

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Virginia Georg Schindhelm – UFF – bolsista do CNPq
psicovir@terra.com.br

Resumo: O artigo reflete a importância da inclusão da sexualidade como instrumento de melhoria de práticas educativas na Educação Infantil, frente aos dispositivos legais: Constituição de 1988, ECA, LDB e PCNs, que a reconhecem como parte do sistema de ensino e a ratificam como dever de Estado. A pesquisa elegeu a Creche Bom Samaritano (RJ) como campo de investigação para conhecer as formas como as questões relativas à sexualidade apresentam-se no *ethos* escolar. As inferências que o cotidiano desvelou ressaltam a importância de um trabalho educativo abrangendo a sexualidade nos espaços de educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; sexualidade; práticas e políticas educativas

INTRODUÇÃO

Educação infantil, creche e pré-escola são expressões cunhadas para designar as instituições de atendimento a crianças de zero a seis anos, a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), que ratificam a Educação Infantil como dever de Estado e a reconhecem como parte do sistema de ensino.

A creche brasileira surge a partir de 1879¹ com o objetivo principal de reduzir os enormes índices de mortalidade infantil. Nesse tempo curto de história social, ainda preserva o estigma de atendimento beneficente aos filhos de mães “pobres, de boa conduta e que trabalham fora de seu domicílio”² (Merisse, 1997, p. 36). As creches ocupam timidamente o espaço público, ao disponibilizar para o processo de industrialização do país a utilização da força de trabalho feminina, fundamentalmente para atender às necessidades políticas e econômicas da sociedade, em razão da inserção das mães no mercado de trabalho e de suas lutas pelo atendimento das suas crianças.

Desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela *infância desditosa* (KRAMER, 2001, p. 48) e os cuidados das crianças eram feitos pelas chamadas *criadeiras*, *amas de leite* ou *mães mercenárias*, das quais não era exigida nenhuma preparação.

As salas de asilo ou salas de custódia foram as primeiras instituições criadas para recolher as crianças “desvalidas”³ com vistas a alimentá-las e protegê-las das intempéries. Sob a égide de amparo caritativo à infância pobre, eram mantidas por entidades religiosas e filantrópicas em instalações inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa (MERISSE, 1997, p. 32).

Considerada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, como primeira etapa da Educação Básica, a creche é uma instituição que, desde fins da década de 1970, expande-se na sociedade brasileira, trazendo um aumento na demanda por esse serviço e nas pressões para sua instalação pelo poder público, principalmente no âmbito municipal. Existe, entretanto, ainda hoje, muita resistência na sociedade e, mesmo, nas comunidades atendidas, em reconhecê-la como uma instância educacional e não mais como um estabelecimento assistencialista.

Tradicionalmente criada como uma instituição sem identidade definida, estabelecida e encravada entre a família e a escola, estas com funções tão bem demarcadas na sociedade, a creche foi continuamente relegada pelo poder público, sem verbas e sem *status* de educação. No entanto, é uma instituição de grande relevância social, sobretudo para as camadas populares, para o desenvolvimento infantil por ser um ambiente não apenas de acesso aos bens culturais, mas também de estímulo e respeito à dignidade, alteridade e aos direitos de criança cidadã, pois como argumenta Freire (1996, p. 98) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

CRECHE BOM SAMARITANO

Elegemos a Creche Bom Samaritano como campo de nossa pesquisa para investigar e refletir sobre a importância da inclusão da sexualidade como aspecto de melhoria de práticas educativas na Educação Infantil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, vol. 10) possibilitam a abordagem da educação sexual nas escolas, contudo ainda não existem políticas públicas que a garantam.

É uma instituição de Educação Infantil, situada em Ipanema, criada e mantida pela Obra Social Luterana do Rio de Janeiro para atender às necessidades das crianças e famílias moradoras das comunidades-favela Cantagalo, Pavão-Pavãozinho e adjacências, locais que à época de sua fundação (1979), já eram tidos como espaços marginais, não obstante, estivessem incluídos como “soluções” para a exclusão dos pobres. As comunidades de onde provêm as crianças são carentes dos recursos adequados a uma vida sadia e democrática e estão situadas em espaços de intensa violência, onde o tráfico de drogas comanda uma verdadeira guerra com grupos rivais e a polícia.

A creche pesquisada recebe crianças em período integral, selecionadas intencionalmente, por critérios de avaliação fundamentados na priorização dos mais pobres e mais necessitados, privilegiando quase na sua totalidade filhos de empregadas domésticas,

faxineiras, vendedores ambulantes, catadores de lixo, pedreiros, atendentes em botequins, padarias e uma pequena parcela de pais que exercem atividades um pouco mais qualificadas e melhor remuneradas como balconistas, estoquistas e porteiros das redondezas. As crianças, em grande número, fazem parte de famílias migrantes do nordeste que vieram buscar no Rio de Janeiro uma oportunidade de melhoria de vida.

Mantida ainda hoje pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana do Rio de Janeiro essa instituição aceita crianças de qualquer credo religioso, sem a obrigatoriedade em converter-se à religião luterana, não obstante se destaque a importância conferida a certos costumes e valores europeus pautados na religiosidade.

Há mais de quinze anos a proposta pedagógica da creche concentra o trabalho educativo nas crianças de dois a seis anos de idade, preparando-as para a vida social e escolar, por meio da aquisição de conhecimentos facilitadores ao seu ingresso no ensino de 1º grau⁴. A instituição visa iniciar os pequenos no processo de alfabetização.

Em sua função social, ao longo dos anos, a creche pauta seus modelos de funcionamento seguindo padrões familiares e maternos relativos aos cuidados de higiene, alimentação, saúde do corpo e dentária.

Em janeiro de 2005, a Creche Bom Samaritano credenciou-se pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por meio da Portaria E/DGED/DRE Nº 3922, com o nº de Registro 33117810, como instituição apta para ministrar Educação Infantil, nas modalidades de Creche, a partir de dois anos e Pré-Escola, para crianças de quatro a seis anos. No entanto, a mudança do ponto de vista político e legal não estendeu-se para a sua designação institucional. O nome creche foi mantido, apesar da organização por idades determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explícita no artigo 30, capítulo II, seção II: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”.

Anterior à Constituição Federal de 1988 a creche foi concebida para efetivar um trabalho de cunho assistencial-custodial às crianças de pouca idade da população pobre das redondezas. No entanto, manteve a razão social Creche Bom Samaritano, após seu credenciamento na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, para conservar a identidade institucional junto aos pais e à comunidade que a procuram como referência assistencial e pedagógica para seus filhos.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como um dever do Estado, conforme afirma em seu artigo 208, inciso IV:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo Leite Filho (2001, p. 31), a Constituição foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, trouxe avanços em diferentes áreas do viver em sociedade e representou uma valiosa contribuição na garantia dos direitos da criança, por ter sido fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia.

A Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido como ECA, aprovado pela lei 8.069 de 1990, trouxeram grandes contribuições para a infância ao inserir a criança no mundo dos Direitos Humanos⁵, reconhecendo-a como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento, garantindo-lhe o seu direito assegurado em lei especial, considerando-a como pessoa cidadã, um sujeito de direitos ao afeto, direito de brincar, de querer ou não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar (LEITE FILHO, 2001, p. 30).

Nossa investigação desvelou que, ainda hoje, existe nas creches uma parcela de profissionais sem formação escolar. As funções deste profissional, entretanto, norteadas pela Constituição Federal de 1988, que ressalta a Educação Infantil como um dever do Estado, destacando a criança e o adolescente como prioridade nacional, ainda passam por reformulações profundas, contidas na Lei nº 9394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil deveriam investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente de seus profissionais, sem deixar de aproveitar as experiências acumuladas daqueles que já trabalham com crianças há mais tempo e com qualidade. Nossa posição reitera o postulado do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acerca do perfil profissional do professor:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele

também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Considerando, como afirma Leite Filho (2001, p.41), que o Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) não tem valor legal⁶, mas é, segundo o parecer 022/98 do Conselho Nacional de Educação⁷, uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças de zero aos seis anos, vale ressaltar que a formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de infância e de educação infantil como direito da criança, buscando a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar e educar.

Na Creche Bom Samaritano, observamos uma grande satisfação da equipe pedagógica quando relembra e narra histórias de crianças que por lá passaram e que hoje, graças à escolarização que começaram a adquirir, estão preparadas para a vida, pois foram socializadas e tornaram-se pessoas independentes e sujeitos de sua história.

Importante lembrar, nesse momento, que projetos foram criados e aparecem no atual ordenamento legal com o objetivo de assegurar a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001, p. 29), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto, são dez volumes que objetivam auxiliar o professor na execução de seu trabalho, apontando metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Já os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criados em 1998 pelo MEC, são três volumes que, embora sem valor legal, englobam um conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas que podem servir de subsídios para o trabalho docente em educação infantil no Brasil. Leite Filho sugere ainda que “a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil” (2001, p. 42).

Os PCNs, em seu volume 10, apresentam a proposta de trabalhar com a educação sexual na escola como um tema transversal nos currículos (BRASIL, p. 107). O material utiliza a terminologia orientação sexual e a justifica ao discorrer sobre o papel e a postura do educador e da escola. Descreve as referências necessárias à melhor atuação educacional para

tratar do assunto, diferente do tratamento que a criança recebe no ambiente familiar. A escola que deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, precisa reconhecer que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, dimensões do ser humano envolvidas nesse processo, asseveram os PCNs (BRASIL, p. 114).

A educação infantil, em seu percurso histórico, foi marcada por funções sociais diferenciadas, o assistencialismo e um modelo de educação preparatória referenciado na educação posterior. No entanto, a criança é um ser social que se constrói na interação com sociedade da qual faz parte, por meio da qual aprende com cada situação vivida e capacita-se para as futuras. Com isso, acreditamos que, nesse processo de educar, seja formal ministrado pela escola ou não-formal promovido pela família, amigos, colegas e outras relações, as crianças podem preencher suas demandas, por experiências vivenciadas com o outro, por informações e conhecimentos apropriados presentes nos ciclos vitais do seu desenvolvimento. A sexualidade, presente em todas as manifestações e em todos os aspectos da vida humana, faz parte desse processo de educar, educar para o exercício do viver e sobre essa certeza empenhamos nossos esforços na discussão que ora promovemos.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NA ESCOLA

A palavra educar, '*educere*' e o seu significado conduzir introduziram nossas reflexões acerca do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil com vistas a apresentar para a criança possibilidades de conhecer, escolher e trilhar algum caminho relativo à sexualidade. Qual caminho escolher? Ante uma pluralidade de escolhas, ainda desconhecidas, as crianças não sabem fazer as suas e precisam de alguém que lhes propicie condições para que se entendam como sujeito de direitos reconhecidos e participantes sobre a definição deles. Toda criança merece ser educada nos aspectos pessoais, de personalidade e das habilidades por desenvolver, e também naqueles que envolvem atitudes e padrões de comportamento sócio-culturais, como os relativos ao sexual.

Com um espaço de direito da criança à educação, a infância tem relevada importância porque é, neste momento, que os jovens aprendizes estão estimulados e despertados pela curiosidade, um momento fértil no desenvolvimento para desenvolver o gosto pela leitura, introduzi-los aos números e aos cálculos, ensiná-los a ouvir as primeiras histórias e apresentá-los às primeiras noções das ciências. A criança, na ingênua condição curiosa a quem tudo interessa e por tudo pergunta, é um verdadeiro cientista.

Frente a essas primeiras considerações, investimos em conhecer um espaço de educação infantil para: (a) identificar as relações entre sexualidade e vida como indicativos de melhoria das condições da cidadania das crianças e das educadoras; (b) compreender os processos de formação subjetiva em que subjazem as concepções de sexualidade entre educadores da creche comunitária; (c) compreender se a formação das educadoras da creche prepara-as para lidar com as questões relativas à sexualidade das crianças no contexto escolar; (d) identificar historicamente as condicionantes educar e cuidar presentes na trajetória da educação infantil para as camadas populares; (e) entender de que forma a educação abrangendo a sexualidade desde a educação infantil pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e mudanças no *ethos* escolar.

A sexualidade e seu desenvolvimento são fortemente marcados pela cultura e pela história de cada sociedade, que impõe regras criadas e constituídas de parâmetros fundamentais para o comportamento dos indivíduos. Entendendo a sexualidade como construção social, histórica e política, cujas formas e variações tornam-se impossíveis de serem explicadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram, no contexto escolar é sempre um desafio porque enfatiza a transformação da prática educativa, desvelando os ocultamentos e silenciamentos acerca de sua abrangência.

Na busca de respostas para as questões iniciais: (a) o que sabem as educadoras sobre sexualidade?; (b) quais são os comportamentos sexuais infantis expressos na creche?; (c) como as educadoras os recebem e lidam na praxis?; (d) a formação docente prepara-as para lidar com eles? entrelaçamos dados: (a) da pesquisa qualitativa com observação participante no cotidiano; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e educadoras; (c) pesquisa e análise de documentos e material bibliográfico; (d) entrevistas individuais, semi-estruturadas, com o corpo pedagógico; (e) análise de conteúdo das narrativas com categorização e entrelaçamento das falas dos sujeitos que contaram suas histórias.

A sexualidade não é dada pela natureza e também não é inerente ao ser humano, todavia é construída social e culturalmente. Vivemos nossos corpos de diferentes maneiras baseadas em processos profundamente culturais e plurais, razão pela qual a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, como nos ensina Louro (2001, p. 11).

Na busca em conhecer a formação da educadora da creche Bom Samaritano sob a dimensão da sexualidade humana, realizamos entrevistas semi-estruturadas individuais⁸, privilegiando a formação geral destes sujeitos e a sua compreensão da sexualidade, como

sujeitos sexuais em construção e como sujeitos morais de suas próprias ações, como anuncia Veiga-Neto (2005). Entendemos que a construção da sexualidade das educadoras engloba as compreensões e concepções adquiridas e construídas ao longo de sua educação, experiências de vida e as que compuseram a identidade sexual que hoje demonstram na interface com seus pares ou em situações próprias do convívio em sociedade. Salientamos, entretanto, que essas concepções erigiram em suas narrativas e nas observações que presenciamos por ocasião de nossa inserção no contexto institucional.

Observamos, inúmeras vezes, que a postura centralizada nos cuidados com as crianças na creche confrontou-se com a arte de educar e por essa razão atrevemo-nos a denunciar a necessidade de desvelar para a equipe pedagógica que os cuidados são sempre oportunidades para desenvolver aprendizagens e construir novos conhecimentos e significados na vivência do cotidiano, tais como o respeito pelo desenvolvimento de identidades, o direito de brincar, de encontrar um ambiente acolhedor, de aprender sobre higiene e saúde, de desenvolver a imaginação e a capacidade de expressão, de receber proteção e afeto e de expressar sentimentos.

Acrescente-se a esses, o direito de encontrar na escola um espaço de informação e de formação para as questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e também para aquelas que o ambiente escolar propicia, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 107) em sua apresentação ao tema Orientação Sexual.

As narrativas revelaram que a vida das pessoas constrói-se por escolhas influenciadas ou determinadas por conjunto de valores transmitidos e adquiridos pelos sujeitos ao longo de seu processo de desenvolvimento e de educação/formação, fundamentais para constituir suas personalidades, suas posturas sociais e sua manifestação como sujeito sexual, seja no trabalho, no estabelecimento de laços afetivos, de amizade, de relacionamento amoroso ou de tantos outros.

As falas das educadoras evidenciaram o desconhecimento que todas têm acerca do tema sexualidade. Algumas afirmaram: *acho a sexualidade normal*, porém evidenciaram que pouco dela conhecem, porque não souberam defini-la. Em uma das narrativas: *sexualidade entre duas pessoas adultas eu acho normal. Eu só não acho normal a sexualidade infantil* evidenciou-se que o sexo genital e a sexualidade são concepções que se confundem. Noutra fala: *tudo tem o seu momento, a sua hora* desvelamos não só um desconhecimento sobre a temática, mas também a convicção das educadoras de que as crianças são assexuadas e por essa razão falar sobre este assunto com o público infantil não é adequado. Uma das educadoras, ao longo de sua narrativa, declarou:

Quando ocorre assim eu converso do meu jeito com eles ou entro numa brincadeira, o que é isso garoto? Vamos guardar isso⁹, não quero ver nada disso para fora. Para também nem constrangê-lo e [...] também não sei se eu estou constrangendo quando eu faço isso. Mas, às vezes, é a reação no momento, porque também levo um choque na hora.

Considerando que as proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual graças a inúmeros procedimentos sociais, como a educação, por exemplo, percebemos que falar sobre a sexualidade de seus alunos angustiou muito essa professora da creche, razão pela qual associou o termo sexualidade a desespero. Percebemos sua reação de choque frente à vivência que proferiu e ousamos afirmar que, apesar da sua vasta experiência como educadora, ainda pouco conhece sobre a vida sexual das crianças, seus valores culturais e os comportamentos pertinentes a ela.

Palavras como *tabu*, *atos obscenos*, *coisa maldosa* surgiram nas falas das educadoras e focaram nossa atenção num discurso inibidor sobre a sexualidade, permeado de pudores, de proibições, de recusas, de mutismos e de censuras. Percebemos nesse discurso dificuldade de falar sobre sexualidade, vista como algo repulsivo e por isso reprimido. Essa questão direcionou-nos para regras e condutas permissivas ou não, culminando num fenômeno tão antigo quanto a vida em sociedade, a repressão sexual. Por ela entendemos o conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade (CHAUÍ, 1991). No entanto, conceituar repressão sexual implica também em falar de conjuntos de regras proibidoras explícitas e conhecidas pelos membros de uma sociedade e são estas que, muitas vezes, utilizamos como referência ao longo de nossas análises.

O estudo da sexualidade no cotidiano da escola traz à tona situações e experiências comuns e extraordinárias vividas com colegas e professores que deixam marcas permanentes. Dessas marcas emergem lembranças das instituições, que contribuíram na construção de nossas identidades sociais, especialmente a de gênero e sexual, assegura Louro (2001).

Muitas escolas desenvolvem trabalhos de educação sexual adotando o corpo como ponto de partida para pensar a sexualidade e questionam, dentre outros, a relação entre o corpo orgânico e a sexualidade, os desejos e os comportamentos sexuais. O processo de escolarização do corpo de uma criança e a produção de uma masculinidade/feminilidade demonstra como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, ou seja, o disciplinamento dos corpos para esta finalidade. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua e, quase sempre, eficiente e duradoura, afirma Louro (2001), porém nem sempre explícita ou intencional.

A intervenção da escola no campo da sexualidade é sempre complexa, por ser uma instituição, intrinsecamente, orientada para disciplinamentos com ênfase na razão e no controle. No entanto, a prática docente, ocupada em ministrar conhecimentos especializados e ensinar para a vida em coletividade, convive com situações problemáticas, que levam as professoras a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e também de conflito de valores como os relativos ao sexual.

A sexualidade envolve gênero, identidade e orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor, reprodução, demanda a observação de desejos e fixa limites para que as orientações individuais não comprometam projetos civilizatórios, a convivência e o direito do outro.

Educar para a sexualidade é preparar a pessoa para viver em sociedade, dotando-a de instrumentos que lhe permitam promover mudanças na sua capacidade crítica para que seja capaz de (re)criar padrões de comportamento que considere mais adequados. A educação sexual objetiva a promoção da felicidade individual e coletiva com liberdade responsável, não apenas de busca de prazer pessoal, mas também de respeito pela liberdade sexual, pelos limites e pela integridade do outro, ensina Vitiello (1997).

Frente a essas considerações, como solicitar às educadoras infantis que permeiem, atravessem o conteúdo de suas práticas com temas de interesse social, como a sexualidade, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais? O que entendem as educadoras por sexualidade infantil e até que ponto conseguem lidar com situações trazidas pelas crianças para o convívio na creche?

Nosso trabalho buscou apoio nos documentos criados para auxiliar os professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 117) uma concepção de sexualidade que defende sua manifestação desde o momento do nascimento até a morte, construída ao longo da vida e marcada pela história, cultura, ciência, assim também expressa por singulares afetos e sentimentos.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a expressão sexualidade é entendida como algo inerente ao ser humano, manifesta de formas distintas segundo as fases da vida, com seu desenvolvimento 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, p.17).

Sabemos que as dificuldades relativas à formação de professores em nosso país são históricas, devido à precariedade dos cursos e dos recursos, razão pela qual ousamos declarar que, de um modo geral, a formação de educadores para a Educação Infantil ainda possui lacunas que não foram devidamente preenchidas.

Segundo Kulisz (2004), de um lado existe o Estado, como organismo responsável principal pela educação, deixando de lado as iniciativas e medidas que deveriam presidir sua ação nesse campo e de outro lado existe o desestímulo ao professor, com a remuneração baixa, condições precárias de trabalho até a deficitária formação docente.

Apesar de a Constituição de 1988 assegurar o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil, direito referenciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e pela LDB de 1996, são poucos os municípios do estado do Rio de Janeiro que têm uma política municipal de educação integrada a uma política da infância. A desigualdade econômica e social e a precariedade das políticas públicas municipais de educação infantil são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas para a infância (KRAMER, 2005, p. 24).

Na Educação Infantil, observa-se ainda hoje uma parcela de profissionais considerados leigos e nas creches ainda é significativa a quantidade de profissionais sem formação escolar mínima e com variadas denominações, dentre elas, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitora e recreacionista. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, artigo 62, ressalta a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para os profissionais das creches e das escolas infantis, assegurando uma formação mínima para os seus profissionais. Embora a Educação Infantil esteja reconhecida na lei, ainda há muito a ser vencido, principalmente quando se fala de investimentos nesse âmbito da educação (KRAMER, 2005).

O Ministério da Educação – MEC, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 39), admite a grande incidência de profissionais atuantes nas creches e pré-escolas do país sem formação adequada. As funções desses profissionais estão passando por reformulações, pois o que se esperava deles há algum tempo atrás, não corresponde mais à demanda atual. A constatação dessa realidade nacional está sendo acompanhada por debates nacionais que apontam para a necessidade de uma formação mais complexa para os educadores infantis e de uma reestruturação dos quadros de carreira que

levem em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional. Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta lei dispõe no Título IX, art. 87, § 4 que “até o fim da década¹⁰ da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Isto significa que as redes de ensino tiveram como tarefa fazer investimentos de forma sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vinham trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade.

Algumas narrativas que emergiram em nossa pesquisa levaram-nos a conhecer uma visão positiva na formação do professor, considerando que entendem a formação do professor como aquela que diz respeito à formação inicial de um aprendiz, aquele que está no processo de tornar-se docente. Entretanto, Garcia (1995) assevera que a formação de professores não é um conceito unívoco e por essa razão precisa ser concebido como um *continuum*¹¹, um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional contraposto à visão formativa presente nas inferências realizadas a partir do ouvido.

Esteve (1995) ressalta que, trabalhos realizados em diferentes países convergem para uma formação inicial dos professores com tendências a fomentar uma visão idealizada do ensino não correspondente à situação real da prática cotidiana e utiliza o conceito de *choque com a realidade*¹² de Veenman para descrever o colapso das idéias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula. Essa afirmação pode ser exemplificada na resposta de uma educadora quando questionada sobre o processo de sua formação: *o meu primeiro emprego como professora foi aqui na creche [...] o que se aprende no magistério é muita teoria e a gente quer colocar essa teoria na prática. Mas não é bem assim – a teoria é uma coisa e a prática é outra.*

No conteúdo desse relato, evidenciamos não só o entendimento da educadora de que a formação inicial oferece “produtos acabados”, mas também a constatação de uma ruptura entre aquilo que aprendeu no curso de formação, que chamou de teoria, e o que, ao longo dos seus seis anos de prática na creche, havia acumulado e percebido que, muitas vezes, estava

longe de poder contar com a bagagem aprendida para solucionar ou mesmo aplicar no cotidiano vivenciado.

Formar professores, ou melhor, contribuir para que eles formem a si mesmos enquanto docentes implica em estimular a pessoa do professor para uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça os meios de um pensamento autônomo capaz de facilitar as dinâmicas de autoformação participada, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também profissional”, ensina Nóvoa (1995, p. 25).

Concordamos com o autor quando afirma que uma parte importante da pessoa é o professor e por isso urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo ao educador apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação vai e vem, avança e recua, e constrói-se num processo de relação com o saber e com o conhecimento.

Reportando-nos às nossas experiências pessoais de educação, podemos lembrar de poucos professores que, além das informações passadas, deixaram marcas perenes em nossas lembranças e cujas influências acompanharam o decorrer de nossas vidas.

A educação abrangendo a sexualidade tem seus alicerces no amor, sentimento entendido nesse contexto como uma forma de comunicação e uma troca bilateral entre adultos e desses com as crianças. No entanto, além de promover a felicidade com alicerces no amor, questões mais complexas estão envolvidas nesse processo.

ARTICULAÇÕES CONCLUSIVAS

Ainda hoje, creche e pré-escola conservam um estigma, construído historicamente e marcado pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza. A pobreza ainda é um dos grandes problemas que a sociedade brasileira precisa superar para garantir os direitos das crianças inseridas nesse contexto. Urge para as instituições de Educação Infantil buscar soluções não mais na assistência social, porém numa educação que atenda a criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento, inclusive os relativos à sexualidade.

Apesar das políticas públicas promoverem alguns avanços no país, ao estabelecer direitos para as crianças, a situação da infância brasileira ainda se mostra precária, pois conquistas foram alcançadas sem a sua concretização na realidade (LEITE FILHO, 2001). Ainda pequenas, as crianças dependem dos adultos, dos governantes, pesquisadores e educadores, que possam lutar para assegurar seus direitos.

No caso da Educação Infantil, cabe aos professores de creches e pré-escolas posturas que respeitem a criança como cidadã e coloquem-na como centro do processo educacional. Nesse sentido, estamos certos de que a proposta de nossa investigação pode favorecer para esse processo, não só por meio de uma educação infantil que afirme a sexualidade e a vida, mas contribuindo para a formação das educadoras entendidas como figuras importantes e também legitimadas socialmente para ajudar no desenvolvimento das crianças.

O trabalho com a sexualidade busca promover em cada criança não apenas uma mudança em si, mas também a construção de uma consciência marcada pela relação com as outras crianças, com seus familiares e com os outros, sendo capaz de modificar o meio em que vive, pois como ensina Paulo Freire “a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental a educação pode” (1996, p. 112).

NOTAS

¹ Merisse (1997, p. 35) informa que a primeira referência à creche no Brasil aparece nesse ano num artigo de um médico da Casa dos Expostos, publicado no jornal “A Mãe [sic] de Família”, editado no Rio de Janeiro, que propunha a instalação de uma creche destinada aos filhos de ex-escravas pela Irmandade da Misericórdia.

² Grifo do autor

³ Desvalidas significa sem valor próprio (RIZZO, 2002, p. 32)

⁴ Mantivemos a terminologia Ensino de 1º grau, conforme consta no Relatório de Atividades de 1993 da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), correspondente ao Ensino Básico atual.

⁵ Os Direitos Humanos são afirmados há mais de 200 anos e viraram Declaração da Organização das Nações Unidas, ONU, em 1948.

⁶ O autor assevera que o RCNEI constitui-se apenas num conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas e que não deve ser lido como uma receita.

⁷ Neste Parecer a relatora-professora Regina Alcântara de Assis afirma que a iniciativa do MEC, através da ação da Coedi/SEF, de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil não é mandatória [...] ficando a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

⁸ Optamos pela entrevista semi-estruturada com um único respondente (a entrevista em profundidade) como método de coleta de dados partindo do pressuposto referenciado por Gaskell (2004, p. 65) de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas, ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas sob condições que elas mesmas estabeleceram. Essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial.

⁹ A educadora utilizou a palavra *isso* para referir-se ao pênis de um garoto.

¹⁰ Ressalte-se que “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (LDB, Título IX, art. 87)”, o que significa que a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, instituiu o início da década em 1997 com término em 2007.

¹¹ Grifo do autor. Para a obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto, sugerimos a leitura de Garcia sobre *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: Nóvoa, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

¹² Grifo do autor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

-
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação Pessoal e Social*. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2
- BRASIL. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. RJ: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro (SINEPE Rio), s/d.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, n.1).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola, v. 3).
- KRAMER, Sônia. (Org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KULISZ, Beatriz. *Professoras em cena: o que faz a diferença?* Porto Alegre: Medicação, 2004. (Cadernos Educação Infantil, v.15)
- LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In LEITE GARCIA, Regina, LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE/RJ, 2001. (Coleção O sentido da escola).
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MERISSE, Antonio et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Temas de Educação, n.1).
- RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- VITIELLO, Nelson. *Sexualidade: quem educa o educador. Um manual para jovens, pais e educadores*. São Paulo: Iglu, 1997.
