pela formação, contudo, nas falas das professoras e nas conversas que realizamos na UMEI Vinicius de Moraes, vemos que a maior parte das normas que estão orientando as práticas das professoras estão em cima dos saberes que possuem, que não foram tecidos em discussões previstas nos programas e conteúdos de seus cursos de formações, mas

⁵⁷ Aspas utilizadas para demonstrar a fala da professora em uma conversa de corredor registrada em meu diário de itinerância. A questão da diferença, do diferente, dos comportamentos normais e anormais, serão trabalhados, a partir dessas falas, mais a frente.

sim numa trama diária das suas crenças, da sua cultura. Esses saberes trazem elementos e atravessamentos dos múltiplos referenciais da vida cotidiana e estes vão interferindo em suas vidas e formando seus saberes.

Contudo, compreendemos que os saberes adquiridos na formação são muito importantes para a construção profissional, mesmo que operem sobre uma estrutura hierarquizada e hierarquizante de conhecimentos. A aquisição de saberes produzidos na formação, talvez não numa disciplina específica sobre gênero e sexualidade, mas em diversos outros momentos, em outras disciplinas, em outras discussões foram incorporados às suas práticas sem que as professoras se dessem conta, ou seja, sem que tivessem a oportunidade de problematizá-los. Estas questões serão mais bem discutidas no item 3.3, pois acreditamos ser necessário, a partir de uma problemática existente nos discursos das professoras e funcionários das escolas, primeiramente falarmos sobre as compreensões sobre gênero, sexo e sexualidade.

3.2 As compreensões sobre gênero, sexo e sexualidade: diante do “menino princesa”

Uma das questões que mais me chamaram atenção logo que entrei na UMEI Vinicius de Moraes foi o discurso apresentado pela coordenação escolar e por algumas professoras sobre a questão do gênero. Mais uma vez volto a repetir que o gênero não era uma questão principal na pesquisa, onde a ideia inicial era somente trabalhar a problemática das questões relacionadas à sexualidade infantil no espaço da escola no que se referia às compreensões docentes sobre tais questões. Contudo, diante das demandas que vieram à tona a partir do relato sobre uma criança, reservo este subcapítulo para abordar o tema. Partindo das falas das professoras entrevistadas e das conversas tecidas no cotidiano da pesquisa, procurei compreender seus saberes sobre gênero, sexo e sexualidade no espaço da educação infantil.

A surpresa que tive em formato de demanda para a pesquisa em meu primeiro momento na escola e que segundo a coordenadora era o “assunto do dia

na pauta da escola”, conforme narrado em capítulo anterior⁵⁸, está relacionado a um aluno de 6 anos de idade que no ano de 2015, num determinado momento de uma atividade de aula, resolveu usar um vestido de princesa. Esse “caso” relatado pela coordenadora e posteriormente pela professora do menino não é o único entre as crianças da escola e nem mesmo “o caso” um evento excepcional do menino, conforme veremos nas falas das professoras entrevistadas. Contudo, ele se torna o fator que fez com que a pesquisa abraçasse outras discussões não planejadas inicialmente.

Vou novamente a fala da professora Inês Barbosa de Oliveira que em minha qualificação de mestrado contribuiu informando que em muitas pesquisas, nós não escolhemos a temática a ser trabalhada, mas a temática, aquela que está pulsando nos espaços da escola, é que nos escolhe para ser trabalhada. Dessa forma, pude perceber e começar a acreditar que o nosso caminhar na pesquisa está voltado não ao que desejamos estudar ou pesquisar de forma isolada, mas sim ao que nossos próprios percursos da vida nos levam a estudar.

A questão do gênero pulsava tão fortemente nos *espaçostempo* da escola, nas falas das professoras e outros funcionários que creio que não houve um só dia em minha permanência na escola em que o assunto não tenha sido discutido. Nas entrevistas, para além da fala da professora Fabiane, “*quando vi, já estava vestido de princesa*”, existiam outros incômodos relacionados à questão de gênero, e que em muitos momentos era confundida com a questão da sexualidade. Esta confusão era percebida por mim não só nos discursos da professora do menino e da coordenadora, que logo em minha entrada no campo relatou o caso, mas também nas vozes de outras professoras. Ao me apresentar e explicar sobre a pesquisa, para cada nova professora que eu tinha contato, junto a um sorriso, a primeira coisa que me perguntavam era: - Você já conhece o “J”?

“J” é o nosso “menino princesa”. “J” era o “assunto do dia na pauta da escola”. Tentando compreender quem era o “menino princesa”, diante dos discursos que se faziam sobre ele, o que mais me preocupava era o “peso” das percepções colocadas sobre a criança a partir de seu modo de agir e se expressar. A ele era atribuída, de modo pejorativo, a classificação de homossexual, ou seja, um conceito relacionado à questão da sexualidade. Mesmo compreendendo que existe sexualidade infantil,

⁵⁸ Capítulo 2, Item 4 -“O gênero na pesquisa: conhecendo os *sujeitospraticantes*”.

conforme aborda Louro (1997), havia, a meu ver, nos discursos, uma projeção sobre a sexualidade que não poderia ser afirmada sobre uma criança de apenas 6 anos de idade.

A sexualidade argumenta Freud, começa no início da vida e é, portanto, indistinguível de qualquer outra experiência, porque o corpo é tudo. Além disso, ele insiste que o instinto sexual é, em sua origem, polimorficamente perverso e, portanto, não está organizado pela escolha do objeto ou pelo sexo "verdadeiro". E, ao responder à questão de por que tantas proibições são afixadas ao corpo da criança, Freud atribui a intolerância do adulto a respeito da sexualidade das crianças ao esquecimento por parte do adulto de sua própria sexualidade infantil. Essa dinâmica é chamada de "amnésia infantil", uma categoria bem curiosa que sugere que as memórias iniciais, infantis, do erotismo são enterradas e, portanto, mantidas sob repressão. (LOURO, 1997, p. 70).

Não se trata aqui de negar a sexualidade proeminente em "J" e muito menos questionar repressões ou incentivos ao seu comportamento, mas refletir sobre os discursos que se fazem sobre a criança, a projeção, através de alguns termos pejorativos utilizados na associação do comportamento da criança e da sexualidade. Furlani (2009) compreende que:

[...] A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a "iniciação sexual" só é possível a partir da capacidade reprodutiva [puberdade] (FURLANI, 2009, p. 45).

Nas palavras da professora Maria, podemos encontrar uma questão semelhante em sua preocupação quando esta fala sobre sua filha.

Eu tenho uma filha de 10 anos, e vejo nela uma atitude de criança, criança pequena. Quando eu peguei essa turma que estou agora, eles tinham de dois para três anos e hoje eles vão fazer seis, todos têm de cinco para seis anos. Eu tenho uma aluna que me chama muito a atenção, por algumas atitudes que eu vejo, estou muito atenta a ela, inclusive esse ano fiquei bastante atenta ao comportamento dela, mas o que mais me chama atenção é a relação que a família dela faz com isso. Por exemplo, na festa junina a mãe veio me perguntar se ela, com uma roupinha bem curtinha, iria ser a noiva, eu disse não, a gente não tem essa coisa de noiva, a gente tem uma dança e tal, mas a gente não tem esse casamento na roça. Aí ela me respondeu que como não? Porque ela diz que é mulher de fulano, como se isso fosse bonito. Eu fico simplesmente apavorada porque eu como mãe não acharia bonito. Não sei se minha cabeça é muito atrasada ou eu fui criada em um tempo atrasado. Eu vejo que de certa forma eles incentivam. (fala da professora Maria).

Nas palavras da professora Maria, podemos perceber que há uma negação sobre a sexualidade das crianças. Quando afirma que sua filha tem 10 anos e vê nela uma atitude de criança, podemos questionar: o que seria, para a professora, uma atitude de criança? Entendemos que faz parte da infância o reconhecimento do corpo e do outro e a escola é o melhor espaço para essa aprendizagem visto que é neste local onde as crianças têm mais contato e interação com outras crianças. Pois, o que está em jogo na relação entre “J” e sua professora é a percepção em que esta tem sobre sua sexualidade. Essa percepção, podemos compreender, também trás implicações que se relacionam com a própria concepção de infância.

Desta forma, podemos compreender que a sexualidade está presente em todos os momentos da vida. A ideia de que existe um período “certo” para o desenvolvimento da sexualidade, pode estar relacionada a uma concepção prévia sobre a sexualidade, muito mais do que a um “cuidado”. É evidente que pais e mães devem ter cuidados com seus filhos em relação a algumas questões, como por exemplo, o assédio por estranhos ou mesmo pessoas próximas. A escola é um espaço importante para que esta percepção seja desenvolvida pela criança e desta forma possa identificar uma situação de perigo e buscar ajuda. No entanto, entender que existe uma fase mais propícia à abordagem do assunto ou uma série mais indicada para desenvolver trabalhos relacionados à sexualidade aponta para uma concepção alicerçada em preconceitos e equívocos teóricos. É também no espaço escolar que as crianças vão construir fantasias sobre casamentos, sobre comportamentos associativos aos comportamentos dos adultos. Sobre esse espaço da escola e as suas múltiplas relações, Louro (1997) considera que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (LOURO, 1997, p. 61).

Em minhas observações, pude compreender que o comportamento de “J” no espaço escolar, algumas vezes é reprimido e regulado, por uma visão mais tradicional da educação. Sobre o controle do corpos, que Foucault (1987, p.18) vai chamar de corpos disciplinados, ou seja, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Já em outros

momentos, as práticas desenvolvidas pela professora dessa criança irão atualizar outras perspectivas educacionais, articuladas com enfoques mais emancipatórios, por constarem e/ou problematizarem as lógicas dominantes.

[...] então assim, qualquer pessoa que chega na sala ele vai reparar se a unha está pintada, ele vai dar palpite, que ele prefere a cor x ao invés de y, vai reparar no salto, ele acha salto muito bonito, ele sabe desfilas e em todo momento ele desfila para a gente, uma corda vira um vestido, um pedaço de pano vira um cabelo, até a própria blusa ele tira e faz uma amarração, uma pregadeira, ele bota como um brinco... Então assim, ...ele está muito assim, ... e essa questão, né, que realmente eu fico preocupada, né. Como vai ser? Ele assim... (fala da professora Fabiane).

Esse trecho contado pela professora Fabiane dialoga com uma passagem na minha estada na escola e anotado em meu *diário de itinerância*. Em uma das diversas vezes que estive no campo para fazer a pesquisa, ao entrar no refeitório com a professora Vannina, avistei o menino almoçando junto a outros alunos e fui cumprimentá-lo. O que me surpreendeu foi que, ao me ver, disse que a calça que eu estava usando “*não me favorecia*”. É lógico que ao ouvir uma fala dessas me espantei. Porém, o mais interessante desta passagem foi que diante da fala do menino professora que me acompanhava chamou sua atenção: – *o que é isso “J”?* Como você fala assim com o tio Luiz? E ele respondeu: - *“ué tia, só tô dizendo que ele estava mais bonito na semana passada!”*.

A naturalidade em como “J” conduziu o pequeno papo no refeitório foi o que me surpreendeu. Pois nesse momento eu pude perceber o quanto de preconceito temos enraizado em nós. Pois olhamos o mundo segundo os nossos valores e neste momento, mesmo “vestindo a camisa” de um pesquisador, que supostamente não deveria estranhar a fala do menino e apenas percebê-la como mais um dado, como cotidianista, compreendi que mesmo como pesquisadores não podíamos fugir às nossas crenças. Meu saber adquirido a partir das minhas redes e aprendizagens culturais me dizia que uma criança não pode fazer esse tipo de comentário.

Na fala da professora Fabiane, podemos perceber que há uma preocupação com a conduta do aluno na escola. Essa preocupação está presente na forma como a professora observa o aluno, seu olhar para como ele utiliza os objetos e dá a eles outros significados, sobre como o menino se comporta, como se relaciona com as outras pessoas, como se dirige a elas. O mais instigante de sua fala é que talvez a transcrição da entrevista não mostre claramente, mas que em meu diário de

itinerância pode anotar, é que há alguns intervalos e nesses intervalos a professora claramente, através de gestos, demonstra aquilo que talvez não possa falar em uma entrevista. Os gestos feitos pela professora fazem associação a trejeitos, que comumente e preconceituosamente associamos ao que seria uma “postura de homossexuais”.

Com relação a leitura que fiz ao perceber a forma como a professora gesticulava ao falar do menino, Sepulveda (2012) discutindo a problemática criada sobre os comportamentos e posicionamentos de um aluno, que não se enquadrava sobre as expectativas de postura esperada para um aluno no espaço escolar, questiona a forma como o julgamento sobre o aluno pode ser transformado em estigmas para o mesmo.

[...] Usava mochila rosa, estojo rosa e brincava com bonecas. Esses atributos me soavam como indícios que impediram a escola de ver o jovem como um todo, taxando-o de homossexual de uma maneira depreciativa. [...] Somos uma sociedade do enquadramento, estabelecemos lugares para os sujeitos e para cada lugar definimos os comportamentos e as pessoas que lá podem estar. A sexualidade do sujeito atua como um marcador de lugar de identidade e de diferenças. Assim, podemos inferir que o comportamento e a orientação sexual do referido aluno não se enquadravam no encaixe estabelecido pela instituição escolar e, portanto, o jovem passou por processos de estigmatização e subjetivação (SEPULVEDA, 2012, p. 150).

Sobre a confusão em relação aos termos gênero e sexualidade, Ferrari (2010) acrescenta que o gênero é a primeira marca identitária do sujeito e vai determinando qual o comportamento que todos devem apresentar, entre eles está o comportamento sexual que influencia na constituição do ser humano. Para Butler (2003), gêneros são expressões culturais assumidas pelos corpos e, dessa forma, não podemos entender que ele decorra do sexo, a partir de uma alusão do que algo ou algum objeto representa para menina ou menino.

[...] os gêneros são a primeira marcação identitária e de diferenças a que estamos expostos, ocorrendo antes mesmo de nascermos. Isso porque nascemos num mundo já organizado discursivamente e estabelecido na relação saber-poder. A pergunta “é menino ou é menina” inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para a sua concretização. Butler (2004) argumenta que, ao tratar essa sujeição e regulação ao gênero como algo que antecede ao nosso nascimento e marca nossas identidades, é importante levar em conta duas advertências advindas de Foucault. Por um lado, a ideia de que o poder regulador não atua somente sobre esses sujeitos preexistentes, mas que ele forma o sujeito e, neste sentido, ele é produtivo. Por outro lado, estar sujeito a essas normas de gênero e

sexualidade é também estar subjetivado por elas, num constante processo de construção (FERRARI, 2010, p. 256).

A questão de gênero não se limita somente a questão dos papéis sexuais, o gênero influencia na formação das identidades do sujeito.

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (LOURO, 1997, p. 25).

Segundo Sepúlveda no estudo da sexualidade é necessário entender o que se define como identidade de gênero e identidade sexual.

A identidade sexual diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite corpóreo; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Todavia, os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero (2012, p. 196).

As identidades sexuais e de gênero são influenciadas pelas normas disciplinares e pelos discursos proferidos na sociedade. Em relação a essa questão, a professora Fabiane, diz que em conversas com a família da criança soube que a mãe do menino é evangélica, ortodoxa em suas condutas/decisões e não deseja falar sobre o assunto. Muitas vezes, ignorando o comportamento do filho. Em outros momentos a mãe chega a utilizar-se da agressão física na tentativa de controlar o comportamento dele.

[...] eu fico muito perdida como professora, entendeu? Até que ponto eu posso deixar ele chegar com a unha pintada? A mãe dele vai bater nele, essa é a questão, entendeu? Eu não sei se está certo ele pintar a unha. É da idade, a descoberta, chamo a atenção, mas ao mesmo tempo eu sei que ele está tão feliz que eu deixo [...] (fala da professora Fabiane).

Outra questão muito interessante que emerge com a fala da professora Fabiane sobre este aluno, está na tensão permanente entre regulação e

emancipação⁵⁹. A professora nas suas práticas, no exercício da criatividade com seus alunos na educação infantil, ao mesmo tempo em que faz uso de um pensamento ligado a mecanismos regulatórios sobre o aluno, a partir de concepções mais conservadoras da educação, entendendo que pintar a unha está errado, percebendo a felicidade da criança em poder exercer sua identidade, ela o deixa fazer, numa perspectiva mais progressista da educação. Oliveira (2003a, p. 81) compreende que “as práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas”.

[...] temos aqui uma evidência de que, para além da regulação social por via da transmissão subliminar dos valores sociais dominantes, amplamente denunciada por numerosos autores, o cotidiano das escolas inclui práticas emancipatórias, pois, em seus cotidianos, as professoras podem, e são muitas as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social. Mesmo tendo sido formada em uma família patriarcal e numa comunidade para a qual esta estrutura é quase natural, o que percebemos na entrevista, Fátima evidencia valores não patriarcais, o que nos permite perceber as redes de elementos que a influenciaram na sua formação, para além de uma correspondência linear entre a vivência doméstica e os valores adotados e praticados (OLIVEIRA, 2003b, p.12).

Ao mesmo tempo em que a escola busca regular os comportamentos através de mecanismos ligados a concepções educacionais mais tradicionais, sob uma preocupação de vigiar, controlar, construir, reconstruir, determinar os espaços sociais dos corpos de meninos e meninas; homens e mulheres (LOURO, 2012), podemos perceber na fala da professora que há um tensionamento sobre esta questão. Mesmo influenciada por uma visão de heteronormatividade sobre o comportamento da criança, a professora entende que o menino tem no espaço escolar uma possibilidade de construção da sua identidade, diferente do que encontra em casa. A postura da professora nos mostra como a escola produz práticas e saberes, também, contra hegemônicos ao modelo heteronormativo na educação.

Todo um conjunto de normas vai inscrevendo as divisões escolares (e sociais) entre os sujeitos: por idade, por posição na hierarquia escolar, por nível de escolaridade, por gênero...

⁵⁹ Oliveira(2003b, p.1) nos informa que “esses termos foram bem formulados enquanto categorias de análise por Boaventura de Sousa Santos, que defende a existência de uma tensão permanente entre a regulação social exercida pelos diversos mecanismos, formais ou não, de exercício do poder e a emancipação, que seria a busca de superação dessa dominação, através de práticas voltadas para relações mais igualitárias, e é entendida como um conjunto de lutas processuais (SANTOS, 1995, 1997, 2000)”.

A vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa. Conforme observa Foucault (1988, p. 30), desde o século XVIII, os construtores e organizadores escolares haviam se colocado "num estado de alerta perpétuo" em relação à sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar. Segundo ele há um "discurso interno" na instituição que é articulado com a constatação da existência de uma sexualidade infantil "precoce, ativa, permanente" (LOURO, 1997, p.106).

Nas falas da professora Fabiane, podemos perceber que há uma angústia em querer de alguma forma ajudar o menino. Segundo a professora, ela tem tentado buscar leituras na internet sobre o assunto, ou mesmo casos parecidos que possam, em suas palavras, "*dar uma luz*" e "*nortear suas práticas*". Dessa forma, a professora me fez muitos questionamentos, me perguntando se ela deveria seguir o modelo "imposto" pela escola ou aquilo que acredita. E nessas dúvidas diz que vai vivendo de acertos e erros em cima da subjetividade da criança. Mas qual seria esse modelo imposto? Com relação a isso, Sepulveda (2012) compreende que:

Muitas de nossas escolas, além de possuírem o metro-padrão heterossexual como modelo, não permitem que as crianças e jovens expressem suas sexualidades. A sexualidade só deverá ser expressa quando aqueles forem adultos. Dessa forma, mecanismos regulatórios perversos e processos de subjetivações são criados para podarem os comportamentos divergentes e as sexualidades infantis. Esses processos influenciam na formação das identidades sexuais de todos os estudantes, pois eles aprendem os modelos do que é e o que não é permitido no que diz respeito à sexualidade e, assim, vão conformando seus comportamentos infantis às expectativas hegemônicas (2012, p. 184).

Em relação ao modelo metro-padrão heterossexual, junto as minhas observações sobre as relações tecidas entre "J" e sua professora, percebo que há uma afinidade, já que há um carinho extremo e cuidado por parte da professora com seu aluno, assim como há também uma ação de correção por sua parte. Ao "corrigir o comportamento" a professora faz uso de um modelo dominante, estabelecido, segundo sua compreensão a partir dos seus saberes formados pela cultura que esta inserida e também pelas culturas circundantes da escola.

Sobre essa questão podemos questionar os discursos médicos e políticos circulantes com relação à escola. Podemos perceber no discurso da professora, onde ela problematiza se vai ao encontro aquilo que a escola impõe como modelo, ou se mantém uma postura que visualiza como benéfico ao aluno, mesmo que vá de encontro às suas questões religiosas e culturais.

Nesse caso, há por parte dela mesma, uma visão de escola. E assim, podemos considerar que esta visão de escola, entendida pela professora e ratificada pelas “regras” internas de comportamento da instituição, está apoiada em uma política sobre o sexo e a sexualidade que Foucault (1988, p.66) entende como um dispositivo de subjetivação e normalização, operado por meio dos discursos da medicina, da psiquiatria, da psicologia, do direito, da pedagogia, da religião, do currículo, etc. Esses dispositivos, portanto, podem ser entendidos a partir da fala da professora como uma ação que produz verdades sobre a escola, atuando em uma relação de controle e normalidades sobre os comportamentos e expressões dos alunos⁶⁰.

Para ilustrar essa questão, ela contou sobre outro momento ocorrido na aula, já que todas as outras pessoas da escola são mulheres. Assim, ela disse que durante os ensaios de uma peça teatral, tentou com o funcionário da secretaria que este representasse o papel de um personagem masculino e viril. A ideia era que o aluno conseguisse visualizar uma figura masculina e quem sabe assim se espelhar neste exemplo. No entanto, segundo a professora, o aluno se fixou na fala da narradora (mulher) e desejou a todo o momento atuar como uma figura feminina, construindo assim para si e não só em atuação, uma identidade feminina.

É questão de quê? É questão de realmente ele não ter uma figura masculina, né, como que é isso? Realmente nasce assim ou escolhe? Porque acha legal? Porque ele vê a mãe, né, talvez a irmã que é adolescente se maquiando e acha tudo muito lindo? Porque o mundo da mulher é colorido, tem rosa, tem aquela coisa toda e ele quer aquilo para ele? Então, assim, são perguntas, sabe, que eu queria fazer. Eu quero o melhor para ele. Até propus o Gláucio, que é o secretário da escola, a participar de uma peça, até mesmo para ele ter a figura masculina presente, para ele conhecer o papel masculino, porque em sala de aula são professoras, na escola são funcionárias e então todo o contato que ele tem na realidade com adultos é com mulheres. Então eu coloquei o Gláucio e o tio da limpeza e, mesmo assim, perguntando como que foi a peça quem gostou? E na peça ele fez o papel do coelhinho, mas ele focou só na narradora, ou seja, o jeito feminino, que era eu. Os outros personagens homens para ele foram indiferentes (fala da professora Fabiane).

A partir desta fala, podemos notar claramente uma preocupação em relação à identidade de gênero de “J”. Suas perguntas baseiam-se sobre o exercício e conhecimento de um “papel masculino” e a existência de um “jeito feminino” nos comportamentos do menino. Louro (1997) nos ajuda a compreender que a escola

⁶⁰ Conforme discutido no Capítulo 1.4.2 nesta dissertação sobre os conceitos de normalidade e anormalidade.

como intuição, a partir de seus valores alicerçados por um ideal tradicionalista da educação, nos constrói sujeitos masculinos e femininos, não havendo um meio termo para tal, onde as brincadeiras, os espaços, os jogos e brinquedos são separados entre meninos e meninas.

Junqueira (2014) tem uma interessante passagem quando este afirma que na escola existem, mesmo que de formas subjetivas, expressões heteronormativas e que necessitam de problematizações no processo curricular.

Afirmações ou expressões heteronormativas como “meninos brincam com meninos e meninas brincam com meninas”, “coisas de mulher”, entre tantas outras, requerem problematizações. Por que uma simples boneca ou um objeto rosa nas mãos e um garoto pode gerar um desconforto ou até furor? Uma criança não pode preferir brincar com outras definidas como pertencentes a um gênero diferente do seu? Por que o atravessamento ou o *borramento* das fronteiras de gênero é tão desestabilizador? (JUNQUEIRA, 2014, p. 110).

Os questionamentos trazidos pelo autor acima exprimem a minha percepção no campo. Durante a minha imersão na escola, pude perceber que há um antagonismo entre a fala quase uníssona dos funcionários da UMEI Vinicius de Moraes em relação à igualdade de gêneros nos trabalhos realizados na escola. Caminhando pelos espaços vejo sempre as filas de meninos e meninas, nas atividades esportivas e de criação, grupos de meninos e meninas, a organização das bolsas e mochilas penduradas nas paredes dos corredores com sinalização de personagens masculinos (heróis) e femininos (princesas), afirmando sempre a diferenciação entre os dois sexos.

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalam” para uma identidade desviante? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, p. 81).

Ainda sobre a questão da construção das identidades masculina e feminina, Jane Felipe (2011), considera “que não existe uma identidade prévia, inata, mas processos identificatórios que vão se construindo ao longo da existência”. Que “tais processos são influenciados pelos diversos atravessamentos que constituem os sujeitos – classe social, raça, etnia, religião, gênero, etc.”. Segundo Hall (1997 apud FELIPE, 2011, p. 8)

[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanalisticamente, nós continuamos buscando a “identidade”, e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos esse prazer fantasiado da plenitude.

O que nos leva a mais um tensionamento. Durante a entrevista a professora Fabiane me questionou também se o comportamento do menino pode ser provavelmente resultado de uma influência da família, já que vive em uma casa somente de mulheres, onde estão se vestindo e se maquiando a todo tempo, e se a mídia pode exercer algum poder sobre o desenvolvimento da criança, já que não possui uma figura de referência masculina.

Durante nossas conversas, pude perceber um incomodo nas feições de Fabiane quando esta relatou que o estudante tem como ícone a personagem Félix da novela⁶¹, utilizando todo o comportamento da personagem, o modo como cruza as pernas na hora do almoço, o dedo ajeitando a sobrancelha, etc. Diante de todas essas questões, a professora me alegou se sentir muito perdida em sala de aula com o trabalho desenvolvido com a turma.

[...] até no ano passado os alunos me perguntavam porque ele gostava de ser mulher, porque ele gostava daquilo, né, e realmente eu não sabia muito o que responder, eu falava: ele está brincando e só! mas, “Não Tia, ele gosta! Ele fala que vai casar com homem.” E aí vendo aquela novela que tinha o Félix, que eu esqueci o nome, ele pegou o ator como um espelho e a todo tempo... tudo... o dedinho passando pela sobrancelha, a perninha cruzada sempre na hora de comer sabe, e assim, um comportamento todo feminino igual a personagem [...] (fala da professora Fabiane)

A partir da fala da professora, a nossa primeira aproximação dessa discussão foi em questionar em como a mídia influência os comportamentos, contudo,

⁶¹ Personagem vivido pelo ator Matheus Solano, na novela “Amor à Vida” exibida no ano de 2014 pela Rede Globo de Televisão.

refletirmos que determinados comportamentos estão presentes na sociedade e dessa forma a mídia cria, através de personagens, propagandas publicitárias e os outros diversos papéis espelhados a partir desses elementos encontrados nos cotidianos. O que nos interessa discutir sobre esta passagem, está na censura sobre essa discussão, onde há uma culpabilização da mídia em relação ao assunto, atrelando à discussão, um controle sobre os discursos. Como podemos observar hoje nas polêmicas atuais sobre as questões ideológicas sobre as políticas curriculares, como o “escola sem partido”, aqui já citado, e polêmicas em cima da discussão sobre a provável distribuição de uma “cartilha de orientação sexual nas escolas” pelo Ministério da Educação⁶².

De fato, a crescente exposição pela mídia de sujeitos homossexuais interfere nas suas representações sociais. Mas Richard (1996, p. 183) acrescenta: Eles (os conservadores) estão errados em apresentar isso como uma ameaça. Quem, exatamente, é ameaçado? Devemos sempre policiar os limites sexuais e congelar nossas formas de viver? Por que não podemos ver a diversidade sexual como uma fonte de construção de algumas novas possibilidades? Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (LOURO, 1997, p. 49).

Ao mesmo tempo em que a professora busca a construção de uma identidade de gênero masculino para o menino, pois acredita que a mídia, através da novela, e a visão de um mundo familiar feminino, constituído pela figura da mãe e da irmã, podem representar uma influência sobre o comportamento do menino, dialoga na sua prática com o cuidado sobre as informações passadas à família. Nos seus desenhos, nos seus trabalhos artísticos, nas suas produções de maneira geral, “J” transfere para o papel seus gostos e desejos, seus modos e suas ações, sua subjetividade.

⁶² A polêmica aqui apresentada está sobre a divulgação realizada no início do ano de 2016, através de um vídeo feito e amplamente divulgado nas redes sociais, pelo Deputado Jair Bolsonaro, onde o mesmo afirmava que através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Ministério da Educação, junto com a Secretaria de Diversidade, teria comprado e distribuído nas escolas públicas do país, o livro "Aparelho Sexual e Cia - Um guia inusitado para crianças descoladas", escrito por suíço Phillipe Chappuis, e no Brasil pela editora Companhia das Letras no ano de 2007. Em nota dia 13/01/2016 pelo portal Brasil, o Ministério da Educação informa que não produziu e nem adquiriu ou distribuiu o livro afirmando ainda que não há qualquer vinculação entre o ministério e o livro, já que a obra tampouco consta nos programas de distribuição de materiais didáticos levados a cabo pela pasta. Informação obtida em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/mec-nao-distribuiu-nas-escolas-livro-de-educacao-sexual-citado-em-video-na-internet>.

[...] ele desenhou que gostava da brinquedoteca, pois lá ele podia usar o vestido, o salto, a maquiagem... desenhou ele com a unha pintada. E eu vou escrevendo em baixo o que ele realmente quis dizer com o desenho. Mas todos os trabalhos são levados para casa e aí a mãe dele vai ver. Eu pergunto: “você vai querer mostrar isso para sua mãe?” – “Não!” e pediu para deixar o desenho na sala de aula [...] (fala da professora Fabiane).

Em um trabalho sobre o lugar que mais gosta na escola, “J” apresentou que adora o espaço da brinquedoteca, já que nele pode se vestir como princesa, utilizar sapatos de salto alto, se maquiar. Todo o material produzido em sala de aula vai para casa, e o aluno desejava guardar para ele seus desenhos, mas não queria que mostrasse para sua mãe. Contudo, caso a mãe visse seu trabalho, afirmaria que era apenas uma brincadeira e um momento de fantasia na escola. Fazendo uma interpretação das falas do aluno, a professora disse que ao mesmo tempo em que ele apresenta o prazer de guardar suas produções que dizem muito sobre ele mesmo, também expressa o medo da mãe em visualizar na produção os seus gostos que só podem ser expressos na escola.

Pude perceber que a professora em questão sentia-se angustiada, pois acreditava que estava mentindo para a mãe do aluno, quando o autoriza a se comportar segundo seus desejos em sala de aula. A professora diz que não está procedendo de forma correta, por mais que acredite que fazendo isso, está “protegendo o aluno”. Observa que é na escola o único espaço que o aluno tem para se sentir à vontade para se comportar como deseja, já que é reprimido a todo o momento dentro de casa, na rua, na casa de vizinhos e parentes, tendo que frequentemente “montar” uma personagem masculina para poder mostrar seu comportamento masculino para a mãe. Mas, acredita que de alguma forma está protegendo a criança e dando a ela a possibilidade de expressão que é negada fora dos muros da escola.

A partir das compreensões sobre as falas das professoras, principalmente sobre as falas da professora Fabiane, bastante exploradas neste subcapítulo, podemos perceber os tensionamentos produzidos nos cotidianos da prática escolar da professora para as questões de gênero e os saberes produzidos a partir dos múltiplos contextos da sua formação. E desta forma, exploraremos nas suas falas e nas falas de outras professoras, quais saberes da formação de professores estão presentes em seus discursos e mesmo não se dando conta, produzem práticas nos seus cotidianos, assim como a busca por novos conhecimentos a partir de seus

desconhecimentos sobre determinada questão que aparecem nos múltiplos contextos do cotidiano escolar.

3.3 Eu sabia disso, mas não sabia que estava certo: os saberes da formação nas falas das professoras

Em minha experiência na UMEI Vinicius de Moraes, pude perceber que há não só uma necessidade de se trabalhar com os alunos sobre as questões relacionadas ao sexo, gênero e sexualidade, mas também de compreender que essas questões estão pulsando a todo momento no espaço escolar da educação infantil, exatamente porque a sexualidade faz parte dos sujeitos, não sendo algo que possa ser desligado de acordo com um contexto ou fase da vida ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81). Este subcapítulo tem por finalidade discutir os saberes da formação presentes nas falas das professoras. Nos seus discursos, até este momento, visualizamos uma diversidade de fatos que ocorrem a todo tempo nos cotidianos da escola sobre os quais as professoras sinalizam ter conhecimentos, entre outros, adquiridos na sua formação acadêmica sobre a temática da sexualidade e o desenvolvimento infantil.

[...] eu fico muito confusa [...] sobre essa questão mesmo de descobrir o corpo, muito cedo a criança vai descobrindo o seu corpo, vai se tocando, vai se conhecendo, e que tem partes do corpo, pela experiência em sala de aula também a gente comprova que, ao se conhecerem, sentem prazer (...) que na hora do banho ela vai se tocar, vai se conhecer e então precisa ter o cuidado de não machucar o próprio corpo. E quando chega na escola, toma banho junto com o coleguinha, vê o corpo do outro, quer olhar o corpo do outro [...] (fala da professora Fabiane).

Assim, como em várias outras passagens registradas nas entrevistas e em meu caderno de itinerância, as professoras declaram que as oportunidades para discutir essas questões e conhecimento não são frequentes na formação inicial ou em momentos de formação continuada. Mesmo quando o assunto é abordado não há aprofundamento, permanecendo as dúvidas em situações que ocorrem no cotidiano escolar. Nos espaços para a formação continuada, tanto nos horários de planejamento, nas reuniões entre seus pares na escola, onde a teoria da formação

inicial poderia dialogar com a prática, os debates e discussões são esvaziados devido à quantidade enorme de trabalho e de assuntos a tratar, muitas vezes operacionais do cotidiano escolar. Com isso, não encontram *espaçostempos* para problematizar mais a fundo outros temas como a questão da sexualidade. Comumente também acontecem às quartas-feiras uma formação procedente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), contudo, neste espaço que conta também com profissionais convidados de outras áreas, as temáticas abordadas são mais gerais da rede e não específicas para as unidades ou escolhidas pelos professores.

Pude participar de uma dessas formações, pois estava presente na escola por ocasião da pesquisa. Naquele momento borbulhavam os questionamentos de algumas professoras sobre as questões de gêneros e sexualidades dos alunos no espaço da escola. Porém, a formação enviada para a escola, pela FME, discutia letramento. Não que a temática do letramento não fosse importante, mas, naquele momento, outras discussões, baseadas em questões vivas do espaço escolar poderiam ser debatidas entre os pares. Mais uma vez o tema foi silenciado em prol de outro assunto.

Voltando à questão dos saberes, no discurso da professora Fabiane, podemos perceber que ela menciona alguns conhecimentos sobre a questão da sexualidade, possivelmente construídos na sua formação inicial. Sobre a descoberta do corpo, sobre os primeiros toques, sobre o prazer. Contudo, percebemos, também, que os aspectos que menciona estão ligados diretamente a saberes sobre corpo e sexualidade discutidos entre outros conhecimentos teóricos, provavelmente trabalhados quando abordados os conteúdos relacionados à teoria freudiana. Questões que provavelmente estão contidas em disciplinas dentro dos currículos da formação, tanto do ensino médio (formação de professores – Curso Normal) quanto no ensino superior (Licenciatura em Pedagogia), no caso de nossas professoras entrevistadas. Como professor⁶³ da Formação de Professores – Curso Normal, pude testemunhar, a partir de minha experiência, que algumas questões apontadas no discurso da professora estão contidas nos conteúdos dos currículos de algumas disciplinas, como por exemplo, de Psicologia da Educação. Contudo, também

⁶³ Desde minha entrada no mestrado no ano de 2014, exonerei-me do cargo de professor do Instituto de Educação Rangel Pestana, onde por 5 anos lectionei a disciplina de Psicologia da Educação.

através de minha vivência na escola de formação de professores, arrisco dizer que muitos assuntos não são tratados por meus colegas professores.

A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade. Os currículos dos cursos de formação de professores e professoras deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, despertando possibilidades do corpo e das emoções. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 50).

Nas entrevistas realizadas, uma das questões pontuadas com minhas perguntas estava relacionada aos saberes produzidos na formação acadêmica sobre as questões de gênero e sexualidade. O que pudemos perceber nas falas das professoras é que o assunto não é tratado ou, quando tratado, é feito de forma muito superficial, como podemos perceber nas falas abaixo.

Apesar de ainda estar no início da faculdade, ainda estou no terceiro período, mas no curso normal não e na faculdade ainda não, mas eu acredito que vá, porque é um assunto que tá tão aí, que eu acredito que em algum momento sim, até porque assim, a maioria das pessoas lá na faculdade já estão em sala de aula ou como professor ou como auxiliar, então, a gente acaba discutindo muito essas coisas, essas questões, dessas vivências. Pode ser que sim, até o momento não. (fala da professora Maria).

Estudamos sobre teóricos que tratavam sobre assunto, mas era muito superficial nada muito aprofundado né, até na psicologia que eu achei que a gente pudesse ter, porque é uma dificuldade para a gente entender, né? Lidar com essas coisas quando aparecem, mas era muito pouco abordado. (fala da professora Vannina).

As professoras entendem que o assunto deveria ser mais explorado, pois quando estão em atuação nos cotidianos das escolas, se assustam com a diversidade de fatos que ocorrem em relação às questões das sexualidades, da exploração do corpo por parte dos alunos e ficam, segundo suas próprias palavras, desorientadas quando se deparam com isso. No entanto, e também podemos reparar no discurso da mesma professora, os saberes não são construídos como se fossem uma caixa, como se fossem organizados por “caixas de conteúdos”, em temáticas estanques umas das outras. Nas suas percepções creem que não trabalharam questões sobre sexualidade, exploração do corpo, por não terem em sua formação inicial uma disciplina específica que abordasse o tema. Contudo,

quando elaboram reflexões trazendo sua prática, demonstram em seus discursos que existe um conhecimento.

A gente sabe que a criança passa por fases do desenvolvimento e aprendizagem. Ela vai se desenvolvendo e a cada nova fase precisa de algo novo, de algo diferente. Precisa de mais atenção para certas coisas, de interação com pessoas e objetos, se não a criança não se desenvolve de forma satisfatória (fala da professora Maria).

Quando a professora aborda essas questões ela faz uso de conhecimentos adquiridos na formação, como o conhecimento do corpo e o despertar da sexualidade, a partir de saberes da teoria freudiana e de outros conteúdos teóricos do campo da educação. Quanto a não exploração da temática nos cursos de formação de maneira mais enfática, através de uma disciplina específica Castro e Ferrari (2001) compreendem que:

Ao analisar as relações que se estabelecem nos cursos de Pedagogia para aprovação de novas disciplinas e propostas no currículo, Silva (2011) constatou que uma das oportunidades mais eficazes de introdução de uma “discussão nova” ocorre pela iniciativa pessoal. Em entrevista com os coordenadores dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas (UFJF, UFV e UFSJ), sobre as reformas curriculares e a introdução de novas discussões, a autora constatou que isso ocorreu quando professores recém-doutores retornavam para a Universidade com as questões que discutiram. Esse dado, em encontro com o que ocorreu com a oferta da disciplina “Tópicos Especiais...” nos ajuda a pensar as relações de poder em torno da constituição dos currículos desses cursos. Em se tratando de um professor substituto, foi oferecida a discussão como optativa. Talvez ela entrasse no currículo como obrigatória caso tivesse sido negociada por um professor efetivo, com relações estabelecidas entre os colegas, com um vínculo na pós-graduação, enfim, situações que nos possibilitam pensar que relações de poder demandam um jogo de forças entre pessoas, saberes e poderes (FOUCAUT, 1988). Se levarmos em consideração que o currículo está implicado nas identidades das/os docentes que queremos formar (SILVA, 2006), podemos questionar como essas negociações no interior dos cursos estão produzindo sujeitos de um determinado tipo. Não somente as/os profissionais que sairão destas universidades, mas também alunas e alunos que estarão em contato com esses profissionais e suas formações. Até mesmo o próprio professor substituto proponente na disputa de um espaço próprio que coloca em circulação um conhecimento – um mestre com uma dissertação discutindo gênero e sexualidades – algo novo para esse espaço e que dá um lugar para ele e para o conhecimento (CASTRO; FERRARI, 2001).

No artigo desenvolvido pelos autores, estes entendem que não se trata de discutir se as temáticas de gênero e sexualidades devem se constituir como uma disciplina da graduação ou dos cursos de formação de professores em nível médio, ou, ainda, se são temáticas que deveriam percorrer todas as disciplinas, dada sua

importância nas práticas curriculares e o interesse de alguns dos futuros professores, mesmo que esse desejo não esteja explícito. Mas compreendem que oferecer uma disciplina com esta abordagem, pode proporcionar outros olhares sobre a questão e desenvolver reflexão a partir de discussões e leituras das temáticas sobre gênero e sexualidade. Contudo, podemos observar também através da pesquisa de Castro e Ferrari (2011) que essas temáticas são oferecidas nos cursos através da articulação entre as pesquisas de alguns professores e as disciplinas que lecionam. Por tratarem em seus estudos dessas questões, propõem discussões sobre o assunto na formação de professores.

Outra questão também percebida nas entrevistas e conversas em relação aos conhecimentos e desconhecimentos na formação está relacionada aos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente. As professoras participantes da pesquisa, inicialmente, dizem que tiveram acesso durante o curso aos PCN e já no trabalho, aos RNEI e ao Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói.

- Luiz: E vocês conhecem ou tiveram acesso na formação a documentos oficiais que tratam do assunto da sexualidade?
- Vannina: Então, é o que eu te falei, eu estudo, nós estamos estudando a um tempo, as leis, os referenciais tanto nacionais quanto na rede, eu já pude ler os referenciais curriculares, os PCN, eu já estive lendo o referencial do Rio.
- Luiz: Mas aqui de Niterói, você já procurou saber?
- Vannina: De Niterói? A gente tem o referencial. Em nossa reunião tivemos acesso ...
- Luiz: Mas fala sobre sexualidade?
- Vannina: Olha, eu acho que tem...
- Maria: Eu acho que passa pelo assunto, mas nada muito aprofundado não.
- Luiz: E outros documentos? Nacionais?
- Vannina: No referencial nacional tem, no da educação infantil tem.
- Luiz: Você lembra do que ele trata?
- Vannina: Não! Acho que sobre a criança ser completo, não fala nada da faixa etária, por exemplo, da criança de zero a três anos como que lida como se trata essa questão, da criança de quatro a cinco anos, fala mais no geral mesmo.
- Maria: Eu tenho um documento federal⁶⁴ e fala um pouco sobre. Vou trazer para você. Mas não vai a fundo não.

Em contato com os Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói⁶⁵, vemos que foi fundamentado nas Diretrizes Curriculares

⁶⁴ O documento ao qual a professora se refere é o Manual do Multiplicador: Adolescente do Ministério da Saúde e já contextualizado no Capítulo 2.

⁶⁵ Os referenciais Curriculares da Educação Infantil constituem um livro das Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino

Nacionais Gerais para a Educação Básica do ano de 2010. Apesar de o documento falar a todo momento sobre diversidade cultural, ética, racial, linguística, geracional, de gênero, de religião, de sexualidade e outras (p.11), o Referencial em questão não aborda propriamente as questões da sexualidade infantil.

No capítulo de Diversidade Cultural: Compartilhando vivências e saberes – pressuposto: Diversidade Cultural, o Referencial Curricular da rede de Niterói aborda:

Nesse sentido, podemos destacar que as questões etnicorraciais, de gênero, de sexualidade e de pluralidade cultural precisam ser discutidas na escola. No caminho da conquista da cidadania, buscamos problematizar e combater as desigualdades e assegurar o reconhecimento das diferenças. A educação tem no seu papel o exercício da cidadania e a escola, enquanto espaço de pluralidade, proporciona o convívio das diferenças socioeconômicas, étnicas, de gênero, culturais, religiosas, sexuais e tantas outras (NITERÓI, 2011, p. 42).

Não se deseja, acreditamos, que os referenciais sejam como manuais que vão citar cada um dos elementos que devem ter as questões referentes à educação trabalhadas, bem como devem. . Contudo, analisando o documento e percebendo que este pouco fala dessas questões, podemos compreender através das falas das professoras suas angústias quando dizem não encontrar nos documentos oficiais as questões referentes às sexualidades. Pois, de fato, não as encontramos abordadas ou indicadas de forma mais explícita.

Essa angústia que percebo nas professoras é claramente evidenciada na fala da professora Fabiane: *“Eu leio, procuro saber um pouco mais sobre o assunto, mais aí... Eu queria realmente conversar com alguém para poder me orientar melhor, de trocar”*. Dessa forma, compreendemos que espaços como o disponibilizado pelo “Café com Currículo” - enquanto local de formação que prioriza as práticas e as questões que com elas emergem - podem contribuir no diálogo das professoras com seus pares, ampliando as discussões sobre assuntos de suas práticas e conversar sobre seus cotidianos.

No subcapítulo a seguir, apresentaremos a volta das professoras da UMEI Vinicius de Moraes após o encontro sobre gênero e sexualidade ocorrido durante um dos encontros do “Café com Currículo”.

3.4 Ecos do café: o “café com currículo⁶⁶” como espaço de discussão dos cotidianos e práticas docentes

O “Café com Currículo” tem o objetivo de promover um ambiente de encontro onde haja trocas de experiências e conhecimentos entre docentes que atuam na educação básica, e discentes que desejam aprofundar seus saberes no campo do currículo, a partir de discussões mediadas por uma rede de conversação para a produção solidária de conhecimentos e práticas pedagógicas embasadas nas vivências cotidianas do espaço escolar. Dessa forma, o café com currículo, através da valorização das práticas e táticas tecidas nos cotidianos também se torna um espaço de formação. Antes de discutirmos os saberes produzidos nos múltiplos contextos da formação das professoras que fizeram parte da pesquisa, torna-se necessário apresentar os ecos de um dos encontros do “Café com Currículo” em que se discutiu sobre gênero e sexualidade, ocorrido no primeiro semestre do ano de 2016 na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Na ocasião, estiveram presentes três professoras da escola onde desenvolvemos a pesquisa, participação esta que provocou posterior discussão entre as professoras da UMEI Vinicius de Moraes.

Pude perceber os “ecos” da participação dessas professoras na minha volta a UMEI Vinicius de Moraes, uma semana depois do “Café com Currículo”. Logo em minha chegada à escola, fui cumprimentado pela diretora que afirmou que as professoras participantes gostaram muito de terem ido à atividade e que se sentiram lisonjeadas por fazerem parte da pesquisa e serem citadas por ela. Em contato com as professoras que não participaram, as lamentações foram profundas devido ao discurso daquelas que estiveram presentes. Estes “ecos” nos fazem pensar o quanto é importante tornar possível aos professores participarem de atividades de formação fora das escolas ou das pautas determinadas pelas secretarias de educação. Também, como as experiências formativas, como o “Café com Currículo”, podem contribuir para a formação dessas professoras por tornarem possível discutir temas de seu interesse e possibilitarem ouvir os professores dialogando com seus saberes questões, e mesmo com suas angústias que emergem nos cotidianos de

⁶⁶ Projeto de extensão “Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada – Café com Currículo”, coordenado pela Prof^a Alexandra Garcia (FFP/UERJ).

suas práticas. Apenas uma semana após o evento ter acontecido, os debates e temáticas discutidas tomaram como uma onda os espaços da instituição e afetaram todos os que ali se autorizaram a molhar-se, mergulhando nela.

Nas conversas de corredores e nos encontros nas salas de aula, muitos dos discursos das professoras que pude presenciar estavam relacionados à percepção dos conhecimentos que possuíam e não entendiam como conhecimentos de fato. Após as exposições iniciais trazidas por mim e pela professora Denize Sepulveda, como forma de iniciar a conversa com as professoras na roda, elas iniciaram um movimento de reconhecimento desses conhecimentos, bem como, de como estavam presentes em suas práticas. No pensamento delas, que fica evidenciado em seus comentários após a atividade, esses conhecimentos tecidos em suas trajetórias poderiam estar equivocados. Ao nos ouvirem, confirmavam a sua prática pelo discurso científico da academia. “Isso eu já sabia, só não sabia que estava certo ou que estava fazendo o certo” (Fala da professora Fabiane). Um aspecto importante a ressaltar nesse movimento relaciona-se com a hierarquização dos conhecimentos (ALVES, 2008), processo que faz parte da organização do conhecimento na modernidade e que “ensina” aos professores que é o saber científico, da formação acadêmica, o conhecimento legítimo. Quando seus saberes vão ao encontro do que um pesquisador afirma, o reconhecem como válido, como “chancela” ao que já sabem, mas não creem que sabem.

Sem que consideremos o que poderia estar “certo e o errado” nas práticas das professoras, pois este não é o propósito da pesquisa (e acredito que não deveria ser de nenhuma), não podemos deixar de notar o “poder” que a universidade tem no imaginário da sociedade de validar os conhecimentos/desconhecimentos sobre determinada área ou questão, por um professor.

Podemos compreender a partir de suas falas que, na prática da sala de aula, lidam com questões que nunca antes foram por elas estudadas ou que suas dúvidas por diversos contextos alheios a sua formação nunca foram respondidas, mas que nos cotidianos da escola, da formação e nos desafios da própria vida, foram, sem perceber, absorvendo e produzindo conhecimentos, que Alves (2002) chama de redes de conhecimento, “tecidas cotidianamente por esses sujeitos tanto individual quanto coletivamente” (p. 112).

Pensando neste modo de produção de conhecimento, vamos à Alves e Garcia (2002) quando enfatizam que:

[...] nos fizeram acreditar que aquela maneira de criar conhecimento (através do contato com o outro, em casa, na rua, no trabalho, nas situações em que a vida nos desafia a resolver questões, “enredando” ou “tecendo” saberes) era um modo pouco ou nada importante, quando não, “errado”. Era preciso, para se “achar a verdade”, criar/descobrir algo além daquele saber ou diferente daquele saber. É verdade que em nossa prática, desconfiávamos que este modo de pensar e de fazer não respondia a tudo o que víamos acontecer a nossa volta e que, muitas vezes, os conhecimentos que criávamos em nosso fazer cotidiano, não só davam conta do que éramos desafiados a resolver, como, o que é melhor, em muitos casos, eram muito mais interessantes (p. 82).

Nas falas das professoras após o evento do “Café com Currículo” e ainda em relação a ele, é muito importante notar e infelizmente reconhecemos que há uma suposta desvalorização dos conhecimentos que se originam nos cotidianos da sala de aula, nos corredores da escola e nas conversas com seus pares. A alegria demonstrada pelas professoras diante do reconhecimento desses saberes estava relacionada a verem na universidade a confirmação de que suas práticas estão corretas, embasadas por conhecimentos ditos científicos. Nas falas a seguir, percebo que naquele momento havia um “suspiro de alívio” em relação à algumas de suas angústias quanto ao que seria o “certo ou errado” nas práticas docentes daquelas professoras.

que bom que estou agindo de forma correta com meus alunos”, “eu tinha muito medo de neutralizar as coisas, comportamentos das crianças e fazendo com que eles mudassem até seu estilo de vida. Mas então eu percebi que o melhor que eu tenho que fazer é agir com tranquilidade. Apostar no que eu sei, no que eu acredito que esta certo. Naquilo que eu entendo como certo. Afinal de contas, já tenho 8 anos de prática (Conversas entre professoras em 4/4/2016).

Nessas falas podemos perceber as angústias que existiam nas compreensões que faziam sobre seu trabalho e o medo de estarem errando. Podemos entender que este medo, esta angústia, estavam relacionados a um não reconhecimento da produção de conhecimento que faziam em suas trajetórias suas vidas, no seu trabalho e nas suas práticas. Esse não reconhecimento ocorre, muitas vezes, influenciado por um pensamento pautado na hierarquização e na cientificação dos conhecimentos, presente, também, em alguns espaços da universidade, e que contribui para a desvalorização das práticas e produções e saberes desenvolvidos nos cotidianos pelas professoras.

Isso acontece na universidade, no segundo grau e na escola fundamental, na maioria dos casos, no entanto. Os alunos vão aprendendo a memorizar e repetir o que os autores consagrados disseram, sem apreender com eles a criar, a descobrir, a pensar. Desaprendendo o que já sabiam antes de entrar na escola, nela aprendem o que os torna menos autônomos. Mas, ainda bem embora frequentemente a escola seja isto, muitas vezes é aquilo, e ensina a pensar criativo (ALVES; GARCIA, 2002, p. 85).

Assim, o “Café Com Currículo”, como um projeto que promove um espaço de troca entre estudantes, docentes da educação básica e a universidade, tem inicialmente alguns de seus objetivos alcançados, já que se torna, para além de um espaço de discussão sobre questões dos currículos e da prática docente, tão necessário a docência, mas também de formação docente. Podemos perceber que nas falas das professoras há um reconhecimento sobre as necessidades de discussão entre seus pares sobre questões do cotidiano escolar. Nessas rodas de conversas, como propõe o “Café com Currículo”, as conversas funcionam como mais do que um mero recurso metodológico do curso de extensão. Contribui para as professoras como um espaço efetivo de formação, onde através das trocas e diálogos postos pelos pares, portanto, muito mais próximos de suas questões reais, vivenciam a troca de experiências e saberes da sala de aula e todos os conflitos cotidianos nela existentes, podem falar e se expressar livremente, sem as amarras impostas por práticas de formação não dialógicas. Portanto, ao trançar seus saberes com os dos outros, podem mais efetivamente compreender as produções e saberes construídos no cotidiano das escolas, além de ampliarem o repertório de experiências e saberes disponíveis para a produção de outras novas alternativas aos currículos (GARCIA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso eu já sabia, só não sabia que estava certo ou que estava fazendo o certo.

Fala da Professora Fabiane

Ao voltar à fala da professora Fabiane, permito-me passar às considerações finais dessa dissertação, encerrando, não essa discussão, mas o que foi possível desenvolver nos limites do tempo da pesquisa e desse texto. Através do estudo de diversos autores que trabalham, questionam e problematizam as relações sobre a sexualidade no espaço da escola, bem como a partir dos saberes contidos nas falas das professoras que pude acompanhar durante o mergulho realizado na UMEI Vinicius de Moraes, podemos compreender que são diversos os limites colocados no espaço escolar diante das situações em que a sexualidade das crianças é expressada ou falada. Também foi possível compreender a partir da infinidade de caminhos que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos oferece e nos provoca, que chegar a um ponto final não é conclusivo para uma pesquisa. Pois da mesma maneira que a professora acima citada reflete que já sabia de algo, mas que “não sabia que estava certa”, nosso caminho é infinitamente cheio de surpresas que nos fazem compreender que todo momento é um momento novo, de uma nova aprendizagem e que os saberes tecidos em nossas trajetórias são fios conhecimentos produzidos nos mais diversos *espaçostempos* de nossa vida. Portanto, esses fios continuam a se enredar nas negociações permanentes dos saberes e valores, diante das situações que se apresentam nos cotidianos da prática docente, curricular, pedagógica e na negociação de sentidos e saberes que pode ocorrer entre os professores, sobretudo quando *espaçostempos* de formação mais dialógica são promovidos. Os saberes docentes continuam se (re)produzindo por nossa jornada, seja no campo da educação, seja nos mais diversos locais que nos permitamos estar e nela agir.

Portanto, aqui, entendendo que não somos inertes ao que nos envolvemos. Trata-se, assim, de considerações provisórias sobre um estudo realizado em um

espaço (Unidade de Educação Infantil Vinícius de Moraes) e um tempo (anos de 2015 e 2016, onde a pesquisa de campo foi realizada). A aglutinação “*espaçotempo*” das palavras, como proposta por Alves (2008) e utilizada ao longo desse texto, refere-se então aos saberes produzidos nesses *espaçotempos* por mim produzidos e absorvidos na vivência sobre os estudos referentes às sexualidades e gêneros. Da mesma forma que a experiência sobre minha permanência e relação com as professoras da educação infantil da escola pesquisada se estende por outros caminhos.

Compreendendo os diversos caminhos que a opção metodológica em que as pesquisas nos/dos/com nos oferecem, vale exaltarmos que a própria pesquisa foi sendo moldada pelos caminhos por ela traçada em seus cotidianos. Durante o seu percurso, tamanha foi a complexidade e a abrangência que os cotidianos nos apresentaram, que as questões sobre os gêneros apareceram no campo de investigação e tornaram-se um dos objetivos do estudo, na medida em que se relacionavam aos saberes presentes nas práticas e falas das professoras.

Percebo então que estar como pesquisador nos cotidianos das escolas, e propriamente nos cotidianos de uma escola de educação infantil, talvez pelo caráter criativo provocado pelo não engessamento das disciplinas, como nos currículos do ensino fundamental e médio que estou acostumado como professor a vivenciar, é tão diverso que se minha permanência fosse estendida, diversos outros assuntos seriam tópicos dessa dissertação e assim a escrita seria mais longa do que realmente uma pesquisa de mestrado se permite. Mas sobre o tempo em que vivenciei todas as histórias, entendendo que o cotidiano está para além das ações rotineiras, as conversas e bate-papos tecidos com as professoras e que provocaram questões que se associaram às minhas, relatadas logo na apresentação deste texto.

Assim, compreendemos no diálogo com os discursos das professoras, que suas ações e mesmo seus pensamentos, estão relacionados às suas aprendizagens culturais, suas inserções nos múltiplos contextos sociais e aos vários saberes que em suas trajetórias vão tecendo, tanto em suas práticas nas escolas, como em suas experiências em outros espaços da sociedade. Pudemos compreender que as questões referentes ao que inicialmente identificamos como repressões sobre os corpos, brincadeiras e comportamentos que observam em seus alunos, de uma maneira ou de outra, estão vinculados a esses saberes em constante tessitura. Por estarem nesse movimento constante de tecerem-se e destecerem-se, consideramos

que é fundamental que existam *espaçotempos* de formação garantidos aos professores. Tais espaços são importantes para que possam refletir coletivamente sobre suas práticas e experiências, compartilhar seus saberes e também questionar-se sobre alguns deles. No que se refere ao tema tratado por esse estudo, entendemos que os questionamentos precisam acontecer diante de saberes que estejam associados a práticas de exclusão e discriminação, bastante recorrentes na sociedade diante de questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade.

Não pudemos questionar a fundo os currículos das formações de professores, pois, embora fosse um desejo aprofundar os estudos até eles, isso não seria possível diante de um recorte necessário ao desenvolvimento da pesquisa no tempo previsto. Contudo, em relação aos estudos realizados nos documentos norteadores dos currículos, tanto da formação de professores quanto os que orientam os currículos na educação infantil, foi possível compreender que os saberes destas professoras sobre as questões dos gêneros e das sexualidades, são tecidos para além dos conhecimentos e desconhecimentos estabelecidos pelos documentos oficiais e pelo sistema de ensino formal.. Ou seja, se evidencia a pluralidade desses conhecimentos, visto que estes são produzidos sobre seus valores entremeando, muitas vezes, crenças e conhecimentos mais formais. Assim, podemos entender, através das falas das professoras participantes da pesquisa, que seus saberes são tecidos nas tramas de seus cotidianos, nas relações com seus alunos, numa perspectiva aglutinativa, como anunciada por Alves (2010), quando se refere a esse movimento da produção dos saberes como *práctateoriaprática*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Adriano. Problematizando a escola a partir da relação corpo, gênero e sexualidade. In: FERRARI, Anderson. *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.

_____. *Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares*. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/nilda_alves.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2016.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida (Orgs.). *Curriculos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EDUFES, 2012.

ANPED. *Exposição de motivos sobre a base nacional comum curricular*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional da educação infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. *Manual do multiplicador. adolescente*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-185.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos, num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 9-15.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal*. São Paulo: UNICAMP, 1999.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Cibele. *Palavrão é tudo que tem no corpo de Deus: um estudo sobre o obsceno nas crianças*. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4270.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

CASTRO, Alexandre Bortolini. Sexualidade, gênero e diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 6-18.

CASTRO, Roney Polato de. Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiania. *Anais...* Goiania: Anped, 2013. p.5-12.

CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Nossa! Eu nunca tinha parado para pensar nisso: gênero, sexualidades e formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: Anped, 2011. p. 2-12.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o estado pede socorro a religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, ano 2011, n. 18, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petropolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA e SILVA, Francisca da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anped, 2015. p. 2-11.

DELL'AGLIOL, Débora Dalbosco; GARCIA, Aída Cássia Leal. *Uma experiência da educação sexual na pré-escola*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100008>. Acesso em: 22 ago. 2015.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRARI, Anderson. Você já deve saber sobre minha "orientação sexual" (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe): subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, Anderson. *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A posição de Cuvier na história da biologia. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 2014.

_____. *O nascimento da clínica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. *O Ocidente e a verdade do sexo*. [S.l.: s.n.], 1976. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/ocidente.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. *A vida sexual dos seres humanos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007, p. 269-285.

GAGNON, John. Epílogo: revisitando a conduta sexual (1998). In: *UMA INTERPRETAÇÃO do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. O uso explícito e implícito da perspectiva da roteirização nas pesquisas sobre a sexualidade (1991). In: *UMA INTERPRETAÇÃO do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GARCIA, A. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: *DIFERENTES perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP&A, 2015.v.1, p. 289-304.

_____. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anped, 2015, p. 5-10.

_____. *Diálogos universidade-escola: redes de conversação e formação continuada*. Projeto de Extensão. UERJ, 2015b.

GESSER, OLTRAMARI et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200005>. Acesso em: 06 mar. 2015.

JUNQUEIRA, Roberto Diniz. O currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2009. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/4281/3238>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. (Orgs.). *Transposições, lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira. Heteronormatividade e homofobia. In: *DIVERSIDADE sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: MEC, 2009.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2011.

LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Petrópolis: DP&A, 2003.

_____. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In.: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Anped, 2003. p. 1-8.

_____. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

NUNES, César: *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1997.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil: As falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 3-12.

RODRIGUES, Alexsandro. A escola como possibilidade de investigação: corpo, sexualidades e currículos como investimento político. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves, MARIANO, Carmem Lúcia, OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. *Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea*. 2015, ANPED 37, Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4587.pdf> em 06/03/2015.

SAYÃO, Yara. *O educador diante das diferenças*. In: EDUCAÇÃO: grandes temas: cultura e poder na educação: gênero e sexualidade. *Segmento*, São Paulo, n. 2, mar, p. 44-53, 2008.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. 18 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SGARBI, Paulo. Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. p. 10-16.

SILVA, Andrea Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradidático. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 16-20.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. p. 13-18.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e Sexualidade no ensino de Ciências: Experiências de sala de Aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 8-13.

SILVA, L. R. G. *Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010. p. 62-75.

SILVA, Kelly da. Formação de professores e currículo: gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, Anderson (Org.). *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petropolis: Vozes, 2011.

TELES, Maria L. S. *Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TUCKMANTEL, Maisa Maganha. *A educação sexual: mas qual?: diretrizes para a formação de professores em uma perspectiva emancipatória*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. p. 58-70.

VALLADARES, Kátia K. *Sexualidade: professor que cala... nem sempre consente*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002. p. 30-62.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 34.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.