

# QUEM ENSINA O EDUCADOR A LIDAR COM A SEXUALIDADE INFANTIL?

SCHINDHELM, Virginia - UNIRIO  
[psicovir@terra.com.br](mailto:psicovir@terra.com.br)

## Resumo

A pesquisa elegeu a formação das educadoras da Creche Bom Samaritano para conhecer os processos subjetivos de suas concepções de sexualidade e compreender como lidam com as questões relativas ao sexual no contexto escolar. Sexualidade é uma construção social relacionada ao poder e à regulação. A inserção no cotidiano da creche observou o trabalho das educadoras e suas competências profissionais situados entre uma proposta pedagógica dita laica e uma realidade efetiva de divulgação doutrinal religiosa, caracterizada pelo exercício da disciplina e controle do saber e do corpo dos sujeitos nela incluídos e a ela submetidos. Destaca-se como propõe Foucault como uma instituição de seqüestro. Na busca de respostas para os questionamentos: (a) que concepções trazem as educadoras sobre sexualidade?; (b) quais são os comportamentos sexuais expressos pelas crianças no cotidiano escolar?; (c) como as educadoras recebem e lidam com esses comportamentos na sua praxis?; (d) a formação docente prepara-as para lidar com essas questões? entrelaçou-se dados constitutivos da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica da creche; (c) análise de material bibliográfico; (d) entrevistas individuais, semi-estruturadas, com educadoras; (e) análise de conteúdo das narrativas. As falas evidenciam a construção das educadoras como sujeitos que carregam em si as marcas dos sofrimentos e silenciamentos sobre o sexual. As inferências alicerçaram-se nos dados que o dia-a-dia escolar apresentou: (a) existem diferenças nas interpretações das educadoras sobre os fatos que se articulam com a sexualidade; (b) sexo e sexualidade são concepções que se confundem; (c) falar sobre a sexualidade de seus alunos angustia muito as professoras, pois ainda acreditam que as crianças são assexuadas; (d) as educadoras pouco conhecem da vida sexual das crianças e de seus valores culturais sobre ela.

**Palavras-chave:** Formação docente; Sexualidade infantil; Creche comunitária.

## Introdução

A sexualidade, entendida como uma construção social relacionada ao poder e à regulação é, ainda hoje, tópico polêmico no espaço escolar devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos alunos, educadores, equipe pedagógica e demais funcionários.

A escola mais se adequa ao formato denominado por Foucault (1977) de *scientia sexualis*, por ser aquela que a tudo pretende explicar porque nela os procedimentos ordenam-se em forma de poder-saber, cuja preocupação é com a espécie, com a formação para a vida em coletividade e com o projeto civilizatório.

Como então romper com uma visão biologizante, medicalizante embutida numa racionalidade médica hegemônica e levar para a escola uma idéia de sexualidade entendida em nossa contemporaneidade como uma elaboração histórica e política, que significa e exprime manifestações sociais com formas e variações impossíveis de serem explicadas sem o exame do contexto em que se formaram, como Foucault (1977) a postulou? É possível buscar um entrelaçamento da sexualidade, intimidade, afetividade com as matérias-primas da escola, sejam elas o conhecimento, o pensamento crítico, a ética, a comunicação e a linguagem?

### **Investigando a formação docente**

Ante essas questões inserimo-nos no cotidiano da Creche Bom Samaritano, no Rio de Janeiro, com vistas a observar o trabalho docente e as competências<sup>1</sup> profissionais das educadoras, buscando formas de registrar e atentar para as relações que entretecem o real sem, contudo, pretendermos cristalizar nossas percepções em generalizações que tendem a agrupar tudo e todos.

A pesquisa qualitativa desenvolvida buscou o entrelaçamento da formação das educadoras e da sexualidade infantil com vistas a conhecer os processos em que subjazem suas concepções de sexualidade e compreender o modo pelo qual, em suas singularidades, lidam com as questões relativas à sexualidade das crianças no contexto escolar.

Nossa observação participante procurou captar e valorar o cotidiano em seus ineditismos com a humildade de um pesquisador ciente da complexidade que envolve a investigação científica e atento para a difícil e perigosa tendência de cair na armadilha de reproduzirmos a apreensão de novos dados em formas e fôrmis (LINHARES, 2008) de nossas experiências anteriores.

O campo de nossa pesquisa 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 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

---

<sup>1</sup> Entendemos, como Mello (1999, p. 3), por competência profissional “o saber e o saber-fazer”, o domínio das habilidades que proporcionam ao professor o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

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.

Os pequenos inseridos nesse espaço educativo são reconhecidos não só como seres humanos com potencialidades para construir conhecimentos, mas também como sujeitos de direitos ao pleno desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social.

Educar uma criança para a vida implica em desenvolvê-la não só nas suas habilidades, nos aspectos pessoais e de personalidade, mas também naqueles que envolvem atitudes e padrões de comportamentos sociais e culturais, como os relativos ao sexual, fornecendo-lhe condições de influenciar o ambiente em que vivem, exigindo importantes redefinições quanto à sua educação e formação dos seus educadores. Dessa forma a criança pode construir um futuro alicerçado por um sistema pessoal de valores, selecionados por meio de juízo crítico, capaz de ampliar o processo de tomada de decisões nas questões relacionadas ao seu comportamento sexual, avaliando e aceitando de maneira responsável, as conseqüências de suas atitudes, práticas e condutas.

O ser humano é um ser de relações, com necessidades de amar e ser amado, de expressar-se afetiva e emocionalmente, de interagir com pessoas de forma livre, consciente e responsável. Para tal, pode construir uma auto-imagem positiva e desenvolver livremente formas próprias de relacionamentos interpessoais, potencializando sua capacidade de sentir e ter prazer, de dar, receber e compartilhar, de aprender a respeitar, respeitar-se e ser respeitado.

Acreditamos que só é possível educar para aquilo que possa ser transformado, desenvolvido, pois o imutável está dado e pronto, só nos resta aceitá-lo ou não, fato que em nada corresponde ao fenômeno educativo. Dessa forma, uma educação para a sexualidade envolve um processo de educação geral que permeia todo o comportamento humano.

A sexualidade ainda encontra resistências ao seu desvelamento, em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade de uma pessoa e por ser uma dimensão do sujeito que recebe influências e controle por parte do social. Na educação das crianças ocupa um lugar de saberes e poderes, onde não faltam as concepções tradicionais provenientes da religião, da moral burguesa e das políticas de biopoder, estas legitimadas pelos saberes das ciências biológicas reprodutivas, reforçadas por discursos das várias formas.

Dados recolhidos em forma de palavras e narrativas<sup>2</sup> ouvidas das crianças e de todas as pessoas envolvidas com seus cuidados e educação mostraram-nos que a sexualidade é uma dimensão do ser humano experimentada e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos, pois envolve o corpo, a história, os costumes, as relações afetivas e a cultura de cada um.

Frente a essa questão questionamo-nos sobre a possibilidade de pensar numa dimensão formadora considerando as educadoras e também as crianças como “sujeitos aprendentes” dentro de um modelo de aprendizagem integral<sup>3</sup> e que se dê ao longo da vida. Esse não é apenas um desafio educativo, mas igualmente cultural e social, pois o desenvolvimento humano se dá numa rede de relações e num jogo de interações que promovem mudanças em todos que delas participam.

Sendo assim, importante por que não pensar numa educação para a sexualidade, com vistas a promover no educando a construção ou renovação de saberes necessários que o auxiliem a desenvolver suas habilidades, comportamentos e atitudes frente a mitos, tabus e preconceitos, de modo a sentir-se confortável com a sua própria sexualidade e melhor poder lidar com as questões, relativas a essa temática, trazidas por aqueles com quem se relaciona no cotidiano de suas vidas? Lembremos Veiga-Neto (2008) quando afirma que “a escola deve ser pensada não apenas como produzida pela sociedade em que se insere, mas também e, ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz”.

A experiência de 28 anos da Creche Bom Samaritano num projeto “de educação integral onde a criança é reconhecida nos seus esforços e estimulada para progredir como ser pensante e independente”<sup>4</sup> tem oportunizado para as crianças, que buscam o ensino básico em escola da rede municipal, o ingresso preferencial na Escola Municipal Castell Nuovo, situada também em Ipanema. Segundo relatos orais da Diretora da creche “[...] as crianças que saem daqui são bem-vindas a essa escola, pois lá sabem que elas estão bem preparadas para serem facilmente alfabetizadas”.

---

<sup>2</sup> Ressaltamos a importância das narrativas em nossa pesquisa por considerá-las como *personagens conceituais* (Alves, 2008) e não simplesmente fontes.

<sup>3</sup> A educação integral deve ser entendida como aquela que abrange todas as dimensões humanas, não somente as cognitivas. Os afetos, a solidariedade, as competências para lidar com o mundo contemporâneo, a ética, a política e tudo mais que cria o homem em sua Humanidade. Dimensões pouco lembradas na maioria das propostas de escola da modernidade, basta determo-nos na história da educação escolar no Brasil e no mundo ocidental.

<sup>4</sup> O destaque foi dado devido à utilização das palavras do Projeto Pedagógico da Creche Bom Samaritano.

A narrativa da diretora levou-nos a refletir sobre o significado de *estar bem preparado* (grifo nosso). O que significa estar bem preparado? Bem preparado para a vida em sua comunidade ou bem preparado para o que a sociedade capitalista espera dele, obediência e preparo para a submissão? Estaria a creche promovendo o ‘seqüestro’ dos saberes e dos corpos das crianças submetendo-os a uma disciplina para a aquisição de aptidões, qualificação para o poder, construindo, sobre o saber-experiência, um outro saber, que fala dele, que o descreve, diagnostica, que prescreve o quê, como e quando deve agir, pensar e sentir?

Aprendemos com Foucault (1996) que as instituições de seqüestro são estabelecimentos pedagógicos, médicos, penais ou industriais que exercem características de vigilância e disciplina por meio de uma série de funções. Por todo o século XIX, esses estabelecimentos se multiplicaram objetivando o seqüestro e o controle das funções tempo, corpo e saber dos sujeitos a eles submetidos e neles incluídos. É a famosa inclusão por exclusão, característica das sociedades disciplinares.

A criança, por exemplo, aprende os rumos que deve dar à sua vida, caminhando num mundo guiado por modelos, que dizem o quê e como fazer e onde, em nenhum momento, é colocado em questão o para quê fazer. Nesses modelos estão as verdades, que definem e determinam como ser bom cidadão, bom pai, bom filho, bom aluno, boa mãe, bom trabalhador.

A criança apropria-se de saberes e constrói um sistema pessoal de valores advindos não só da família, mas também da educadora da creche entendida como dinamizadora de idéias, legitimada socialmente, mas nem sempre habilitada para o convívio com situações complexas e incertas, como as relativas à área da sexualidade.

Percebemos nas narrativas dessas professoras as evidências de muitas incertezas, dúvidas, preconceitos e medos, articulados ao sexual, que se entrelaçam às várias e múltiplas formas de pensamento e ideais incutidos por diversos valores, dentre eles familiares e religiosos. Os discursos evidenciaram que sexo e sexualidade são ainda concepções que se confundem, devido à grande dificuldade na definição de sexualidade, todavia, em diferentes momentos, deixaram-nos perceber que as entendem como palavras sinônimas.

Nossa atenção também voltou-se para a angústia que quase todas as educadoras sentem ao falar sobre a sexualidade de seus alunos, pois ainda acreditam que as crianças são assexuadas. Essa questão ficou bastante evidente em uma narrativa que asseverava ser a sexualidade normal para adultos, mas não para o público infantil.

Aprendemos com Reis (2002) que a sexualidade escolar, como dispositivo crucial aos processos de subjetivação recebe dos pesquisadores da educação, pouca ou quase nenhuma importância, principalmente quando se tem clareza da relevância desta dimensão do humano na construção histórica dos sujeitos que se educam. Por esta razão, com base nas possibilidades do discurso das educadoras, tomadas a partir das pistas teóricas foucaultianas, investimos nossas reflexões para compreender, numa perspectiva arqueológica, como a sexualidade se inscreve na formação docente e na instituição Creche Bom Samaritano, enquanto *lugar* de dominação, e numa dimensão genealógica na busca das memórias, lembranças, reminiscências e histórias da vida escolar das professoras que fizeram emergir situações relativas à sexualidade vividas no cotidiano escolar.

A formação profissional evidenciou nas narrativas das educadoras um conceito unívoco de um aprendiz com formação inicial generalizada em processo de tornar-se docente. Entretanto, diante da fragilidade desse sentido, reportamo-nos para a formação docente concebida como um *continuum*, um processo de desenvolvimento profissional constante que possibilite a professora saber lidar com as várias dimensões da formação de seus alunos, que englobem, dentre outras, a cognitiva, a afetiva e também a sexual. Neste sentido Linhares (2008) nos auxilia ao destacar a importância de encontrar-se forças que sirvam como movimentos instituintes para girar, reverter e contrapor posições, vitalizando-as em outras direções.

Percebemos na seguinte fala de uma educadora “*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*” o exemplo de uma formação docente descolada ou distanciada da realidade prática vivida no dia-a-dia escolar. 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, porém distanciada da bagagem aprendida para solucionar ou mesmo aplicar no cotidiano vivenciado. Essa reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática remete-nos ao que Boaventura Santos (1989) propôs como segunda ruptura epistemológica “o reencontro entre a teoria e a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática”.

Nossas observações evidenciaram que, muitas vezes as educadoras vivem situações cotidianas, relativas ao desenvolvimento das crianças, ao processo de aprendizagem, ou mesmo relativas ao comportamento entre as crianças, que estão muito distantes de toda a bagagem teórica que trouxeram de sua formação, razão para ousarmos afirmar que as professoras ainda pouco conhecem da vida sexual das crianças e de seus valores culturais sobre ela.

As falas das educadoras evidenciaram em diferentes relatos as experiências de crianças que atreveram-se a expressar sua sexualidade de forma mais evidente e por isso tornaram-se alvo imediato de redobrada vigilância, ficando “marcados” como figuras desviantes do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar.

Nossas análises, entretanto, mostraram que as educadoras sentiram-se pouco à vontade quando confrontadas não só com as situações vivenciadas e relativas à sexualidade, mas também com as idéias de provisoriedade e incerteza recorrentes nos seus discursos. Compreendemos também seus desejos de, diante dessas experiências do cotidiano, poder contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas para lidar com essas situações absolutamente imprevisíveis, algumas trágicas e muitas consideradas pelas educadoras como inexplicáveis. Diante dessas situações vivenciadas perceberam-se vulneráveis, sem qualquer preparo para enfrentar os choques e os desafios que aparecem no cotidiano da creche. Não podemos deixar de lembrar que as crianças recebem na escola uma educação sexual por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras.

Como contribuir para a ampliação da formação das educadoras a lidar com essas experiências cotidianas? Estas precisam de informações, de conhecimentos, explicações? Ou simplesmente, "encaminhar" as crianças e/ou pais para serviços de orientação psicológica para que esses comportamentos sejam corrigidos? Podemos ou devemos aplicar nas crianças e/ou pais um sermão para que sejam reconduzidos ao "bom caminho"? Em que consiste a base da escolarização? Formar pessoas “de verdade” (LOPES LOURO, 2001, p. 18, grifos da autora)? Deve a escola manter a “inocência” e a “pureza” (grifos nossos) das crianças, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis sobre as questões acerca da sexualidade?

Cientes de que as dificuldades relativas a formação de professores em nosso país são históricas, devido à precariedade dos cursos e dos recursos, ousamos declarar que urge para a educadora da Educação Infantil (re)encontrar espaços de interação entre a sua dimensão pessoal e profissional permitindo-lhe apropriar-se de sua formação construída num processo de relação ao saber e ao conhecimento, porém no cerne de sua identidade pessoal.

Concordamos com Leite (2008) na necessidade de superação de

[...] um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitude de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos.

Formar professores, ou melhor, contribuir para que eles formem a si mesmo 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).

Sabemos que os problemas da prática profissional docente comportam situações problemáticas que levam as professoras a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e também de conflito de valores, como aquelas evidenciadas nas narrativas das educadoras acerca das experiências profissionais relativas à sexualidade. Percebemos, diante de seus relatos, constrangimentos, aflições e angústias frente às colocações e atitudes apresentadas pelas crianças e estamos convencidos de que isso se manifesta não apenas pelos seus valores individuais, porém, na maioria das vezes, pela falta de informação e conhecimentos sobre a temática sexualidade. Nossa assertividade tem como base o entrelaçamento das respostas das educadoras sobre o que sabem e pensam acerca da sexualidade e sobre as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Considerando que os acontecimentos relativos à sexualidade infantil vividos no dia-a-dia da creche rompem e desmontam a realidade da vida cotidiana escolar passamos a refletir com Veiga-Neto (2008), sobre aquilo que define como a tensão que se instaura entre a solidez e, muitas vezes, rigidez dos critérios estabelecidos pela escola



frente à liquidez evanescente e a flexibilidade que as questões relativas à sexualidade nos demandam.

### **Considerações Finais**

Aprendemos com Gallo (2008) que a educação é um empreendimento coletivo e que implica no outro, portanto, para educar e ser educado é necessário que haja ao menos o encontro de duas singularidades, seja ele um encontro alegre ou triste.

Nesse sentido, sem a pretensão de responder de modo decisivo e esgotar esse tema, pensamos na possibilidade de um entrelaçamento da formação docente e da sexualidade infantil, considerando a permanente tensão que se instaura no encontro desses dois pólos. Por um lado a singularidade da professora no processo permanente de sua formação profissional e por outro a singularidade da criança carregando em seu desenvolvimento todos os valores herdados dos contextos familiares, religiosos, comunitários e culturais. No entanto, uma crise não é por si mesmo, negativa, porque oferece sempre a oportunidade de refletir, escolher, discernir as ações para mudarmos acontecimentos e mesmo comportamentos.

Lembramos Linhares (2008) quando afirma que “nenhuma força consegue encurralar, de modo absoluto, o pensamento, a vida que sempre encontra seus pontos de fuga para libertar-se”. É importante mergulhar nas tensões que tecem o presente e percorrem os processos de educar e escolarizar, pois implicam nos modos com que estamos sendo educadores e professores, aprendentes e ensinantes.

### **REFERÊNCIAS**

ALVES, Nilda. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. (História da Sexualidade, v 1).

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de R.C.M. Machado; E. J. Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Como, onde e quando se formam os professores?** Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LINHARES, Célia. **Formação de Professores: definir ou interrogar tendências?** Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Uma escola para formar corações bem informados e cabeças bem-feitas: as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** POLOS: Revista Digital, 1999. Disponível em <<http://www.revistadigital.com.br/tendencias.asp?CodMateria=398#>>. Acesso em 05 dez. 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Temas de Educação, n.1).

REIS, Maria Amélia de Souza. **(Re)Invenção da Escola Pública: a sexualidade e a formação da jovem professora.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Ciência e senso comum.** In: \_\_\_\_\_. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar: novos desafios.** Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.