

Existe algo oculto nas tessituras curriculares da educação para a infância?

Is there anything hidden in the infant education curriculum composition?

¿Hay algo oculto en las tesituras curriculares de la educación para la infancia?

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM*
DAYSE MARTINS DA HORA**



RESUMO

A pesquisa focaliza o gênero e as sexualidades da criança e as vivências do(a) educador(a), num currículo não prescrito e nem pensado, mas presente na escola. Sexualidades e gênero são construções sociais polêmicas pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos que nela convivem. A investigação em duas escolas entrelaçou dados oriundos de: (a) observação participante e registro de narrativas num diário de campo; (b) entrevistas semiestruturadas com educadore(a)s; (c) diálogos e troca de conhecimentos na formação continuada do(a)s educadore(a)s; (d) bibliografia sobre infância, currículo, gênero e sexualidades. Os resultados: (1) desvelaram ocultamentos e silenciamentos acerca da temática; (2) expuseram experiências problemáticas aos adultos, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e conflito de valores; (3) evidenciaram falas com marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelaram (des)conhecimentos da equipe pedagógica sobre gênero e sexualidades das crianças.

Palavras-chave: Currículo. Gênero e sexualidades. Educação infantil.

ABSTRACT

The research focus on children's gender and sexualities and in what educators live every day in a not established or thought curriculum but present in school. Gender and sexualities are school controversy social constructions by the multiplicity of visions, beliefs, taboos, prohibitions and values of those who work in it. The research made in two schools caught information from: (a) the research with participative observation and register of narratives in a diary; (b) semi-structured interviews with educator(s); (c) dialogues and exchanging knowledge in the ongoing teacher(s) education; (d) bibliography of childhood, curriculum, gender and sexualities. The conclusion: (1) revealed educators' hiding and silencing about this theme; (2) showed difficult experiences which lead adults to face new situations raising to decisions in an uncertain, peculiar and value conflicts' field; (3) showed speaking carried by anxiety and duress about the sexual act; (4) revealed the educating team's (un)knowing experience about children's gender and sexualities.

Keywords: Curriculum. Gender and sexualities. Infant education.

RESUMEN

La investigación se centra en el género y la sexualidad de los niños y las vivencias del/de la educador/a, en un currículo que no se prescribe y tampoco se piensa, pero presente en la escuela. Sexualidades y género son construcciones sociales controvertidas por la multiplicidad de opiniones, creencias, tabúes, prohibiciones y los valores de los que conviven en ella. La investigación en dos escuelas entrelazó los datos oriundos de: (a) la observación participante y el registro en las narrativas en un diario de campo; (b) entrevistas semiestructuradas con educadores/as; (c) diálogos y intercambio de conocimientos en la educación continuada de los/las educadores/as; (d) bibliografía en lo que concierne a la infancia, al currículo, al género y la sexualidad. Los resultados: (1) dieron a conocer lo que se oculta y silencia sobre el tema; (2) expusieron experiencias problemáticas a los adultos que desencadenan decisiones en un complejo terreno de la incertidumbre, singularidad y conflicto de valores; (3) pusieron en evidencia el habla con marcas de angustia y bochorno respecto a lo sexual; (4) revelaron tener (des)conocimiento por parte de los equipos docentes sobre el género y la sexualidad de los niños.

Palabras clave: Currículo. Género y sexualidad. Educación infantil.

*Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Faculdade de Psicologia da Sociedade Educacional Fluminense (SEFLU). E-mail: <psicovir@terra.com.br>.

**Doutora em Educação. Professora associada II, aposentada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: <daysehora@yahoo.com.br>.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre currículo se acumularam nos últimos tempos, não somente em quantidade como também em aprofundamento teórico. O campo se expandiu, e questões filosóficas, econômicas, políticas e culturais foram se tornando objeto intenso de investigação. As questões emergentes do cotidiano se colocaram em pauta e mesmo aquelas que antes eram omitidas ou ficavam subliminares passaram a ter vez e voz na cena. Há algum tempo vem se realizando pesquisa para trazer melhores respostas a algumas questões omissas ou menos tratadas na discussão curricular, especificamente as que dizem respeito a gênero e sexualidades na educação infantil.

Com uma frequência que, talvez, não seja a esperada por educadores e educadoras, no cotidiano da educação infantil, as crianças vivenciam experiências e também fazem perguntas sobre gênero e sexualidades que deixam grande parte da equipe escolar em situações, no mínimo, constrangedoras. São momentos em que os sujeitos na escola entram em conflito com o seu desconhecimento, com a sua cultura, com os seus medos sobre sexualidades ao serem confrontados pelas crianças em sua curiosidade e lógica tão peculiares. Isso leva a inferir que esses são temas que costumam aparecer nos currículos como situações/problema a serem discutidas e pensadas.

O teatrólogo Pedro Bloch, que a grande maioria esquece ou mesmo desconhece, exerceu a profissão de pediatra e publicou coletâneas de falas infantis acumuladas ao longo de seu percurso na clínica. Destaca-se uma delas para ilustrar.

O filho de Lysa Castro era pequenino quando, ao olhar na fazenda uma cabra esperando cria, perguntou:
 – Mamãe, quem traz as criancinhas para as mulheres é a cegonha, não é?
 – É.
 – E quem é que traz as cabritinhas pras cabras?
 (BLOCH, 1962, p. 111)

Ao situar-se o contexto histórico e social dessa fala, produzida nos anos 1960, pode-se considerar que, talvez, nos dias de hoje, ela não caiba mais, já que as crianças têm mais acesso às informações. Porém, apesar de se viver hoje numa sociedade de informação (COLL e MONEREO, 2010, p. 15), com novas maneiras de se comunicar, de se relacionar, de aprender e inclusive de pensar, acredita-se que as crianças ainda não recebem com clareza e naturalidade esclarecimentos relativos aos temas gênero e sexualidades. Segundo os autores, essa nova sociedade se sustenta no desenvolvimento espetacular diante da disponibilidade de recursos tecnológicos, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, por meio de instrumentos utilizados para pensar, aprender, conhecer,

representar e transmitir a outras pessoas e outras gerações os conhecimentos e aprendizagens adquiridos.

Entretanto, o mais importante é identificar a lógica infantil e sua perspicácia quando a resposta não está de acordo com as suas próprias observações. E, perante essa lógica, perspicácia e curiosidade das crianças, como pensar a discussão curricular quando as perguntas acontecem no espaço de creches e pré-escolas?

Será possível encontrar uma resposta fechada que dê conta das angústias do(a)s professore(a)s diante das questões de gênero e sexualidades? Se a resposta é negativa, que propostas podem ser colocadas aos sujeitos envolvidos na tarefa da educação infantil que possibilitem lidar com esses sentimentos com menos sofrimento e aflições? Há diferenças entre essas questões e outras também omissas no currículo, como as questões étnicas e as deficiências de todas as modalidades (físicas, auditivas, mentais e intelectuais)? Ou essas questões não são pertinentes ao currículo?

A investigação sobre sexualidades e gênero em espaços de educação infantil que se realizou nos últimos anos leva a se concluir que são temáticas que aparecem como uma face oculta nas tessituras curriculares da educação das crianças.

Sendo assim, este artigo focaliza os educadores e educadoras e suas experiências com as vivências acerca do gênero e da sexualidade da criança num programa pedagógico, não prescrito e nem pensado, mas presente no cotidiano escolar.

As concepções de gênero e de sexualidades trazidas neste trabalho para dialogar com as produções curriculares na educação para a infância apresentam-se como expressões de crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos. Estes, ainda hoje, produtos de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, reflexos do que se produz de forma muito similar na sociedade contemporânea.

2 CONCEITUANDO OS TERMOS GÊNERO E SEXUALIDADES

Os termos sexo, sexualidades e gênero são conceitos bem próximos e costumam ser entendidos como sinônimos, todavia possuem significados próprios e distintos. A palavra sexo tem raiz no verbo latino *secare* (cortar, dividir) e originou os termos *sectus*, *sexus* e *sexo*, estabelecendo a divisão em macho/fêmea. No senso comum, a palavra sexo é conhecida como sinônimo de relação sexual. É também conhecida pelo seu sentido biológico, natural, na medida em que descreve as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, diferenciando homens e mulheres (WEEKS, 2001, p. 42).

Embora as distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são históricos e sociais. Sendo assim, o sexo está no campo biológico – macho/fêmea – e serve de base para a construção dos significados culturais de uma pessoa, seja ela homem/mulher. Já o gênero (masculino/feminino), por sua vez, pertence ao campo de discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças entre os sujeitos.

Sendo assim, sexo e gênero não são duas categorias separadas, ao contrário, ambas formam um sistema integrado de uma pessoa. O gênero inclui o sexo biológico e engloba as construções sobre o masculino e sobre o feminino, que são produzidas em instâncias socioculturais e históricas de um sujeito. Por conta dessa formação de base natural, cultural e histórica, os termos sexo e gênero costumam aparecer de forma difusa e confusa nas expectativas e na sutil produção dos sujeitos masculinos e femininos e dos seus papéis sociais.

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

Para o sociólogo Weeks (2011), longe de ser uma base estável e eterna para a organização da vida social, o gênero tem se mostrado como uma variável histórica e cultural, potencialmente instável, o que significa uma diversidade nos modos como as sociedades organizam diferenças sexuais. A constelação de instituições, crenças, ideologias e práticas sociais que organizam as relações entre homens e mulheres numa sociedade particular não é fixa por todo o tempo ao longo da história.

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

Na escola para a infância, as crianças já começam a vivenciar diferentes experiências e concepções acerca do gênero por meio das relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos com quem interagem desde os primeiros anos da vida escolar. São comportamentos, atitudes, saberes e gestos que ensinam aos meninos e meninas os valores que essa comunidade escolar admite, aceita e valoriza na construção de suas masculinidades e feminilidades. Dessa forma, tanto os significados culturais de masculinidade e feminilidade como as expectativas atribuídas ao que é ser feminino ou masculino tornam-se conhecidos e evidenciados para as crianças.

Gênero é uma estrutura ampla e complexa que mantém uma relação íntima com o campo das sexualidades (CONNELL, 1995), na medida em que esta remete a uma dimensão humana que envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001). Na verdade, sexualidades e gênero são categorias que possuem um forte vínculo e estão profundamente inter-relacionadas, na medida em que são construções histórico-culturais estreitamente ligadas na constituição das subjetividades de uma pessoa e, por isso, instáveis e passíveis de transformações.

Tanto quanto gênero, também sexualidades aborda um conceito bastante amplo, com diversos significados e conteúdos e, por isso, não possui uma visão unívoca e “não é um domínio unificado”, nas palavras de Weeks (2001, p. 54). Pode variar ao longo da história, de uma cultura para outra ou entre diferentes grupos de uma mesma sociedade, e também ao longo da vida dos indivíduos, considerando a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que o sujeito está inserido. No entanto, é construído diferentemente em cada um, constituindo a subjetividade, falando sobre as pessoas e sobre seus corpos, e também sobre a cultura e sobre o contexto social em que se está inserido. Por isso Weeks (2010, p. 10) postula que esse conceito seja tratado de forma singular e, quando generalizado, deve-se atentar para a expressão sexualidades, na medida em que se refere a um conceito profundamente problemático que não disponibiliza respostas fáceis para os desafios que aponta.

3 OS DADOS EMPÍRICOS E O JOGO DE ESCONDE-ESCONDE NA ESCOLA PARA A INFÂNCIA

Os dados que aqui aparecem para discussão foram construídos a partir de pesquisa realizada em duas escolas para a infância no Estado fluminense. Esta buscou conhecer as concepções e as práticas de educadore(a)s infantis sobre gênero e sexualidades.

A investigação de cunho qualitativo foi vivida de maneira participativa e atuante nos cenários escolares na medida em que associou a presença do pesquisador, dialogando e interagindo com o(a)s educadore(a)s e com as crianças nos cotidianos das instituições, com a participação e a troca de conhecimentos no processo de formação continuada mensal desses profissionais de educação infantil. As observações livres e as narrativas das crianças e da equipe pedagógica, registradas num diário de campo, fluíram numa escrita pessoal e, posteriormente, foram comentadas com o(a)s educadore(a)s.

Ao longo de todo o processo investigativo, efetuou-se uma minuciosa análise bibliográfica, priorizando teses de estudiosos da infância, do gênero e de sexualidades.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com o(a)s educadore(a)s, de modo a conhecer um pouco mais sobre as suas experiências, as suas concepções e as suas práticas relativas aos temas gênero e sexualidades. O sujeito da investigação foi o/a educador(a) infantil. No cotidiano de ambas as creches, procurou-se uma aproximação para que se pudesse interagir com o(a)s educadore(a)s que lidam com as turmas de crianças com quatro e cinco anos, por se entender que, por volta dessa faixa etária, as crianças apresentam maior curiosidade. Tudo querem saber e perguntar e, assim, começam a ter mais interesse nos assuntos relativos ao gênero e às sexualidades. Com isso, esse(a)s educadore(a)s defrontam-se mais frequentemente com as vivências das crianças.

A presença do pesquisador teve uma aceitação grande da maioria desse(a)s educadore(a)s que, no dia a dia, permitiam que se participasse das rotinas: sentar nas rodinhas, jogar, desenhar, pintar, modelar, brincar de casinha, de detetive, dentre outras tantas atividades que as crianças convidavam a participar no tempo em que lá se esteve.

Durante dois anos numa escola infantil vinculada a uma universidade federal e por um ano numa escola municipal para a infância, interagiu-se com o(a)s educadore(a)s e com as crianças. Assim, ocorreram inúmeras oportunidades de presenciar cenas cotidianas de experiências que os pequenos vivenciavam no espaço escolar e, nestas, pôde-se observar e conhecer os modos e as práticas do(a)s docentes para se relacionarem com essas situações. Algumas vezes, surgia a oportunidade de dialogar com ele(a)s sobre essas práticas, mas, em tantas outras, essas vivências foram deixadas para serem pensadas e dialogadas nos espaços de formação continuada das quais se participou ao longo dos anos da pesquisa.

Por ocasião das entrevistas, já se estava bem familiarizado com as equipes de educadore(a)s das duas instituições, e, por conta disso, a maioria aceitou o convite para disponibilizar um pouquinho de suas histórias e experiências como educadores infantis. Foram 23 entrevistas realizadas ao todo, sendo nove¹ com educadores rapazes.

Inferiu-se que essa vivência de maneira participativa e atuante no cenário escolar pode configurar-se como uma pesquisa associada à intervenção na realidade das instituições investigadas. Não apenas pela presença dialogando e interagindo com o(a)s educadore(a)s no cotidiano, mas também pela participação no processo de

formação continuada desse(a)s profissionais de educação infantil. O que ocorreu por meio do desenvolvimento de reflexões e diálogos sobre os embates diante dos quais o(a)s educadore(a)s se encontram inseridos nas experiências que as crianças vivem sobre gênero e sexualidades na escola.

Procurou-se refinar o olhar e a escuta, de modo a capturar ações e concepções sobre os modos como o(a)s educadore(a)s lidam com as experiências de gênero e sexualidades na escola. Para isso, além da observação participante no dia a dia escolar, foram registradas as observações livres num diário de campo, que fluíram numa escrita pessoal. E, posteriormente, dialogou-se com o(a)s educadore(a)s sobre as suas concepções e práticas. Assim, as inferências que se trouxe para este artigo são resultado dessas observações e dos diálogos com o(a)s educadore(a)s. Dessa forma, exemplifica-se uma experiência registrada e, no mesmo dia, dialogada com a educadora que a vivenciou.

Marcelo² (cinco anos) escolheu uma fantasia de princesa, um vestido rosa acetinado, para desfilar pela escola, durante os preparativos para comemorar os aniversariantes daquele mês, ao som do coro dos colegas: “É mulherzinha!”. O menino sorria, corria e rodopiava, expressando muita alegria e prazer ao responder: “Sou mesmo e tenho vagininha”. A educadora me chamou para comentar sobre a necessidade desse garoto de chamar a atenção dos outros, escolhendo fantasias femininas para que os colegas riam dele, porque adora ser o centro das atenções. Ressaltou, no entanto, que, nas rodinhas e em outras brincadeiras, Marcelo escolhe sempre os papéis masculinos.

A educadora mostrava-se bastante confusa e preocupada, perguntando se deveria deixar o garoto ser motivo de zombaria dos outros ou se deveria impedir que ele passasse por tal constrangimento. Esse constrangimento, no entanto, não era da criança e sim da própria educadora, que não aceitava e não sabia como lidar com essa brincadeira. “Marcelo fica sempre feliz ao brincar assim”, ressaltava ela. Conversou-se sobre essa experiência voltada para o tema gênero e construções de masculinidades/feminilidades das crianças, e a educadora abrandou a sua angústia diante do ocorrido e da conversa. Nas semanas posteriores ao ocorrido, perguntou-se à educadora sobre as brincadeiras de Marcelo, e ela, com muita tranquilidade, nos disse: “Agora entendo que ele só quer se exibir e chamar a atenção, e isso não quer dizer que ele está se construindo, com a nossa ajuda, como uma mulherzinha”.

¹ Na ocasião da pesquisa eram oito educadores homens trabalhando na escola municipal. A nona entrevista foi realizada com o primeiro educador a trabalhar nessa instituição que, apesar de não mais fazer parte da equipe docente, aceitou gentilmente o convite para a entrevista.

² Os nomes das crianças descritas são fictícios para preservar as suas identidades.

Muitas vezes, as experiências eram vividas pelas crianças em meio a atividades coletivas orientadas pelo(a)s educadore(a)s e não se tinha oportunidade naquela ocasião de se falar com eles sobre as observações. Procurou-se, então, trazê-las para os encontros de formação continuada.

Assim, produziu-se um acervo de dados empíricos durante a inserção nos campos investigados, de modo a suscitar as reflexões e os comentários neste trabalho escrito.

A pesquisa no cotidiano das duas escolas desenvolveu-se num contínuo processo de reflexão sobre a prática vivida, proporcionando uma oportunidade de se aprender com as experiências vivenciadas, revendo conceitos sobre o desenvolvimento dos processos pedagógicos e sobre o modo de compreender a organização e as práticas vivenciadas no espaço da educação infantil.

4 IN/EXCLUSÃO DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DA INFÂNCIA

O termo currículo designa não apenas o que é oficialmente inscrito num programa e formalmente inventariado ou descrito, tal como se manifesta nas atividades pedagógicas cotidianas, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante do que foi oficialmente pensado. No entanto, em contraste com o que é adquirido por meio de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais, faz referência a tudo aquilo que poderia ser chamado de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, ou seja, a transmissão de conteúdos, saberes e competências. Para além de conteúdos disciplinares estão se construindo no currículo escolar símbolos, valores, atribuições de papéis, relações de poder que podem ser identificadas nas práticas educativas.

Como outros espaços de práticas educativas, as escolas, que se configuraram como os campos de estudos, para além da especificidade de espaços de atendimento social, são instituições onde se encontram educadore(a)s mergulhado(a)s no cotidiano. E neste nem sempre é possível pensar ou refletir sobre o que de fato se ensina e se aprende no conjunto de práticas que ali são desenvolvidas, e que não estão prescritas numa proposta pedagógica.

Alguns conhecimentos que ali bailam ficam no ar, uns se materializam, são verbalizados, porém outros são calados, negados. Entretanto, todos eles delineiam percursos de vida, constroem formas de pensar, de sentir, de agir, de ser e de representar o mundo; definem subjetividades. Em última análise, estes são os currículos escolares, que transbordam as prescrições oficiais, que são resultado de um amálgama de fatores econômicos,

epistemológicos, sociais, culturais, religiosos e étnicos. Nesse conjunto estão as expressões de gênero e das sexualidades que se revelam na infância.

Podem-se discutir esses conhecimentos que transitam no cotidiano de forma dissimulada e velada como currículo oculto, como face não declarada dessas práticas, pelos mais diversos motivos, incluindo as dificuldades já estabelecidas fora do espaço escolar para com os temas gênero e sexualidades na infância. Estes, vistos, ainda hoje, como um tabu.

O lado oculto das práticas na escola pode e deve ser objeto de reflexão sobre os pontos em que menos se presta atenção. Talvez, aí resida a maior riqueza desse pensamento. São os momentos ou os fatos desprezados ou pouco considerados que terminam por construir uma parte significativa da vida de cada um, sem que se dê conta disso. Escapam às análises, não fazem parte das avaliações tão caras aos educadores e pais. Se as avaliações das crianças indicam bom desempenho, poucos perguntam por outras questões, tais como aprendizagens sutis de comportamentos sociais. E, menos ainda, aparecem como valor as habilidades afetivas ou de relacionamento interpessoal.

Esse currículo oculto é uma faceta do processo de ensino e aprendizagem responsável pela configuração de significados e valores que os sujeitos envolvidos – educadore(a)s e crianças – não estão conscientes no momento em que estão mergulhados no cotidiano escolar. Em última análise, este conjuga os resultados das práticas explícitas no currículo em prática ou em ação e das subliminares, que, comumente, passam despercebidas pela equipe escolar. O gênero e as sexualidades não escapam à teia dessa rede de aprendizagens sub-reptícias que em suas malhas retém tantos aspectos importantes na produção de conhecimentos.

As críticas ao uso desgastado do conceito de currículo oculto foram muitas (SILVA, 2004). Entretanto, o esforço aqui é no sentido de resgatá-lo e ressignificá-lo. O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações de acordo com as demandas da sociedade. É evidente que nesse conjunto de conteúdos do currículo oculto não se pode apenas elencar os aspectos relacionados aos mecanismos de reprodução da sociedade capitalista. Retomando a construção teórica de Foucault (2006), cabe ressaltar que o poder produz saber e subjetividades, havendo uma positividade nessa produção. No conjunto de conteúdos que escorregam no currículo também estão sentimentos, afetos, sensações, capacidades de relacionamentos interpessoais, paixões, sentido de vida, enfim, formas de constituir subjetividades.

As observações evidenciam que as crianças aprendem, na escola, rituais, regras, regulamentos, normas,

atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca do gênero e das sexualidades, que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2004, p. 78). Por meio desse currículo oculto, as relações sociais entre adultos e crianças, e ainda entre as crianças, ajustam-se, da forma mais conveniente, às estruturas e às pautas de funcionamento da escola. Quem de nós não se lembra de um olhar de reprovação, de um grito assustado de um educador ou mesmo de mexericos de colegas delatando algo que julgaram que se fez errado?

Embora Silva (2004, p. 80) assegure que o conceito de currículo oculto tornou-se crescentemente desgastado – o que talvez explique seu declínio numa análise educacional crítica, ocasionando uma certa trivialização desse conceito –, considera-se que ele ainda seja bastante pertinente para evidenciar como as questões relacionadas às sexualidades são cotidianamente vivenciadas e experienciadas pelas crianças e educadore(a)s no ambiente escolar.

A potência do currículo oculto se revela em todos os espaços da prática educativa escolar. Localiza-se nos corredores, pátios, banheiros, bibliotecas, auditório. Enfim, tem por cenário o conjunto do fazer escolar.

Assim, constata-se que o currículo é também constituído pelas lacunas, pelas ausências, ou seja, o que é negado também faz parte do currículo, pois constitui formas de viver, de valorar ou de perceber um determinado aspecto da vida e da própria cultura. A negação ou omissão é também uma opção política, ainda que não explícita, não verbalizada. Portanto, subjaz nas diversas práticas presentes no cotidiano escolar.

Ressalta-se, porém, que a ocultação desses aspectos do currículo não é “resultado de uma ação impessoal, abstrata, estrutural” (ibidem, p. 81). Se, em alguns exercícios simples e menos apressados, consegue-se descortinar as práticas curriculares, deve-se considerar que não são tão ocultas assim. Uma reflexão mais meticulosa permite o desvelamento de conteúdos que se enraízam na sociedade, sendo reproduzidos pela escola, evidenciando os anseios, os preconceitos e os tabus, e incluindo aqueles relacionados às sexualidades e ao gênero. Não seria o caso de se tentar uma análise oposta?

A escola é uma instituição na qual crianças e educadoras vivenciam experiências que escapam ao seu controle porque ali elas emergem de forma incontrolável. Ou, dito de outra forma, ali elas escapam aos controles sociais, mesmo aqueles exercidos por profissionais da educação. Portanto, a escola revela, então, o seu lado de resistência, de emancipação pela via do que, no primeiro momento, interpreta-se como controle. Isso porque ela mesma não consegue aplacar o conjunto de práticas e manifestações sociais, políticas e culturais que persistem e rompem com os cercos, por mais severos que eles sejam.

Conforme foi observado, uma das omissões nos currículos da educação infantil refere-se às questões de gênero e sexualidades, uma temática que é verdadeira terra de areia movediça, cheia de armadilhas das tramas históricas, sociais, culturais e políticas circunscritas e produzidas pelas ações e práticas dos sujeitos. Sendo assim, não é a escola o único espaço em que esses problemas se apresentam; muito ao contrário, ali eles se reproduzem como desdobramentos do que acontece na vida dos sujeitos sociais.

O espaço escolar se configura como um palco em que atores sociais revelam os seus comportamentos que podem ser ratificados ou recontextualizados de acordo com o novo texto, que, este sim, os sujeitos educadores podem reescrever na produção do currículo. Somente lembrando, o currículo é tanto uma reprodução como uma produção. Os sujeitos não são ou estão cristalizados e paralisados na história, e a educação é também palco de transformações sociais. Prova disso é que as crianças trazem para as escolas tudo o que ficou de fora das propostas e dos projetos educacionais. E trazem, também, com insistência e persistência, as perguntas sobre sexualidades e gênero da mesma forma como perguntas sobre uma flor ou sobre um animalzinho que encontram no caminho para a escola. E as educadoras respondem muitas vezes com evasivas por estarem mais preocupadas com as demandas oficiais que lhes chegam todos os dias de diretores, coordenadores e órgãos oficiais (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, por exemplo).

Ao se pensar no currículo em movimento para além do oficial ou do prescrito, aquele que realmente é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”, como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, identifica-se que as indagações infantis incomodam e retiram o(a)s educadore(a)s da zona de conforto e segurança do cotidiano escolar. O que se comprova no diálogo a seguir:

Uma menina de dois anos de idade acha na bolsa da professora um absorvente e pergunta,:

– Tia, o que é isso? .

– O travesseirinho da boneca. – responde a professora timidamente.

– Ah! Pensei que era um absorvente!!! – retruca a menina (relato de uma educadora).

Neste relato percebe-se uma educadora que, provavelmente, vê na menina um ser angelical, ingênuo, puro e inocente que não deveria ser maculado com a verdade sobre um absorvente e sobre o seu uso. Mas ela é surpreendida e confrontada com certa sutileza e, talvez, com uma pitada de sagacidade infantil, quiçá

uma certa “maldade” (afinal, criança também tem suas perversidades!), ao tentar dissimular sobre algo que julgava ser desconhecido da criança. Na hora do banho, tão comum na rotina das creches, a “saia justa” das educadoras não fica ausente. E as crianças persistem em sua busca de conhecimento.

No chuveirão do pátio, as crianças pulavam e brincavam sob a água fria, quando quatro garotos baixaram suas cuecas e, ao mesmo tempo, fizeram xixi numa poça d’água que se formava na grama com os respingos do chuveiro, competindo para ver qual deles urinava mais longe (diário de campo).

Bastante comum, que já nem chama a atenção de educadore(a)s, é a prática de meninos competirem sobre os tamanhos de seus órgãos genitais ou mesmo sobre a distância com que conseguem urinar. Esses meninos estão desenvolvendo a capacidade de perceber algo sob novo aspecto, isto é, um novo emprego para o ato de urinar propicia momentos divertidos de grandes ou boas descobertas.

As crianças, a partir dos quatro anos, já começam a perceber os seus corpos e a utilidade de cada órgão, incluindo os genitais. Aprendem a rivalizar, e essa é uma brincadeira prazerosa que lhes dá a oportunidade de sentir e de mostrar a capacidade e a força do pênis. São brincadeiras valiosas, na medida em que estimulam a imaginação e as sexualidades, mas que, por envolverem o sexual, são, muitas vezes, aligeiradas pelas crianças e interrompidas pelos adultos.

Na escola bailam saberes de toda ordem e origem, que aparecem sob múltiplas formas. Nem todos são formalizados como conteúdos pedagógicos a serem ensinados, tais como os valores e as regras, todavia aprendidos pelas crianças como formas de orientar os comportamentos nas relações com os outros e com a sociedade. Segundo Rodrigues (2006, p. 37), enquanto os valores têm um caráter mais genérico e difundem-se pelo universo social, as regras têm uma natureza mais específica. Ligam-se mais diretamente aos comportamentos pessoais e grupais e, por isso, constituem-se em guias para a ação. As regras, associadas aos valores sociais, funcionam como códigos orientadores da conduta dos indivíduos, basicamente porque estes os consideram adequados e justos.

Sendo assim, na sociedade em que se vive, com a tradição de que os assuntos referentes ao sexo e às sexualidades ainda são da ordem do estritamente íntimo, privado e proibido, os códigos de conduta que são passados para as crianças apresentam esses temas como inadequados para esse público. Portanto, não deveriam ser falados ou sequer trabalhados com as crianças. Percebe-se, por isso, preconceitos e tabus, ainda que escondidos ou camuflados,

mas que afloram nas falas, narrativas, comportamentos, aprovações e reprovações por parte dos adultos diante das experiências que as crianças trazem e vivenciam no dia a dia da escola infantil.

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

As relações entre as crianças e o(a)s educadore(a)s são plenas de ditos e não ditos, de comunicação não verbal, possibilitando representações que os pequenos vão aprendendo e ressignificando num processo iterativo. Nas sutilezas de atos, de gestos, de expressões faciais constroem um campo semântico de enorme complexidade, no qual um sorriso pode variar da afirmação de um fato à sua própria negação, e a definição de sua conotação dependerá de um conjunto de fatores e significados relacionados ao contexto do sorrir.

Diante dos modos como o(a)s educadore(a)s entendem as experiências acerca do gênero e das sexualidades na infância, percebem-se ações que envolvem os temas sexo, sexualidades e gênero como tabus, mitos e repressões, de forma a serem interditados, e, por isso, não verbalizados, discutidos ou mesmo ensinados.

Resgatando o sentido da experiência em Larrosa (1995, p. 48) como algo que ocorre e modifica, forma e tem efeitos sobre a subjetividade, trans-forma-a ou a de-forma, seria possível se pensar na influência desta, partindo de uma esfera macro – políticas educacionais – e sendo capaz de contribuir para o que acontece numa esfera micro – ações no cotidiano?

Considerando que gênero e sexualidades são construções sociais, internalizadas de forma subjetiva, de acordo com a tradição das culturas familiar, comunitária, religiosa, dentre outras, seria possível pensar numa forma de levar o/a educador(a) a vivenciar novas experiências sobre esses temas e ser capaz de romper com o já dado? Abrir-se à possibilidade de aventurar-se a um lugar não previsto, a um infinito devir, de modo a promover em si, constantemente, um desfazer e um refazer?

Ousa-se, assim, sugerir nos encontros com o(a)s educadore(a)s a possibilidade de trabalhar no dia a dia com “projetos” que não estão prescritos nos currículos de educação infantil, nem contemplados pelas políticas educacionais.

Não seria esta uma forma de manter o sentido original da educação – o que deriva do *ex-ducere* de sua etimologia latina – de conduzir para fora, para fora do que se é, para fora do caminho traçado de antemão, como ensina Larrosa (1995, p. 61)?

São notórios os argumentos, provindos da legislação, de discursos científicos, políticos e econômicos que evidenciam a defesa e a luta brasileira para promover políticas públicas que respeitem os direitos das crianças de frequentar instituições educativas de qualidade.

Ainda são escassas as propostas governamentais que contemplam a demanda e a qualidade dos serviços prestados na educação infantil. É notória a existência de uma política detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto. Nas relações de poder que perpassam pelos adultos e crianças, a sociedade ainda impõe valores e ideologias de uma cultura sem o respeito à infância, às suas necessidades e aos seus interesses. Políticas públicas fazem proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância, sem a garantia, na prática, dos direitos básicos já conquistados com as lutas dos movimentos sociais, como o acesso às instituições de ensino com qualidade.

Diante do exposto, é possível refletir que a questão referente às sexualidades e ao gênero no currículo da educação infantil não pode ser capturada exclusivamente por legislação, por conjuntos de normas ou políticas, por parâmetros e diretrizes curriculares, o que não significa que estes possam ser negligenciados.

Não parece que alguma legislação ou a produção de documentos oficiais possa dar conta de temáticas da vida humana com características tão complexas. Pensa-se, sim, que um conjunto de práticas e experiências, não tão simples, precisam ser efetivadas para dirimir a omissão no currículo, não só deste tema como de outros tantos apagados ou camuflados nos cotidianos escolares.

O assunto gênero e sexualidades na educação, de um modo geral, e na educação infantil, em especial, faz emergir medos, inseguranças nos adultos que de pouco adianta a sua presença nos documentos oficiais. A ausência nos documentos oficiais também é problemática. Os documentos não esgotam a complexidade da temática, mas podem auxiliar a sua abordagem por parte do(a)s educadore(a)s.

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

Quando entram para a escola, as crianças trazem como bagagem de vida crenças, valores, saberes, significados,

atitudes e comportamentos adquiridos nas comunidades em que vivem com as suas famílias. Com esse acervo, vivem no dia a dia da creche experiências que rompem e desmontam o que foi prescrito no currículo para a educação infantil.

Esses acontecimentos não fazem parte dos preceitos documentados pelas políticas públicas para a educação da infância e, por isso, promovem tensões (VEIGANETO, 2008) instauradas pela solidez. Muitas vezes, provocam, ainda, rigidez dos critérios estabelecidos pela escola diante da liquidez evanescente e da flexibilidade que as manifestações infantis relativas ao gênero e às sexualidades demandam.

As instituições escolares vêm caminhando com as contradições e reinvenções de propostas educacionais. Tensões e conflitos vividos no espaço escolar estão presentes, muitas vezes, nas políticas de educação que são gestadas por pessoas que não fazem parte desse universo e, portanto, não identificam as suas necessidades e os seus sonhos. A experiência da educação mergulhada na atmosfera da descoberta provoca a tentativa de encontrar novas trilhas, de ousar novas propostas e de fugir do que causa tédio: a repetição automática e a falta de estranhamento. Assim, como educadore(a)s, pode-se recuperar a vitalidade de reinventar o cotidiano e construir um currículo diferenciado daquele proposto nos documentos e nos discursos legais.

Na escola, as experiências relativas ao gênero e às sexualidades emergem e escapam aos controles sociais exercidos pelos profissionais da educação. Essa instituição social revela, então, o seu lado emancipador, de resistência, na medida em que muitas vezes mostra-se como repressora. Ao mesmo tempo que pode ser geradora de um conjunto de práticas e manifestações sociais, políticas e culturais que persistem e rompem com os cercos, por mais severos que sejam.

Com base nos postulados foucaultianos, a possibilidade de resistência não é apenas e essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta (CASTRO, 2009, p. 387).

Se a escola for compreendida como uma faceta privilegiada da sociedade, pode-se propor uma visão ainda mais ampliada de trajetórias de vida que intercambiam não somente as experiências escolares, mas outras tantas esferas de manifestações e de comportamentos vivenciados na relação entre as pessoas inseridas nesse espaço. Afinal, na escola, sempre existem diferentes modos de tecer e de criar conhecimentos, trançados nos encontros e desencontros das atividades, das brincadeiras e das relações construídas dentro e fora dos seus muros. Nesse processo construtivo, a criança e o educador(a) puxam os fios de uma imensa rede e tecem do seu jeito

o seu tapete de saberes, de valores, de significações e de significados numa irredutível complexidade e numa imensa riqueza daquilo que há neles.

Os efeitos dessa amplitude podem promover a possibilidade de novas formas de atuar no cotidiano escolar. Além disso, dialogar e discutir sobre o problema é também uma possibilidade de despertar no(a)s educadore(a)s o interesse em buscar alternativas para reconstruir as suas práticas pedagógicas.

Ciente de que a atuação durante a pesquisa, junto da equipe escolar, adquiriu dimensões para além do que foi dialogado, foi se percebendo que pequenos fatos, dimensionados em patamares de discussão menos preconceituosos, representam uma maneira de encontrar outras alternativas interessantes e ricas ao fazer escolar.

5 ARTICULAÇÕES QUE FINALIZAM, MAS NÃO CONCLUEM

A escola é uma instituição entendida como um subgrupo social (CASTEJÓN, 1984, p. 5) porque recebe influências e impactos da sociedade que a criou. Dessa forma, reproduz e reitera correntes de pensamento e movimentos sociais que definem as normas e as práticas norteadoras de seus currículos.

Nesses currículos, a escola costuma excluir ou mesmo negar as práticas do gênero e das sexualidades, tornando ou mantendo caladas crianças e educadore(a)s. Torna-se, como se fosse possível, um “outro” espaço de cultura descolado e excludente de qualquer manifestação subjetiva ligada às sexualidades.

Educadore(a)s da infância costumam vivenciar, na escola, experiências relativas às sexualidades e ao gênero das crianças que o(a)s levam ao defrontamento com pontos de cruzamento privilegiados entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. As suas posições o(a)s levam, muitas vezes, a escolher “não ver” determinadas experiências por não saber como lidar com elas.

Essas experiências tornam-se problemáticas quando os levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza e conflitos de valores relativos ao sexual. Assim, o trabalho com as sexualidades no contexto escolar é sempre um desafio transformador da prática educativa, por isso tão delicado e conflituoso.

Vivenciam-se, nos cotidianos dos campos de pesquisa, situações que desvelam algumas tramas das relações pedagógicas, nas quais crianças e educadore(a)s vivem os seus embates e entram em conflito, no entrelaçamento do conhecimento escolar, com o que os pequenos trazem de seus peculiares mundos infantis. Os docentes, muitas vezes, sentem-se desprovidos e

pouco informados de saberes e experiências que possam prepará-los para melhor conviver com as sexualidades no contexto escolar.

É bastante comum que as crianças pequenas demonstrem interesse e curiosidade nas formas anatômicas e também na fisiologia dos seus próprios genitais e das outras crianças. No entanto, o direito à curiosidade sexual, como no exemplo citado, é recusado à criança e impõe ao adulto a necessidade permanente de um controle, através do olhar, num verdadeiro circuito panóptico, como proferiu Foucault (2006).

Inferiu-se que esse controle sobre as crianças é uma forma de se criar um sistema no qual o privado e o prazer desaparecem e, conseqüentemente, as experiências relativas ao gênero e às sexualidades infantis são inibidas. Isso remete ao que Constantine e Martinson (1984) já postulavam há quase três décadas: “O conhecimento sobre a sexualidade infantil permanece, ainda hoje, como uma *terra incógnita* para os adultos, como área proibida e assustadora” (grifo dos autores). Pais e educadore(a)s esquecem que a curiosidade das crianças é responsável pelo despertar da aprendizagem. Por que, então, não se aproveita o desejo de saber dos pequenos, iniciando-se pelo seu próprio corpo, por exemplo, para levá-los a conhecer e a pensar também em outras coisas do mundo?

Lamentavelmente, ainda se veem na escola expressões de sexualidades entrelaçadas por regras, padrões, discursos e práticas que as regulam e vigiam, inibindo manifestações que escapam à norma e ensinando para as crianças vivências de sexualidades modeladas segundo padrões sociais exteriores normalizadores e disciplinadores. Haveria um jeito “correto” de ser, de estar e de fazer?

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Pedro. **300 novas histórias**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1962. (Coleção Criança diz cada uma!, 2).
- CASTEJÓN, Agostinho. O poder na escola: elementos para uma análise crítica. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 13, n. 52, p. 5-24, 1984.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COLL, Cesar. MONEREO, Carles e cols. **Psicologia da educação virtual**. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Papyrus, 2010.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 5, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONSTANTINE, Larry L.; MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

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

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: _____. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-81.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

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

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

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

Submetido em 17/07/2015

Aprovado em 13/04/2016