

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Rita de Cassia Vieira Borges

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios
para professoras(es) do Ensino Infantil

Araraquara-SP
2016

Rita de Cassia Vieira Borges

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios
para professoras(es) do Ensino Infantil**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Rossi.

**Araraquara – SP
2016**

Borges, Rita de Cassia Vieira
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO:
desafios para professoras(es) do Ensino Infantil. /
Rita de Cassia Vieira Borges – 2017
188 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)
Orientador: Célia Regina Rossi

1. Educação em Sexualidade. 2. Sexualidade e Gênero.
3. Professores do Ensino Infantil. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rita de Cassia Vieira Borges

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil.

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Célia Regina Rossi.

Data da Defesa: 16 de fevereiro de 2017

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Célia Regina Rossi
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Rio Claro

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª Andreza Marques de C. Leão
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Examinadora: Prof^ª. Dr^ª Érika Cecília S. Oliveira
Docente Externa – UFAL/Universidade Federal de Alagoas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara

BORGES, R. C. V. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara-SP, pp.11-120.

Aos meus amores:
NAYRA e MARCO FLÁVIO

AGRADECIMENTOS

À Juliana C. F. Baptistini, minha parceirinha nesta empreitada.

À Profª Andreza M. C. Leão, por todo carinho e atenção.

À minha orientadora, Profª Célia R. Rossi, por me conduzir nesta jornada.

À Érika C. S. Oliveira, por me introduzir e fortalecer nesta arena tão desafiadora.

A toda(o)s a(o)s colegas da 2ª Turma do Mestrado em Educação Sexual, pela preciosa oportunidade de conhecê-la(o)s.

À(o)s Menina(o)s da 3ª Turma, pelo compartilhamento da alegria festeira.

A todas e todos que acreditam na luta pela igualdade e equidade entre os SERES.

“[...] temos o direito a ser iguais
sempre que a diferença nos inferioriza;
temos o direito a ser diferentes
sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre as concepções das(os) professoras(es) e funcionárias do Ensino Infantil sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade no tocante à orientação do trabalho pedagógico frente às manifestações da sexualidade das(os) alunas(os). O processo investigativo foi desenvolvido em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo que atende crianças nas faixas etárias entre 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, originárias de famílias de classe média baixa. Por meio do método de observação *in loco*, buscou-se identificar, inicialmente, as práticas de cuidados diários e a linguagem utilizada entre as professoras e a equipe de apoio, bem como destas para com as crianças. Na sequência, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas contendo questões abertas que, com a devida anuência das participantes, foram gravadas, transcritas e analisadas qualitativamente, agregando-se dados quantitativos quando possível. Reconhecendo gênero como forma primária de dar significado às relações de poder, cujo processo de construção se inicia na infância; compreendendo a centralidade da Escola na socialização de meninos e meninas; considerando a transversalidade dos temas sexualidade, gênero e violências, optou-se por desenvolver esta pesquisa junto ao *locus* referido, tendo em vista o favorecimento deste contexto para a proximidade entre profissionais, crianças e famílias, além das potencialidades de cooperação destes em ações promotoras da ressignificação de crenças e valores constitutivos e constituídos nas relações sociais.

Palavras-chave: Educação em Sexualidade; Sexualidade e Gênero; Ensino Infantil.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the conception of teachers of a childhood education center, about sex, sexuality and sexual education, and how it guides their pedagogical work while dealing with the students sexuality manifestations. The investigated process was developed in a Municipal Childhood Educational Center (MCEC), locate in a city from the interior of State of São Paulo, which serves children in the age range between 4 months and 3 years and 11 months, from lower middle class families. For that, observation in loco method was adopted, aiming to identify the daily care practices, as well as to notice the language used between the educators and the others school professionals and between them and children. In sequence, it was applied a semi structured interview, with open questions, which, with the participants approval, were recorded and, than, ttranscribed and qualitatively analyzed, aggregating quantitative data, when possible. Considering Gener as the primary way to significate power relationships, which construction process begins in childhood; understanding the centrality of School in girls and boys socialization; considering the issues trasversatility – sexuality, gender and violence – it was opted to develop this work in childhood education field, considering this context as favorable because of the proximity between professionals, child and their families, as well as their possibility to cooperate to promote actions that can reframe constitutive and constituted beliefs and values in social relationships.

Key words: Sexuality Education; Sexuality and Gender; Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil das Participantes	67
Quadro 02: Modalidades de ensino	68
Quadro 03: Número de alunas (os) por segmento	68
Quadro 04: Composição da equipe	68

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
1. INTRODUÇÃO	18
2. GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: construções sócio históricas	24
3. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	40
4. METODOLOGIA	50
4.1 Percurso Metodológico.....	50
4.2 Primeiros Movimentos.....	54
4.2.1 Perfil dos Participantes.....	56
4.2.2 Caracterização e observação do universo de pesquisa.....	58
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS	67
5.1 Categorias de análise.....	68
5.1.1 Compreensão acerca da sexualidade infantil.....	69
5.1.2 Imposição de papéis de gênero (práticas hegemônicas).....	80
5.1.3 Práticas contra hegemônicas.....	87
6. DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	94
6.1 Devolutiva da pesquisa para a equipe do CEIM.....	94
6.1.1 Resultado das avaliações da equipe pesquisada.....	99
6.2 Encontro com educadores EMEIS.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	117

APRESENTAÇÃO

Graduada em Serviço Social e Psicologia, minha trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada por estudos relacionados a temas voltados aos Direitos Humanos, mais especificamente sexualidade e gênero, tanto de forma vinculada aos meus locais de trabalho, quanto articulada com políticas públicas tais como: Saúde; Assistência Social e Educação.

A mais recente experiência se iniciou em 1991, junto à Secretaria de Promoção Social – locada no Escritório Regional de Ação Social (EAS) do Município de Penápolis, Estado de São Paulo, cuja área estava composta por 9 dos 43 municípios pertencentes à região de Araçatuba –, quando integrava a equipe de assistentes sociais que supervisionavam os projetos sociais subvencionados por recursos desta Pasta, vinculados à Divisão Regional de Assistência Social (DRAS).

Na ocasião, as creches municipais e filantrópicas predominavam entre as instituições conveniadas, apresentando inúmeras dificuldades decorrentes do fato dos cuidados com as crianças serem delegados a pessoas sem qualificação profissional. Durante as nossas supervisões era frequente presenciar funcionárias(os) repreendendo qualquer forma de manifestação da sexualidade infantil; fato que se agravava por nossa insegurança em orientá-las(os) a agirem de forma adequada embora, por iniciativa própria, procurássemos suporte em literaturas afins.

Por meio do Decreto 36.454, de 19/01/93, a referida secretaria passou a ser denominada de Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social - SCFBES (Gandini Junior, 2006). A partir de então às nossas atribuições foi incorporada a orientação do processo de implantação da Política Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com base na Lei Nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além de Supervisionar e monitorar os projetos sociais voltados a este segmento populacional, nos coube sensibilizar os municípios quanto à necessária implantação dos Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA) e dos Conselhos Tutelares. Para tanto, realizamos várias reuniões com prefeitos e vereadores de diversas cidades, chegando a elaborar as próprias leis de criação dos conselhos, uma vez que muitos assessores jurídicos mostravam-se limitados para esta tarefa. No município de Penápolis fui membro do primeiro CMDCA, constituído em 1992.

Entre os incontáveis pontos de estrangulamento enfrentados pelas(os) conselheiras(os) em questão, a violência sexual contra crianças e adolescentes figurava como uma das mais gritantes, deixando em evidência a falta de preparo de quem deveria trabalhar para que estas(es) fossem respeitadas(os) como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, em conformidade com o estabelecido pelo ECA. Tal situação se adensava pela ausência e/ou insuficiência de equipamentos públicos para o acolhimento das vítimas, o que sabemos perdurar até os dias atuais.

Motivada pela realidade evidenciada através dos contatos estabelecidos com os Conselhos Tutelares, em 1997 me propus a fazer o curso de Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes, pela Universidade de São Paulo, junto ao Laboratório de Estudos da Criança (LACRI/USP), na ocasião, com ênfase na violência sexual. Embora a divulgação do curso tenha se dado através da SCFBES, não houve adesão de outras pessoas da DRAS, mesmo com todo o incentivo dado por uma colega que já o havia cursado no ano anterior. Valendo-nos dos contatos que possuíamos por meio do então denominado Escritório Regional de Ação Social (ERAS), compartilhamos o informe entre entidades públicas e privadas, para profissionais liberais envolvidos nos trabalhos com a população infanto-juvenil, chegando a despertar o interesse de várias pessoas, mas, ao final, formamos um grupo com seis componentes, sendo duas outras assistentes sociais, uma fisioterapeuta e uma psicóloga. Estava formada a Equipe N° 40, identificada como Equipe Alerta.

Parte do processo seletivo constituía-se da elaboração de uma proposta prévia de atuação multi-institucional na área da violência doméstica contra crianças e adolescentes, submetida à apreciação da equipe do LACRI. O nosso projeto foi elaborado com grande entusiasmo, apresentando objetivos que julgávamos exequíveis, compreendendo a promoção de capacitação teórica e prática de profissionais de instituições diversas, visando a construção de uma rede de atendimento eficaz na prevenção, identificação, intervenção, orientação e/ou encaminhamentos e, principalmente, a criação de um banco de dados atualizados com o perfil da violência doméstica na microrregião de Penápolis. Aprovadas, começamos a nossa árdua caminhada pelo Programa de Formação Profissional - Infância e Violência Doméstica, cujo desafio maior foi conciliá-lo com as nossas respectivas jornadas de trabalho.

Participar do referido curso foi de extrema importância para que eu pudesse compreender a concepção de família como uma instituição atravessada pelas desigualdades de gênero e geração, fazendo alvos preferenciais de abusos, os seus dependentes, aqueles que se encontra em desvantagem dentro da sua estrutura de poder. Um dos aspectos mais relevantes, dentre os abordados no curso, foram os mecanismos de perpetuação do fenômeno da violência

doméstica, denominado “complô do silêncio”, referindo “a vítima, cuja palavra é confiscada pelo agressor”; os parentes, “tentando ignorar o escândalo na estrutura familiar” e os profissionais, que assumem uma postura defensiva, “minimizando ou negando o abuso” (Azevedo; Guerra, 1994, p. 10). No tocante à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, a literatura indica como uma de suas estratégias a “educação sexual escolar”, devendo a mesma “ser dirigida a todas as crianças e adolescentes, de 3 a 18 anos de idade” (Azevedo; Guerra, 1997, pp. 29-30).

Atendendo aos requisitos da Especialização em tela, realizamos uma pesquisa sobre a prática da violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de Penápolis, o que nos possibilitou conhecer a frágil estrutura das políticas públicas existentes no local. Para o seu cumprimento, envolvemos todos os serviços voltados a este segmento, utilizando como métodos de investigação: entrevistas, aplicação de questionário (150 distribuídos; 110 respondidos), visitas às respectivas sedes de trabalho, consulta aos boletins de ocorrência (no caso da Delegacia de Defesa da Mulher) e reunião temática para debater os resultados alcançados com a pesquisa e as propostas de intervenção. Participaram desse processo investigativo representantes das seguintes áreas: Fórum (Vara da Infância e Juventude); Delegacia de Defesa da Mulher; Delegacia Central de Polícia; Escolas de Ensino Infantil e Barracões Comunitários; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar; Unidades de Saúde; Secretarias Municipais; Câmara de Vereadores e Entidades Filantrópicas.

Coincidindo com os resultados de estudos nacionais e internacionais, constatamos que não havia dados disponíveis a respeito deste fenômeno, fato bastante preocupante, pois a ausência de estatísticas não permite mensurar a realidade que se quer transformar, tornando-a invisível, sem os fundamentos necessários para justificar a implantação de políticas públicas para o enfrentamento da mesma. A maior contribuição da pesquisa ora citada foi sensibilizar as participantes quanto à existência do fenômeno pesquisado, havendo consenso entre as mesmas acerca do despreparo das instituições em lidar com as questões abarcadas, bem como em relação à necessidade de capacitação sistemática das equipes de trabalho, principalmente em relação à violência sexual (Equipe Alerta, 1997).

Os depoimentos que mais nos chamaram a atenção foram dados por três profissionais da área da Saúde: o primeiro, um pediatra de um Posto de Saúde; os demais, um psiquiatra e uma assistente social que atendiam no Ambulatório de Saúde Mental. Todos afirmaram que o número de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes é bastante significativo e foram revelados durante o tratamento das vítimas, pois as queixas iniciais eram outras. Outros

aspectos comuns às ocorrências foi o fato de os agressores serem os familiares (pai, padrasto, tio); após a revelação, as famílias abandonavam as unidades em que eram atendidas (Equipe Alerta, 1997). Na ocasião, não havia nenhum serviço especializado para o atendimento das vítimas e/ou famílias. Fomos aprovadas no curso com nota máxima.

Ao concluir a Especialização, cada grupo se comprometia a motivar outro grupo para o curso do ano seguinte. Mais uma vez, por meio dos meus contatos institucionais, pude mobilizar as pessoas que compuseram a equipe de estudantes de 1998. Apesar de todo o embasamento teórico-metodológico adquirido no curso em pauta e da visibilidade das demandas e da sensibilização das(os) participantes, não se tem notícias de que algum membro dos grupos de 1997 e 1998 tenha colocado em prática o projeto elaborado pela equipe. No meu caso, não tive a possibilidade de colocá-lo em prática, tendo em vista o processo de reorganização da secretaria em que eu trabalhava, exigindo-nos o máximo de empenho: grande parte do tempo era consumida pelo volume de questões burocráticas. Nem mesmo para a equipe do ERAS ou da DRAS foi possível replicar os conhecimentos adquiridos.

A reorganização ora mencionada ocorreu mediante a publicação do Decreto 42.826, de 21/01/98 que, mais uma vez, alterou o nome da secretaria para Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS), nos sendo delegado assessorar os municípios na implantação dos mecanismos previstos na Lei Nº 8742/93- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Gandini Junior, 2006), que elevou a Assistência Social ao patamar de Política de Seguridade Social não contributiva, em conformidade com o estabelecido na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em seus artigos art.203 e 204 (Brasil, 1993).

Ao determinar a assistência como política pública, de responsabilidade do Estado e de direito do cidadão, a LOAS inaugurou o fim do “primeiro damismo” e do clientelismo que historicamente pautaram as ações sociais praticadas no Brasil, encarregando as equipes da SEADS por assessorar todas as etapas de sua transição para o novo modelo de gestão descentralizada e participativa, cabendo-nos sensibilizar e instrumentalizar os municípios para a criação dos respectivos órgãos gestores e conselhos, orientar a elaboração dos Planos Municipais de Assistência Social, monitorando e avaliando a sua execução.

Sendo a assistência social um campo historicamente considerado de menor importância, posto que destinado a pessoas de classe social inferior, em sua execução sempre houve o predomínio de mulheres (em sua maioria, voluntárias), o que pode ser compreendido como um reflexo da discriminação de gênero. Da mesma forma, os Conselhos Municipais foram compostos fundamentalmente por mulheres. À medida que envolvíamos conselheiras e

trabalhadoras da área nas discussões acerca do caráter político preconizado pela LOAS, testemunhamos o processo de empoderamento de muitas delas. Algumas passaram a cursar Serviço Social, outras assumiram o cargo de gestoras de políticas públicas havendo, inclusive, as que se elegeram como prefeitas nos anos seguintes.

A etapa à qual me refiro a seguir foi a última que vivenciei como assistente social vinculada a esta secretaria, tendo em vista que requeri a minha aposentadoria ao final de 2008. Antes disto, em função da extinção dos Escritórios Regionais de Assistência Social (ERAS), todas as equipes foram centralizadas em suas respectivas Divisões Regionais de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS).

Por meio da Resolução nº 145 de 2004, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Secretaria Nacional Assistência Social, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) tornou-se pública, consolidando o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), apresentando os princípios, diretrizes e objetivos norteadores da criação dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), tendo o primeiro, o caráter preventivo da violação de direitos (Proteção Social Básica), enquanto o segundo se destina a acolher as pessoas violadas em seus direitos (Proteção Social Especial) (Brasil, 2007).

Com as características aqui focalizadas, estes equipamentos foram e ainda são verdadeiros palcos em que se apresentam toda sorte de vulnerabilidade social, muitas decorrentes de violências intrafamiliares. No caso dos CREAS(s) foi e ainda é comum encontrarmos equipes se declarando totalmente despreparadas e impotentes diante das realidades com as quais têm que trabalhar, tais como violência contra mulheres, violência sexual perpetrada contra crianças e adolescentes, isolamento social devido à orientação sexual, dentre outras. A situação das equipes da DRADS, responsáveis pelo monitoramento e avaliação dos mesmos não era muito diferente, compartilhando do sentimento de despreparo e impotência.

As angústias acumuladas no decorrer dos meus 26 anos de profissão, unidas a um sonho de colegial, me levaram a compor, em 2006, a primeira turma do curso Psicologia da Fundação Educacional de Penápolis (FUNPEPE), instituição na qual leciono atualmente. Tendo sua ênfase voltada para a Psicologia social, ao longo do curso houve várias oportunidades em que abordamos temas ligados à sexualidade, à educação em sexualidade e à diversidade de gênero, considerando-as como questões inerentes aos Direitos Humanos. No 5º semestre, os temas foram trabalhados em um dos encontros promovidos durante o estágio

supervisionado, na disciplina Processos Grupais II, desenvolvido com adolescentes beneficiários de um CRAS.

No 6º semestre cursamos a disciplina Sexualidade Humana, cuja ementa abarca vários de seus aspectos, tais como a História social da sexualidade; Sexualidade como condição humana; Determinação genética das características sexuais; Sexo, gênero e papéis sexuais; Função sexual e função reprodutora; Princípios de educação sexual em todas as etapas do ciclo vital; DST(s); Políticas públicas de saúde, educação, assistência, dentre outros. A partir da realização de um trabalho nesta disciplina comecei a vislumbrar a possibilidade de trabalhar a educação em sexualidade junto às(aos) professoras(es), percebendo a importância do papel da Escola e dos educadores no processo de desconstrução da educação sexual como mecanismo de reprodução da ideologia dominante no sistema capitalista, que perpetua a produção histórica das diferenças, principalmente as sexuais e as de gênero, incidindo negativamente no processo de construção das identidades culturais, acentuando, assim, as relações de poder presentes nos sistemas de significações.

No ano de 2010, nos dois últimos semestres da minha graduação, vivenciei a experiência que definiria os caminhos que venho seguindo como psicóloga. Ao longo dos Estágios de Psicologia Social I e II, desenvolvemos oficinas educativas e psicossociais com nove adolescentes do sexo feminino, na maioria vítimas de algum tipo de violência doméstica, razão pela qual eram atendidas em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Embasadas pelo referencial teórico da Psicologia Social crítica, buscamos construir um contexto dialógico de produção compartilhada de sentidos a partir da troca de experiências, promovendo discussões relacionadas a gênero e violência contra a mulher; sexualidade, identidade de gênero e papéis de gênero, categorias entendidas como construções histórico-culturais. Promover reflexões sobre letras de músicas, conteúdo dos vídeos e dos slides apresentados revelou-se valioso instrumento para que as participantes colocassem os tabus antes despercebidos, identificando as formas repressoras da “educação sexual” recebida nas instituições – escolas, igrejas, família etc., bem como os diversos mitos que envolvem a vivência da própria sexualidade (Borges, 2013). No ano seguinte, os resultados destas oficinas foram apresentados em diversos eventos científicos da área de Psicologia.

Ao escolher o tema a ser desenvolvido no meu Trabalho de Conclusão do curso de Psicologia, segui no sentido de ampliar meus conhecimentos sobre violência, pesquisando os “Sentidos e Significados da Violência, da Violência Doméstica e Modos de Educar de Mães Beneficiárias do Programa Bolsa-Família” (Borges, 2011). Tendo em vista que a violência sexual foi uma das modalidades abarcadas no trabalho, na oportunidade, voltamos a verificar

se haviam sido implantados no município os serviços especializados para crianças e adolescentes vítimas deste fenômeno, constando que os casos desta natureza continuavam sendo diluídos entre outros atendimentos. Baseando-nos em outros estudiosos do tema, tais como Martins e Mello Jorge (2009, Borges, 2011), enfatizamos ser premente que o Estado garanta espaços de vivências e reflexões sobre a constituição das práticas familiares violentas e outras formas de socialização e mediação de conflitos, o que nos parece improvável ser alcançado através de iniciativas isoladas, como palestras que se limitam à transmissão de informações e não se voltam para um trabalho cotidiano, em longo prazo.

Além disso, em 2011 e no decorrer de 2012, fui convidada para realizar oficinas e palestras em mais de uma dezena de municípios do interior paulista, envolvendo profissionais e usuários das Políticas Municipais de Assistência Social, da Saúde e da Educação Infantil; de entidades filantrópicas; alunos de cursos superiores (Serviço Social, Administração de Empresas, Contabilidade). Os temas abordados foram: a homofobia e a violência de gênero como violações dos Direitos Humanos, articuladas a outras formas de opressão, como o racismo e as desigualdades sociais; a violência sexual contra crianças e adolescentes, enfatizando os aspectos histórico-culturais que as constituem, tendo como pano de fundo o capitalismo e o patriarcalismo. A maior parte destes eventos foi alusiva a determinadas datas, como o 18 DE MAIO, Dia de Combate à Violência Sexual Infantil; 08 DE MARÇO, Dia Internacional da Mulher.

É importante destacar que, em todas as ocasiões em que abordei a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, no final, pelo menos uma pessoa me procurou relatando ter sido vítima desta modalidade de violência, ou mencionando sua ocorrência com filhas, filho ou parentes próximos. Dos 14 casos relatados até o final de 2012, a maioria referia-se à violência sexual doméstica contra meninas. Quanto aos participantes, em cerca de treze palestras ou oficinas realizadas, também neste período, foi possível registrar aproximadamente 700 pessoas, entre crianças, jovens, mães e/ou pais e avós e 170 funcionárias executoras de políticas públicas (Borges, 2013).

Em decorrência da minha admissão como professora no Curso de Psicologia da FUNEPE, desde 2013 venho realizando esporadicamente atividades como as mencionadas. Ao articular teoria e prática no campo da Psicologia Social crítica tenho buscado abordar questões relativas às desigualdades sociais e de gênero, promovendo reflexões acerca da sexualidade e do heterossexismo, dentre outros, como fatores desencadeantes de sofrimentos psíquicos.

Minha disponibilidade tornou-se, ainda, menor uma vez que respondi pela Presidência do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (CMDM) de Penápolis, entre outubro de 2013 e fevereiro de 2016, do qual me encontro afastada há alguns meses em decorrência das tarefas assumidas com o presente trabalho de Mestrado. Durante a minha gestão, o maior desafio foi trabalhar com as conselheiras que não possuíam, sequer, uma noção do que vem a ser gênero, além de algumas manifestarem posturas conservadoras, indo em direção contrária às funções atinentes ao cargo assumido. Diante de tal realidade, em cada reunião fui disponibilizando subsídios que minimizassem as dificuldades do grupo, muitas vezes vendo-me obrigada a repeti-los, pois, além contar com um número pequeno de participação, nem sempre eram as mesmas conselheiras que se faziam presentes.

Com o objetivo de elaborarmos um Plano de Ação do Conselho Municipal de Direitos das Mulheres, buscamos identificar as demandas relativas aos seus direitos no âmbito do município. Para tanto, dividimos os serviços públicos e privados conforme as respectivas características, aglutinando-os em câmaras técnicas específicas, cujo processo continua em andamento. Os dados obtidos foram levados ao conhecimento do prefeito e dos vereadores locais, reivindicando a implantação de um Centro de Referência de Atendimento às Mulheres em situação de Violência; de uma Secretaria Municipal de Direitos das Mulheres, bem como a implantação de uma Ficha de Notificação dos Casos de Violência, tornando-a obrigatória em todos os serviços de atendimento às mulheres do município. Até o momento, o que conseguimos foi sensibilizar os dois poderes para a necessidade do equipamento de acolhimento das vítimas, tendo este sido incorporado à plataforma de governo dos candidatos que concorreram ao cargo majoritário nas eleições de 2016, embora este ainda não tenha sido efetivado.

Um dos importantes eventos, ocorrido em setembro de 2015, foi a 2ª Conferência Municipal de Políticas para Mulheres, em Penápolis, na qual fui conferencista. Precedendo à discussão da pauta, abordei um dos principais objetivos da Conferência: “desconstruir a visão de que há um ‘modelo de mulher’”, bem como o desafio proposto: “Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia”. Objetivando subsidiar os trabalhos, abarquei outros temas, tais como: desenvolvimento da sexualidade humana, saúde sexual (Organização Mundial de Saúde), identidade de gênero, heteronormatividade e suas consequências, gênero como construção histórico-cultural, papéis de gênero e violência contra mulheres.

Guiaram a pauta de discussões desta Conferência: Eixo I - Contribuição dos Conselhos de Direitos da Mulher e dos Movimentos feministas e de Mulheres para a Efetivação da Igualdade de Direitos e Oportunidades; Eixo II - Estruturas Institucionais e

Políticas Públicas Desenvolvidas para Mulheres no Âmbito Municipal, Estadual e Federal: Avanços e Desafios; Eixo III - Sistema Político com Participação das Mulheres e Igualdade; Eixo IV- Movimentos de mulheres para a construção da igualdade a partir de alguns sinalizadores: - mecanismos de controle e aprimoramento na gestão, procurando vencer os paradigmas conservadores do patriarcado e do patrimonialismo. Contando com expressiva participação de representantes da sociedade civil e do poder público, no evento ora citado foram eleitas duas delegadas para a Conferência Estadual e, posteriormente, para a Conferência Nacional.

Os anos de 2015 e 2016 foram marcados por dois importantes acontecimentos no tocante à área a que me proponho dedicar. No final de 2015 fomos surpreendidas(os) pela posição unânime dos vereadores de Penápolis que, através da Emenda nº01/2015, suprimiram do Plano Municipal Decenal de Educação 2015/2018, elaborado pela respectiva secretaria, as expressões “identidade de gênero” e o termo “gênero”. À época, o Conselho Municipal de Políticas para as Mulheres, mobilizando outros conselhos e instituições, esteve em audiência com o prefeito, solicitando a sua intercessão para tentar reverter este quadro; enviou à Câmara Municipal uma Nota de Repúdio; publicou uma Carta Aberta à População sem, no entanto, obter sucesso.

Já em 2016, o ocorrido foi positivo, visto que o CREAS de Penápolis deu início ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, articulando-se com entidades públicas e privadas em busca da construção de uma estrutura adequada para a prestação deste serviço, processo ainda em curso.

A partir da minha trajetória em meio aos temas sexualidade e violência; com a frequência com que tenho recebido convites para realizar palestras e oficinas de discussões sobre os mesmos, é possível afirmar a ausência de políticas públicas que incorporem, em suas pautas de trabalhos, um espaço para discussões que envolvam questões inerentes à sexualidade humana e ao gênero, evidenciando, a meu ver, certa resistência de seus gestores e executores em tomarem para si a responsabilidade de trabalharem as temáticas em seu campo de atuação, seja por desconhecimento ou dificuldades advindas de suas histórias de vida, fazendo emergir a necessidade de capacitações sistemáticas afins, além da urgência de se trabalhar em rede. Diante do exposto, acredito que a educação em sexualidade seja uma demanda coletiva, perpassando as diversas políticas sociais do município de Penápolis e adjacências.

É importante refletir sobre os resultados inócuos promovidos por meio de palestras e oficinas pontuais, fazendo-se necessárias a elaboração de um Plano Municipal de Política para

as Mulheres, com diretrizes claras para a implantação de ações sistemáticas e articuladas às diversas políticas públicas na perspectiva de gênero, de forma a abraçar os preceitos explicitados no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Mulheres, reconhecendo-se a educação em sexualidade como importante ferramenta de prevenção e combate às violações de direitos que perpetuam as subordinações identitárias.

Levando em conta a minha trajetória profissional militante em favor dos direitos humanos e acreditando que possa contribuir como mediadora do processo ora mencionado, me senti instigada a cursar o Mestrado Profissional em Educação Sexual. No decorrer do curso, encontrei profissionais de diferentes perfis, igualmente dispostos a se instrumentalizar para continuarem a batalha em defesa da diversidade de gênero em seus campos de trabalho. Estes encontros alimentaram o meu desejo de seguir compartilhando o que aprendi através dos meus longos anos de experiências, dissipando a sensação de “militante-solitária”, que muitas vezes me acompanhou.

Dentre as inúmeras contribuições do Mestrado, fui tocada, especialmente, pela disciplina “Diversidade de gênero e cotidiano escolar”¹, não só devido à minha identificação com a abordagem teórica – materialismo histórico e dialético – seguida pela formação da professora em Psicologia mas, particularmente, por esta nos ter apresentado elementos do árido universo habitado por pessoas transexuais, bem como as implicações do cotidiano escolar em seu processo de exclusão, no mais amplo sentido.

Considerando a transversalidade dos temas sexualidade, gênero e violências, me lancei ao desafio de desenvolver a pesquisa que se segue na área da Educação Infantil, tendo em vista o favorecimento deste contexto para a proximidade entre profissionais, crianças e famílias, bem como suas potencialidades de cooperação em ações promotoras da ressignificação de crenças e valores constitutivos e constituídos nas relações sociais.

Neste sentido, o aprofundamento do trabalho, dos estudos e da pesquisa sobre o desenvolvimento humano – principalmente no tocante às fases de evolução da sexualidade – tornou-se imprescindível para a minha contribuição no processo de formação continuada de professores(as), acreditando na possibilidade de, posteriormente, estender o trabalho a outros profissionais, com vistas à promoção de uma educação em sexualidade e de uma cultura de igualdade e equidade de gênero.

¹ Disciplina ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ana Paula L. Brancaleoni; Unesp/Araraquara.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto a professoras e funcionárias da rede de Educação Infantil do Município de Penápolis, interior do Estado de São Paulo, atualmente composta por 14 unidades, denominadas Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), com o objetivo geral de investigar as concepções e práticas vigentes sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade – bem como as decorrentes demandas por práticas formativas frente às manifestações da sexualidade das(os) alunas(os) –, com vistas a subsidiar o processo da reorientação e transformação destes olhares.

Com esta finalidade, portanto, de conhecer e compreender de forma ampla os conteúdos e a forma como se desenvolve, no referido campo, a educação em sexualidade, adotamos a perspectiva histórico-cultural que, ao contrário das propostas hegemônicas de educação com um cunho biologicista, busca evidenciar os dispositivos de caráter ideológico que embasam as relações de poder, focando o preconceito de gênero como fonte geradora de diferentes modalidades de violência.

Embora se reconheça a presença da sexualidade em todas as etapas de nossas vidas, o tema permanece envolto por tabus inscritos em valores pré-concebidos de difícil transposição que, não raro, culminam no silêncio que compreendemos, aqui, também como ato educativo. Mesmo diante das evidências de que o início da vida sexual tem ocorrido cada vez mais cedo, crianças e adolescentes continuam sendo privadas(os) de uma educação em sexualidade no interior do espaço escolar e, quando esta educação se estabelece, o sexo e a sexualidade se constituem como algo a ser evitado, tanto devido ao receio de que seja instigada a curiosidade que incorreria no risco de uma gravidez precoce, quanto devido ao pretenso risco da contração de doenças sexualmente transmissíveis.

Há, aqui, uma reflexão a respeito da origem da negação da sexualidade como parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes: Ussel (1980) aponta os séculos XVI e XVIII como marco da ampliação do distanciamento etário, a partir do qual, em 1762, a categoria criança é apartada das categorias jovens e adultos, atribuída de características próprias; o mesmo ocorre, em 1802, com a categoria adolescente, da qual os pedagogos excluíram o tema sexualidade, fundamentados por aspectos histórico-culturais fundantes do conceito de inocência:

Pela sua ingenuidade, a criança é boazinha, divertida, ingênua e tocante, mas antes de tudo é inocente. Por "natureza" é desprovida de malícia, cândida e pura. Segundo Rousseau (1762), o contato com o mundo dos adultos a estraga. No entanto, um século depois, Amiel escrevia que a criança é, sem dúvida, inocente, mas nem por isso inclinada ao bem. E, cinquenta anos mais tarde, Freud falava da sua perversidade polimorfa. A inocência é extremamente vulnerável, podendo ser destruída por uma única ação. [...]. Nos séculos XVII e XVIII, a inocência passou a ser comparável à virgindade fisiológica, com uma vulnerabilidade igualmente acima da vontade da pessoa em causa e, da mesma forma, irreparável. (p. 83).

Central entre os estudiosos da história da sexualidade, Foucault (1988) percorre século XVII para evidenciar as transformações – em suas consequências – nas formas de se conceber e vivenciar a sexualidade apontando, como marco histórico, para o século XIX, no qual a burguesia vitoriana, hipocritamente, envolve o tema em silêncio, deixando-o circunscrito ao espaço privado da “família conjugal”, cuja função de procriar passa a servir de modelo. Referindo-se ao puritanismo e à instituição da repressão moderna do sexo, o autor acrescenta que neste espaço social não há lugar para a sexualidade infantil:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem nele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. (p. 09)

Em alusão ao caráter político da articulação entre sexo e poder, Foucault (1988) enfatiza o cerceamento do prazer a serviço do modo de produção capitalista vigente a exigir o máximo de força humana para o trabalho com a finalidade de gerar o acúmulo do capital, reservando ao trabalhador o direito de desfrutar da sexualidade tão somente para reproduzir um permanente exército de reserva.

Numa outra ponta, refletindo sobre a constituição dos dispositivos de sujeição, Scott (1990) define gênero como uma construção histórico-social, sob a qual se dá a organização da sociedade que, por sua vez, naturaliza as relações de dominação das mulheres pelos homens e estrutura as desigualdades sociais. Portanto, para se discutir o sistema de significados e a construção das identidades, é preciso ir além das posturas binárias em relação à sexualidade humana, reconhecendo-se o potencial do sujeito à bissexualidade, contrapondo-se aos valores heteronormativos socialmente impostos.

Nesta esteira, temos que a transformação deste modelo de organização social exige o reconhecimento da categoria gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, conhecendo suas origens para promover mudanças nas instituições que as legitimam, tais como: a religião; a família; as escolas; as ciências; as políticas e os

mecanismos jurídicos de uma sociedade. Nesta perspectiva, cabe aqui mencionar que o XIII Congresso Mundial de Sexologia (1997) ocorrido na Espanha, em Valência, promulgou a Declaração dos Direitos Sexuais, incluindo os direitos das crianças e dos adolescentes. As Emendas vigentes foram acrescidas pelas deliberações do XV evento realizado em Hong Kong, apontando como fundamental a Educação em Sexualidade para todas as instituições sociais com a finalidade de fazer frente às diversas formas de discriminação manifestas.

Mais especificamente, a respeito dos possíveis olhares para a educação em sexualidade praticada no contexto escolar, Altmann (2005) propõe uma mudança de foco:

O corpo humano é concebido como um organismo e cada um dos órgãos é estudado tendo, como foco principal, a função reprodutiva. Ganha, assim, destaque o corpo da mulher em relação ao do homem. Contraditoriamente, ao desenvolver a educação sexual a partir do tema reprodução, é esta que acaba sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas educacionais querem evitar. (p.07).

Em complementação, Bento (2011) aponta que a escola figura como uma das instituições com maior incapacidade de lidar com a diferença e a pluralidade. Omissa diante das hostilidades perpetradas contra crianças que se expressam de formas discordantes dos comportamentos tidos como ideais, a escola gera a evasão – esta invisibilizada ao ser diluída entre as estatísticas – ao se tornar um ambiente hostil e homofóbico.

Outro elemento para esta discussão advém da análise dos conteúdos e ilustrações contidos nos livros didáticos de Ciências e paradidáticos de Educação em Sexualidade, os quais funcionam são parâmetros para a educação em sexualidade praticada nas Escolas. Furlani (2008) questiona o processo de formação de professores e professoras dos Ensinos Fundamental e Médio que, reproduzindo os pressupostos apreendidos, referendam os significados naturalizantes acerca de gênero e sexualidade ali contidos. Neste sentido, a autora propõe a necessidade de uma constante problematização das normas e hegemonias colocadas de maneira moralista e conservadora, bem como uma abordagem crítica dos mecanismos históricos e políticos que estigmatizam os que se manifestam de outras formas, que não as normatizadas ou tidas como ‘naturais’, nos espaços escolares.

Para a autora, o tabu existente nos currículos escolares propicia, através dos processos de reprodução das diferenças, pedagogias culturais que traduzem as representações e referências sobre a construção das identidades – e das múltiplas posições de sujeitos –, em conformidade com as relações de poder presentes nos sistemas de significação, marcando e instituindo as subordinações identitárias.

Neste campo de reflexões, Furlani (2008) menciona os binômios excludentes que apontam negatividades e positivities; homossexual/heterossexual; homem/mulher; masculino/feminino – a nortear as práticas de significação observadas, por sua vez, nas disciplinas, nas normas regimentais e nas formas de avaliação, traduzindo signos das representações sociais discriminantes, perpetuados pela linguagem. Sugere-se, a partir desta perspectiva, que o foco da educação em sexualidade se desloque dos campos da Biologia (e da Reprodução), para os campos da afetividade múltipla e do prazer, elementos inerentes à sexualidade.

Neste sentido, torna-se possível a elaboração de expressões, em gênero, como “as pessoas” que permitem que se olhe para a amizade, para as relações sociais nos termos do carinho, do respeito, da equidade e da confiança. Esta alternativa contribui para a desconstrução dos discursos intolerantes reforçados por livros em cujas ilustrações está definida um lugar “natural” e fixo para cada gênero – quando se reportam unicamente a casais heterossexuais, numa negação da real diversidade dos relacionamentos e manifestações da sexualidade humana

Ainda, segundo Furlani (2008), para subverter a ordem e os valores que colocam a heterossexualidade como padrão hegemônico é fundamental ressignificar positivamente o relacionamento sexual entre pessoas do mesmo sexo, privilegiando o aspecto afetivo amoroso existente reconhecendo, assim, o direito à livre escolha de orientação sexual e outras práticas sexuais. Ressaltamos, aqui, a importância do sentimento de afeto como estratégia pedagógica para a educação em sexualidade infantil, focando o respeito como base para qualquer relação a ser construída.

Para educandos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, a autora acima citada afirma que não sejam discriminados os casos em que a relação sexual seja praticada pelo simples fato de se ter vontade, ser prazerosa, haver atração física ou interesse monetário. É importante a visibilidade total para que o trabalho pedagógico se constitua no sentido de educar para a consciência sobre os seus corpos e seus desejos, possibilitando frentes às redes de pedofilia, prostituição e violências. Esta proposta conduz a reflexões fundamentais no campo das práticas pedagógicas – que não se dissociam dos campos sociais e familiares – no sentido de caminhar para além das perspectivas da cautela e da prevenção, rumo à elaboração de parâmetros para uma sociedade mais equitativa e respeitosa com as diversidades.

Acreditamos que, ao assumir atos políticos desta envergadura, a escola contribuirá para que a diversidade seja reconhecida como um fator positivo, acolhendo identidades denominadas subordinadas, até então atribuídas a *gays*, mulheres, população negra e

afrodescendente, indígenas, pessoas com deficiências, etc. Nesse sentido, inúmeras pesquisas realizadas por autores comprometidos, tais como Junqueira (2005); Rossi (2008); Leão (2009); Vianna (2010); Chagas (2013); Teixeira e Vilaça (2005) entre outros, têm apontado para a essencialidade de uma educação em sexualidade esclarecedora que, em todos os níveis de ensino, seja concebida de maneira politizada, responsável e ética.

Entendemos que negar e invisibilizar estas questões constitui um movimento de perpetuação dos preconceitos que permanecem na base da construção da sociedade misógina, homofóbica e excludente em que vivemos. Reafirmamos que a reorientação dos olhares sobre sexualidade é fundamental para que a mesma seja concebida de maneira politizada, permitindo a compreensão dos determinantes de pensamentos que instituem as subordinações identitárias por meio das relações de poder, favorecendo a desconstrução de mitos e tabus.

Quando as práticas educativas se estabelecem de maneira preconceituosa e acrítica referendam significados naturalizantes e reproduzem posturas binárias, moralistas e geradoras de relações assimétricas de poder entre meninos e meninas, o que tende a se conservar na fase adulta, de modo a legitimar reproduções de misoginia, machismo, heteronormatividade e demais pré-concepções geradoras de violências. Com base nestas considerações e compreendendo a centralidade da Escola na socialização de meninos e meninas justificamos, portanto, a relevância da presente investigação, tendo por hipótese a existência de uma demanda por reflexões deste teor por parte dos educadores e todos os envolvidos no processo educativo, partindo da seguinte questão: como o trabalho pedagógico é elaborado frente às manifestações da sexualidade das(os) alunas(os)?

No intuito, portanto, de impactar os(as) professores(as) e encantá-los(as) para educar dentro de uma perspectiva dos Direitos Humanos, esta Dissertação foi organizada em 5 seções. A primeira, a seguir, de cunho teórico reflexivo, apresenta a historicização das relações de gênero e suas implicações no contexto escolar, focando as oposições binárias como frutos da construção histórica e social dos conceitos de sexo, sexualidade e gênero, apontando para um redirecionamento dos olhares, sob uma perspectiva sócia histórica. Em continuidade e aprofundamento teórico do tema, a segunda seção aborda a evolução da Educação em Sexualidade praticada no Brasil, problematizando as práticas pedagógicas que legitimam as subordinações identitárias, propondo reflexões que possam orientar novas práticas que contribuam para a construção de uma política pós identitária para a Educação.

A terceira seção contém o percurso metodológico – perspectiva epistemológica – e a trajetória da pesquisa em campo. A quarta seção apresenta a devolutiva dos resultados de pesquisa aos participantes, apontando as principais problematizações desdobradas em

possíveis reorientações dos olhares e fazeres. A quinta seção, destinada à análise e discussão dos resultados fecha a pesquisa aqui apresentada, em diálogo com as primeiras seções, seguida das Considerações Finais.

2. GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: construções sócio-históricas

Os temas gênero, sexo e sexualidade vêm despertando o interesse de um número cada vez maior de estudiosos e pesquisadores dos mais diversos campos de conhecimento e vertentes epistemológicas. Com o objetivo de contextualizar as referidas expressões esta seção traz uma rápida apresentação sobre as contribuições de alguns destes pesquisadores.

Historiador de práticas sociais em âmbito mundial, Stearns (2010) faz importantes apontamentos acerca da história das relações de gênero, nos conduzindo à reflexão sobre o processo de naturalização da subordinação da mulher ao homem. Enfatizando a impossibilidade de se fazer generalizações acerca da sexualidade e os fatores imbricados na construção dos sentidos que lhes são dados, o autor parte do pressuposto de que as transformações culturais são processuais e contínuas, sendo impulsionadas pelas necessidades humanas que, igualmente, adquirem novas configurações em distintas épocas, contextos e lugares.

Os apontamentos do autor revelam que nas sociedades primitivas os padrões sexuais não possuíam a rigidez observada na contemporaneidade: o prazer sexual era reconhecido e legitimamente partilhado pelas mulheres. Contradizendo o caráter permanente que se busca atribuir à subordinação identitária da mulher, o autor afirma que a sexualidade sofreu várias modificações ao longo do tempo, em torno das quais muitos conflitos se deram, tais como a “tensão entre o reconhecimento do prazer sexual e o interesse e a necessidade, em nome da ordem social e até mesmo da sobrevivência econômica, da introdução de padrões regulatórios essenciais”. (p. 21)

Um dos fatores apresentados pelo referido autor como responsáveis por significativas transformações na forma dos povos primitivos vivenciarem a sua sexualidade é o advento da economia agrícola, permitindo-lhes fixar-se em determinado espaço geográfico, ao contrário do que lhes impunha a sobrevivência por meio da caça e da coleta, quando estes se organizavam em pequenos grupos nômades vendo-se, conseqüentemente, obrigados a limitarem o número de filhos gerados. Não havendo recursos para tanto, a alternativa para viver a sexualidade sem o risco de uma gravidez era a valorização do erotismo e a flexibilização dos papéis sociais atribuídos às figuras masculinas e femininas, sendo a bissexualidade integrante da dinâmica cultural da época, chegando a se revestir de uma aura mística quem transcendia os limites de gênero:

Em algumas tribos, particularmente nas Américas do Norte e do Sul, mas também em partes do sul da África, caso do atual Moçambique, certos homens eram sistematicamente vestidos e tratados como mulheres. Às vezes essa prática expressava um excesso de indivíduos do sexo masculino e a conseqüente necessidade de prover pessoas para o trabalho caracteristicamente feminino, embora tivessem nascido homens. Mas atrelada a ela havia também significação sexual e espiritual. Entre os nativos norte-americanos, certas tribos realizavam (e ainda realizam) um rito de iniciação em que, ao primeiro sinal de puberdade, meninos eram levados para dormir na casa de homens, onde um tio materno era encarregado de penetrá-los, de modo a deixá-los fortes e enchê-los de sêmen para que se tornassem férteis. (Stearns, 2010, p. 25).

Segundo o autor, as habitações agrícolas deram início à vida comunitária e, com ela, outras importantes transformações ocorreram na estrutura social, tal como o domínio de propriedade, implicando no controle do exercício da sexualidade das mulheres como garantia da legitimidade dos futuros herdeiros, inaugurando-se as regulações sociais diferenciadas por gêneros e o esboço das futuras sociedades patriarcais:

Eis aí uma mudança crucial em relação às tradições características das sociedades caçadoras-coletoras. A mesma preocupação com o monitoramento da sexualidade feminina ajudou a gerar intensas emoções acerca da possessividade sexual – ciúmes, em suma - que a maioria das sociedades agrícolas legitimava [...], fato complicador em muitos relacionamentos sexuais. (Idem, p. 31)

Ainda, conforme Stearns (2010), com a dependência do cultivo agrícola as crianças passaram a ser utilizadas em algumas atividades laborais, sendo intensificada a responsabilidade pelo trabalho a partir da adolescência. Contando com certa abundância de alimentos, as famílias foram tendo um número cada vez maior de filhos, em intervalos reduzidos, implicando na concepção do sexo para as mulheres apenas como fonte de reprodução, restringindo a sua importância ao papel social de mãe. Além disso, acrescenta o autor, grande parte do tempo das mulheres das famílias agrícolas voltava-se aos preparativos para o parto, ao seu restabelecimento e aos cuidados para com o recém-nascido, o que poderia interferir no seu interesse sexual.

Giddens (1993) atenta para que a análise da construção dos valores e crenças que fundamentam a atual representação social da mulher exige o resgate das transformações ocorridas na divisão do trabalho e nas relações entre pais e filhos. O autor acrescenta que, a partir do final do século XVIII, o poder do homem sobre a família foi reduzido, limitando-o ao local de trabalho, enquanto que à mulher foram delegados os papéis idealizados de mãe e esposa devotadas, acorrentadas ao amor romântico feminilizado, como a única possibilidade de viver a sexualidade no casamento.

O autor refere que o longo processo de feminilização conferiu à mulher uma personalidade estereotipada, dona de uma suavidade que, concedida naturalmente, encarna as condições ideais para cuidar da família no espaço privado do lar. Já, o homem, ser viril, adquire as características próprias para reinar no espaço público cabendo-lhe, portanto, exercer o seu domínio sobre a mulher, transitando entre o amor romântico/doméstico e a sexualidade, contrapondo intimidade e luxúria. Com a imposição deste modelo de organização familiar, um dos elementos constitutivos da dominação masculina, à mulher foi negado o prazer sexual.

Na sequência destas considerações, ao relacionarmos a divisão social do trabalho com a organização social em torno da sexualidade de homens e mulheres, contando com as contribuições de Crawford (1998), abarcamos elementos que evidenciam as intervenções ideologizadas – exercidas pela medicina e pela religião – a respeito das construções histórica e social do sexo e da sexualidade que imprimiram muitos dos valores mantidos na atualidade.

No contexto da Inglaterra entre 1500 e 1750, segundo a autora, o discurso médico reforçou o discurso teológico sobre sexo, contribuindo para demarcar fortemente as diferenças sociais e as desigualdades existentes entre homens e mulheres. A prerrogativa do conhecimento médico estabeleceu os critérios de definição da “sexualidade lícita e ilícita”, afirmando o sexo como algo dado pela natureza e, portanto, vivido de forma universal, concepção que “norteou as discussões contemporâneas sobre o casamento e a reprodução.” (p. 106):

Se as ideias dos médicos formados em universidades constituíram as principais fontes de conhecimento a respeito da sexualidade, as observações e experiências da população em geral forneceram uma fonte alternativa de conhecimento. Os debates em torno da sexualidade forneceram argumentos sobre fontes alternativas de conhecimento e sobre relações de gênero na sociedade moderna. (Crawford, 1998, pp.106-107).

Especificando o controle social desempenhado pela igreja no início da Inglaterra moderna, a autora revela que um dos recursos de coerção sobre os leigos eram os “tribunais confessionais”, penitenciando a quem ousasse descumprir os seus preceitos de que “toda sexualidade deveria ser heterossexual, genital e restrita ao casamento. [...]. O homem pertence a um sexo superior, apropriado para a procriação. A mulher, a um sexo inferior, apropriado para conceber e carregar crianças”. (Idem, pp.107-108).

A mesma autora (1998) enfatiza ainda, que a supremacia masculina era justificada pela medicina que, exaltando o fato dos homens produzirem sêmen, os mesmos teriam maiores

necessidades sexuais, embora as mulheres também fossem reconhecidas como seres sexuais. Nesse sentido, destaca-se que, apesar da resistência exercida pelo discurso feminino, os efeitos encadeados pela ideologia, essencialmente masculina, começaram a ser abaladas a partir dos estudos de Michael Foucault, primeiro autor a estabelecer a correlação entre poder e o discurso dominante.

Neste campo de reflexões, Chauí (1984), aponta que:

[...] a repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos [...].As proibições e permissões são interiorizadas pela consciência individual, graças a inúmeros procedimentos sociais (como a educação, por exemplo) e também expulsas para longe da consciência, quando transgredidas [...]. Temos, assim, um fenômeno curioso, qual seja, o de que algo suposto ser meramente biológico e meramente natural (sexo) sofre modificações quanto ao seu sentido, à sua função e à sua regulação ao ser deslocado do plano da Natureza para o da Sociedade, da Cultura e da História. (p. 10).

A autora assinala, desta forma, que a eficácia da repressão se amplia à medida que esta consegue dissimular o caráter sexual daquilo que se quer reprimir, acrescentando que a repressão sexual como prática social de controle sempre esteve presente na história da humanidade, assumindo determinadas características conforme o tempo e o lugar em que é admitida, porém os estudos a respeito de suas origens, formas e sentido datam do século XIX.

Chauí (1994) menciona como igualmente tardio o aparecimento da palavra sexualidade, levando à ampliação do termo sexo, principalmente “quando estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização)” deixando, assim, de ser considerado “apenas em sua função natural de reprodução da espécie ou fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado) para ser encarado como fenômeno mais global”. (p. 12).

Segundo a autora acima (1994), os desdobramentos advindos da expansão do termo resultaram na atribuição de novos sentidos a “gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte e a política) que, à primeira vista, nada têm de sexual”. (p. 13) Após analisar as diferentes formas com que os dicionários definem a palavra repressão, a autora faz as seguintes reflexões:

[...] a repressão não é apenas uma imposição exterior que despenca sobre nós, mas também um fenômeno sutil de interiorização das proibições e interdições externas (e, conseqüentemente, também das permissões) que se convertem em proibições e interdições (e permissões) internas, vividas por nós sob a forma do desagrado, da inconveniência, da vergonha (pois reprimir, como vimos, também significa: vexar, envergonhar), do sofrimento e da dor (e dos sentimentos contrários a estes, no caso da obediência ao permitido). Nossos sentimentos poderão ser disfarçados, ocultados ou dissimulados desde que percebidos ou sentidos como incompatíveis com as normas, os valores e as regras de nossa sociedade. Costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto repressão graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição de nossa sociedade. (Chauí, 1994, p. 13).

Numa outra ponta, nesta esteira de reflexões, Ussel (1980) traz inúmeras revelações no tocante à evolução histórica da sexualidade, dentre as quais destacamos alguns aspectos afetos à educação. Segundo este autor, no século XVIII os objetivos e os meios de educar variavam de acordo com o grupo ao qual pertenciam os pedagogos:

Os educadores do tipo antigo [...] preferiam uma educação discreta, com um mínimo de pudor: seria preferível dar a conhecer aos jovens coisas consideradas como fora de propósito nos meios puritanos e, de qualquer modo, impossíveis de serem evitadas; a melhor educação sexual seria oferecida "in natura ou através do olhar". [...] Para outro grupo, o pudor devia ser despertado o mais cedo possível, de modo a não ser necessário dar-lhe demasiada atenção nas fases posteriores da vida. [...]. Numerosos pedagogos moralistas que procuravam o ideal da criança inocente, por exemplo, Rousseau adotaram este ponto de vista. Alguns pedagogos quiseram atingir o seu objetivo com um método digno de confiança, isto é, inculcando na criança um sentimento de pavor: K. G. Bauer fala-nos de pais que avisavam os seus filhos que um animal viria arrancar com os dentes seus órgãos genitais se estes não fossem cobertos. Pedagogos progressistas já não concediam muita atenção aos genitais: atingiam o seu fim indiretamente, recomendando rapidez no vestir e no despir, sem brincadeiras, olhares e, de preferência, em meio a um completo silêncio. (pp. 57-58).

Em vários momentos, o mencionado autor pontua as desigualdades sociais e a posição de poder entre homens e mulheres em relatos como o seguinte:

Um cavaleiro da Idade Média seria ridicularizado se não tivesse violado uma jovem que lhe agradasse, ao encontrá-la só, fosse onde fosse. Muito depois da Idade Média, os senhores achavam normal exercer o direito de possuir as filhas dos camponeses. Isto, porém, só era permitido às pessoas de classe social elevada. (Ussel, 1980, p. 59).

Com relação às manifestações de pudor, a linguagem é um dos fatores evidenciados pelo autor: “a princípio, as cenas de coito ou a função dos genitais não deviam ser verbalizadas. Depois, as partes sexuais deixam de ser explicitamente nomeadas” (p.61), estendendo-se, posteriormente, para outras partes do corpo. No decorrer do século XVIII era comum que as palavras mais exatas fossem substituídas por reticências; no século XIX as substituições se davam por termos alusivos ou sugestivos. Um exemplo das consequências do processo de dissimulação das palavras é assim explicitado pelo autor: “Como a expressão coito foi primeiro reprimida na linguagem pública, não sobrou nenhuma daquelas expressões antigas que podiam ser usadas com decência”. (pp. 61-62)

Conforme mencionamos, no mesmo contexto histórico, os estudos de Foucault (1988) evidenciam as transformações ocorridas ao longo do tempo, a partir do século XVII, sobre a forma de se conceber e vivenciar a sexualidade, bem como as consequências do puritanismo, que culminou com a instituição da repressão moderna do sexo e na negação da sexualidade infantil. Referindo-se às transformações ocorridas nos três últimos séculos em relação ao sexo, o autor reflete sobre a ocorrência de uma “explosão discursiva, uma depuração do vocabulário autorizado”, resultando no fortalecimento do poder coercitivo das instituições, como a igreja (“a pastoral cristã”), que impôs a confissão aos fiéis – “tudo deve ser dito” – mas, acima de tudo, que fosse transformado em palavras todo o desejo; fossem vigiados todos os seus sonhos e pensamentos, sem deixar que nada escapasse da formulação discursiva. (pp. 21-22).

Foucault (1998) afirma ainda, que a técnica de intensificação dos discursos para o exercício do poder extrapolou o âmbito da pastoral, passando a ser de interesse público:

[...] por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo. No século XVIII o sexo se torna questão de "polícia" [...]. Polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição [...] uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população” como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. (Foucault, 1988, pp. 26-27).

Dentre os dispositivos regulatórios e as estratégias discursivas apontadas pelo mencionado autor estão às estruturas arquitetônicas colégios do século XVIII, bem como a organização dos espaços, as regras, os conselhos dos adultos, orientados pelo discurso médico, tudo de forma a permitir a permanente vigilância das crianças e dos adolescentes. A este conjunto de estratégias o autor denomina “discurso interno institucional”, que reconhece

a existência da sexualidade e, por isso, lhe deita vigilância permanente. Já em relação ao século XIX, o autor acima (1998) evidencia a ampliação do controle da medicina através de diagnósticos de doenças e, mais tarde, pela psiquiatria, por meio da classificação de comportamentos considerados “extravagantes”, bem como da justiça penal, ampliando a consciência de perigo em relação à sexualidade, institucionalizando o discurso sobre o sexo, não mais se restringindo a crianças e adolescentes, passando a abranger os casais:

[...] ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, [...] foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (Idem, pp. 42-43).

Com base nestas ideias, o exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo.

Para complementar as discussões até então sugeridas, Saffioti (1995) afirma: “Numa sociedade com clivagem de gênero, raça/etnia e classe social, as relações humanas são permeadas pelo poder”. (p.195):

Gênero diz respeito à construção social do masculino e do feminino, modelos difundidos ideologicamente como opostos e, portanto, como complementares. [...] gênero regula não apenas as relações homem-mulher, [...] a dimensão de gênero está presente em todas as relações sociais. [...] Sexualidade, então, é uma forma de poder. Gênero, enquanto socialmente construído, corporifica-a, não o inverso. Mulheres e homens são divididos pelo gênero, separados em categorias de sexo como as conhecemos, pelos requisitos sociais de sua forma dominante, a heterossexualidade, o que a institucionaliza a dominação sexual masculina e a submissão feminina. O feminismo tem uma teoria de poder: a sexualidade tem gênero da mesma forma que o gênero é sexuado. Homem e mulher são criados através da erotização da dominação e submissão. A diferença homem/mulher e a dinâmica dominação/submissão definem cada um. Este é o significado social do sexo e o balanço especificamente feminista da desigualdade de gênero. (Saffioti, 1995, p.198).

Resgatando a definição de gênero defendida por Scott (1999), pesquisadora, feminista e historiadora de mulheres na perspectiva de gênero, podemos identificar vários elementos

comuns aos que apresentamos até então, ressaltando os aspectos históricos e sociais em torno dos quais se dá a organização da sociedade, com destaque ao modelo de sociedade patriarcal, que naturaliza as relações de dominação das mulheres pelos homens e a decorrente estrutura das desigualdades sociais:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do próprio significado do poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (Scott, 1999, p. 92).

Dando continuidade às suas reflexões, Scott (1999) enfatiza que “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros [...] requer a inclusão de uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais”. (p. 96)

Na mesma direção Rubin (2003), antropóloga cultural, concebe sexo e sexualidade como produtos da atividade humana, conservando, portanto, características de determinado tempo e lugar, da mesma forma que outros aspectos do comportamento humano, evidenciando o caráter político que a ambos envolve. Esta mesma autora aponta que a noção de sexo como algo prejudicial aos jovens surgiu de extensivas estruturas sociais e legais do final do século XIX.

A Inglaterra e os Estados Unidos foram os palcos dos movimentos sociais moralistas que marcaram “as atitudes sobre o sexo, prática médica, criação de crianças, ansiedades parentais, conduta policial e legislação sexual”, influenciando, ainda hoje, a criminalização de homossexuais e prostitutas (Idem, p.01). Rubin (2003) ainda enfatiza ser o gênero igualmente político, base sobre a qual se “organiza a sexualidade em sistemas de poder que recompensam e encorajam alguns indivíduos e atividades, ao passo em que punem e suprimem outros”, assemelhando-se, assim, à “organização capitalista do trabalho”, exceto que “as disputas entre o trabalho e o capital são mistificadas”, enquanto “os conflitos sexuais são completamente camuflados”. (p. 44)

Nesse sentido, se referindo ao caráter político inerente às relações de sexo e gênero, que carrega consigo vieses ideológicos determinantes de comportamentos sexuais, Louro (1999), historiadora e referência na área de gênero, sexualidade e educação no Brasil, reflete sobre o espaço escolar e nos dá subsídios par ampliar a reflexão:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. (pp. 20-21).

A respeito das formas de manifestações e vivências da sexualidade humana, Louro (1999) ainda acrescenta:

Ao alertar para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os teóricos e as teóricas quer sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise [...]. (Louro, 2001, p. 549)

O exercício de controle por parte da escola é também focado por Vianna e Finco (2009) quando apontam para a criação de um sistema comparativo com base no estabelecimento de normas a serem seguidas: este classifica os indivíduos em relação ao coletivo, fazendo com que “cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber”. (p.21)

Em complementação, neste sentido, Bento (2011), socióloga, pesquisadora em transexualidade, sexualidade, educação em sexualidade e direitos humanos, afirma:

Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. [...] O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As interpelações do/a médico/a fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz. (pp.01-02).

Referindo-se às flagrantes limitações das instituições sociais em lidarem com pessoas que fogem aos padrões heteronormativos, Bento (2011) ressalta que o processo de imposição de identidade começa a ser construído a partir da palavra médica, que anuncia os fetos como meninas ou meninos, desencadeando inúmeras expectativas e desejos de um futuro em torno de corpos ainda em formação, vindo a materializarem-se, posteriormente, através dos

brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos que tendem a formatar crianças aos papéis sociais pré-estabelecidos como femininos ou masculinos.

Ressalta-se, aqui, o processo social e histórico que retroalimenta a construção de identidades, a autora supracitada chama a nossa atenção para o papel desempenhado pelas instituições que exercem um “terrorismo contínuo” sobre os sujeitos que não correspondem às expectativas geradas em torno de sua constituição biológica:

Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. [...] Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2011, pp. 3-4)

Reportando-se ao que denomina “pedagogia dos gêneros hegemônicos”, a autora denuncia que a exposição a dores, conflitos e medos àquele que não se identifica com o seu “destino biológico” é pautada na lógica das diferenças binárias entre os gêneros: “vagina–mulher–feminilidade X pênis–homem–masculinidade”, à qual a heterossexualidade daria coerência. (Idem, p. 05)

Por meio das interdições de comportamentos supostamente inadequados, do escárnio presente nas piadas homofóbicas dirigidas aos “diferentes”, tais como transexuais e travestis, a heterossexualidade apresenta-se como única possibilidade de construir sentidos identitários para sexualidades e gêneros: “As confusões que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições como um indicador de uma homossexualidade latente”. (Bento, 2011, p. 552)

A escola é eleita, nesse sentido, como uma das principais instituições que reiteram a supremacia do binarismo entre o feminino e o masculino, produzindo hierarquia e exclusão. Contrariando a sua função fundamental de constituir um espaço para o processo de socialização e de construções de vínculos, a mesma se limita a registrar como simples evasão o afastamento dos alunos que não mais suportam a permanente e generalizada hostilidade sofrida em seu interior.

A seguir, citamos as reflexões de Bento (2011) acerca da incapacidade da Escola em lidar com a diversidade e com a pluralidade, caracterizando-se como espaço de produção de masculinidade/feminilidade e de reprodução do que denominou “heteroterrorismo”:

Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veadinho; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo”. Essa é a sensação descrita por pessoas que vivem a experiência transexual que entrevistei quando se lembram da escola, instituição lembrada como um espaço de terror. (p. 07)

Referindo-se ao processo de patologização da sexualidade, a autora em questão aponta o DSM IV², segundo o qual pais e mães devem ser alertados acerca dos “comportamentos desviantes” de seus filhos e filhas, não raro, sendo posteriormente encaminhados a psicólogos com os argumentos a seguir:

O isolamento e o ostracismo contribuem para a baixa autoestima e podem levar à aversão e abandono da escola. O ostracismo e a zombaria por parte dos seus pares são sequelas especialmente comuns para meninos com o transtorno [...] – Transtorno de Identidade de Gênero. (DSM-IV *apud* Bento, 2011, p. 06)

Com o objetivo de dar visibilidade às consequências, em potencial, da naturalização e da omissão protagonizadas por professores frente às violências homofóbicas; evidenciando a homofobia como construção social que adentra os muros escolares, a autora nos remete aos seguintes dados:

As pesquisas realizadas nas paradas do Orgulho *Gay* apontaram que, de um total de 629 entrevistados/as, 26,8% relataram que foram marginalizados/as por professores/as ou colegas na escola ou faculdade. Esse percentual aumenta conforme diminui a faixa etária. Segundo o relatório da pesquisa, “nada menos que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência [marginalização/discriminação]. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade”. (Bento, 2011, p. 556)

Prosseguindo e ampliando, ainda mais, a discussão, vários autores vêm enfatizando a importância da linguagem como forma de dar significado às representações sociais, também constitutivas de subjetividades. Uma delas é Xavier Filha (2014) que, igualmente, adota o conceito de gênero como uma construção histórico-cultural, valorizando os fatores sócio-históricos e da linguagem neste processo de construção da subjetividade e do comportamento humano. Abarcando a narrativa dos livros infantis, a autora aponta que os artefatos culturais

² O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quarta Edição (DSM-IVTM) é publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. DSM-IVTM é uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas. Utilizando-se a nomenclatura padrão para definir os transtornos e fornecer instruções codificadas precisas para diagnósticos, o DSM-IVTM facilita o diagnóstico, o tratamento e as análises estatísticas dos transtornos mentais. (Disponível em http://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/dsm_iv.htm)

produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma “adequada” e “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade, independentemente de serem considerados literatura, todos educam, de alguma forma. Eles expressam modos de ser menina ou menino e produzem no leitor ou leitora maneiras de ser no mundo, de pensar, de construir problemas, de confrontar-se com a realidade e consigo mesmo/a, tudo em um tipo de relação específica estabelecida com a leitura.

Em complementação, mencionamos novamente Scott (1999) que considera os fatores imbricados e a concomitância na construção das significações de gênero e de poder: “Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam?” (p. 96) Partindo do pressuposto de que o que é construído nos oferece a oportunidade de ser (des)construído e (re)significado, a autora afirma:

De um ponto de vista geral responde-se que a mudança pode ter várias origens, transtornos políticos de massa que coloquem as ordens antigas em causa engendrem novas, podem revisar os termos (e, portanto, a organização) do gênero na sua procura de novas formas de legitimação. [...]. São os processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – político no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle. A natureza desse processo, dos atores e das ações, só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. [...] essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça. (pp. 92-93)

Referindo-se, igualmente, às possibilidades de transformações nas relações sociais opressoras, as ideias de Louro (1999) complementam esta discussão:

[...] a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da injustiça, que tão frequentemente parecem organizar o campo sexual, bem como outras formas de injustiça social, podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas. (p. 54).

Cabem, ainda, para a ampliação deste campo de reflexões, as considerações de Vianna e Finco (2009) que, pautando-se na Constituição brasileira de 1998 e na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional de 1996, ressaltam a garantia de direito de crianças de 0 a 6 anos serem educadas em creches e pré-escolas, contexto que lhes oportuniza conviver com outros grupos sociais, para além das próprias famílias, desenvolvendo habilidades intelectuais, sociais e psicológicas. Assim, a Escola é concebida pelas autoras como importante meio de execução de uma das políticas públicas de maior relevância na constituição de subjetividades.

Comungando com outras(os) estudiosas(os) da área, as autoras ora mencionadas ressaltam ser a escola um local de socialização entre crianças de diferentes classes sociais, religiões e etnias, portanto, um espaço onde se vivenciam as diversidades. Enfatizando a importância da discussão das questões de gênero como partem de uma educação de qualidade, as mesmas observam:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes. (pp. 08-09)

As pesquisadoras Vianna e Finco (2009) pontuam, ainda, que mesmo inconscientemente, em pequenos gestos e práticas cotidianas, as(os) professoras(es) podem reforçar os estereótipos de gênero baseados nas diferenças anatômicas das(os) alunas(os), contribuindo com “o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas”. (p.10)

Após tangenciarmos o processo de desumanização dos sujeitos, promovido pela Escola e sem menosprezar o poder das forças antagônicas, representadas por diversas instituições resistentes a mudanças do sistema que legitima as relações de poder e dominação abarcamos, como lume na construção de uma nova história, os Direitos Sexuais, cujo conceito inicial foi formulado nos anos 1990, resultando da luta dos movimentos *gay* e *lésbico* europeus e norte-americanos, articulando-se, posteriormente, aos movimentos feministas. (Brasil, 2010).

Reconhecendo ser necessária a aceitação dos diferentes tipos de orientação sexual, identidade e expressão de gênero, bem como a garantia da autonomia para tomar decisões sobre o uso do próprio corpo e da igualdade de gênero, o Ministério da Saúde (MS-Brasil), ressalta os Direitos Sexuais como Direito Humano básico:

Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições, e com total respeito pelo corpo do(a) parceiro(a); escolher o(a) parceiro(a) sexual; viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças; viver a sexualidade, independentemente de estado civil, idade ou condição física; escolher se quer ou não quer ter relação sexual; expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade; ter relação sexual, independentemente da reprodução; direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Aids; acesso a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e um atendimento de qualidade, sem discriminação; acesso à informação e à educação sexual e reprodutiva. (Ministério da Saúde, 2010, p. 16).

Nesta linha dos direitos, cabe mencionar que os Princípios de Yogyakarta (2007) – conjunto de princípios jurídicos elaborados por representantes de organizações de Direitos Humanos – são considerados de grande importância para a aplicação da legislação internacional às violações de Direitos Humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero. Entretanto, o Ministério da Saúde (Brasil, 2010) faz um alerta para a violação dos direitos humanos enfrentada por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, prostitutas e portadores de HIV/Aids. Com base em tais pressupostos, este Ministério adota a seguinte concepção de Saúde Sexual:

É a habilidade de mulheres e homens para desfrutar e expressar sua sexualidade, sem riscos de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejadas, coerção, violência e discriminação. A saúde sexual possibilita experimentar uma vida sexual informada, agradável e segura, baseada na autoestima, que implica abordagem positiva da sexualidade humana e respeito mútuo nas relações sexuais. A saúde sexual valoriza a vida, as relações pessoais e a expressão da identidade própria da pessoa. Ela é enriquecedora, inclui o prazer e estimula a determinação pessoal, a comunicação e as relações. (Hera, 1999 *apud* Corrêa; Alves; Januzzil, 2006, p. 45, citado por Brasil, 2010, p. 15)

Neste ínterim, é fundamental mencionar que as mulheres organizadas em movimentos feministas, além daquelas que, solitariamente, travam lutas diárias, foram e continuam sendo responsáveis por significativas mudanças no curso da história, ainda que estejamos bem distantes da desejada e merecida igualdade em direitos.

A História do Movimento Feminista no Brasil, contada por Bandeira e Melo (2010), revela a trajetória de lutas travadas por brasileiras “para desconstruir a estrutura patriarcal

nacional e vencer as desigualdades históricas estabelecidas entre homens e mulheres”; o movimento feminista durante este centenário possibilitou “a transformação do mundo arcaico em um novo mundo, de afirmação de direitos de todos e todas” (p. 06-08). A retrospectiva apresentada pelas autoras revela que, apesar de excluídas da história oficial, as mulheres brasileiras “tiveram participações pontuais nas diversas revoltas que permearam a construção do Brasil. A luta pelo fim da escravidão também foi vivida pelas mulheres negras e brancas que, apesar das limitações impostas no século XIX, conseguiram criar organizações em prol de si mesmas e dos excluídos” (pp. 11-12).

Entretanto, esclarecem as autoras que: “A história política brasileira nunca se caracterizou pela participação popular, tendo uma tradição de exercício do poder autoritário, seja em termos políticos, seja nas relações senhor-escravo, marido-mulher, pai-filhos” (Idem, p. 19). As autoras enfatizam que as mulheres brasileiras foram igualmente tocadas pela “nova onda feminista”, um movimento inaugurado com a repercussão da leitura dos livros de “Simone de Beauvoir (1910-1986) – O Segundo Sexo (1949) – e de Betty Friedman (1921-2006) – A Mística Feminina (1963)”, movimento cujas palavras de ordem foram: *Nosso Corpo nos Pertence* e *o Privado também é Político*, uma crítica radical à condição do ser mulher, culminando com a realização da Conferência Internacional sobre a Mulher, em 1975, contando com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). Em relação ao Brasil, as autoras acrescentam:

Paralelamente aos movimentos sociais que se levantavam contra a ditadura militar, as feministas propuseram-se, desde meados dos anos setenta, a denunciar a dominação sexista existente, inclusive no interior dos grupos políticos, defendendo que o movimento pelos direitos das mulheres, no Brasil, deveria ser diferenciado e não subordinado às lutas gerais do povo brasileiro. Assim, em um contexto de crise da democracia, o feminismo organizado ganhou a sociedade, empenhado contra a supremacia masculina, a violência sexual e pelo direito ao prazer. [...] Nos anos 1980, mulheres de outros setores organizados da sociedade civil passaram a dar visibilidade às suas questões específicas, tais como as mulheres negras e as lésbicas. [...] Durante toda a década de 1980, formaram-se coletivos políticos de mulheres negras. [...] Neste processo de visibilização dos impactos singulares do racismo sobre as mulheres destacamos, o papel das intelectuais negras Lélia Gonzalez (1945-1994) e Beatriz Nascimento (1942-1995). (Bandeira; Melo, 2010, pp. 25-26)

As mesmas discorrem, ainda, na mesma obra, sobre conquistas fundamentais alcançadas nos anos seguintes, desde a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)/1985; participação de eleições e conquista de cargos majoritários nas três esferas de governo (ainda que em franca minoria); implantação das Delegacias de Defesa das Mulheres

(a 1ª em São Paulo/1985); I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM)/2004; Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), dentre outras. Cabe ressaltar que o cenário acima descrito vem sofrendo profundas mudanças a partir de meados de 2016, inclusive com a extinção da Secretaria Nacional, por ocasião do Impedimento da Presidenta da República.

Os estudos alusivos às relações de gênero apontam constantemente a subordinação das mulheres aos homens, talvez dando a falsa impressão de passividade por parte destas que, historicamente, têm ocupado um lugar subalterno na esfera social. No entanto, se estamos em uma sociedade patriarcal, machista, sexista e misógina, não é difícil compreender que a invisibilidade das lutas femininas pertence ao grupo de dispositivos gerados para que este estado de coisas permaneça exatamente como está. Por outro lado, à medida que passamos a enxergar dialeticamente a realidade que hoje se apresenta, certamente veremos exemplos que nos encorajarão ao engajamento em lutas de matizes diversos; saberemos que as relações de gênero não são estáticas; que as transformações necessárias e urgentes só ocorrerão com a tomada de consciência sobre os nossos direitos e o nosso posicionamento político como agentes de mudanças, o que acreditamos passar, obrigatoriamente, pela educação em sexualidade.

À luz destas discussões, fica claro que a educação em sexualidade orientada por novas concepções fundamentadas pelas ideias de equidade e respeito, é um direito fundamental de todos e todas, a começar por crianças e adolescentes, devendo ser compreendida como responsabilidade das mais diversas instituições. Desta perspectiva, entendemos ser fundamental que a mesma se inicie na Educação Infantil e se estenda à Universidade e esteja presente em quaisquer espaços privados e públicos. Desta forma, acreditamos ser possível haver mais respeito às diversidades, fazendo frente às manifestações das violências sexual, de gênero, de etnia.

Nesse sentido, a próxima seção apresenta reflexões acerca da historicidade das políticas públicas e das discussões propostas no tocante à educação em sexualidade, no sentido de propor subsídios para pensar em respostas a indagações como as de Scott (1999): “Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como é que as coisas mudam”? (p. 22).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Como mencionamos nas discussões anteriores, os temas sexo e sexualidade estiveram presentes no contexto escolar concebidos, predominantemente, pelo viés da normatização:

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. [...] Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplina e autogoverno exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (Altmann, 2001, p. 578)

Em relação à realidade das escolas brasileiras, a autora refere que a Educação Sexual de crianças e adolescentes teve início entre os anos 1920 e 1930, período em que os “desvios sexuais” deixam de ser entendidos como crimes, passando a serem vistos como doença, dando lugar ao discurso médico. Assim, a escola é transformada em espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, cuja função é cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos tidos como “normais”.

Como todo processo de construção histórico-social, a educação sexual também teve seus avanços e recuos. Em meados dos anos 1960, algumas escolas públicas chegaram a trabalhar com educação sexual, entretanto, estas experiências foram pontuais, culminando com a sua extinção, em 1970, “após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares”. (Altmann, 2001, p. 579).

A atuação dos movimentos feministas tem se mostrado fundamental em diversas conquistas, tais como a ocorrida na década de 1970, quando “conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas”, bem como “a realização de importantes estudos acerca da condição da mulher na sociedade brasileira”, além de ações de maior abrangência, voltadas à educação, realizadas nas décadas seguintes (Secad/MEC, 2007, p. 11-12).

As feministas brancas de classe média foram levadas a discutir as clivagens de raça e classe entre ‘irmandade feminina’ (Fox-Genovese, 1992, citado por Secad/MEC, 2007, p. 11), e as lutas por reconhecimento de identidades específicas tiveram cada vez maior espaço. Exemplo disso foi a mobilização de feministas negras, feministas lésbicas, homossexuais, grupos ecologistas, entre outros. Questões concernentes a gênero [...] têm obtido avanços

relativamente mais expressivos. Isso, em grande parte, resultou do empenho dos movimentos feministas que, a partir da década de 1970, conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas. (Secad/MEC, 2007, p. 11)

Ainda, “em 1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual”, sendo facultado às escolas inserirem ou não a educação sexual em programas de saúde. As polêmicas em torno do assunto se estendem até a década de 1980, dividindo a opinião, inclusive, entre familiares (Altmann, 2001, p. 579).

Evidenciando a mobilidade das demandas sociais em conformidade com as condições objetivas de vida, as expectativas inerentes à educação sexual foram sendo alteradas nos últimos anos, mas, ao que parece, somente depois de grandes impactos sobre a saúde da população é que ocorre certa flexibilização dos valores morais que impõem regras de comportamento sexual.

Só recentemente “as questões de gênero, identidade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual” foram incluídas no espaço escolar, mesmo que enfrentando resistências, sendo possível considerá-la, ainda, em fase de construção. (Secad/MEC, 2007, p. 11). Da mesma forma, a articulação entre as categorias classe, raça/etnia, gênero, geração, dentre outras, passaram a ser pauta das políticas sociais após 1980.

Se, anteriormente, o que motivou a discussão sobre educação sexual na escola foi o aumento alarmante do número de casos de pessoas acometidas pela sífilis, nos últimos anos o que intensificou as preocupações neste sentido foi, segundo a autora, a proliferação de casos de AIDS/DST e o aumento de casos de gravidez entre adolescentes. Com vistas a colaborar com a avaliação das proporções do que mencionamos, seguem os indicadores epidemiológicos referentes:

Vinte anos depois do primeiro relato público de caso de Aids, estima-se que as mortes causadas pela doença já chegam a 22 milhões. A incidência de adolescentes entre 10 e 14 anos grávidas no Brasil aumentou 7,1% entre 1980 e 1995. Atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção dessa doença e dos casos de gravidez. (Altmann, 2001, p. 579)

Cabe ressaltar que as políticas brasileiras de educação em sexualidade; de educação em relações de gênero e educação especial, bem como os órgãos administrativos encarregados de sua gestão, foram construídas em pedaços, em espaços conquistados em meio a muita luta e algumas conquistas. Desta forma, podemos ter mais clareza para analisar as suas

implicações mais recentes para a escola contemporânea, que trata das relações de gênero, sexualidade e das diversidades.

A importância da pressão popular para mudança dos rumos das políticas pode ser observada, também, nos resultados decorrentes da luta dos grupos de pessoas soropositivas e vivendo com Aids, que levou o Ministério Público a desenvolver “um trabalho pioneiro e exitoso no enfrentamento da síndrome que, na segunda metade de 1990, tornou-se referência mundial, inclusive no que concerne à luta contra os preconceitos” (Secad/MEC, 2007, p. 13)³.

Diferente das experiências anteriores, quando só se investiram “recursos na pesquisa e no tratamento de pessoas”, os profissionais de saúde, em conjunto com a sociedade, “desenvolveram um modelo de prevenção pautado pela promoção da saúde e pela humanização do tratamento e, mais que tudo, pelo enfrentamento do preconceito e da homofobia”, compreendendo a divulgação de materiais informativos, diversas campanhas voltadas à população (incluindo escolas), realização de cursos, formação e capacitação profissional (Secad/MEC, 2007, pp. 13-14). Ao final dos anos 1990, percebeu-se que

[...] grupos lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros – LGBT – possuem considerável capacidade estratégica não apenas em ações de prevenção da Aids, mas também em ações de formação para o enfrentamento da homofobia. Paralelamente, consolidava-se a compreensão de que a escola é, entre outros lugares, um espaço privilegiado de formação cidadã e de luta contra toda espécie de preconceitos. (Secad/MEC, 2007, p.14)

Partindo deste novo olhar sobre o papel social da escola, foi preciso criar estratégias disruptivas⁴ em relação às práticas excludentes e as “verdades heteronormativas”, apostando-se que “teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso”. (Louro, 2004, pp. 110-127, citada por Secad/MEC, 2007, p.16).

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH, 2002), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a

³ Outras conquistas similares estão disponíveis em anexo.

⁴ Que provoca ou pode causar interrupção; que acaba por interromper o seguimento normal de um processo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/disruptivo/> Acesso: janeiro de 2017.

partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. (Secad/MEC, 2007, p.22)

Reconhecendo a educação como locus estratégico para trabalhar a diversidade; propondo-se a subsidiar a formação de professora(e)s para atuarem de forma a garantir uma educação em sexualidade engajada, em 2004, foi criada no Brasil a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), responsável por elaborar e monitorar as políticas públicas voltadas a “[...] questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental”. (Secad/MEC, 2007, p. 5) Para tanto, passou-se disseminar a ideia de que

Ao se falar em gênero, não se fala apenas em *macho* ou *fêmea*, mas de *masculino* e *feminino*, em diversas e dinâmicas *masculinidades* e *feminilidades*. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recurso e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como *homens* e *mulheres* e o que é – e o que não é – considerado de *homem* ou de *mulher*, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. (Secad/MEC, 2007, p.16, grifos do autor).

Ao compreender a inadequação da expressão *opção sexual*, que remete a concepções naturalizantes e medicalizadas, a Secadi passou a veicular o conceito e o sentido de “orientação sexual”, visando que nas práticas pedagógicas fosse respeitado como expressão subjetiva o “desejo afetivo e erótico” podendo, portanto, ser dirigido a “pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades), ou de ambos os sexos (bissexualidades)”, ressaltando a pluralidade de “suas formas de expressão e representação” (Secad/MEC, 2007, p.17).

Em 2011, a SECAD teve o seu nome alterado para SECADI, por meio de um decreto que promoveu a extinção

[...] da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão. (Brasil, 2011a, 2012).

Apesar do conjunto de esforços e construções de aparatos visando mudanças de conceitos e preconceitos, enfatizando-se a necessidade de colocar as questões relacionadas a gênero e sexualidade no bojo dos Direitos Humanos, no Brasil, “a homofobia ainda encontra respaldo no discurso religioso” e em representações moralistas”, [...] haja vista o lugar ocupado entre os países com o maior número de “assassinatos de natureza homofóbica”. (Secad/MEC, 2007, p. 26)

Junqueira (2010) aponta a cristalização de valores que, constituídos e mantidos ao longo do tempo, tornam-se cristalizados, resistindo a mudanças e à resignificação:

A escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” todos aqueles/as que não se sintonizassem com as referências centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Assim, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar como algo cotidianamente cultivado na escola e que produz efeitos sobre todos. (p. 02)

As palavras do autor evidenciam os descompassos entre o que é proposto e o que realmente ocorre nos espaços de execução de políticas públicas:

O currículo oculto não é o único a ensinar conformismo, aprofundar e cimentar valores e crenças preconceituosas. O currículo, enquanto um artefato político e uma produção cultural e discursiva é um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão do mundo. Por isso, parece proveitosa a noção de “currículo em ação”, que remete à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagem, geralmente sob a responsabilidade da escola, vivenciadas por estudantes (e também docentes, dirigentes e funcionários/as), que podem ou não ser planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula. É aquilo que ocorre de fato nas situações vividas pelas escolas, e não o que era desejável e/ou institucionalmente prescrito. (Junqueira, 2010, p. 01)

Neste sentido, pesquisas realizadas pela UNESCO têm demonstrado a predominância de comportamentos homofóbicos entre professora(e)s e, quando não, seu despreparo para lidar com as questões afetas à homossexualidade no contexto escolar, ou, ainda, a indiferença: entre “5 mil professores da rede pública e privada, 59,7% declararam não admitir “que uma pessoa tenha relações homossexuais”; “o percentual de professores/as que declaram não saber

como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória” (Secad/MEC, 2007, p.27)

A esse respeito, segundo Altmann (2010):

A sexualidade é atualmente vista como um problema de saúde pública, sendo a escola local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. Assim, ela foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em tema transversal, a fim de disseminar-se por todo campo pedagógico e irradiar seus efeitos em domínios os mais heterogêneos possíveis. (p. 579).

Em complementação a esta reflexão, a mesma autora pontua alguns aspectos dos PCN que merecem reflexões mais detidas:

- Nos PCN, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento;
- Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo”, sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados;
- A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”;
- É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer;
- Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital;
- Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestados entre jovens e adultos;
- [...] a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura;

- Afirma-se que, apesar de parecer algo tão “natural”, o corpo e os modos de usá-lo e valorizá-lo têm determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural. [...] Por outro lado, ainda que das formas mais diversas, a sexualidade sempre teve papel importante na vida do ser humano. Se, por um lado, esta citação insinua uma crítica à naturalidade do corpo através da afirmação de variações culturais, por outro, ao final do trecho, a sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes;
- Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade.

Neste sentido, de Souza (2007, p. 01) elabora importantes reflexões, oferecendo subsídios que nos permitem pensar novas práticas em direção a uma educação em sexualidade. A autora compreende a “produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades”, sendo a escola de Educação Infantil um espaço oportuno para uma educação em sexualidade de forma politizada, problematizando as aparentes verdades que precisam ser evidenciadas como geradoras de desigualdades de gênero, socioeconômica, dentre outras.

Afirmando ser necessário compreender a Pedagogia e o currículo escolar de maneira contextualizada, a autora nos convida ao engajamento nas lutas pela igualdade e equidade de gênero, referindo-se às conquistas alcançadas nos espaços acadêmicos e nas políticas públicas como resultantes das lutas de movimentos sociais encabeçados pelas minorias, fortalecidos pelas organizações não governamentais e pela militância político-partidária:

Os Estudos Feministas, nas suas mais variadas vertentes, [...] trouxeram à cena temas considerados menores, tais como: família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros. Até então relegadas a um status secundário, as referidas temáticas passaram a ganhar força, sendo objeto de estudos e pesquisas. [...]. A consolidação dos Estudos de Gênero, dos Estudos *Gays* e *Lésbicos* e da Teoria *Queer* no campo acadêmico traz a

possibilidade de pensar que existem muitas formas de viver as masculinidades e as feminilidades e que estas são construções sociais e culturais. (Souza, 2007, p. 78-79)⁵

Replicando os apontamentos de (Louro, 2001; 2004), Souza (2007) acentua o papel da escola como reprodutora das relações de poder entre meninos e meninas, das mais diferentes formas:

[...] seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente. (Souza, 2007, p. 79)

A sexualidade passou a ter certa visibilidade ao ser incluída como tema transversal nos Curriculares Nacionais (PCN), entretanto, é possível observar as limitações na forma de tratar o tema, não raro conservando-se os cunhos biologicista e preventivo, o que evidencia ser “fundamental ampliar estudos e pesquisas que possam dar conta de outras discussões em torno da sexualidade, enfatizando os aspectos culturais e sócio-históricos aí envolvidos”, estendendo-se a todas as disciplinas. (Souza, 2007, p. 80)

Reportando-se à interação gênero-sexualidade, Souza (2007) confere igual importância “ao modo como gerenciamos nossas relações afetivo-sexuais”, abarcando a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, sugerindo que temas como “homofobia, misoginia, o aborto, a violência e o abuso sexual, a prostituição infanto-juvenil, a violência doméstica infantil” sejam abordados na formação inicial e continuada de professoras(es), devendo, inclusive, constar na proposta pedagógica. Pontuando o papel da escola em ampliar o conhecimento de alunas(os), a autora sinaliza o potencial estes e outros temas como geradores de maior compreensão dos processos de hierarquização social, “possibilitando assim a desconstrução das subalternidades existentes nos diversos segmentos sociais” (p. 81).

⁵ Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escapariam de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>/Acesso: jan. 2017. p. 546)

Demonstrando o seu compromisso ético-político para com uma educação em sexualidade transformadora, o autor avalia as deficiências da educação como oportunidades para a problematização das questões voltadas à sexualidade e às relações de gênero sugerindo, para tanto, alguns recursos educativos:

[...] através da literatura, do cinema, da música, dos murais de rua, das peças de teatro, pois nessas perspectivas imaginárias acionadas através da arte, existe muitas vezes uma visibilidade de sujeitos, de grupos e de comportamentos tidos como “desviantes”. “Nesses diversos textos, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões”. (Britzman, 1999, pp.107-108, citada por Souza, 2007, p. 85)

Ponderando que comportamentos homofóbicos e misóginos são, muitas vezes, estabelecidos na infância, assim como os padrões de masculinidade e feminilidade, (Souza, 2007) sinaliza:

Cabe ainda ressaltar a importância de desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no campo da educação, de modo a ser possível perceber o que se passa nos momentos de recreio, a dinâmica de sala de aula, a relação que se estabelece entre docentes e alunos/as, entre crianças e crianças, bem como entre família e escola, em especial no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da Educação Infantil, pois ainda é escasso o número de pesquisas em torno dessa faixa etária. (Felipe; Guizzo, 2004, citadas por Souza, 2007, 82)

Consideramos também oportuno mencionar a importância de se desenvolverem pesquisas que problematizem as políticas públicas na interface gênero-sexualidade. Apesar de todos os esforços para a promoção da igualdade de direitos, através da implementação de programas ligados especialmente às áreas de educação, saúde e assistência social, “torna-se necessário empreender pesquisas e teorizações para melhor compreender as relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos sociais”. (Souza, 2007, p. 83)

A autora nos alerta, desta forma, para o fato de que, tanto no contexto escolar quanto em outras instituições, existe uma infinidade de artefatos que carecem de investigações, cabendo a nós, pesquisadoras(es), professoras(es) e gestoras(es) públicas(os), problematizarmos e desencadearmos debates no campo do gênero e da sexualidade, enfatizando o caráter sócio-histórico que os constitui e os mantém, “e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas” (Idem, p. 85).

Considerando o contexto histórico e social das reflexões acima realizadas, é possível afirmar que, no momento atual, nos encontramos em condições bem mais

desfavoráveis frente às censuras a que temos assistido no tocante aos Planos de Educação pertinentes a diferentes esferas de governo, a refletir um lamentável retrocesso em termos dos direitos sociais conquistados com tantas lutas dos mais diversos segmentos sociais organizados.

No tocante ao contexto atual, as considerações apresentadas a seguir vão ao encontro do já exposto por Carreira *et. al.* (2014):

[...] a questão de gênero vem sendo objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos – como o movimento Escola Sem Partido – no processo de tramitação e implementação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais e no cotidiano de muitas escolas públicas do país. (p. 06)

A despeito da negatividade inspirada pela realidade aqui refletida, ao desenvolvermos uma leitura apurada, com olhar profundo e dialético sobre a nossa realidade, somos levadas(os) a perceber que a história, a educação, a cultura e a sociedade se constroem com avanços e retrocessos, mas o movimento espiral jamais nos devolve aos mesmos lugares. A grande mobilização para com questões de tamanha importância sejam refletidas e resignificadas nas instituições escolares, com referencial teórico adequado e atual – que possam respaldar as práticas docentes e pedagógicas – exigem novas estratégias de enfrentamento político pedagógico no sentido do avanço sobre o que desejamos transformar a partir da educação em sexualidade. Para tanto, as formações inicial e continuada são caminhos a serem trilhados.

4. METODOLOGIA

4.1 Percurso metodológico

Sob a perspectiva das reflexões e discussões mencionadas nas seções anteriores, a presente pesquisa está fundamentada no campo da Psicologia Sócio Histórica, cujas bases epistemológicas se pautam, por um lado, no Marxismo, mais especificamente no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Noutra ponta, rumo à compreensão do objeto de estudo proposto, partimos do preceito de Vygotsky (1989 *In* Borges, 2011), segundo o qual a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza social qualitativa, tomamos por base os estudos de Minayo (2009), que enfatiza o caráter histórico do objeto de estudo das Ciências Sociais, tendo em vista que as sociedades humanas estão inscritas num espaço específico, com formação social e configuração, igualmente específicas; “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (p.12), conferindo a qualquer questão social o caráter de provisoriedade, dinamismo e especificidade. Sob tais preceitos, a autora ressalta que o nível de “consciência histórica” das Ciências Sociais se refere ao nível de “consciência histórica da sociedade de seu tempo”, conferindo uma “identidade entre sujeito e objeto”:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. (Minayo, 2009, p. 13)

Evidenciando não haver neutralidade no campo da ciência, a mesma autora atenta para a influência de fatores econômicos, culturais, dentre outros, sobre a escolha de métodos e técnicas, refletindo, portanto, “a visão de mundo do pesquisador e do seu campo de estudo em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” devendo-se, portanto, reconhecer a relação entre conhecimento e interesse “como critério de realidade e busca de objetivação” (Idem, p. 13-14).

Para a autora em questão, as pesquisas qualitativas podem ser subdivididas em três etapas:

Fase exploratória da pesquisa: tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. Em seguida, estabelece-se o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. (Idem, pp. 26-27)

Objetivando demonstrar a nossa observância às etapas preconizadas pela autora supracitada para a realização das pesquisas de natureza qualitativa descrevemos, a seguir, o percurso trilhado até a conclusão do processo investigativo, tendo em vista que os objetivos gerais desta pesquisa, já referidos, advêm das reflexões proporcionadas pela minha trajetória profissional e estudantil nos campos das políticas públicas e da militância na área de direitos humanos, violência e sexualidades.

Igualmente movida pelos estudos acerca das relações de gênero e da constituição do psiquismo humano, formulei a hipótese da educação em sexualidade vir a ser um instrumento eficaz na prevenção da(s) violência(s) e na desconstrução de mitos acerca de gênero, sexo e sexualidade contribuindo, assim, para a transformação da sociedade no sentido da equanimidade.

Dando prosseguimento às questões metodológicas, é importante, neste momento, destacar, segundo Minayo (2009), que, à distinção das Ciências Naturais, o objeto das ciências sociais tem caráter,

[...] essencialmente qualitativo, visto objetivar estudos em um nível de realidade não mensurável, possuindo, para tanto, instrumentos e teorias que propiciam uma aproximação da complexidade constitutiva da vida dos seres em seu contexto social, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (p. 14).

No entanto, valendo-se dos argumentos abaixo dispostos, a mesma autora esclarece que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam:

Os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são os próprios princípios clássicos utilizados nas ciências da natureza: a) o mundo social opera de acordo com leis causais; b) o alicerce da ciência é a observação sensorial; c) a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para fornecer generalizações e regularidades; d) são reais para as Ciências sociais positivistas os dados visíveis e identificáveis. Valores e crenças só podem ser compreendidos através dos primeiros, por isso devem ser desprezados como objetos específicos da pesquisa; d) os dados colhidos da realidade empírica das estruturas e instituições são suficientes para explicar a realidade social. (Idem, pp. 22-23)

E, a respeito da importância das teorias em qualquer investigação, a autora acima referenciada afirma que as mesmas

a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação; b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade; c) permitem maior clareza na organização dos dados; d) e também iluminam a análise dos dados organizados [...]. (Minayo, 2009, p.17-18)

Ainda, em conformidade com os conceitos teóricos estruturantes da presente pesquisa, ao executá-la procuramos fundamentos no método dialético que, segundo Minayo (2009):

[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados; pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, [...], busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação do todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos; [...]; considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. (pp. 24-25)

Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, compreendendo gênero como forma primária de dar significado às relações de poder – processo que se constrói a partir da infância – e, finalmente, reconhecendo a centralidade da Escola na socialização de meninos e meninas, optei por realizar a pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil, como já foi referido, atenta ao fato de que o trabalho de campo,

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”, tendo como principais instrumentos a observação e a entrevista. (...). Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado, [...] a segunda tem como matéria prima a fala de alguns interlocutores. (Idem, p. 63)

Como parte do método dialético, empreendemos a técnica de observação participante, que, segundo Neto (2009)

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (pp.59-60)

A partir deste lugar buscamos, como mencionado, compreender a concepção das professoras e demais funcionárias sobre sexo; sexualidade e educação em sexualidade, além das possíveis dificuldades das mesmas em lidarem com questões que envolvam tais fatores. Para tanto, as nossas observações foram direcionadas, inicialmente, às práticas educativas, aos documentos da Unidade e aos conteúdos dos livros infantis trabalhados pelas educadoras, compondo um total de 35 horas de pesquisa. Vale dizer que esta primeira etapa foi fundamental para o estabelecimento de uma proximidade com o campo e o objeto de pesquisa, o que foi essencial para a execução das etapas seguintes.

Nesta primeira fase, adotamos a seguinte perspectiva epistemológica:

O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las. [...]. Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações. [...]. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico. (Minayo, 2010, pp. 3-4)

A segunda etapa da pesquisa consistiu, com vistas a uma melhor contextualização do campo em termos gerais, na coleta dos dados sócio-demográficos a partir da execução de um questionário. Na terceira etapa, quando já havia sido construída uma maior proximidade com o campo e o objeto da pesquisa, foram realizadas 14 entrevistas com roteiro semiestruturado contendo seis questões abertas. A opção por esta modalidade de entrevista possibilita a descrição mais detalhada do caso individual, bem como a compreensão das especificidades culturais dos grupos e, além disso, permite a comparação entre os diversos casos abarcados: esta modalidade de entrevista é “determinada pelas próprias preocupações e ênfases que os

entrevistados dão aos temas em pauta, [...]; permitindo surgir e comunicar o nível sócio-afetivo-existencial”. (Minayo, 2004, pp. 122-123)

Ainda, segundo a mesma autora, a entrevista pode nos oferecer dados primários, que poderiam ser obtidos por outras fontes e secundários, objetos principais da pesquisa quantitativa que, denominados “subjetivos”, são construídos no diálogo entre pesquisador e entrevistado e

Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; condutas, projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. [...], está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. (Minayo, 2009, p. 65)

Objetivando a fidedignidade das entrevistas, estas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, respeitando pronúncias e formas de expressão, com a devida anuência das participantes. Para efeito de análise, apenas alguns trechos foram, aqui, replicados em itálico⁶. A quarta etapa da pesquisa consistiu na devolutiva das entrevistas aos indivíduos participantes, momento que ressaltamos como fundamental do ponto de vista ético e do ponto de vista da ação voltada à ressignificação dos olhares que, pudemos constatar, é fundamental para a tecelagem de novas condutas e práticas no campo estudado.

Primando pela qualidade na coleta do maior número possível de elementos que nos subsidiassem na descrição e na análise do objeto estudado fizemos, em todas as etapas desta pesquisa, uso permanente de um diário de campo, compreendido como ferramenta valiosa voltada a pontuações que, ao longo do processo, acabam se perdendo: “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Neto, 2001, p.09).

A seguir está o detalhamento das primeiras etapas mencionadas desta pesquisa.

4.2. Primeiros movimentos

Inicialmente este projeto de pesquisa foi apresentado ao secretário municipal, acompanhado do Termo de Consentimento Institucional (Carta à Instituição), através do qual

⁶ A íntegra das referidas entrevistas pode ser encontrada nos anexos deste trabalho. Em respeito à Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos, submetemos o nosso projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, passando a executá-lo somente após sua aprovação.

esclarecemos os objetivos e as condições de participação do mesmo, obtendo o seu apoio e autorização.

Na ocasião, o secretário convidou três de suas(seus) assessoras(es) para participar da nossa conversa, afirmando que o referido projeto de pesquisa contribuiria significativamente para a execução do Plano Municipal de Educação, elaborado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, uma vez que, dentre as suas propostas, constavam as ações voltadas especificamente à “prevenção de preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero e étnico racial, com vistas à criação de uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão e à garantia de políticas públicas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual”. Conforme mencionamos, estas propostas foram retiradas do Plano Municipal por exigência da Câmara de Vereadores, que só então o aprovaram.

Em posse do documento de autorização para a realização da presente pesquisa, devidamente assinado pelo secretário municipal, contatamos a diretora pedagógica da escola de Educação Infantil, selecionada como universo de investigação, expondo a nossa proposta e a consultando sobre sua disponibilidade em participar da mesma. Mediante a sua anuência, disponibilizamos uma cópia do projeto de pesquisa, agendando uma reunião com a equipe do CEIM.

Cabe ressaltar que a opção pela escola em questão se deu em função de contatos prévios com a mencionada diretora pedagógica, oportunizados em diversos eventos voltados à rede municipal de atenção a crianças, incluindo a ocasião em que, atendendo ao seu convite, ministrei uma palestra sobre Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes, dirigida a familiares das(os) educandas(os) e equipe de uma escola de ensino infantil, à época sob sua direção.

No dia estipulado para a realização da primeira reunião no CEIM, enquanto aguardávamos a chegada de todas as funcionárias, pudemos observar alguns estereótipos de papéis/relações de gênero presentes na comunicação entre duas servidoras. O tema abordado eram receitas culinárias, tendo uma delas se mostrado admirada quando a colega afirmou: “quando eu não tô em casa, o meu marido se vira na cozinha”. Em nosso entendimento, a admiração da ouvinte expressa o ideário acerca dos papéis culturalmente impostos a homens e mulheres cabendo, a esta última, a responsabilidade pelos trabalhos domésticos.

Iniciada a reunião com as funcionárias da escola, apresentamos os objetivos da pesquisa e, posteriormente, fizemos a leitura e esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido, resultando na adesão de todas. No decorrer da apresentação da nossa proposta de trabalho, incentivamos o grupo a falar sobre a sua visão no tocante à sexualidade. Naquele momento, a maioria mostrou-se desinibida, mencionando fatos ocorridos com as(os) filhas(os) e no decorrer do próprio trabalho junto às crianças. Os depoimentos giraram, principalmente, em torno de experiências com crianças tocando os próprios genitais durante o banho ou na troca de fraldas, considerados por estas como “parte do processo natural de autoconhecimento e de prazer”.

O único depoimento destoante foi proferido pela diretora: - “sexualidade é algo mais amplo; é o prazer sentido em todo o corpo”. Complementando sua fala, ressaltou ter participado de uma “importante capacitação sobre sexualidade, há algum tempo”. Questionada se havia socializado estes conhecimentos entre as equipes sob sua direção, esta respondeu que, embora reconhecesse que aquilo que aprendeu lhe desse condições de sanar as dúvidas, algumas vezes, apresentadas pelas educadoras, não houve espaço para o compartilhar daqueles saberes, pois “o ritmo de trabalho consome todo o tempo das funcionárias”.

Ao final do referido encontro, as funcionárias auxiliares, não educadoras, manifestaram interesse em participar da pesquisa, o que foi consentido por considerarmos que, no cotidiano de trabalho, estas podem exercer sobre as crianças o papel de educadoras informais. Com o intuito de estabelecermos uma relação mais próxima com as participantes, iniciamos o processo de investigação por observações, entre 11 e 24 de fevereiro de 2016, no período da manhã e/ou à tarde, totalizando 35 horas, incluindo a análise dos documentos da Unidade, bem como de alguns livros de histórias infantis.

4.2.1 Perfil dos participantes

Participaram desta pesquisa 14 componentes da equipe de trabalho do CEIM, cujo perfil exibimos na tabela a seguir:

Quadro 1 - Perfil das Participantes

Sexo feminino	14
Idades	36 a 59 anos
Estados civis	Casadas: 10 Regime de União Estável: 01 Separadas/Divorciadas: 04
Escolaridades	Nível Superior em Pedagogia: 07; 01 cursando Ensino Médio: 07
Cargos/funções	Diretora: 01 Educadora Infantil IV: 02 Educadora Infantil II: 06 Educadora Infantil I: 01 Merendeira: 02 Auxiliar de Serviços Gerais: 02
Tempo de exercício na função	De 01 a 07 anos: 05 De 08 a 15 anos: 09

(*) Dentre as educadoras, 04 cursaram magistério; 04 são pós-graduadas em psicopedagogia; 01 em deficiência intelectual e 01 em matemática.

Após as etapas explicitadas acima, os questionários e as entrevistas foram aplicados nas dependências do CEIM, com a duração entre 20 e 40 minutos, respeitando-se a espontaneidade das participantes. Para efeito de organização dos dados, cada entrevistada recebeu um número, de 01 a 14, de acordo com a ordem das gravações. Ao finalizarmos as etapas previstas do processo investigativo, fizemos a devolutiva dos resultados da pesquisa às participantes, objetivando oferecer-lhes subsídios que viessem a contribuir para dirimir as dúvidas mencionadas pelas mesmas no decorrer da pesquisa.

Visando contribuir para o processo de ‘desmistificação’ de valores morais e sociais acerca das categorias gênero, sexo e sexualidade, convidamos a equipe a problematizar o conteúdo de alguns materiais didáticos utilizados na escola, bem como algumas de suas práticas e formas de comunicação adotadas neste contexto, pensando em estratégias alternativas de educação em sexualidade.

Enfatizando a importância do papel da educação na constituição da identidade e do desenvolvimento da sexualidade das alunas e alunos, buscamos favorecer a tomada de consciência das professoras e demais trabalhadoras sobre as condições históricas constitutivas do ideário a respeito dos temas discutidos, ressaltando os fatores que nos permitiram entrever as manifestações de resistência da equipe em reproduzir os programas formadores da subordinação identitária e das relações de poder presentes em nossa sociedade.

4.2.2 Caracterização e observação do universo de pesquisa

A escola abordada constitui um equipamento pertencente à Rede Municipal de Educação Infantil, localizado na área central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal, em parceria com o Governo Estadual – Secretaria Estadual de Educação e o Governo Federal - Ministério da Educação (Programa Dinheiro Direto na Escola) –, atendendo 80 alunas(os), em período integral, na faixa etária de 04 meses a 03 anos e 11 meses, sendo estas(es) distribuídas(os) em cinco salas, em conformidade com as respectivas idades.

Quadro 02: Modalidades de ensino

Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II
04 m. - 01 ano	01 - 02 anos	02 - 03 anos	03 - 04 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Quadro 03: Número de alunas (os) por segmento

Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Total
10 (03 turmas)	16 (02 turmas)	24 (02 turmas)	30 (02 turmas)	80 (09 turmas)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Quadro 04: Composição da equipe

Diretora	Educadoras Infantis (II e IV)	Merendeiras	Auxiliares de Serviços Gerais
01	09	02	02

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

No tocante à política de inclusão, o CEIM está pautado nas Diretrizes da Educação Especial, entretanto, sua diretora informou não haver crianças com necessidades de atendimento educacional especializado no ano em questão.

Dentre as finalidades e objetivos da proposta pedagógica na unidade consta: elaborar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das crianças nos segmentos social, afetivo, cognitivo, cultural, dentre outros, garantindo-lhes acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim

como a proteção à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Atendendo às orientações da Secretaria Municipal de Educação, o planejamento das atividades diárias é elaborado pelas próprias educadoras sendo, posteriormente, afixado na entrada das respectivas classes. Tais salas são identificadas por série, exibindo em cada porta uma figura em EVA representando o rosto de menina e menino, sendo facultada a cada educadora a decoração do próprio espaço.

Em relação às ocorrências observadas, neste relato priorizamos a descrição dos dois primeiros dias em que permanecemos na escola, tendo em vista que, nos dias posteriores, as rotinas tiveram poucas variações, dentre as quais destacaremos aquelas que consideramos mais relevantes para a pesquisa.

O início das nossas observações⁷ coincidiu com o primeiro dia do ano letivo nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Por esta razão, a equipe do CEIM referido havia preparado um ambiente especialmente acolhedor para receber as(os) educandas(os), com músicas infantis e bexigas coloridas. Na ocasião, notamos que os responsáveis por levar as crianças até a porta da classe eram mães, pais, avós e um irmão adolescente, o que a diretora informou tratar-se de rotina, inclusive nas reuniões realizadas com as famílias.

Em relação ao vestuário das funcionárias e alunas(os), constatou-se que todas(os) trajavam uniformes: as educadoras e auxiliares usavam camisetas padronizadas, identificadas com o logotipo do CEIM; as(os) alunas(os) vestiam shorts azuis e camisetas brancas, igualmente com o símbolo da instituição, constatando não haver distinção por sexo.

Observado as mobílias e decorações da escola, constou-se o predomínio das cores primárias (vermelho, amarelo, azul) ou secundárias (verde, roxo, lilás). Os objetos que apresentavam aspectos comumente atribuídos a meninas (desenhos da Barbie; cor rosa) e meninos (figuras de super-heróis; cor azul) foram os lençóis, produtos de higiene pessoal, mochilas e canecas, todos levados pelas famílias das crianças.

Em relação aos brinquedos, verificamos haver um equilíbrio entre aqueles tradicionalmente classificados como “de meninas” (bonecas, utensílios domésticos, dentre outros) e “de meninos” (bolas carrinhos, dentre outros).

Entretanto, nos chamou a atenção o fato das bonecas serem assexuadas, bem como a existência de apenas uma delas ser negra entre as oito disponíveis em cada sala, sendo todas

⁷ As observações contidas neste tópico são fundamentais para a compreensão das dinâmicas cotidianas relativas à Educação em Sexualidade e retornam como elementos à seção 06 desta pesquisa, sob a perspectiva analítica.

as outras brancas variando, somente, a tonalidade dos cabelos: ruivos, castanho-claros, castanho-escuros e uma careca.

Em relação aos banheiros, separados das classes por um corredor, há dois: um destinado às meninas e outro aos meninos. O primeiro é identificado por uma figura da “Mulher Maravilha”, colada à porta, e o outro pela figura de um super-herói. Ambos possuem a mesma estrutura: 03 vasos sanitários, 03 chuveiros e três pias, porém, as paredes do banheiro feminino são decoradas com adesivos coloridos, no formato de flores e peixes, enquanto o masculino é desprovido de qualquer ornamento.

A par das observações ora descritas, perguntamos à diretora da Unidade a razão de tais diferenças, ao que se respondeu que, inicialmente, para facilitar a limpeza das paredes, nenhum dos banheiros era decorado, tendo o feminino recebido os adesivos por parte de uma professora recém-chegada, que não utiliza o sanitário masculino.

Indagadas sobre a distinção na utilização dos sanitários, as professoras afirmaram que fazem esta observação para as crianças maiores, do Maternal II, apresentando a justificativa de que “já que são maiorzinhos e já têm que ir aprendendo, porque lá fora os banheiros são separados”. Acrescentaram ser o banho uma atividade de rotina apenas para aquelas(es) que usam fraldas, as do berçário I e II, sendo as demais banhadas apenas em caso de urinarem ou evacuarem nas roupas.

Neste dia presenciamos, ainda, uma das professoras orientando uma menina da classe Alfa⁸ a usar o banheiro destinado a crianças do sexo feminino. Sentando-se no chão, entre os dois banheiros, outra professor explicou às(aos) alunas(os) qual deles era o das meninas e vice e versa. Em seguida, esta propôs que levantasse a mão quem fosse menina, invertendo a pergunta posteriormente. Assim feito, formou dois trezinho separados pelo sexo, orientando-as(os) a se dirigirem aos respectivos banheiros, permanecendo uma professora em cada um deles. Vale ressaltar que em nenhum momento as professoras comentaram o fato de que apenas os banheiros públicos serem separados por sexo, o que não ocorre em espaços privados, tais como a casa das crianças.

Durante o almoço, cada professora dividiu as crianças em mesinhas com quatro lugares, não havendo separação entre os sexos. Por sua vez, as auxiliares de serviço permaneceram no ambiente e, algumas vezes, colaboraram no cuidado com as crianças. Cabe destacar que as(os) alunas(os) dos Maternais I e II servem-se sozinhas(os), com a supervisão das professoras.

⁸ As designações Alfa, Beta e Gama referentes aos segmentos e salas são utilizadas no sentido de garantir, segundo o termo de confidencialidade, o total anonimato dos envolvidos.

Precedendo às refeições, invariavelmente as(os) alunas(os) cantam as músicas: - “Meu Lanchinho”; “Papai do Céu, obrigado pela merenda...”; “Criança educada come merenda de boca fechada”. Após o almoço, todas(os) alunas(os) são encaminhadas às salas em que os colchões são dispostos lado a lado, dormindo durante 03 horas seguidas. Ao acordarem, as turmas são, novamente, levadas ao refeitório, sendo-lhes servida a colação, refeição composta por alguma fruta e/ou outros alimentos leves. No trajeto entre as salas de aula e o refeitório, estas são organizadas em filas, em ordem aleatória⁹.

Conforme estabelecido no CEIM, às sextas-feiras todas as crianças são recepcionadas no pátio da escola, local referenciado como “Play Móvel”. Acompanhadas por suas professoras, estas socializam os brinquedos, sem diferença entre sexo ou faixa etária, sendo-lhes permitida a escolha do brinquedo e da companhia desejada. Tal atividade é denominada “Núcleo do Brincar”. Expirado o tempo previsto para tanto, as professoras solicitam que todas(os) as alunas(os) ajudem a recolher os brinquedos a serem devolvidos nas salas.

Como parte desta atividade, em uma mesa são espalhados vários livros infantis, livremente disponibilizados para quem os deseje manusear. Segundo as professoras, a maioria do material é proveniente do Ministério da Educação, sendo distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação ou doados pela população e/ou pelas próprias funcionárias.

Do conjunto de livros disponíveis, escolhemos, inicialmente, um para analisar cujo título é: “Bruxinha Zuzu e Gato Miú” (Eva Furnari, 2010). Trata-se de uma estória contada somente através de imagens, sem palavras. Nele, é retratado um gato amarelo, tímido e medroso, sempre enxergando monstros. Contrastando com as próprias características, o gato imaginava-se usando uma capa vermelha, como um super-herói, tendo sobre a cabeça uma coroa. A bruxinha exibiu um vestido preto, cabelos cor-de-rosa e, na mão, uma varinha mágica. O gato aparece pensando na gata, demonstrando estar apaixonado. Em seus devaneios, a gata surge com um vestido cor-de-rosa e também usa uma coroa. A história é contada em poucas páginas, culminando com ambos de mãos dadas, com cinco filhotes – as fêmeas trajando vestidos; os machos, bermudas e camisetas.

Na programação das sextas-feiras é de praxe que crianças e funcionárias se postem diante da bandeira do Brasil, cantando o Hino Nacional, acompanhando uma gravação. No dia em que presenciamos tal atividade, a bandeira brasileira foi colocada à frente das(os) alunas(os) e três meninos se dispuseram a segurá-la aberta. O restante das turmas foi organizado em filas e, sob orientação das professoras, as(os) maiores colocaram as mãos para

⁹ Em sua maioria, as dinâmicas acima descritas, como as que passaremos a descrever, se repetiram nos dias subsequentes.

trás, sendo corrigidas(os) quando saiam da postura. Poucas(os) alunas(os) cantaram algumas estrofes do Hino; a maior parte nos pareceu dispersa. Diante da tentativa de alguns conversarem durante o ritual, uma professora sinalizou para que ficassem quietos. Os bebês permaneceram no pátio, no colo das educadoras. Cabe observar que, em outras ocasiões, as meninas também ocuparam a posição de segurar a bandeira brasileira durante o ritual acima descrito.

Encerrada a “cerimônia”, perguntamos à diretora se esta iniciativa era da Secretaria Municipal, ao que ela respondeu que sim, tendo sido implantada há três anos. Indagada sobre sua opinião acerca do sentido que isto teria para as crianças, esta afirmou que, no momento, talvez, não lhes ficasse muito claro, “mas, aos poucos, elas vão se acostumando, aprendendo a valorizar o respeito pelo país e por outros valores positivos da vida em sociedade”.

Outra atividade observada foi o canto das conhecidas músicas: - “Bom dia começa com alegria, bom dia começa com amor...”; “A Galinha da Vizinha”; “Meu Pintinho Amarelinho”; “A Cobra sobe o pezinho de limão...”. Enquanto uma professora cantava, a outra, em pé, fazia gestos. Após a referida atividade, procuramos observar as práticas das professoras com relação à socialização das crianças. Em um dos casos, uma professora, percebendo que um menino começou a brincar com um dos fogõezinhos e panelinhas, sendo interpelado por uma menina que dizia serem seus os brinquedos, interveio dizendo: - “Não, todo mundo vai brincar junto”!

Explicitando contradições com o que disse durante a entrevista sobre não considerar que haja brinquedos mais adequados para meninas e meninos, outra professora começou a espalhar os brinquedos, chamando os meninos para brincarem com os carrinhos: “X, vem pegar o carrinho pra brincar!”; “Y, olha o carrinho aqui, vai brincar!” Em seguida, chamou a atenção de outro garoto: “Z, põe o fogãozinho aqui em cima, pega o carrinho pra brincar!”; “W, ó, ó o carrinho...”. Voltando-se para “Y”, disse: “divide os pratinhos com ela! Ela vai fazer papá pra você!”.

Na sequência, perguntamos à segunda professora a razão pela qual os dois tapetes estavam separados, cuja resposta foi: “Porque um é para os carrinhos, o outro é para as bonequinhas”. Em dado momento, a mesma chamou a atenção de Y: “tira a mão do pipi que é feio!” Vendo que outro menino brincava com um fogãozinho, esta voltou a insistir: “Aqui o caminhão, ó”!

Em contrapartida, a primeira professora, ao mesmo tempo em que comentava com uma menina sobre o quanto a sua boneca era bonita, virou-se para um menino que brincava com um fogãozinho e disse: “Vamos esquentar o leite! Já fez o café”? Na cena a seguir, duas

meninas brincavam no escorregador, enquanto outra colocava um carrinho dentro do fogãozinho. Até o encerramento do tempo disponibilizado neste espaço, meninas e meninos passaram a brincar, conjuntamente, com bonecas e panelinhas, sem que houvesse intervenção de nenhuma das duas professoras.

Observando as atividades das turmas Alfa, no “Play Móvel”, o que nos chamou a atenção foi uma cena protagonizada por uma das professoras que, diante de um grupo de meninos e meninas, indagou: “você ajudaram a mamãe a fazer bolo”? No decorrer das atividades, meninos e meninas brincaram espontaneamente no escorregador, no castelo, na gangorra e, no tanque de areia, socializaram colheres, baldes, pazinhas, peneiras, inclusive bonecas.

Em relação à sala Gama, a nossa observação ocorreu no momento em que as professoras davam o banho nas crianças, o que percebemos ocorrer em ordem aleatória. Enquanto isso, as(os) demais alunas(os) estavam sentadas(os) em um tapete, demonstrando espontaneidade em seus comportamentos: dois meninos acariciavam a cabeça de um terceiro, que estava chorando; uma menina colocava peças no interior de uma caixa; um menino despiu uma boneca, tentando vesti-la novamente; uma menina brincava com 02 carrinhos; outras meninas e meninos brincavam com bonecas, porém, individualmente; duas meninas acomodaram-se em dois pneus decorados. Ao final das atividades, a professora orientou a todas(os) que a ajudassem a guardar os brinquedos nos respectivos armários e/ou caixas.

Em outro momento, ao observamos a classe Alfa, a professora se encontrava no “Cantinho de Interesses”, onde lia para as(os) alunas(os) o livro, “Tenho Medo, Mas dou um Jeito” (Ruth Rocha). A história enfoca diversas situações de risco para as crianças, com alternativas práticas de soluções, tais como: atravessar as ruas observando semáforos; não abrir o forno quando quente (a mamãe colocou a luva para não queimar a mão); usar a tesoura e a faca com cuidado; dentre outras.

Concluída “A Hora do Conto”, as crianças passaram a executar exercícios de alongamento, seguindo as orientações da professora, o que incluiu “fazer coceguinhas no amiguinho”, sem distinção entre meninos e meninas.

Ainda, na sala ora mencionada, a atividade desenvolvida foi a “Lavanderia”. Sentadas(os) no tapete, todas(os) aguardavam a sacola com roupinhas de boneca que, posteriormente, foram “lavadas, penduradas para secar e passadas”. Em seguida, cada criança pegou uma boneca assexuada para “dar banho, enxugar” e vestir. Todas as operações foram feitas em conjunto, sem distinção de sexo entre as crianças, ocorrendo o mesmo na hora de guardar os brinquedos.

No mesmo período, as crianças de uma das turmas Alfa foram recebidas(os) pela professora no “Cantinho de Interesses”, no qual ouviram a narração da história “O Patinho Feio” (Ruth Rocha). Depois disso, a dinâmica observada foi: uma menina brincando com uma boneca; um menino arrastando a boneca como um caminhãozinho; uma menina fazia o mesmo com uma boneca; um menino e uma menina brincavam juntos, enchendo uma banheirinha com animais e bonecas, arrastando-a como se fosse um carrinho; um menino construindo um avião com as peças de lego.

Posteriormente, as crianças da classe Alfa foram guiadas ao “Play móvel” pelas educadoras, para o qual foi levada uma caixa com bonecas. Inicialmente, meninas e meninos brincavam separadamente, elas com as bonecas, eles no escorregador e na casinha, revezando-se espontaneamente. Após alguns minutos todos passaram a brincar juntos. Concluído o tempo para tal atividade, uma das professoras orienta a todas(os) que lavem as mãos para tomar lanche, perguntando se alguém queria “fazer xixi”. Começando pelos alunos, “um de cada vez”, deveria utilizar “o banheiro dos meninos”. Antes de se dirigirem ao refeitório, todas(os) seguem a professora que canta as músicas: “Meu Lanchinho”; “Come, come [...] que a mamãe fica feliz”.

Em uma das manhãs em que estivemos na classe Delta, durante a “Hora do Conto” a professora lia para as(os) alunas(os) a história de “João e Maria”. Durante a narrativa, a professora perguntou às crianças: “Pode entrar aonde a gente não conhece”? “Pode prender as pessoas como a bruxa fez com o João”? Para ambas as perguntas, a classe respondeu negativamente.

Em outra oportunidade, observamos as atividades desenvolvidas com a turma Beta, para a qual o livro escolhido para a atividade da “Hora do Conto” foi: “Maria Que Ria”, cuja narrativa gira em torno de “uma alegre garotinha que ria de tudo, da vida e de si mesma; não chorava quando a pipa não subia, nem quando o sorvete derretia”. Durante a narração, uma professora enfatizava alguns aspectos da história: “olha o rostinho dela, que lindo, ela não chora! Olha ela abraçando a mamãe, ela era uma criança feliz”. Por fim, perguntou às crianças: “Pode chorar, gente?” E, em coro, estas responderam: “Naaaaão”!

Após retornarem do intervalo para a ida ao banheiro, as professoras ora citadas distribuíram os caminhãozinhos entre os meninos e as bonecas e as banheirinhas para as meninas. Neste ínterim, dois meninos seguram uma banheirinha e uma professora os manda darem o brinquedo a uma menina. O restante da dinâmica foi a seguinte: um menino e uma menina brincam com bichinhos emborrachados; meninos brincam com peças de encaixe;

menino e menina se tocam espontaneamente e, em seguida, ele a abraça, havendo intervenção da professora apenas quando a menina se esquivava.

Em dado momento, um menino se aproxima de um baú, retira um boneco sexuado, o leva até mim e, apontando para o órgão sexual do brinquedo, diz: “ó o pipi”. Oportunamente, perguntei às professoras se existiam outras(os) bonecas(os) sexuados, pois todas as bonecas que eu tinha visto, até então, apresentavam, quando muito, apenas um “risco” vertical indicando tratar-se de criança do sexo feminino. A resposta de uma das professoras foi: “As bonequinhas são. A gente deixa roupinhas pra eles porem e tirarem, mas eles sempre tiram”. “Você viu essa menina? Ela só gosta de brincar com meninos; é assim desde o ano passado”.

Observando, ainda, a sala acima referida, presenciamos a chegada de uma professora de outra classe para auxiliar no cuidado com as crianças. Assim que entrou perguntou a um menino: “Cadê o seu carrinho”? E, voltando-se para uma menina, indagou: “Cadê sua boneca”?

As observações seguintes foram realizadas na classe Delta, verificando que as educadoras pegavam as crianças no colo, sem distinção de sexo. Quando não estavam nesta condição, as(os) bebês eram colocados em colchonetes ou em um tapete emborrachado, colorido com flores, frutos, palhaços e bolas, no qual haviam sido espalhados brinquedos de borracha – ursinhos, carrinhos.

Por ocasião do nosso acompanhamento do banho das crianças, identificamos as seguintes situações: uma professora as despia, uma a uma e, através da abertura na parede, as entregava à outra educadora que se encontrava no banheiro. Esta, por sua vez, enquanto dava o banho nas crianças, mencionava as partes do corpo que iam sendo lavadas: “perninha, pezinho, cabelo”. Nesse meio tempo, crianças de outras turmas entravam no banheiro para urinar, sem demonstrar interesse pela que estava no banho.

Ainda durante o banho das crianças, por várias vezes tentamos ouvir como a professora se referia aos órgãos genitais das(os) alunas(os) e, como não conseguimos, lhe indagamos como o fazia, obtendo a seguinte resposta: “o certo é falar vagina, né”? Sem lhe responder, perguntamos a ela como se referia aos órgãos genitais femininos durante os banhos, obtendo como resposta: “Então, diz que o certo é vagina, né”? Voltamos a perguntar: E, você fala como? Dando um sorriso, apenas disse: “é... , é... ”. Procurando ser mais objetivas, questionamos: Você não fala o nome desta parte do corpo das meninas? Voltando a sorrir, esta respondeu: “Ah! É que se a gente fala vagina, chega em casa as mães falam outra coisa...”. Buscando descontraí-la, lhe dissemos: Até “pipi” a gente fala, mas o órgão feminino a gente não consegue falar, não é? Desta vez ela riu, dizendo: “A minha mãe falava ‘pilita’. A

gente morava no sítio e, quando mudei pra cidade, estranhava os outros nomes. Coitada! Ela não sabia como falar”. Ao banhar a criança seguinte, um menino, enfatizou: - “vamos lavar o pipi...”. Em relação à criança seguinte, novamente um menino, a professora mencionou todas as partes do corpo: “vamos lavar o bumbum do nenê, o pipi ...”. Ao colocar outro menino na passagem para o banheiro, a professora da primeira sala, apontando para ele falou: “Esse aqui, a mãe não tá comigo; o pai não tá comigo, tá tudo preso. A tia e a avó que cuida”.

Passando a acompanhar duas turmas que se encontravam no tanque de areia, observamos que no local estavam, também, uma auxiliar de serviços e uma professora de outra classe. A professora nos relatou o caso de uma mãe que rejeita os filhos: um de cada pai e continua engravidando (sic). Por sua vez, outra professora complementou dizendo que “a avó da criança contou que a mãe bate no filho porque ele continua fazendo xixi e coco na roupa”.

Concluindo o período previsto para as nossas observações, presenciamos o momento em que, na sala Beta, algumas crianças foram levadas até o banheiro para que outra professora lhes desse banho, uma vez que haviam evacuado na roupa. Meninos e meninas foram colocados (as) na banheira, depois enxugados (as) e trocados (os), sem que houvesse discriminação por gênero.

Esta etapa foi importante no sentido de visualizar os pontos a serem trabalhados no sentido de novas elaborações dos olhares e práticas e as análises destes resultados estarão reunidas nas seções seguintes, alinhadas às discussões e reflexões teóricas presentes neste trabalho.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Nesta seção apresentamos os apontamentos, as discussões e as análises dos dados de pesquisa em caráter qualitativo, desde as primeiras observações até as entrevistas, – em meio às conversas informais, às anotações em caderno de campo, aos gestos e expressões mais sutis. No decorrer do processo de pesquisa, voltamos nossa atenção, nossa escuta, nosso olhar, às constantes manifestações acerca das compreensões de sexualidade, das práticas identificadas como hegemônicas e às consequentes imposições de papéis de gênero, bem como das práticas contra hegemônicas, problematizadas a seguir.

Ao reportar-se ao processo de análise qualitativa de estudos com base empírica, Minayo (2010) nos traz as seguintes reflexões:

[...] uma análise para ser fidedigna precisa conter os termos estruturantes da investigação qualitativa que são os verbos: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social. A análise propriamente dita pressupõe demonstrar como o objeto, que já vem pensado em todas as etapas anteriores, deve se tornar um construto de segunda ordem, em que predomine a lógica dos atores em sua diversidade e não apenas as suas falas, dentro de uma narrativa teorizada, contextualizada, concisa e clara. O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (p. 06)

Considerando a opção metodológica pela pesquisa social qualitativa, buscaremos atender aos princípios hermenêuticos-dialéticos como método de análise, o que pressupõe uma interpretação aproximada da realidade, considerando a fala em seu contexto histórico constitutivo, pautando-nos em uma leitura compreensiva e contextualizada dos indicadores qualitativos, a partir do sentido atribuído pelas participantes.

Em relação às entrevistas realizadas, cabe ressaltar que, no início, todas as participantes demonstraram certa insegurança, possivelmente por tratar-se de tema pouco discutido, além de ter sido este o primeiro momento em que se encontravam sozinhas com a pesquisadora.

5.1 Categorias de análise

Nesta etapa da presente pesquisa procuramos como aporte teórico as contribuições de Romeu Gomes (2001), cujos pressupostos indicam que trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p.70). Ressaltando que “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados” (Idem), este autor define como princípios de classificação para o estabelecimento de conjuntos de categorias:

1- [...] o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação; 2- [...] um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto; 3- [...] as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias. (p. 72)

Com base nos referenciais mencionados, o estabelecimento das categorias que orientaram o processo investigativo ao qual nos referimos ocorreu anteriormente ao trabalho de campo; as mesmas, apresentadas a seguir, foram balizadas pela fundamentação teórica que norteou as elaborações do problema e da hipótese desta pesquisa.

- 1) Compreensão de sexualidade infantil;
- 2) Imposição de papéis de gênero (Práticas hegemônicas);
- 3) Práticas contra hegemônicas.

A seguir, iniciamos as análises e discussões, retomando as primeiras etapas de pesquisa.

Por ocasião da primeira reunião realizada com a equipe do CEIM, enquanto aguardávamos a chegada de todas as funcionárias, atentas, percebemos em corriqueiros movimentos, o que podemos classificar por estereótipos de papéis/relações de gênero presentes, mais especificamente, na comunicação entre duas servidoras. O tema abordado eram receitas culinárias, tendo uma delas se mostrado admirada quando a colega afirmou: *“quando eu não tô em casa, o meu marido se vira na cozinha”*.

Em nosso entendimento, a admiração da ouvinte expressa o ideário acerca dos papéis sociais culturalmente impostos a homens e mulheres, como refere Gidenns (1993) em relação à designação da mulher ao espaço privado, cabendo-lhe a responsabilidade pelos trabalhos domésticos e os cuidados da família, enquanto aos homens, provedores, se destinou o espaço

público, estabelecendo-se uma relação de subordinação das mulheres aos homens. Corroborando esta ideia, Crawford (1998), refere a divisão social do trabalho que, organizada em torno da sexualidade de homens e mulheres, imprimiu muitos dos valores mantidos na atualidade.

Naquele mesmo dia, as participantes mencionaram livremente o fato das crianças tocarem os próprios genitais durante o banho ou a troca de fraldas, nos levando à ideia de que, naquele momento, preponderava no grupo a visão de sexualidade infantil mencionada por Altmann (2010): “A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital” (p.579). Percebemos como mais ampla, a esse respeito, a percepção da diretora da Unidade ao definir sexualidade: “[...] é algo mais amplo; é o prazer sentido em todo o corpo” – a mesma, após referir sua perspectiva, nos informa haver participado de uma “formação em sexualidade”, evidenciando fortemente a importância da formação continuada voltada à educação em sexualidade.

É relevante, aqui, ressaltar a importância da formação mencionada, pois esta propicia o movimento – através do contato com leituras, conversas, discussões -, novas referências que, por sua vez, ampliam o olhar e afinam a escuta, deslocando a/o profissional de seu lugar comum, colocando-a(o) em contato com as temáticas que desassossegam, gerando novos aprendizados e novas formas de fazer pautadas na ampliação do seu repertório.

Foi no sentido de perceber o teor desse repertório, por parte das educadoras e participantes desta pesquisa, que organizamos as questões formuladas na entrevista – a seguir, falaremos, inicialmente, sobre as concepções das mesmas a respeito das ideias de Sexo e Sexualidade: há diferenças entre as duas expressões?

5.1.1. Compreensões acerca da sexualidade infantil

Ao serem indagadas a respeito das diferenças entre Sexo e Sexualidade, 10 participantes afirmaram haver diferenças e 4 afirmaram que não. Dentre as respostas **afirmativas** para esta questão, destacamos as quatro que nos pareceram mais representativas:

E1: “Sim, sim. No caso, sexualidade, é algo bem mais... Seria o que? As sensações de prazer, né? Do corpo... No caso do bebê, desde que nasce ... É o que eu penso. É ... no mamar, no toque, todo contato que você tem no corpo, ali, que te dá prazer, não estando diretamente ligado ao sexo, né? Ao pênis, à vagina, no caso. Aí, o sexo, em si, eu penso no gênero masculino, feminino.... Não sei ...”

E5: “Pra mim, a sexualidade é aquilo que a criança vê como uma coisa **inocente**, quando ela se toca no corpo. E o sexo, eu já acho que é... Como se diz? Uma coisa mais profunda, assim... Eu acho que todo mundo tem sexualidade, principalmente as crianças. O sexo é o tocar, o penetrar. Eu já acho isso. Agora, sexualidade todo mundo tem, todo mundo mostra a sua sexualidade, a hora que se toca...”

E8: “Sexo e sexualidade? Mas... Sexo seria o que? Homem e mulher. É isso? Ah, porque..., não sei muito bem explicar, mas eu acho assim: sexo tem formas de interpretar, né? Tipo assim: sexo feminino, uma mulher ou um homem, ou sexo de fazer o ato, entendeu? Sexualidade, acho que..., assim..., ficar com um homem, uma mulher; ou um homem gostar de outro homem. Eu acho, sei lá...”

E10: “Diferença entre os sexos existe, o homem e a mulher têm a diferença dos órgãos que eles têm. Mas, eu acho que **os direitos são iguais**. (*grifo nosso*). Mas sexo e sexualidade são interligados, né? Mas a sexualidade depende muito de cada um. Hoje em dia, não é porque o homem nasce homem que ele vai estar do lado de gostar de mulheres. Hoje em dia, mudou muito, né? Esse pensamento de sexualidade já não tá mais ligado com os órgãos e sim com o gosto de cada ser humano. É isso que eu penso”.

Em relação às respostas de E8 e E10, percebemos uma visão sobre as relações de gênero que admite, com aparente tranquilidade, a existência das relações homoafetivas. É pertinente observar que uma das participantes possui Curso Superior e, a outra, Nível Médio, o que nos abre a possibilidade de inferir que a forma de compreender os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo não está relacionada diretamente com o grau de instrução que os sujeitos possuem. Reforçamos, neste sentido, a importância do trabalho de construção do conhecimento com toda a equipe prestadora de serviços, independentemente da posição que cada sujeito ocupa:

[...] parece proveitosa a noção de “currículo em ação”, que remete à pluralidade de situações formais ou informais de aprendizagem, geralmente sob a responsabilidade da escola, vivenciadas por estudantes (e também docentes, dirigentes e funcionários/as), que podem ou não ser planejadas e, ainda, ocorrer dentro ou fora da sala de aula. (Junqueira, 2010, p. 1)

Ressaltamos igualmente que, das quatro pessoas que disseram não considerar que existem diferenças entre sexo e sexualidade, três são graduadas em Pedagogia, o que nos leva à hipótese de que no referido curso os temas sexo e sexualidade podem não ter sido efetivamente abordados:

Só recentemente as questões de gênero, identidade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual foram incluídas neste espaço,

mesmo que enfrentando resistências, podendo-se considerá-la, ainda, em fase de construção. (Secad/MEC, 2007, p. 11).

Em relação à E10, cabe destacar a presença do poder em sua resposta, remetendo às reflexões de Saffioti (1995) sobre a relação existente entre sexualidade/gênero:

Gênero diz respeito à construção social do masculino e do feminino, modelos difundidos ideologicamente como opostos e, portanto, como complementares. [...] gênero regula não apenas as relações homem-mulher. [...] a dimensão de gênero está presente em todas as relações sociais [...].

Em meio às respostas ora apresentadas, chamou a atenção a expressão “inocente” utilizada por E5 referindo-se à sexualidade infantil. Ao buscarmos a definição da palavra, encontramos: “Inocente: [...] isento de malícia, sem segundas intenções”. Dicionário Michaelis, (2006). Nossa ênfase ao termo deve-se ao fato de ser frequentemente utilizado, no senso comum, para adjectivar crianças, contrapondo-se à sexualidade de adultos: “Pela sua ingenuidade, a criança é boazinha, divertida, ingênua e tocante, mas, antes de tudo é inocente. Por ‘natureza’ é desprovida de malícia, cândida e pura”. (Ussel, 1980, p. 83). Em relação ao senso comum:

O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. (. . .). A ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade. (Minayo, 2010, p. 02)

Para fundamentar a nossa inferência diante dos dizeres de E5 buscamos os pressupostos de Minayo (2010) acerca do processo de compreensão e das contradições que lhes são inerentes:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. (p.03)

Sendo esta uma pesquisa desenvolvida no contexto escolar, com o objetivo de promover reflexões acerca da educação em sexualidades, julgamos importante trazer as considerações de Paulo Freire (1996) sobre pesquisa e senso comum no processo de ensino-aprendizagem, com a ressalva de que não nos consideramos professoras, tampouco alunas, as participantes desta pesquisa. Para o autor, o senso comum pode ser um ponto de partida para o novo que se queira anunciar; pesquisa e ensino caminham juntos, em um movimento dialético, no qual o pesquisador indaga para constatar e, constatando, intervém, educando e educando-se, concomitantemente, comprometendo-se a respeitar o saber advindo puramente da experiência do vivido, algo passível de superação, contribuindo para o despertar da consciência crítica do educando:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 16)

A serem indagadas a respeito das relações entre Criança e Sexualidade, mais especificamente se as crianças têm sexualidade, as participantes foram unânimes em admitir a sexualidade como fonte de prazer generalizado, envolvendo a parte física, psicológica e afetos diversos:

E1: “Ah, eu acho que desde o toque, o mamar, o acolher, né? Uma música, algo que deixa que a criança, que ela... Você percebe que ela tá tranquila... Tudo isso, eu acho que vem a ser. [...] Tudo o que traz pra ela, que você vê que ela tá bem ali, que tá segura, até acho que a chupeta, no caso, né? Uma coisa que vai te trazer um bem estar ... Eu penso dessa forma”.

E9: “Então, o ano passado aconteceu, né? Aonde a menina ia, o menino tava atrás. Eu falava: - menino, deixa a menina quietinha! Por que fica atrás dela? E ele falava: - Porque eu gosto dela!’ “Mas, assim, bem assim: - ‘porque eu gosto!’ “Sabe assim, com aquela carinha ...? Aí, aonde a menina ia, ele e mais outro ficavam atrás. Eu falava: - gente, deixa ela quieta! **Às vezes eu até separava – vocês vão brincar aqui e você vai ficar pra cá, menina! Também, acontecem tantas coisas, né?** Ah, quando um entra no banheiro, você vai lá, você já vê... Às vezes a menina tá sentada e o menino fica olhando, assim, pra ver que é diferente do órgão dele, né? Você percebe que eles ficam olhando... olham pra você... Daí, às vezes, não pergunta nada... Eu acho que é curiosidade... Por que é que o meu é diferente?”

Na resposta de E9 podemos entrever que, ainda que a sua ação possa não ter sido guiada por intencionalidade, configurou-se como uma forma de educação para sexualidade,

indo em direção ao proposto por Furlani (2008), que sugere a valorização do sentimento de afeto como estratégia pedagógica para a educação em sexualidade infantil. Por outro lado, interpretamos que a observação em destaque esteja fundamentada em uma concepção de sexo como um perigo iminente e, como tal, precisa ser reprimido, tal como aponta Chauí (1984): “A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade”. (p.10).

As respostas a seguir evidenciam o estranhamento das participantes diante do comportamento das crianças, provavelmente, por considerá-los erotizados:

E3: “Eu acho que sim. Às vezes o comportamento... Tinha uma menina de quatro anos, a maneira que ela colocou a pergunta pro menino: - ‘Fulano, vamos transar?’ Com esses termos! Então, eu acho que tem sim. Nas crianças que eu cuido eu nunca vi nada; são bebês, eles são novos ainda, não têm, assim... Mas..., de repente, eu posso estar enganada, né?”

E4: “Tem ... Eu acho assim: - a criança, desde que nasce, já tem, né? [...] Uma criança, do maternal I, que via uma boneca e ficava doido por causa daquela boneca. Doido, doido, fascinado! E ele pegava o seio da boneca e beijava..., sabe? Não era que nem mamar, era beijar, mesmo. Assim... Nossa! Uma experiência que eu..., eu nunca tinha visto isso. Foi uma surpresa muito grande! Mas eu acho que tem, mesmo quando nasce, vai mamar no seio...”

E. 5: “Nessa faixa etária que a gente trabalha, quando eles ficam um perto do outro sem roupa, eles querem se tocar. Eu acho que isso aí já faz parte da sexualidade deles, né? Tem criança que você fala assim: aquele banheiro é de menino... Eles não sabem ainda, certo? Aí a gente fala: - você é menino, você é menina. Porque eles ainda não sabem a diferença. Por isso que, na hora que estão perto do outro, estão sem roupa, um quer passar a mão no outro. Eu acho que nessa faixa etária eles não tem, ainda, **uma certa malícia**. Estão se descobrindo, né? A minha reação é normal, eu nunca reprimi: - não, não pode, não é assim. Agora, quando ele é menininho e ela é menininha... Num certo momento, você não pode deixar, né? Mas eu sempre agi naturalmente”.

As nossas inferências sobre o estranhamento das entrevistadas acima mencionadas se baseiam nos seguintes argumentos de Chauí (1984):

[...] a repressão não é apenas uma imposição exterior que despenca sobre nós, mas também um fenômeno sutil de interiorização das proibições e interdições externas (e, conseqüentemente, também das permissões) que se convertem em proibições e interdições (e permissões) internas [...]. Costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto repressão graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição de nossa sociedade. (p.13).

Compreendemos que à resposta de E5 caiba, ainda, as considerações de Foucault (1988) acerca da postura vigilante e repressora das instituições exercidas sobre a sexualidade infantil:

[...] ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, [...] foram instalados dispositivos de vigilância, [...] impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia. (p.28)

Dando sequência à análise da resposta de E5, acerca da expressão em destaque, trazemos a contribuição de Ussel (1980) que analisa criticamente a ideia da criança como um ser naturalmente “desprovido de malícia, cândido e puro”. Sustentamos, ainda, as nossas inferências acerca da resposta em questão à luz das contribuições de Chauí (1984):

Temos, assim, um fenômeno curioso, qual seja, o de que algo suposto ser meramente biológico e meramente natural (sexo) sofre modificações quanto ao seu sentido, à sua função e à sua regulação ao ser deslocado do plano da Natureza para o da Sociedade, da Cultura e da História. (p.10)

Ainda com relação à pergunta sobre crianças terem sexualidade destacamos, a seguir, a resposta de E8, tendo em vista estar voltada à expressão da identidade de gênero nos seguintes termos.

A escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do ‘outro’ todos aqueles/as que não se sintonizassem com as referências centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente ‘normal’. (Junqueira, 2010, p.8)

Vejamos:

E8: “Criança...? Eu acho que tem. A criança...? Ah, olha! Eu acho que não... Pelo que... Eu reparo muito no jeito das crianças. Eu já vi criança assim..., tipo... Um jeito mais... homem, ou mulher também... Criança, um jeito assim... afeminado, sabe? Sabe homem afeminado? A sexualidade dele, futuramente, né? Não sei... Se não mudar. Porque eu acho que já vem de pequeno. Agora, eu não sei, não sei te explicar bem isso não (risos). Deu pra entender? Mas, eu acho que tem, tem sim. Porque, quando nasce a criança, ah, é sexo feminino ou masculino? É menino! Aí, conforme ele vai crescendo, vai desenvolvendo, você vai percebendo... O menino já tem um jeito assim, mais afeminado. Quer dizer, futuramente, a sexualidade dele pode ser que seja... É..., não sei. E a menina também... Mas eu acho que tem sim. Na verdade, não é assim: - o pai

fala: - é, meu filho é homem, vai ser homem! Não, com o tempo é que vai mostrar. Não sei, conforme o crescimento dele... Vai do desenvolvimento dele, né? Eu acho... Eu já vi criança pequena com um jeitinho mais..., assim... E já vi crescer e continuou daquele jeito”.

Nesse sentido, Vianna e Finco (2009) trazem importantes contribuições para uma melhor reflexão sobre as respostas obtidas acerca da sexualidade infantil quando afirmam que o controle social exercido pela escola cria um sistema comparativo com base no estabelecimento de normas a serem seguidas, classificando os indivíduos em relação ao coletivo: “cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber” (p.12). Ainda a esse respeito, Bento (2011) avalia que:

Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. [...]. O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. (p.15)

A fala de E8 pode, igualmente, ser relacionada ao que preconiza Furlani (2008) no tocante à educação em sexualidade praticada nas Escolas, questionando o processo de formação de professores e professoras dos Ensinos Fundamental e Médio. A autora afirma que, ao reproduzirem os pressupostos apreendidos, referendam os significados naturalizantes acerca de gênero e sexualidade produzindo, assim, as diferenças e as pedagogias culturais que traduzem as representações e referências inerentes à construção das identidades, assim como das múltiplas posições de sujeitos em conformidade com as relações de poder presentes nos sistemas de significação, marcando e instituindo as subordinações identitárias.

Entretanto, compreendemos como bastante relevante o fato de que, ao relatar a experiência à qual nos referimos, E8 não se coloca numa postura moralista diante do comportamento do aluno, o que avaliamos ser uma expressão de resistência ao discurso hegemônico, tão importante para as transformações que almejamos acontecer nas práticas pedagógicas.

Ao responder à terceira questão, a respeito dos comportamentos das crianças em relação à sexualidades gerarem constrangimento por parte das entrevistadas, 5 responderam afirmativamente e 10 responderam que não; E2 voltou a citar a criança à qual havia se referido na segunda questão:

E. 2: “Ai gente Existe, né? No caso ..., quando você via assim... , a criança naquela situação, você fica sem ação. Mas você tem que tomar uma atitude sem constranger a criança. Às vezes, quando dava uns cinco minutinhos antes do almoço, por exemplo, você distraía a criança. Se fosse na hora de dormir, você tentava conversar com a criança, né? Ficava ali pertinho, conversando Tirar a atenção, né? Mas nunca chamava a atenção da criança! Não sei qual seria a minha reação com a minha filha, né? Porque nunca passei por isso. Mas, assim, na minha área profissional, eu sempre consegui lidar com isso.

Na resposta acima é possível perceber constrangimento por parte da educadora, reforçando o nosso ponto de vista em relação à necessidade da promoção da formação continuada junto a professoras e professores no sentido do enfrentamento de casos que exigem maior habilidade em identificar e dar os encaminhamentos às suspeitas de violência sexual.

Da mesma forma, E 5 voltou a mencionar a criança à qual havia se referido mediante a segunda pergunta, ressaltando suas impressões acerca desta ter “sido abusada”:

E. 5: “Tem... Que Nem ... A criança que tava deitada na hora do canto e começou a se tocar ... Ela começou a se tocar e, inclusive, ela colocou o dedo na boca, passou na língua e, depois, passou o dedo na vagina. É muito sensual. A criança tava toda sensual em cima do colchão. Eu só observei, não falei nada, nem cheguei perto. Fiquei só observando a cena. Eu fiquei muito assustada. Porque era uma criança de dois anos. Ela tinha dois anos e seis meses. Eu vejo assim, criança, essa eu acho que é aquele tipo de criança que já tem “uma certa malícia”. Ela tava assistindo um filme e parecia que era um filme pornográfico. Juro por Deus... Eu não tive reação, como a minha colega que viu. E chegamos àquela conclusão. E tem aquela criança que não tem malícia, tem aquela essência mesmo, tem aquela essência de criança. Porque tem uma diferença daquela que tem essência de criança e aquela outra que já tem malícia. Eu acho que é dentro de casa, a criação, né?”

A nosso ver, as afirmações acima descritas são de extrema relevância, à medida que evidenciam as dificuldades da educadora em lidar com situações que envolvem suspeitas de violência sexual, assim como o conceito que dicotomiza crianças: “*as que têm uma certa malícia e aquelas que têm essência de criança*”, corroborando a nossa percepção da demanda por formação continuada acerca da educação para sexualidades no âmbito escolar identificada, também, na fala de outras colegas.

Com relação à violência sexual perpetrada contra crianças, Azevedo e Guerra (1994, p. 10) enfatizam a família como uma instituição atravessada pelas desigualdades de gênero e geração, fazendo alvos preferenciais de abusos os seus dependentes, aqueles que se encontram

em desvantagem dentro da sua estrutura de poder. As autoras evidenciam que, dentre os mecanismos de perpetuação do fenômeno da violência doméstica está o denominado “complô do silêncio”, tendo em sua composição: “a vítima, cuja palavra é confiscada pelo agressor”; os parentes, “tentando ignorar o escândalo na estrutura familiar” e os profissionais, que assumem uma postura defensiva, “minimizando ou negando o abuso”.

No tocante à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes a literatura indica como uma de suas estratégias a “educação sexual escolar”, devendo “ser dirigida a todas as crianças e adolescentes, de 3 a 18 anos de idade”. (Azevedo; Guerra, 1997, pp. 29-30). O fato da autora da resposta a seguir pertencer ao quadro de funcionárias de apoio da escola corrobora as nossas considerações no tocante à importância da educação informal desempenhada por meio do contato diário com as crianças. Avaliamos sua fala como mais um apontamento da demanda a que nos referimos:

E6: “Ah, sempre tem! Porque a gente é... Eu ainda sou dos tempos dos cuidados diferentes, né? Um tratamento diferenciado, não era como hoje. Então, várias vezes que a gente vê uma ação que é ligada ao sexo, ou menino com menino, menina com menina, ou mesmo do sexo diferente, a gente assim.[...], acha que não deveria ter, que criança não deveria acontecer. Mas, sabendo que essa forma é natural, que isso é da própria criança, fica o entendimento que a gente vai tendo, nas conversas, reuniões, tudo, a gente vai ... Mas, até hoje, dependendo ... , a gente acha ...

Na fala acima pode-se observar que, mesmo dizendo saber que “essa forma é natural, que isso é da própria criança”, a funcionária manifesta sentir influência da cultura “do seu tempo” sobre a sua atual dificuldade em lidar com as situações por ela descritas. Até mesmo as suas colocações reticentes levam-nos a depreender a existência de um constrangimento. Os dados obtidos neste processo de investigação revelam que todas as participantes admitem que crianças possuam sexualidade. Entretanto, quanto ao sentido que estas lhe atribuem, compreendemos ser aproximado ao que Altmann (2010) evidencia a partir de suas avaliações referentes aos conteúdos dos PCN, bem como ao que Saffioti (1995) enfatiza em seus estudos voltados à sexualidade, ambas apontando que a mesma é apresentada como algo dado pela natureza, deslocada dos demais fatores que a constituem, tais como raça/etnia e classe social.

Outro aspecto relevante se refere à percepção da sexualidade, por parte das entrevistadas, demonstrando valores contraditórios, internalizados e, portanto, muitas vezes não identificados em suas práticas cotidianas. Segundo a nossa compreensão, a sexualidade é concebida como algo positivo, relacionada ao prazer e ao desejo, sendo até admitido por algumas participantes o desejo homoafetivo. Entretanto, nos pareceu que, ao ser dirigida às

crianças, a sexualidade admitida como positiva se restringe ao toque do próprio corpo como meio de descobrir-se, nos levando à hipótese de que esta postura se configura como uma tentativa de dissimular o caráter sexual inerente à infância, tal como teorizado por Chauí (1994) e outros autores mencionados.

Em relação à concepção de sexo, embora não seja consensual, a maioria das entrevistadas nos pareceu conservar a ideia de que sexo esteja atrelado à relação sexual, e/ou que os órgãos genitais definem os gêneros masculino ou feminino, aproximando-se ao que Bento (2011) se refere como “pedagogia de gêneros”, podendo se desdobrar no condicionamento de indivíduos com pênis ou vagina aos papéis sociais pautados no binarismo, reproduzindo valores limitantes das experiências humanas nas mais diversas dimensões da vida, gerando preconceitos como o sexismo, a misoginia, a homofobia, dentre outras(os).

AS ideias e reflexões supracitadas nos remetem às teorizações de várias(os) autoras(es) em cujos estudos baseamos a presente pesquisa, dentre as(os) quais, Bento (2011) que ressalta que o processo de imposição de identidade começa a ser construído a partir da palavra médica, que anuncia os fetos como meninas ou meninos, desencadeando inúmeras expectativas e desejos de um futuro em torno de corpos ainda em formação, vindo a materializarem-se, posteriormente, através dos brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos que tendem a formatar crianças aos papéis sociais pré-estabelecidos como femininos ou masculinos¹⁰.

Nesse sentido, voltamos a afirmar ser imprescindível que os/as professores/as tenham acesso ao conhecimento para ampliar seu repertório diante das situações cotidianas vivenciadas em sala de aula para devolver aos educandos, nas reelaboradas formas de agir, um arcabouço mais esclarecido a respeito das elaborações de suas próprias identidades; extrapolando, assim, as normatizações hegemônicas, geradoras das exclusões e violências várias.

Ao elaborarmos a pergunta “Você realiza Educação em Sexualidade com as crianças?”, pensamos tanto na educação formal quanto na informal, desde que houvesse este claro objetivo. Dentre as respostas obtidas, doze foram negativas; apenas duas demonstraram considerar as práticas diárias como formas de educar as crianças neste sentido. Ao serem questionadas se haviam participado de alguma formação em sexualidade/educação para sexualidades, todas as demais afirmaram não terem recebido nenhuma orientação.

¹⁰ Lembramos, aqui, que o caso das distinções entre banheiro feminino e masculino está descrito nas seções anteriores.

Em relação aos brinquedos e brincadeiras serem direcionados especificamente para meninos e meninas, 13 participantes afirmaram não fazer distinções, havendo como exceção a fala de uma educadora não pertencente ao quadro formal de educadoras: E14: “Ah, eu não tenho coragem de dar uma boneca para um menino brincar ... Eu acho que é assim: menino com carrinho, menina com boneca”.

Para permitir a compreensão de valores arraigados, de difícil transformação, recorreremos às seguintes contribuições:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (Vianna; Finco, 2009, pp. 8-9).

Com relação a atividades distintas para meninos e meninas, somente o uso do banheiro foi citado pela maioria como necessário ser separado. A seguir, apresentamos as respostas que consideramos mais relevantes para esta questão (5 respostas afirmativas e 9 negativas). A primeira, por ser ilustrativa do que foi respondido por todas; a segunda, em função de, novamente, surgirem as expressões “malícia e inocente”, discutidas anteriormente:

E1: “Ah, eles são pequenininhos, eu acredito que não. Os maiores, como o ano que vem já vão pra EMEI, elas já tão orientando, separando o banheiro, né? (...). Então, já começa a construir, até porque, se eles forem lá fora, vai ter sempre banheiro de meninas e banheiros de meninos, então eles já estão construindo, eles já entendem, né?”

Em complemento ao que apresentamos anteriormente sobre as expressões como as mencionadas por E12, recorreremos novamente às contribuições de Ussel (1980) no tocante às manifestações de pudor através da linguagem: (...) “a princípio, à alusão direta: as cenas de coito ou a função dos genitais não deviam ser verbalizadas. Depois, as partes sexuais deixam de ser explicitamente nomeadas” (p.59) estendendo-se, posteriormente, para outras partes do corpo. Observemos a seguinte fala sob esta perspectiva:

E12: “Não. Acho que, pra essa idade, assim..., são *inocentes*, não têm *malícia*. Eu acho que começa a ter malícia a partir dos 4 ou 5 anos. Mas, é uma *malícia saudável*, inocente. Às vezes, vê o pai beijando, vai querer beijar a coleguinha. Mas, na inocência, não é aquela malícia maldosa.”

Oportunamente, perguntamos a E1 se em sua trajetória profissional havia se deparado com alguma criança com dificuldades em se identificar com o seu sexo biológico. Em sua resposta, pudemos conjecturar a evidência da angústia vivenciada pelas educadoras ao trabalharem com uma criança, possivelmente, transgênera:

E1: Sim, teve um caso que era um menino que ficava só envolvido com as meninas, não se interessava por nada. Assim..., era no meio das meninas, a gente percebia... E ele contava umas histórias pra gente, que ele imaginava uma moça bonita, e tal ... Ele não falava diretamente que era ele, mas a gente imaginava, pela forma que ele contava, era meio uma fantasia. Já era uma criança maior, acho que até um pouco mais velha que o Maternal II, porque ele frequentava a EMEI. Então..., era uma criança de quatro anos, já, na época. Então, ele tinha muito disso, você não via ele com os meninos. Ele queria brincar com as meninas, aí ele queria passar maquiagem, sabe? Então, toda essa questão foi uma dificuldade na época; todas as educadoras se viram assim: - ‘o que que eu faço’? Eu falava: não, você tem que mostrar pra ele tudo que tem! Ele quer brincar lá, ele vai, mas aí você mostra pra ele que tem carrinho, que tem outras coisas pra ele poder brincar, também, né? Mas, você também não vai impedir ele de ir lá. Elas tentaram, mas tinha sempre aquela que parece que tava... Parece que elas tinham que fazer alguma coisa pra mudar isso. Então, ficou com aquilo o ano todo. ‘Aí, mas o que é que eu faço’? E eu falava: - gente, vai levando, vai mostrando pra ele o que tem. Não pode estimular, mas vai trabalhando da maneira mais natural possível, não tem o que a gente fazer, né? E foi assim até o final do ano, a gente foi levando, assim, né?

Na resposta acima pudemos identificar, novamente, as colocações de Vianna e Finco (2009) acerca das posturas de professoras(es) frente a manifestações descoladas das expectativas sociais sobre papéis de gênero: “cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber”. (p.15). A seguir apresentamos as nossas observações acerca dos conteúdos correspondentes ao que avaliamos corresponder à imposição de gênero, configurando as práticas hegemônicas presentes no cotidiano escolar.

5.1.2 Imposição de Papéis de gênero (Práticas hegemônicas)

O primeiro ponto que consideramos se encaixar no que denominamos práticas hegemônicas refere-se ao fato da diretora do CEIM ter afirmado a importância de participar de uma formação em educação em sexualidade; conquanto, apesar de reconhecer a necessidade da equipe ser orientada a respeito do tema, justificou não haver tempo para socializar o que aprendeu. A nosso ver, tal postura reflete a realidade predominante entre os

executores da Política de Educação ao não priorizarem a formação dos profissionais da área para lidarem com a sexualidade no contexto escolar.

Avaliamos como igualmente voltado às práticas hegemônicas o uso do banheiro discriminado entre meninas e meninos mais velhas(os). Soma-se a isto a forma como estes são identificados: no banheiro feminino, colada à porta existe uma figura da Mulher Maravilha, enquanto que no masculino a figura é a de um super-herói; o primeiro tem as paredes decoradas com adesivos coloridos, no formato de flores e peixes; o segundo é desprovido de qualquer ornamento¹¹.

Com base em tais observações, consideramos que os artefatos identificados reforçam os estereótipos de gênero, em consonância ao apontado por Bento (2011): “O original já nasce contaminado’ pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. [...]. O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais”. (pp. 2-3).

Compreendemos, também, como indício de práticas hegemônicas a contradição existente entre a Resolução N°. 05/2009 – que apresenta algumas diretrizes explicitando questões referentes a gênero – e o Planejamento Pedagógico, no qual não constatamos nenhuma ação prevista para tal aspecto, tampouco encontramos nas atividades dirigidas algo que pudesse ser identificado como efetivação da educação em sexualidade/diversidade prevista nos artigos e incisos a seguir discriminados:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ainda com relação à Resolução N 05/2009, também não observamos que fossem contempladas as questões étnico-raciais, propostas nos artigos e incisos transcritos a seguir:

¹¹ Como mencionamos anteriormente.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

O que pudemos observar mostrou-se bastante contraditório às diretrizes afetas às atividades voltadas à diversidade, incluindo questões étnico-raciais: Chamou a atenção o fato, mencionado no início desta pesquisa, das bonecas serem assexuadas, bem como a existência de apenas uma negra em entre as oito disponíveis em cada sala. Considerando a diversidade como um dos importantes fatores constitutivos da identidade das crianças e, tendo em vista que a maioria delas não possui a pele clara, acreditamos que seria fundamental lhes disponibilizar um número maior de bonecas correspondentes ao seu biotipo. Interpretamos os fatores ora expostos como reforçadores de valores que sustentam as subordinações identitárias e as desigualdades sociais. Interpretamos, além do exposto, como práticas hegemônicas, o fato de não ser disponibilizada à equipe uma formação sistemática que lhe permita contribuir para a prevenção de todas as formas de violência contra crianças, identificar e encaminhar adequadamente os casos de suspeitas.

Ao rol de práticas hegemônicas acrescentamos o que expusemos anteriormente sobre a percepção da sexualidade limitada ao toque, principalmente dos órgãos geniais, admitido como processo de descoberta do próprio corpo; observamos, através das falas, uma tentativa de dissimular o caráter sexual inerente à infância, como referenciamos teoricamente.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas no pátio da escola, denominado “Play Móvel”, foi possível identificar que, apesar da maioria das participantes ter afirmado não considerar que existam brinquedos ou atividades que deveriam ser desenvolvidas separadamente entre meninas e meninos, algumas contradições emergiram nas práticas pedagógicas, apontando para os descompassos existentes entre o que é proposto e o que realmente ocorre nos espaços de execução de Políticas Públicas.

Neste sentido, Junqueira (2010) analisa que o currículo oculto não é o único a ensinar conformismo, aprofundar e cimentar valores e crenças preconceituosas. O autor acrescenta que, enquanto um artefato político e uma produção cultural e discursiva, o currículo é um campo de permanentes disputas e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão e de divisão do mundo.

Como exemplo do acima exposto, destacamos uma passagem que inferimos configurar a imposição de gêneros: uma professora, ao se dirigir aos meninos para brincar, alude a brinquedos popularmente identificados como próprios de crianças do sexo masculino: - “X, vem pegar o carrinho pra brincar!” - “Y, olha o carrinho aqui, vai brincar!” Chamando, em seguida, a atenção de outro garoto: - “Z, põe o fogãozinho aqui em cima, pega o carrinho pra brincar!”; “W, ó, ó o carrinho...”; voltando-se para “Y”, disse: - “divide os pratinhos com ela! Ela vai fazer papá pra você!”.

O episódio ora descrito, bem como os observados em outros momentos, nos remetem, igualmente, aos apontamentos de Vianna e Finco (2009) sobre atitudes impensadas reforçando padrões de comportamentos supostamente femininos e masculinos. Nas palavras das autoras, “mesmo inconscientemente, em pequenos gestos e práticas cotidianas, as(os) professoras(es) podem reforçar os estereótipos de gênero baseados nas diferenças anatômicas das(os) alunas(os), contribuindo com “o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos”. (p.08).

Por outro lado, a experiência que relatamos a seguir, também observada no decorrer das atividades da turma a que nos dirigimos neste momento, demonstra que a pretensa naturalidade dos estereótipos não se sustenta quando as crianças agem com espontaneidade, subvertendo os limites socialmente impostos sobre o brincar: uma menina brincando com um carrinho e um menino tentando montar o fogãozinho; outro menino colocando uma boneca sobre um caminhãozinho e outra menina pondo um carrinho sobre o fogãozinho; um menino e uma menina, juntos, brincando com outro fogãozinho. Aqui, novamente, cabem as reflexões de Vianna e Finco (2009) no tocante à subversão do poder disciplinar exercido pela escola:

[...] mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se. (. . .) destoam das habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado “mais adequado” para cada sexo [...]. (p. 29)

Em dado momento, presenciamos uma professora se dirigindo a um garoto exclamando: “- tira a mão do pipi que é feio!”. Para analisar esta fala, recorremos a Chauí (1984):

A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos. (p.13).

Em outra ocasião, um menino se aproxima de um baú, retira um boneco sexuado, o leva até mim e, apontando para o órgão sexual do brinquedo, diz: - “ó o pipi”. Oportunamente, perguntei às professoras, como já referi neste trabalho, se existiam outras(os) bonecas(os) sexuados, ao que uma delas respondeu: - “As bonequinhas são. A gente deixa roupinhas pra eles porem e tirarem, mas eles sempre tiram”. “Você viu essa menina? Ela só gosta de brincar com meninos; é assim desde o ano passado”.

Esta resposta traz um aparente estranhamento em relação ao comportamento da menina, destoante das expectativas comumente nutridas em relação ao gênero feminino; ao mesmo tempo, a professora pareceu não ter compreendido o significado de bonecas sexuadas, instrumento que avaliamos ser importante que as escolas disponibilizem às(aos) educadoras(es), possibilitando-lhes trabalhar com as crianças o corpo sexuado. Sobre isto, consideramos procedente mencionar as ponderações de Helena Altmann (2002) acerca da educação sexual praticada nas escolas e, referindo-se a livros didáticos e a outros que se propõem a instruir crianças e adolescentes sobre sexo e a sexualidade:

A educação sexual na escola é, antes de tudo, uma educação sobre reprodução e o corpo que fundamenta esse ensino é um corpo orgânico e funcional, conhecido primordialmente a partir de seu interior. [...]. Esse ensino tem como perspectiva a reprodução, em outras palavras, os órgãos são estudados a partir da sua relação com essa função. Isso parece explicar a omissão da vulva e do clitóris no livro. (pp. 94-95)

Ao acompanharmos o banho das crianças, identificamos as seguintes situações: - uma professora as despia, uma a uma, e, através da abertura na parede, entregava-as à outra educadora que se encontrava no banheiro. Esta, por sua vez, enquanto dava o banho nas crianças, menciona as partes do corpo que iam sendo lavadas: - “perninha, pezinho, cabelo”. Nesse meio tempo, alunas/os de outras turmas entravam no banheiro para urinar, sem demonstrar interesse por aquela que estava no banho.

Diante da experiência acima relatada, fica evidente a dificuldade da professora em pronunciar o nome do órgão genital feminino, o que foi por ela justificado pela educação recebida na infância, externalizando o quanto a cultura estabelece limitações no tocante à sexualidade, como o ocorrido em seu caso.

Os momentos do banho, relatados no início deste trabalho, também demonstram as dificuldades das educadoras para lidarem com o corpo sexuado, principalmente das meninas, quando deixam de se referir ao seu órgão sexual, enquanto que, em relação aos meninos, é tranquila a referência ao ‘pipi’. Este fato nos remete contribuições de Ussel (1980) no tocante às manifestações de pudor, sendo a linguagem um dos fatores evidenciados:

[...] a princípio, à alusão direta: as cenas de coito ou a função dos genitais não deviam ser verbalizadas. Depois, as partes sexuais deixam de ser explicitamente nomeadas, estendendo-se, posteriormente, para outras partes do corpo. No decorrer do século XVIII, era comum que as palavras mais exatas fossem substituídas por reticências; no século XIX, as substituições se davam por termos alusivos ou sugestivos. (p.59)

Dentre as músicas trabalhadas pelas professoras junto às crianças, duas nos chamaram a atenção. “Elefante Trombinha” reproduz, em seu refrão, a fala de uma mãe advertindo a(o) filha(o) sobre ‘um tapa na bundinha’ – a dinâmica estava configurada da seguinte forma: a professora cantando ‘Senão eu vou te dar...’, ao que as crianças respondiam: ‘Um tapa na bundinha’. Avaliamos que, trabalhada desta forma, esta letra possibilita a banalização dos castigos físicos perpetrados contra crianças, ao contrário de perceber a possibilidade de desconstrução de tal paradigma.

A outra música - “Eu vi o Sapo” - mencionava que a menina ficaria “só de calcinha”; e “menino só de cueca”, ao que a professora dizia: “ai, credo! Pode ficar só de cueca, gente”? As crianças, em coro, respondiam: “não, de bermuda”! Observamos na letra em questão o reforço de estereótipos relacionados a roupas “adequadas” para meninas e meninos, além do tabu da nudez, aspectos que trazem muitas possibilidades de trabalho em sexualidade.

Em relação aos livros de histórias infantis, trouxemos para análise os que julgamos mais representativos para a pesquisa, trabalhados na atividade diária chamada “Hora do Conto”. Observando seu conteúdo, é possível identificar mensagens hegemônicas e não hegemônicas. Entendemos que estes momentos de contação de histórias poderiam ser utilizados pelas professoras para trabalhar o senso crítico das crianças em relação à naturalização dos padrões estéticos atrelados aos gêneros.

O primeiro título analisado foi “Bruxinha Zuzu e Gato Miú” (Eva Furnari): contada em poucas páginas, através de imagens, a estória apresenta como personagem principal um gato tímido e medroso apaixonado por uma gata, com a qual termina de mãos dadas, com cinco filhotes – as fêmeas trajando vestidos; os machos, bermudas e camisetas.

Aqui se, por um lado, a caracterização do macho não se limita aos estereótipos que lhes são tradicionalmente atribuídos, tais como força e poder, por outro o que se percebe é um final feliz, ilustrado por uma família nuclear, reforçando os padrões socialmente impostos como ideais, repetindo-se nos modelos e cores das roupas dos filhotes machos e fêmeas. Nesse sentido, Funalni (2008) refere-se aos discursos intolerantes, reforçados em livros cujas ilustrações definem um lugar “natural” e fixo para cada gênero ao se reportarem sempre a casais heterossexuais, contradizendo a real diversidade dos relacionamentos e manifestações da sexualidade humana.

Mais especificamente em relação à diferenciação de gênero por vestimenta, o mesmo pode ser observado no livro “Um Elefante se Balança” (Marianne Duboc): a narrativa se refere a um elefante e seus amigos, animais de espécies variadas dentre os quais as fêmeas trajam vestidos e os machos, bermudas e camisetas em diversas cores.

Acompanhamos a leitura do livro “João e Maria” (Adaptado por Therezinha Eboli) que traz estereótipos da maldade, não raro atribuídos a figuras femininas: a madrasta (que depois se arrepende e fica boazinha) e a velha bruxa, que fazem suas vítimas os dois irmãos indefesos. O que interpretamos como contra hegemônico foi que, ao invés de colocar a figura masculina como herói, o que predomina com frequência nas estórias, o conto atribui a esperteza e a perspicácia a Maria, que teve a ideia de empurrar a bruxa no fogo para salvar o irmão.

O livro “Maria Que Ria” (Rosinha) traz como personagem “uma alegre garotinha que ria de tudo, da vida e de si mesma; não chorava quando a pipa não subia, nem quando o sorvete derretia”. Durante a narração, a professora enfatizava alguns aspectos ligados à ideia de que criança bonita não pode chorar. Este ponto é relevante, tendo em vista que o choro é um recurso recorrente entre as crianças como forma de manifestação de um sentimento que compreendemos não dever ser limitada.

Mediante, portanto, dos dados obtidos através desta pesquisa foi possível identificar a presença de valores contraditórios no tocante à sexualidade infantil e às relações de gênero, levando-nos a inferir que ainda se encontram em construção as mudanças de paradigmas que conduzem as práticas pedagógicas que envolvem esta temática. Outras práticas evidenciam a Instituição escolar em questão como reprodutora de valores e conceitos geradores da

subordinação das mulheres aos homens, além de expressarem, por várias vezes, atitudes repressoras das manifestações da sexualidade de alunas e alunos. A seguir mencionamos as práticas contra hegemônicas percebidas no decorrer da pesquisa.

5.1.3. Práticas contra hegemônicas

Inicialmente, reconhecemos como contra hegemônica a reação democrática demonstrada pela diretora no tocante ao fato da responsabilidade por levar as crianças à escola, bem como em participar de reuniões não se restringir às mães, levando-nos a deduzir que, provavelmente, as mudanças atinentes aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres se devam à compreensão de que a realidade socioeconômica vem exigindo que as mulheres se coloquem no mercado de trabalho.

Percebemos, também, como tal o fato de não haver reforço de estereótipos de gênero na forma como se vestem as funcionárias e alunas(os), uma vez que todas(os) trajam uniformes - as educadoras e auxiliares com camisetas padronizadas, identificadas com o logotipo do CEIM; as(os) alunas(os) vestiam shorts azuis e camisetas brancas, igualmente com o símbolo da instituição, evidenciando não haver distinção por sexo.

Da mesma forma, em relação aos brinquedos verificamos haver um equilíbrio entre aqueles tradicionalmente classificados como “de meninas” e “de meninos”, ocorrendo o mesmo com referência às mobílias e decorações da escola, não sendo sobrepostas características denotativas de divisão sexual, predominando as cores primárias (vermelho, amarelo, azul) ou secundárias (verde, roxo, lilás). Os objetos que apresentavam aspectos comumente atribuídos a meninas (desenhos da Barbie; cor rosa) e meninos (figuras de super-heróis; cor azul) foram os lençóis, produtos de higiene pessoal, mochilas e canecas, todos levados pelas famílias das crianças. O fato das professoras não dividirem as crianças por sexo no momento das refeições foi igualmente interpretado como atitude não hegemônica.

Ao observarmos a cena protagonizada por uma professora diante da discussão entre uma menina e um menino envolvidos na disputa de um brinquedo comumente considerado feminino, compreendemos diversos brinquedos espalhados pelo tapete, um menino começou a brincar com um dos fogõezinhos e panelinhas. Logo uma menina se voltou a ele dizendo: “É meu!”. A professora, então, interveio dizendo: “Não, todo mundo vai brincar junto”!

No decorrer de várias atividades identificamos meninos e meninas brincando espontaneamente com todos os brinquedos disponíveis. Vale ressaltar como bastante significativo o momento em que as crianças passaram a executar exercícios de alongamento,

seguindo as orientações da professora, o que incluiu “fazer coceguinhas no amiguinho”, sem distinção entre meninos e meninas. Entendemos este exercício como positivo, no sentido de transpor barreiras frequentemente inculcadas em crianças sobre a negatividade do toque entre pessoas de sexos opostos, além de incentivar a identificação de sensações e conhecimento do próprio corpo.

Outra atividade que merece ser enfatizada é a referida “Lavanderia”, que consideramos riquíssima no sentido de contribuir com a quebra de paradigmas referentes aos papéis de gênero, socialmente inculcados em crianças, tanto através da educação formal como da informal.

No tocante aos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas, resgatamos a resposta de E10 acerca da existência de diferenças entre sexo e sexualidade, tendo em vista que o sentido de poder que esta atribuiu ao sexo nos pareceu tratar-se de uma manifestação da consciência de outras dimensões constitutivas do sexo, portanto, potencialmente orientador de práticas contra-hegemônicas: - “Diferença entre os sexos existe, [...]. Mas, eu acho que os direitos são iguais”. Tal resposta nos remete ao que defendido por Saffioti (1995): “Da mesma forma como a raça/etnia e a classe social, o gênero constitui um eixo ao longo do qual o poder é distribuído-exercido”. (p.195). Em complementação às nossas considerações, retomamos outras articulações entre sexo, sexualidade e gênero:

Ao se falar em gênero, não se fala apenas em *macho* ou *fêmea*, mas de *masculino* e *feminino*, em diversas e dinâmicas *masculinidades* e *feminilidades*. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recurso e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como *homens* e *mulheres* e o que é – e o que não é – considerado de *homem* ou de *mulher*, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. (Secad/MEC, 2007, p.16)

Sobre Educação em Sexualidades, destacamos como indicadoras de práticas contra-hegemônicas as respostas abaixo mencionadas:

E1: “É..., falando em educação sexual eu penso assim: eu procuro estar ali orientando que essa questão da criança, assim..., do tocar. Se eu vou dar banho, estar comunicando a criança:- ó, vamos trocar, vamos ... Pra ter, pra ela ter essa coisa do corpo, que quem coloca a mão..., é... Eu tenho que pedir, né, permissão pra colocar a mão ali, pra por..., pra ela saber, né, já ir sabendo: - Ó, nós vamos tomar banho. Porque o corpo tá ali, não é pra qualquer um pegar a hora que quer. Você tem que avisar: - ó vamos trocar, tomar banho... Desde bebezinho. Então é uma coisa que eu

sinto, às vezes, falta; eu procuro, sempre que eu posso, sempre estar falando isso pra elas: - converse com a criança, né? Informando a elas que você vai tocar no corpo, você vai fazer, você vai ajudar. Não é ali já ..., né? É, eu procuro tá falando, sempre que eu tenho oportunidade e vejo, eu sempre falo, desde lá dos bebês, você tem que falar pra eles, né? Já é uma certa forma, aí, de ter aquele cuidado com o corpo, não deixa de ser, né?”

Na resposta ora apresentada é possível perceber que a entrevistada tem plena consciência de que a educação em sexualidade ocorre durante a rotina escolar, externando reconhecer a importância de orientar a equipe neste sentido. Entretanto, sua fala traz à tona o fato de que as referidas orientações são pontuais, não fazendo parte da programação da escola e, portanto, não sendo priorizada.

E11: “A gente, a gente faz alguns trabalhos que, talvez, a gente nem saiba que é direcionado pra sexualidade das crianças. Eu acho que é mais sério. Porque, se você sabe que algum trabalho que você faz é direcionado pra isso, talvez a gente faça de uma forma mais diferenciada. Assim, capricha mais, com um olhar diferente... [...]. Mas, assim..., não há nada que a gente possa dizer que tenha uma ênfase a mais. O que vem na minha memória, agora, é quando a gente diferencia locais: - esse é pra menina e esse é pra menino. A primeira coisa que vem na minha memória é o banheiro. Porque, agora, no Maternal II, a gente já tem que fazer isso. No final do Maternal I já começa a preparar a criança pro Maternal II. E eu acho correto, porque é assim que funciona na sociedade. Então, isso aí já tem que começar a fazer. Porque a gente prepara eles pra essa vida em sociedade. Então, a gente tem que já mostrar que existem essas diferenças, como que a gente tem que lidar com essas diferenças. A Secretaria da Educação orienta a gente meio nas entrelinhas. Se você já viu os profissionais trabalharem dessa forma, você já sabe que tem que trabalhar dessa forma também. Suponhamos que eu não trabalhe dessa forma, a diretora vai chegar em mim e vai dar essa orientação”.

Em relação aos estereótipos de gênero relacionados a brinquedos e brincadeiras, de maneira geral, as falas das participantes permitiram-nos deduzir que os paradigmas estão sendo modificados, embora, posteriormente, tenhamos identificado algumas contradições entre o discurso e as práticas de algumas educadoras, o que foi explicitado, também, na resposta abaixo:

E1: “Eu acho que eles podem brincar de tudo. Eu tenho que oferecer o que tem e aí ele vai escolher onde ele quer brincar. O que eu não posso é ficar estimulando tais e tais coisas, mas oferecer situações pra que ele possa brincar onde ele queira, ali, né? E mostrar pra ele o que tem, né? Nas educadoras, às vezes a gente ainda vê uma ou outra coisa, mas, na maioria das vezes, eu creio que elas respeitam isso sim. Por que tem aquilo que a gente traz, assim, de vivência, já tem aquilo construído, mas acho que melhorou muito com relação a isso, viu?”

Com exceção de uma resposta, as demais foram negativas para esta pergunta, caracterizando um comportamento mais democrático em relação ao condicionamento de brinquedos e brincadeiras ao gênero, chegando a haver, inclusive, o incentivo para que estas sejam experienciadas em conjunto, até mesmo visando à desconstrução de modelos cristalizados sobre papéis de gênero, como nos mostram as três últimas e quarta falas abaixo retratadas:

E3: “[...] Não compromete em nada. Porque, amanhã, o que ele vai ser ou deixar de ser não é pelo fato de ele ter brincado que vai mudar ele”.

E8: “Eu acho que eles são, assim, pequenininhos, eles não têm noção do que é certo ou é errado, pra eles é brinquedo, eles acham bonito, eles querem brincar. É interessante, não é? Menino brincar com uma bonequinha, menina jogar uma bola, o que que tem, né? Bola não é só de homem e boneca não é... Eu acho isso uma bobeira! Eu acho que menino devia brincar com brinquedo de menina e menina brincar... , ali, tudo junto. Isso não tem maldade... Eu acho, né? Não sei se eu to errada ... (risos)”.

E2: “Eu não considero, mas, quando o pai vê isso, ele fala assim: - ‘Ele tá brincando de boneca? Eu não quero meu filho brincando de boneca!’ Eu já conversei muito com pais. Eu pergunto assim: - Ô pai, mas você não cuida do seu filho? A criança pode brincar de boneca, ela tá cuidando do filho. É a mesma coisa que o pai cuidar do filho. Eu convencia, poderia depois não aceitar, mas, na minha frente, nunca tive problema, não. Pra mim não existe, por exemplo, o rosa é cor de menina. Não existe brinquedo pra menino e brinquedo pra menina”.

E10: “Têm o mesmo direito um menino brincar com uma boneca, uma menina brincar com um carrinho, eu não vejo diferença, não tem por que separar. É até uma forma de educar. Hoje em dia, se um menino visse uma boneca, ele tá desenvolvendo o prazer de futuramente ele cuidar do filho, né? De ajudar a mulher em casa. Então, como eu vou tirar esse gosto de ele ficar com uma boneca no colo, de ele brincar de fazer comida... Eu até incentivo: - o Fulano é o papai e ela é a mamãe... É tudo igual, né? Eu acho que tem que ser igual”.

E. 11: “Antigamente, tinha, né? Essa cultura, a gente tinha, sim. Que bom que não é mais assim, né? Que bom que a gente mudou e não é mais assim... A gente aprendeu isso na faculdade, já leu materiais... Depois que você tem um conhecimento a mais, você não vai fazer questão disso. Porque você já vai saber que isso aí não é determinante pra essa sexualidade da criança”.

As respostas acima comentadas nos remetem às considerações de Louro (1999) sobre as perspectivas de mudanças dos valores apreendidos durante a socialização, o que acreditamos ser possível com ações e atitudes como as apresentadas pelas participantes ao responderem à esta questão:

[...] a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da injustiça, que tão frequentemente parecem organizar o campo sexual, bem como outras formas de injustiça social, podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressistas. (p.109)

Vale ressaltar, ainda, que a resposta de E11 enfatiza a importância da abordagem de gênero no curso de pedagogia.

Ao encerrarmos cada uma das entrevistas, abrimos um espaço para que as participantes se sentissem a vontade para falar a respeito da existência ou não de demandas acerca dos temas abordados na ocasião. Os resultados obtidos nos permitiram reafirmar que existem demandas por formações sistemáticas que oportunizem aos educadores, formais e informais, o desenvolvimento de habilidades para lidarem com as questões de sexo, sexualidade e gênero, fatores sabidamente fundamentais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. A seguir, apresentamos as respostas que consideramos referendar nossa afirmação:

E1: “Sim, principalmente com a questão do cuidado com o corpo, eu acho bem importante, desde lá do bebezinho. Pra evitar aquela questão do abuso, mesmo. Eu penso muito nisso. [...]. Sabe, depois que a gente conversou, eu fiquei pensando... Parece que acendeu uma luzinha, assim... Pensei: Nossa! A vida da gente é tão corrida, a gente nem para pra pensar nessas coisas, né?”

E4: “Ah, eu acho que tinha que ter palestra! Igual a que você fez aqui com a gente. E também para os pais, seria muito importante! Eu acho que seria mais para os pais. Pra gente também, porque a gente tem que saber como lidar com essas coisas que a gente encontra no dia a dia, assim... Que nem a gente tava comentando outro dia, dessas coisas de abuso, assim... Não é verdade?”

E8: “A gente faz o que acha certo, mas vai saber se tá agindo certo. Eu nunca tive, assim, uma situação grave, mas, também, se tivesse eu não saberia o que fazer. Pra trabalhar em banco tem treinamento, pra trabalhar criança não tem nada! E tem gente que fala assim: ‘A mãe é quem tem que cuidar, se elas não estão nem aí, a gente vai se matar?’”

As falas supracitadas evidenciam o caráter mecânico e/ou intuitivo empregado nas ações das professoras e das auxiliares, contrariando o sentido das ações pedagógicas condizentes com o espaço escolar.

E11: “Bom trabalho precisa despertar para o que não é visto, para o que não se considera importante, tem que ter alcance aonde a vista não alcança. Quando você conversou com a gente, cheguei em casa e fiquei pensando... Puxa... Olha quanta coisa

que eu nunca tinha pensado, não dava importância... Eu nunca tinha parado pra refletir sobre o assunto: - todo mundo tem educação sexual. A partir da nossa conversa, eu comecei a pensar que a gente tem uma educação que é conservadora, que protege a mulher e deixa o homem mais livre, leve e solto, condena mais a mulher ... E a gente não para pra pensar a respeito disso. Parar pra pensar faz toda a diferença, você não é mais a mesma pessoa depois que você parou pra pensar a respeito daquilo. Aquele dia, você me fez pensar a respeito disso. Aí eu comecei a pensar: - minha mãe conversou comigo sobre isso? De onde a gente tirou tudo isso, aonde a gente foi buscar essas mediações? A gente começa a pegar alguma coisa daqui, outras coisas da Igreja, outras com os amigos ... Às vezes os pais não vão falar, mas você sabe o que eles esperam de você. Fiquei pensando que a gente, mesmo sem saber, acaba passando as coisas pra eles, pros filhos, e isso também acontece no trabalho da gente. Às vezes a gente já tava passando, mas não percebia. A mente da gente não pode parar. Eu fico muito preocupada, porque nós não temos com quem conversar na Educação”.

A última fala, em especial, nos parece revelar a consciência da educadora a respeito da internalização de valores impostos pelas instituições no tocante a sexo, sexualidade e gênero, bem como sobre a necessidade de se refletir a respeito dos mesmos, coisas que a cotidianidade não nos possibilita fazer na vida particular, tampouco no ambiente de trabalho. Um dos aspectos predominantes em seus apontamentos refere-se à demanda por capacitação para a prevenção e/ou identificação e procedimentos cabíveis em casos de violência sexual cometidas contra as crianças sob os seus cuidados. Nesse sentido, conforme anteriormente exposto, a prevenção e o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes pressupõem, além da educação em sexualidade, ações articuladas entre políticas públicas e sociedade organizada (Azevedo; Guerra, 1997).

Embora as questões relativas à homossexualidade tenham despertado grande interesse por parte das entrevistadas, não observamos esta temática entre as demandas explicitadas pelas mesmas, o que parece ser recorrente entre as políticas públicas, tal como observa Vianna (2012):

[...] novos conceitos – como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade – não são assumidos como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais. [...]. Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. (p. 137)

Diante dos dados obtidos nesta pesquisa reafirmamos o nosso entendimento de que a Escola oferece plenas possibilidades de práticas voltadas à educação em sexualidade de forma engajada, podendo ser transformada em espaço de questionamento e ressignificação de

valores geradores de preconceitos e as mais diversas modalidades de violência. Concordamos com Souza (2007), que avalia as deficiências da educação como oportunidades para a problematização das questões voltadas à sexualidade e às relações de gênero, sugerindo, para tanto, alguns recursos educativos:

[...] através da literatura, do cinema, da música, dos murais de rua, das peças de teatro, pois nessas perspectivas imaginárias acionadas através da arte, existe muitas vezes uma visibilidade de sujeitos, de grupos e de comportamentos tidos como “desviantes”. Nesses diversos textos, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões. (Britzman, 1999, pp.107-108 *In* Souza, 2007, p. 85)

Na seção que apresentaremos, a seguir, é possível constatar algumas manifestações em direção a novas práticas educacionais impulsionadas pelas reflexões propiciadas no decorrer da presente pesquisa. Inicialmente discorreremos sobre o conteúdo abordado e discutido durante os encontros em que fizemos a devolutiva da pesquisa às participantes. Na sequência, exibiremos uma mensagem recebida da diretora da unidade em que executamos o referido processo investigativo. Finalizando, sintetizaremos a pauta trabalhada em uma reunião com professoras e educadoras, realizada a pedido do Coordenador Pedagógico Geral das EMEIS - Escolas Municipais de Ensino Infantil.

6. DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

6.1 Devolutiva da pesquisa para a equipe do CEIM

Conforme já mencionado, os resultados da pesquisa foram apresentados à equipe da escola em três encontros, totalizando oito horas de atividades, contando com a presença de todas as suas componentes: 01 diretora; 09 professoras, 02 merendeiras e 02 auxiliares de serviços gerais, todas do sexo feminino. A seguir, faremos uma rápida explanação dos assuntos tratados, destacando o que nos pareceu mais emblemático no tocante aos objetivos propostos.

Buscando assegurar o caráter reflexivo desta pesquisa, valorizando o protagonismo das participantes na produção de conhecimentos e o seu possível engajamento como agentes de transformação, elaboramos a pauta destes encontros a partir das demandas explicitadas pelas mesmas em momentos compartilhados no decorrer do processo investigativo, culminando com a exposição dos resultados obtidos e respectivas análises, deixando clara a sua provisoriedade inscrita na dinâmica dialética da realidade social em que nos inserimos.

Por meio de apresentações dialogadas de *slides*, os temas abordados foram: desenvolvimento da sexualidade infantil (Bravo, 2010); sexo, sexualidade e gênero como construções histórico-culturais (Scott, 1990); orientação sexual (Brasil, 2010); violência sexual (Azevedo; Guerra, 1994); possíveis formas de se trabalhar a sexualidade junto às crianças, respeitando-se cada fase do seu desenvolvimento (Abrapia, 2002); orientações para mães, pais e cuidadoras(es) para a prevenção da violência sexual infanto-juvenil (Abrapia, 2012); cuidados na abordagem dos casos de abuso sexual e encaminhamentos cabíveis (MEC/SECADI, 2011).

Objetivando exercitar o pensamento dialético, que busca encontrar, nas partes, a compreensão e a relação do todo (Minayo *et. al.*, 2003), de forma a ampliar a percepção das participantes quanto ao processo de construção da identidade das(os) alunas(os) no contexto escolar articulado à realidade objetiva que as constitui, apresentamos três vídeos, seguidos de reflexões. Preliminarmente, introduzindo as discussões referentes à orientação sexual, perguntamos ao grupo o que lhes ocorria ao ouvirem a palavra “homossexualidade”, ao que se respondeu: “homem que gosta de homem”; “dó”; “normal”; “homem que namora homem”; “viadinho mesmo, com todo respeito, é claro”; “homem que tem jeito de mulher”; “sapatão”;

“homem que se veste de mulher”; “homem que transa com homem”. Ao ser indagado se considerava a homossexualidade uma questão de opção, obtivemos como respostas: “sim”; “não”; “já nasce assim”; “depende, se os pais criam o filho que nem menina, ele pode virar *gay*”.

Para enriquecer as reflexões para além dos conceitos construídos a partir de experiências pessoais, exibimos o vídeo *Não Gosto dos Meninos: histórias que gostaríamos de ter visto antes* (Brasil, 2011), que traz depoimentos de homens e mulheres *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais sobre como se deu a descoberta da própria orientação sexual, suas diferentes formas de vida e, principalmente, os testemunhos de que é possível ser feliz, apesar dos embates travados pelo direito de ser livre em uma sociedade impregnada de valores conservadores.

Na discussão aberta em seguida, entre as colocações das participantes predominaram os questionamentos sobre as razões pelas quais uma pessoa “vira” *gay* ou lésbica e em que momento da vida isto pode ocorrer. Oportunamente, esclarecemos que o desejo sexual por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto costuma se manifestar na pré-adolescência, ressaltando que, entretanto, a sexualidade humana não é estática, podendo haver variações ao longo da vida.

Ao final das atividades, as participantes declararam ter compreendido que ser homossexual não é opção; que nem todas(os) têm “trejeitos” desde a infância, nem se comportam de maneira igual no que se refere à vivência da sexualidade. Nesse contexto, uma pergunta apresentada pelo grupo foi: “Como ajudar uma pessoa a descobrir a sua sexualidade”? Problematizando o conteúdo desta questão, indagamos às presentes quem havia lhes ajudado a descobrir a própria sexualidade, ao que todas responderam tê-la descoberto sozinhas. Perguntamos, então, como a haviam descoberto? Em resposta, estas disseram: “porque a gente gosta de homem”. Frente a estas colocações, devolvemos ao grupo a pergunta que nos haviam feito, ao que foi respondido: “As pessoas descobrem sozinhas, ninguém precisa ensinar”.

A partir de então, iniciamos a exposição dialogada de *slides* focalizando o conceito de gênero e papéis de gênero como construções histórico-sociais, baseadas nas diferenças biológicas (Scott, 1990), evidenciando as distinções concernentes às expressões de gênero, identidade de gênero e orientação do desejo sexual.

Pontuando as relações de gênero como estruturantes e estruturadas na sociedade patriarcal, naturalizantes da subordinação das mulheres aos homens, sugerimos que a equipe refletisse o quanto as atitudes tomadas no cotidiano escolar reforçam preconceitos geradores

da violência em suas diferentes formas. A discussão foi enriquecida por alguns depoimentos das participantes acerca da educação familiar recebida na infância, reconhecendo que, em certa medida, padrões foram reproduzidos na educação dos próprios filhas e filhos.

Com o intuito de potencializar a compreensão das participantes acerca dos elementos constitutivos da identidade/subjetividade e sua intersecção com fatores inerentes à discriminação de raça/etnia, exibimos o documentário *A conversation about race* (MSNBC; ano n. inf.), traduzido no Brasil como *Triste Teste* (Brasil, 2011). Retratando os resultados de uma pesquisa envolvendo crianças negras colocadas diante de bonecas brancas e negras, o vídeo fomenta importantes discussões acerca dos mecanismos que alicerçam preconceitos e seus efeitos devastadores sobre a subjetividade das crianças, o que comumente é carregado ao longo da vida adulta, evidenciando o papel determinante exercido pelas instituições para a sua perpetuação.

Lançando mão de um conjunto de bonecas utilizado nas atividades do CEIM, perguntamos às participantes se consideravam que as mesmas representavam as(os) alunos, ao que todas responderam negativamente, reconhecendo que na escola predominam as crianças negras, ao contrário do biotipo caracterizado pelas bonecas com as quais se relacionam na escola.

Igualmente com o intuito de refletir sobre o processo de construção de preconceitos, mediado pelas instituições, exibimos outro vídeo educativo, intitulado *Gênero, Mentiras e Videotape* (Barbosa, 1995). De forma satirizada, o filme problematiza a construção dos papéis de gênero e a submissão das mulheres aos homens, evidenciando a homofobia e a heteronormatividade como padrões culturais a serem revistos e desconstruídos. As reflexões geradas por este recurso fizeram emergir vários comentários das presentes sobre a identificação de experiências pessoais com episódios encenados.

Observando as manifestações desencadeadas pelas dinâmicas aplicadas, questionamos ao grupo se a escola poderia fazer alguma coisa para mudar os preconceitos evidenciados. Respondendo afirmativamente, as participantes argumentaram que este resultado pode ser alcançado através das bonecas e de outros brinquedos utilizados nas atividades pedagógicas. Mais uma vez, ressaltamos a escola como importante espaço de reflexões junto às(aos) alunas(os), destacando suas potencialidades na construção de novos valores a partir da problematização de conceitos pré-estabelecidos com base em estereótipos relativos às categorias gênero, classe social, etnia/raça, gerando discriminações e violências limitantes do desenvolvimento humano.

Em relação aos dados da pesquisa e da análise dos mesmos, objetivando possibilitar que as participantes identificassem as contradições evidenciadas em cada situação relatada, após sintetizarmos os principais embasamentos teóricos que nos guiaram apresentamos, em *slides*, as falas mais significativas proferidas pelas mesmas em nosso primeiro encontro, em resposta às questões abarcadas na entrevista, além das que registramos ao observar as suas ações junto às crianças.

Tomando o cuidado para que nenhuma de nossas colocações tivesse outra conotação à interpretação de julgamento sobre o exposto, buscamos enfatizar a importância da história de vida como possíveis determinantes de comportamentos repetidos na fase adulta levando, muitas vezes, a ações em desacordo com o que racionalmente se avalia como correto. Frisamos, também, a nossa concordância com relação à avaliação que estas fizeram sobre a deficiência da política de educação e dos cursos de formação de professoras em capacitá-las(os) a trabalhar com educação em sexualidade no cotidiano escolar.

Abordando o relato de uma professora a respeito da sua experiência com um aluno que, aparentemente, não se identificava com o seu sexo biológico, desencadeando angústia na equipe da escola, indagamos qual seria a melhor maneira de agir diante desta situação. Algumas participantes afirmaram que, embora reconhecessem tratar-se de uma situação difícil, teriam que agir com naturalidade em relação à criança.

No tocante ao nosso questionamento sobre a orientação da Secretaria Municipal de Educação sobre separar os banheiros feminino e masculino entre as(os) alunas(os) mais velhas(os), todas reafirmaram considerá-la correta, alegando ser desta forma que acontece na convivência social. Sem impor a nossa visão, apenas observamos que no ambiente familiar não se costuma praticar tal divisão.

Como parte da dinâmica planejada para o encontro, apresentando alguns trechos das histórias infantis, que foram objeto de nossa análise, indagamos às presentes se percebiam, nestes, algum reforço de estereótipos de gênero. Como exemplo trouxemos, aqui, o ocorrido em relação à estória “Bruxinha Zuzu e Gato Miú” (Furnari, 2010), na qual o grupo apontou como reforçador de estereótipos, as roupas dos personagens – as fêmeas trajando vestidos; os machos, bermudas e camisetas. A isto, acrescentamos as nossas considerações sobre o reforço ao padrão de família nuclear sugerindo que, ao trabalharem a estória, apresentassem às(aos) alunas(os) outras configurações de família, inclusive as compostas somente pelas mães e filhos, provavelmente uma realidade comum entre as(os) mesmas(os) ou, ainda, por casais do mesmo sexo.

Ao sugerir a análise da letra da música “Elefante Trombinha”, o grupo apontou como passível de questionamento a exclamação da professora diante da estrofe: - “menina só de calcinha? Ai, credo”! Somamos a esta colocação as nossas considerações sobre a frase: “se não eu vou te dar um tapa na bundinha” o que, a nosso ver, pode levar à banalização dos castigos físicos perpetrados contra crianças, contrariamente ao que compreendemos ser papel da escola na desconstrução de tal paradigma.

Na sequência, apresentamos a situação em que observamos as tentativas de uma professora em direcionar os brinquedos em conformidade com o sexo biológico das crianças, procurando fazê-la de forma descontraída, evidenciando a espontaneidade das crianças ao transporem os limites impostos socialmente sobre o brincar.

Em relação à dificuldade relatada por algumas professoras em pronunciar o nome dos órgãos genitais, principalmente o feminino, mais uma vez enfatizamos o quanto a cultura estabelece limitações no tocante à sexualidade, colocando este desafio para ser abraçado por toda a equipe, considerando ser este um problema comum, uma vez que todas(os) fomos educadas(os) em meio aos tabus que mantêm a invisibilidade da sexualidade como parte do desenvolvimento humano.

Dentre as práticas do CEIM identificadas como instrumento de quebra dos paradigmas tradicionalmente adotados pelas escolas, ressaltamos a execução dos exercícios de alongamento, que incluiu “fazer coceguinhas no amiguinho”, sem distinção entre meninos e meninas, incentivando a identificação de sensações e o conhecimento do próprio corpo, bem como a “Lavanderia”, atividade que propicia a todas(os) participar das operações, sem distinção de sexo, ocorrendo o mesmo na hora de guardar os brinquedos, contribuindo para superar a divisão social do trabalho a partir dos estereótipos de gênero.

Reforçando a nossa convicção no potencial da escola como lócus favorável à construção de novas práticas e novos valores referentes às relações humanas, agradecemos às participantes por todo o apoio recebido no decorrer da pesquisa, afirmando esperarmos ter colaborado para que a equipe pudesse compreender sua importância como agente de disseminação de uma educação em sexualidade emancipatória.

Ao finalizarmos a reunião, solicitamos à equipe que fizesse uma avaliação livre e individual sobre a sua participação na pesquisa, esclarecendo não ser necessária a identificação.¹² A seguir, os resultados das avaliações segundo os aspectos considerados mais significativos para esta pesquisa.

¹² A íntegra das avaliações está em anexo.

6.1.1 Resultados das avaliações da equipe pesquisada

Dentre as avaliações escritas, 06 pessoas referiram-se às atividades das quais participaram no decorrer da pesquisa como “formação ou treinamento”, ressaltando sentirem necessidade de “capacitações” que as preparem para lidar com questões relativas à sexualidade no cotidiano escolar. Os depoimentos aqui transcritos corroboram o que afirmamos:

“Nós somos muito pobre em informação, nossa categoria tem poucas formações. Esclareceu bastante, vimos como somos leigos nesse assunto, e quando surgem as dificuldades, não sabemos como agir”.

“Gostei muito da formação sobre sexualidade. Tirou muitas dúvidas que a gente como educadora vivenciou e às vezes não sabia como agir. [...] espero participar de mais formação [...]. Também achei muito interessante sobre a violência doméstica. [...]”.

Outro ponto comum nas avaliações foi a sugestão de que os pais sejam envolvidos em atividades que abordem conhecimentos acerca da sexualidade:

“Esta formação eu achei muito importante, deveria ser estendida aos pais [...]. Nos ensina a lidar com situações no dia a dia, que muitas vezes não estamos preparadas. Não somos criadas e nem educadas pra falar de cuidado sexual, [...] nós mesmos temos o preconceito e vergonha de falar sobre o assunto. Por isso, eu gostei muito, achei muito bom”.

“Esta formação foi muito importante, deveria ser estendida para as famílias. E a Secretaria deveria ter formação para que ficássemos mais capacitadas para lidar com o dia a dia”.

Consideramos igualmente relevante a colocação de uma pessoa acerca da importância que sua participação na pesquisa teve sobre a sua prática profissional, inclusive, para a sua vida pessoal. Outras pessoas expressaram, ainda, uma visão política/ideológica sobre os temas, demonstrando terem sido ‘tocadas’ pelas discussões, ainda que mantendo suas ideias, por vezes, arraigadas nas pré-concepções mencionadas:

“[...] foi importante, [...] tive a oportunidade de refletir a minha prática e muito do que aprendi foi importante até para a minha vida particular. Hoje falar sobre questões ligadas à sexualidade me deixa mais à vontade. Foi um conhecimento que me enriqueceu como educadora e como ser humano”.

“[...] tivemos a oportunidade de aprender sobre muitos preconceitos que temos muitas vezes por não conhecer a respeito, sexualidade, ‘homossexualismo’, racismo, abuso sexual, e violências domésticas são informações imprescindíveis para a formação que todos cidadãos para uma sociedade mais justa”.

“Gostei de participar dessa formação [...]. Todos nós deveríamos ter contato [...] como tivemos para esclarecer as dúvidas, quem sabe assim o preconceito diminuía e as pessoas pudessem viver de acordo com a sua escolha sexual seja ela qual for”.

“Acredito que esses treinamentos, cursos e palestras são muito importantes para acrescentar o nível de preparação para os que trabalham com a formação e a educação, [...]. Esse tema é bastante complicado, a meu ver, pois implica com vidas de aprendizados que precisam ser revistos. Acho que foi muito bom, embora não concorde com tudo. [...] foi muito importante no meu momento atual”.

“[...] aprendi muito, era leiga no assunto [...] esses treinamentos de ‘homossexualismo’ [...] eu achava que era opção, mas com a suas reuniões aprendi tal coisa. Mas não entra nunca na minha mente esse negócio de ‘homos’, de gay, de lésbica. Pra mim homem é homem e mulher é mulher. [...] aprendi muito sobre tudo. Gostei dessa formação, do conteúdo [...]”.

Encerrando nossos apontamentos referentes às avaliações destacamos, a seguir, a fala da diretora do CEIM que, a nosso ver, abarca um pouco de cada um dos depoimentos anteriores, dando mostras da dimensão alcançada pela pesquisa em relação às reflexões suscitadas sobre as posturas pessoais frente à sexualidade e às práticas pedagógicas, abrindo espaço para a construção de novas atitudes no campo de trabalho:

“O tema sexualidade deve ser amplamente discutido, só veio a acrescentar, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Ainda tenho algumas dificuldades, por exemplo, dar nome correto às partes íntimas. Percebo que não tem resposta pronta mas, com o simples fato de pensarmos no assunto, melhora a cada dia. [...] achei o seu trabalho riquíssimo, pois fez refletir sobre a prática pedagógica, e eu já penso em algumas coisas concretas para o ano que vem, como comprar bonecos negros e sexuados e também aquisição de livros. Pretendo investir na formação da minha equipe, [...] ter um olhar mais atento para essa questão. Somos privilegiadas, pois muitas unidades queriam essa oportunidade e não tiveram. [...] fez a diferença na minha escola e na vida das pessoas que trabalham aqui. Só tenho a agradecer”.

A despeito dos referidos aspectos positivos acerca da nossa experiência, consideramos importante trazer as ponderações de Vianna (2012) no tocante ao caráter multifacetário das desigualdades sociais, articuladas com as desigualdades de gênero, e o longo caminho a ser percorrido com vistas à sua desconstrução:

Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou à distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada. A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas. Todavia, uma revisão curricular deve envolver todos, sobretudo as universidades públicas e privadas; e não deve, no entanto, incluir apenas a perspectiva de gênero, mas também a de raça/etnia, orientação sexual, classe, geração e todas as dimensões que perpassam a construção das desigualdades e atentam para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido. (pp. 138-139)

A forma com que as participantes se envolveram no processo investigativo e a confirmação de demandas por formações na área de educação em sexualidade evidencia não só a disponibilidade, mas o desejo de tomar parte na mudança dos rumos das relações de gênero. Além disso, as avaliações das mesmas sobre terem participado desta pesquisa nos levam a compreender que sua realização promoveu pequenas transformações que, mesmo pontuais, resultaram em importantes desdobramentos, tais como os mencionados na mensagem que recebemos da Diretora do CEIM, cujo teor segue transcrito:

Estamos iniciando o ano e temos muito trabalho. Quanto a sua formação, fiz aquisição de bonecas negras para o Ceim. Lembrei de você quando solicitei na loja bonecas sexuadas e não consegui comprar. O vendedor me disse que a fábrica que fazia parou de fazer por ameaças de processo, pois “onde já se viu boneco com pipi. Isso está estimulando a sexualidade”. (fala de mães, segundo o fabricante). E ainda: “a boneca é feita para meninas e por isso não precisa ter pipi”. Eu fiquei chocada com tanta falta de informação, mas por outro lado plantamos a sementinha, pois o fato de socializarmos com as outras diretoras a sua formação, fez com que várias procurassem a loja para pedir essas bonecas. A vendedora me perguntou por que, de repente, todas as escolas queriam essas bonecas e eu expliquei. Não havia nem bonecas negras pra comprar. E eu e mais duas diretoras encomendamos e já recebemos as bonecas que, por sinal, são lindas. Adorei. Não consegui comprar muitas, mas já é alguma coisa. Mais uma vez te agradeço imensamente por tudo!

Lembrando que a “formação” mencionada pela autora da mensagem foi, na verdade, a oportunidade oferecida à equipe de refletir sobre as questões abordadas na pesquisa, limitando-se ao encontro em que nos apresentamos; na ocasião da entrevista, quando praticamente só as participantes falaram e, por fim, as três reuniões nas quais fizemos a nossa devolutiva, podemos considerar quão poderosa é a educação em sexualidade.

A problematização feita pela diretora frente ao que vendedor revelou ter sido dito pelas mães (boneco com pipi), bem como a sua indignação frente a tal postura corroboram as nossas impressões sobre a premência de se trabalhar com estes temas em todos os locais em

que exista a possibilidade de se discutir e refletir sobre as questões em tela. Cabe ressaltar, ainda, que a busca pelas bonecas sexuadas, conforme dito pela proprietária da loja ocorreu logo em seguida ao nosso encontro com as professoras das EMEIS, com apenas duas horas de duração.

Ainda, nos atendo aos desdobramentos da pesquisa, faremos, na sequência, uma apresentação sintética do momento em que estivemos com as professoras e educadoras de outras unidades escolares.

6.2 Encontro com Educadoras das EMEIS

Já na fase final da pesquisa, fomos procuradas pelo Coordenador Pedagógico Geral das EMEIS, solicitando que realizássemos uma palestra sobre sexualidade infantil dirigida às educadoras e professoras das EMEI(s), argumentando que, frequentemente, estas se queixam de não se sentirem preparadas para lidar com comportamentos de alunas(os) que envolvem a sexualidade. Afirmando ser esta uma demanda de todas(os) que trabalham com a Educação Infantil, propus à Secretaria Municipal de Educação que, no ano seguinte, promova encontros sistemáticos de capacitação neta área. Realizamos um encontro nas dependências de uma EMEI, contando com a participação de 27 professoras e educadoras de EMEI(s), todas do sexo feminino.

Dispondo de apenas duas horas, fizemos uma rápida contextualização da nossa pesquisa e, de maneira sintética, passamos a aplicar as mesmas estratégias adotadas no CEIM. Para subsidiar as discussões sobre a importância da escola no processo da formação identitária das crianças, exibimos os vídeos: *“Triste Teste”* e *“Eu não gosto de meninos”*, ouvindo, posteriormente, as manifestações do grupo.

Neste ínterim, uma coordenadora de EMEI relatou estar enfrentando problemas com algumas mães que se recusam a aceitar que uma criança adotada por um casal homoafetivo frequente a mesma classe que suas(seus) filhas(os). Ao abrirmos espaço para que o grupo se manifestasse a respeito, a maioria argumentou que as mães deveriam aceitar o fato com naturalidade. Em contrapartida, alegando convicções religiosas, duas professoras se disseram contrárias a “expor as crianças a esse tipo de coisa”; outra afirmou, na contrapartida, que “o ‘homossexualismo’ é, sim, uma opção e cada um tem o direito de viver como acha que deve”. Diante, estas acrescentaram: “se a pessoa nasce com útero é porque será capaz de gerar e,

portanto, em caso de ter uma anatomia intersexo, só existe a possibilidade de ela ser mulher”. Frente ao exposto, várias colegas argumentaram contra as duas participantes, que continuaram a defender o seu ponto de vista.

Objetivando enriquecer o debate sobre preconceitos, apresentamos alguns dados estatísticos que denunciam diversas modalidades de violência cometidas em famílias nucleares, enfatizando o papel social da escola como garantidora dos direitos da criança e da família, independentemente de sua configuração, cabendo-lhe promover, em seu cotidiano, espaços para reflexões voltadas a gênero, raça/etnia e direitos humanos, visando a construção do respeito à diversidade entre alunas(os).

Na sequência, duas pessoas se manifestaram afirmando considerar que “falar destas coisas pode despertar o interesse das crianças em, por exemplo, fazer ‘troca-troca”. Diante disso, esclarecemos que os jogos sexuais entre meninas e meninos sempre existiram e fazem parte da descoberta do outro, não havendo a conotação erótica dada nas relações entre adultas(os).

Dando continuidade à nossa pauta, iniciamos a apresentação dialogada dos *slides* abordando: o desenvolvimento da sexualidade infantil (Bravo, 2010); sexo, sexualidade e gênero como construções histórico-culturais (Scott, 1990); orientação sexual (Brasil, 2010); violência sexual (Azevedo; Guerra, 1994); possíveis formas de se trabalhar a sexualidade junto às crianças, respeitando-se cada fase do seu desenvolvimento (Abrapia, 2002); orientações para mães, pais e cuidadoras(es) para a prevenção da violência sexual infanto-juvenil; cuidados na abordagem dos casos de abuso sexual e encaminhamentos cabíveis (MEC/Secadi, 2011).

Diante do ocorrido, reforçamos a nossa postura quanto à educação em sexualidade como um direito das crianças e um meio de prevenir a violência sexual que é amplamente praticada e negada pela sociedade. Ao encerrarmos as discussões, solicitamos às presentes que preenchessem o formulário de avaliação disponibilizado pelo Coordenador Pedagógico, reforçando não haver a necessidade de se identificarem. Das 27 participantes, 2 tiveram que se ausentar antecipadamente, não participando desta etapa da dinâmica. A seguir, a compilação dos resultados das avaliações das EMEI(s) indica que a educação em sexualidade é uma demanda real entre as professoras e educadoras¹³.

¹³ A íntegra das avaliações está disponível em anexo.

1) Os conteúdos abordados poderão contribuir para o desempenho de suas funções?

R: Sim: 21; Não: 04.

2) Qual a importância dos temas para os profissionais da Educação?

R: Importantes/Muito importantes: 25.

Justificativas: para saber lidar com as diferenças; esclarecer as dúvidas encontradas no dia a dia com as crianças; mudar o olhar e refletir sobre preconceitos.

3) Já havia participado de capacitações na área de Educação sexual, sexualidade e Gênero? R: Sim: 06; Não: 19

4) Sugestões: realização de outras palestras sobre o tema, com maior disponibilidade de tempo; promover outros eventos para aprofundar o assunto; difundir os assuntos para toda a rede municipal; fazer palestras para os pais e familiares.

Avaliando as experiências propiciadas pelo referido constatamos que a demanda por formação em educação em sexualidade é extensiva às/os profissionais da área da Educação, da mesma forma que demonstrada em ocasiões em que abordamos assuntos correlatos junto às/aos executores de outras políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fechar a pesquisa nos tocaram fortemente os elementos passíveis de reflexões sobre a possibilidade de aproximar professores e professoras das dinâmicas operadas em “um grupo-sujeito da transformação histórico-social”, contribuindo no processo de superação das individualidades e contradições presentes no cotidiano escolar. (Lane, 1984, p. 16).

Em relação à concepção de sexualidade, os dados obtidos neste processo investigativo revelam que todas as participantes admitem que crianças possuam sexualidade. Em relação ao sentido que estas lhe atribuem, compreendemos ser aproximado ao que Altmann (2010) identifica nos conteúdos dos PCN, bem como ao que Saffioti (1995) enfatiza em seus estudos, ambas apontando que a sexualidade é apresentada como algo dado pela natureza, deslocada dos demais fatores que a constituem, tais como raça/etnia e classe social.

Ainda neste aspecto, apesar de, no primeiro momento, as participantes terem declarado considerar positiva a sexualidade infantil, em outros momentos nos pareceu que tal postura se mantém apenas em relação ao toque exploratório do próprio corpo, nos levando a inferir que, mesmo não sendo percebida, esta mudança possivelmente está associada à tentativa de dissimular o caráter sexual inerente à infância, tal como teorizado por Chauí (1994) e outras(os) autoras(es) aqui trabalhados.

Já em relação à concepção de sexo, mesmo não sendo consensuais, as entrevistadas nos pareceram atrelar a mesma à relação sexual, concebendo os órgãos genitais como fator que define os gêneros masculino ou feminino, o que pode gerar expectativas e valores naturalizantes, culminando com o que Bento (2011) denomina “pedagogia de gêneros” reproduzindo, assim, valores que legitimam atitudes limitantes da sexualidade humana.

Se, por um lado, foram detectadas algumas práticas que consideramos hegemônicas, por outro foi possível identificar várias ações que abrem caminhos para a construção de práticas educacionais mais voltadas à igualdade entre meninos e meninas, o que entendemos contribuir para a quebra de paradigmas historicamente reforçados na política de educação.

Embora cientes de que a mudança de crenças, moral e valores concernentes à sexualidade humana requeira um processo contínuo de discussão e aprendizagem, consideramos atingidos os nossos objetivos de inquietar, instigar e promover junto às participantes uma oportunidade de melhor olhar, de compreender e ressignificar alguns conceitos relativos à sexualidade, gênero e violência, possibilitando-lhes refletir e pensar alternativas para lidarem com as expressões sexuais de alunas e alunos podendo, assim,

alicerçar os passos iniciais em direção à desconstrução de preconceitos geradores da homofobia e da violência de gênero, favorecendo o reconhecimento da importância de se assumir uma educação em sexualidade no cotidiano escolar.

Compreendendo que a existência de contradições abrem espaços para transformações, interpretamos que as discrepâncias observadas no tocante à concepção das participantes sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade – manifestas em diversos momentos deste processo investigativo, tanto em palavras quanto em ações – reforçam a nossa hipótese acerca do potencial da educação em sexualidade vir a ser um instrumento eficaz na prevenção da(s) violência(s), na desconstrução de mitos acerca de gênero, sexo e sexualidade contribuindo, assim, para a transformação da sociedade que se quer mais equânime.

Reconhecendo a provisoriedade que caracteriza as pesquisas sociais qualitativas e que os seus resultados permitem, apenas, uma aproximação da realidade social, concluímos que os resultados e as análises gerados através desta pesquisa apontam para a existência de demandas por formações continuadas de forma a oportunizar a professoras/es o desenvolvimento de ações, didáticas, métodos e novas práxis para lidarem com as temáticas da sexualidade e relações de gênero – fatores sabidamente fundamentais para o desenvolvimento das capacidades crítica e politizada de crianças e adolescentes, buscando engajá-los politicamente na construção de relações humanas igualitárias e equitativas.

O que observamos, a partir de nossa pesquisa, é a reiteração das ideias de Souza (2007) quando considera que a “produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades” (p.01), acreditando na escola de educação infantil como um espaço oportuno para uma educação em sexualidade de forma engajada, problematizando as aparentes verdades que precisam ser evidenciadas como geradoras de desigualdades de gênero, socioeconômica dentre outras.

Concordamos, igualmente, com Louro (2001) acerca da Educação em Sexualidade ser um instrumento valiosíssimo em favor na construção de uma “política pós identitária”. Entretanto, é importante apontar para a necessidade de que as políticas públicas incorporem em suas pautas de planejamento e atuação a formação continuada para com a temática de sexualidade e igualdade de gênero. Gera-se, assim, o favorecimento de novos conhecimentos que poderão mediar ações educacionais voltadas aos Direitos Humanos, das crianças, dos adolescentes, de suas famílias, assim como de professoras(es) e outros profissionais, multiplicando para as comunidades entorno e gerando mais atuações de todos e todas com respeito, equidade e igualdade.

Concluimos nossas considerações esperando ter demonstrado a importância de se realizarem outras pesquisas voltadas à Educação em Sexualidade, abordando, de forma mais aprofundada, as concepções de professoras e professores no tocante a sexo, sexualidade e gênero, assegurando-lhes a possibilidade de expressarem as suas demandas por formação continuada e sistemática, principalmente no que diz respeito a alunas/os da primeira infância.

REFERÊNCIAS

“A conversation about race” (MSNBC); Tradução: “Triste Teste” (Brasil, 2010). Vídeo.

Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=UV6F1JmZZio>. Acesso: fev. 2012.

Abrapia (2002). *Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, mitos e realidades*. 3ª Ed.

Petrópolis, RJ: Editora Autores & Agentes & Associados. Recuperado em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso Sexual mitos realidade.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso%20Sexual%20mitos%20realidade.pdf). Acesso: agosto/2012.

Altmann, Helena. (2001). *Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Estudos*

Feministas (Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575. ISSN 0104-026X). Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>.

Acesso em: 31 julho 2016.

_____. (2005). *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. Rio de

Janeiro. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro. Recuperado de: [http://www2.dbd.puc-](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/011434105pretextual.pdf)

[rio.br/pergamum/tesesabertas/011434105pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/011434105pretextual.pdf). Acesso: agosto de 2014;

Azevedo, Maria. A.; Guerra, Viviane. N. A. (1994). *Infância e Violência Doméstica:*

perguntelho. São Paulo: IPUSP/ Laboratório de Estudos da Criança.

Azevedo, M. A.; Guerra, V. N. A. (1997). *Programa: Infância e Violência Doméstica*.

Telecurso de Especialização. LACRI/USP. “Guia prático para entender o fenômeno –

1ª/B”. São Paulo: IPUSP/ Laboratório de Estudos da Criança.

Bandeira, Lourdes; Melo, Hildete P. (2010). *Tempos e Memórias: movimento feminista no*

Brasil. Brasília - DF, dezembro. Recuperado em:

<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/titulo-e-memorias>. Acesso: jan. 2017.

- Bento, Berenice. (2011). Na Escola se Aprende que a Diferença faz a Diferença. *Revista Estudos Feministas* (Florianópolis, vol.19, n.2. p. 549). Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso: dezembro 2013.
- Bezerra, Giovani F.; Araújo, Doracina A. C. (2014) Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. P. 102. Recuperado em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso: jan. 2017.
- Santos, Boaventura de S. A Construção multicultural da igualdade e da diferença. Recuperado em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> Acesso: jan. 2017.
- Borges, Rita C. V. (2012). Gênero e sexualidade – conhecendo a história para transformar o futuro. *Revista de Psicologia da UNESP* 11(1), 2012, p. 86. Recuperado de:
<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/rt/captureCite/255/287>. Acesso: 06/01/2017.
- Borges, Rita. C. V. (2011a). Intervindo no processo de construção da queixa escolar. Recuperado em: <http://docplayer.com.br/9369728-Intervindo-no-processo-de-construcao-da-queixa-escolar.html>. Acesso: jan. 2017.
- Borges, Rita, C. V. (2013). Sexualidade e relações de gênero. *Anais xx semana e VII congresso de Psicologia UNESP/Bauru*, P. 438. – sp. Recuperado de:
<https://ptdocz.com/doc/481512/anais-2013---arquivo-de-not%C3%ADcias>. Acesso: 06/01/2017.
- Borges, Rita, C. V.; Souza, E. M. M.; Oliveira, E. C. (2011b) Sentidos e Significados e a Violência, da Violência Doméstica e Modos e Educar e Mães Beneficiárias do Programa Bolsa-Família. Recuperado de:
<http://www.encontro2011.abrapso.org.br/site/textoscompletos#V>. Acesso: 11 de jan. 2017.

- Brasil (1993). Lei Orgânica da Assistência Social. LOAS/1993. Brasília-DF. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a09.pdf>. Acesso: 02 de jan. de 2017.
- Brasil (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004. Brasília-DF: MDS.
- Brasil (2007). SUAS: Sistema Único de Assistência Social. Recuperado de: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Catalogo/Suas Os desafios_da_assistencia_social.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Catalogo/Suas%20Os%20desafios_da_assistencia_social.pdf). Acesso: 02 de jan. de 2016.
- Brasil (2009). Resolução nº 5, de 17 de dezembro. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Brasil (2010). “Saúde sexual e saúde reprodutiva” / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad26.pdf. Acesso: jun. 2015.
- Brasil (2011). Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. MEC/SECADI. Brasília, 2011. Recuperado em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf> Acesso: agosto 2012.
- Brasil (2016). Ministério da Saúde (BR). Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 196. 1996. Brasília: CNS; 1996. Recuperado em: <http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>. Acesso: jun. de 2016.
- Bravo, Inês (2010). Sexualidade na Infância. Ação de Educação Parental. Crescer a Cores - Associação de Solidariedade Social. Recuperado em: <http://docplayer.com.br/12502031-Sexualidade-na-infancia-accao-de-educacao-parental.html>. Acesso: fev. 2010.

- Carreira, Denise (2016). Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais / Denise Carreira... [et al.]. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. Recuperado em http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf.
- Chauí, Marilena. Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida (1984). Editora Brasiliense: São Paulo. Recuperado em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgZ0QAF/repressao-sexual-essa-nossa-des-conhecida>. Acesso: jan. 2017.
- Crawford Paul. (1998). Conhecimento Sexual na Inglaterra. In: PORTER, R.; TEICH, M. (org.). Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
- Cruz Neto, O (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes. Recuperado em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso: jun.216;
- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2016). Editora Melhoramentos Ltda. Recuperado de: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inoc%C3%Aancia>. Acesso: 30 de jun. 2016.
- Educação Sexual Para a Infância. Centro de Orientação em Educação e Saúde – CORES. Recuperado em: www.edusex.com.br. Acesso: junho de 2012.
- Foucault, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Recuperado em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf Acesso: janeiro de 2017.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Recuperado de

https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=_RdmWOrQCYn28AeLyaroBQ&gws_rd=ssl#q=Pedagogia+da+autonomia%2C+Paulo+Freire+DPF. Acesso: 30 de dez. 2016.

Furlani, Jimena (2008). Mulheres só fazem amor com homens? A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Revista Pro-Posições*, v. 19, n.2 (56), maio/ago.

Gandini Júnior, A (2006). “Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no Estado de São Paulo”. Piracicaba. 181p. Recuperado de:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp022605.pdf>. Acesso: 02 de jan. 2017.

“Gênero, Mentiras e Videotape”. Vídeo Direção: Mario dos Santos Barbosa (1995).

Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=iPwSxNOkpc0>. Acesso: março 2014.

Giddens, Anthony (1992). O Amor Romântico e Outras Ligações. In: A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP.

Gomes, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Recuperado em:

http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso: jun.2016.

Irineu, Bruna A. (2014). 10 anos do programa Brasil Sem Homofobia: notas críticas. Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 193-220, jul./dez. Recuperado em:

<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/viewFile/7222/6153>. Acesso: jan. 2017;

- Junqueira, Rogério D. (2010). Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relatos de professoras da rede pública. *Fazendo Gênero* 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277922201_ARQUIVO_Curriculo_cotidianoescolareheteronormatividadeemrelatosdeprofessoras-RogérioDinizJunqueira.pdf. Acesso: jan. 2017.
- Lane, Silvia. T. M. (1984a). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Eds.), *Psicologia Social: o homem em movimento* (9a ed.). São Paulo: Brasiliense, p. 10-19.
- Lane, S. T. M. (1984b). O processo grupal. Codo, W. *Psicologia Social. O homem em movimento* (9a ed.). São Paulo: Brasilense, pp. 78-99.
- López, F.; Fuertes, A. (1992) *Para entender a sexualidade*. São Paulo: Edições Loyola.
- Louro, Guacira. (1999). O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 07-34.
- Louro, G. (2001). Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária. *Estudos Feministas*. Ano 9
Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso: 07/08/2016.
- Minayo, Maria. C. de S. Souza, E. R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, ciências, saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.4, n.3, p. 513-531, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2010.
- Minayo, M. C S. (2009). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (2009). Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília S. Minayo (Organizadora). Recuperado em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.->

- Cec% C3% ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m% C3% A9todo-e-criatividade.pdf. Acesso: jan. 2017.
- Minayo, M. C S. (2009). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Deslandes, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade (2009)/Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília S. Minayo (Organizadora). Recuperado em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec% C3% ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m% C3% A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso: jan. 2017.
- Minayo, M. C S. “Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade”. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007 Acesso: 08 jul. 2016.
- “Não Gosto dos Meninos”. Curta-Metragem: Documentário, Maio de 2011. Direção: André Matarazzo; Gustavo Ferri. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ADXX6uzCJR4>. Acesso: agosto de 2013.
- Rubin, Gayle. (2003). “Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade”. In: *Cadernos Pagu*, nº. 21, pp. 01-88. Recuperado de: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso: ag. 2016.
- Saffioti, Heleieth; Almeida, Suely S. (1995). Violência de Gênero: poder e impotência. Livraria e Editora Revinter Ltda: Rio de Janeiro.
- Scott, Joan (1990). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre. Vol. 15; n. 2, jul./dez. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/view>.

Secad, Cadernos (2007). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília. Recuperado em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf. Acesso: jan. 2017.

Souza, Jane F. (2007) “Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas”. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2, maio/ago (53). Recuperado em:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>. Acesso: 07/08/2016.

Stearns, Peter. N. (2007) A história das relações de gênero, histórias em construção. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(3): 1005-1026, setembro-dezembro/2011, p. 112.

Recuperado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000300020/21422>. Acesso jan. 2017.

_____ (2010) Sociedade Ocidental, 1750-1950. In: Stearns, P. N. *História da Sexualidade*. Ed. Contexto. pp. 137-180.

Ussel, Jos Van (1980). *Repressão Sexual*. Rio de Janeiro: Campus.

Veronese, Edna; Paro, Joana C.; Pires, Patrícia F. F.; Cervigne, Renata M. S.; Borges, Rita C.

V. Equipe Alerta - 40. Pesquisa e Mapa Censitário – violência física doméstica e violência de natureza sexual doméstica. Trabalho de conclusão do IV Telecurso de Especialização em violência doméstica contra crianças e adolescentes (Não publicado).

Vianna, Cláudia; Finco, Daniela (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: *Cadernos Pagu*, nº 33, julho-dezembro pp. 265-283.

Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso: 07/08/2016.

Vianna, Cláudia (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), pp. 127-143.

Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf> Acesso: jan. 2017.

Xavier Filha (2014), C. “Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância”. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a11.pdf>. Acesso: jan. 2017.

ANEXOS

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Participante n°:

Sexo:

Idade:

Estado civil:

Grau de escolaridade:

Universidade e ou Faculdade que cursou a graduação:

Cargo ocupado na instituição:

Função desempenhada na instituição:

Há quanto tempo executa este trabalho?

Participou de algum processo de capacitação/treinamento/formação ao ser admitida(o)?

Poderia citar os assuntos tratados nesta capacitação/treinamento/formação?

A instituição promove capacitações/formação continuada? Com que frequência?

ROTEIRO DA ENTREVISTA (semiestruturada)

- a) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
- b) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
- c) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
- d) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
- e) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
- f) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as)?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Rita de Cassia Vieira Borges

Título da pesquisa: **EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para os executores de Políticas Públicas Educacionais em um Município do Estado de SP.**

Nome do participante:

Caro participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para os executores de Políticas Públicas Educacionais em um Município do Estado de SP**, a ser desenvolvida pela pesquisadora: Rita de Cassia Vieira Borges, aluna do Curso de Mestrado em Educação Sexual, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Araraquara/SP, sob a orientação da Professora Doutora Célia Regina Rossi.

O objetivo deste estudo é: Identificar quais as demandas existentes entre as(os) educadoras(es) do ensino infantil diante das manifestações da sexualidade dos alunos, discutindo formas de intervenção que contribuam na superação de posturas conservadoras, para a promoção de uma educação para sexualidades, e a construção de uma cultura de igualdade e equidade de gênero.

Sua forma de participação consiste em responder a um questionário, por escrito, e a um roteiro de entrevista, sendo esta gravada com o seu consentimento, mas, se sentir algum constrangimento, poderá cessar a sua participação a qualquer momento e será devolvido o que foi escrito e gravado.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, uma vez que todas as etapas da pesquisa serão realizadas no local de trabalho dos participantes, sendo de responsabilidade do pesquisador arcar com os custos de todos os materiais utilizados no processo, não havendo, portanto, previsão de ressarcimentos.

Não haverá benefícios imediatos na sua participação, sendo pouco provável que haja riscos decorrentes de sua participação neste estudo, entretanto, diante de eventuais danos dela decorrentes, o participante será devidamente indenizado.

Os resultados contribuirão para promover discussões relacionadas à sexualidade, gênero, identidade de gênero/violência/ papéis de gênero, norteados a elaboração, junto às(aos) professoras(es), de propostas de intervenções que as(os) capacitem a desenvolver novas práticas educativas concernentes à sexualidade humana.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Além disso, existe a possibilidade dos resultados da pesquisa serem divulgados em meios acadêmicos e científicos, preservando-se o sigilo em relação à identidade dos participantes.

O participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para maiores informações.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o responsável por esta pesquisa: Rita de Cassia Vieira Borges; fone: (18) 36523570.

Rita de Cassia Vieira Borges

Aluna

Eu confirmo que Rita de Cassia Vieira Borges explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Penápolis, de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Rita de Cassia Vieira Borges –RG. 8.553.247-2

Fone: (18) 36523570

Email- ritacvborges@hotmail.com

Profa. Dra. Célia Regina Rossi – RG: 10736372-0

Fone: 19 – 991578566

Email: celiarr@rc.unesp.br

UNESP – FCLAR – campus Araraquara – SP

Fone da Secretaria da Pós Graduação: (16) 3334-6212/6242/6106/6469/6112

Fax: (16) 3334-6264

E-mail: spg@fclar.unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

(Carta à Instituição)

Ao Secretário Municipal de Educação
Prezado Senhor

Vimos solicitar vossa autorização para a realização da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para os executores de políticas públicas**, a qual refere-se a um projeto que é parte dos requisitos do Curso de Mestrado em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Araraquara/SP, sob a orientação da Professora Doutora Célia Regina Rossi.

O objetivo deste estudo é: Identificar quais as demandas existentes entre as(os) educadoras(es) do ensino infantil diante das manifestações da sexualidade dos alunos, discutindo formas de intervenção que contribuam na superação de posturas conservadoras, para a promoção de uma educação para sexualidades, e a construção de uma cultura de igualdade de gênero.

A forma de participação das educadoras do ensino infantil consiste em: responder a um questionário, por escrito, e a um roteiro de entrevista, que será gravado, com a anuência das mesmas, e transcrito posteriormente. Mas, se alguma delas sentir algum constrangimento, poderá cessar a sua participação a qualquer momento e será devolvido o que foi gravado e/ou escrito.

O nome da instituição não será divulgado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, uma vez que todas as etapas da pesquisa serão realizadas no local de trabalho dos participantes, sendo de responsabilidade do pesquisador arcar com os custos de todos os materiais utilizados no processo, não havendo, portanto, previsão de ressarcimentos.

É pouco provável que haja riscos para a instituição ou funcionários que participem desta pesquisa, entretanto, diante de eventuais danos dela decorrentes, o participante será devidamente indenizado.

Espera-se obter com os resultados subsídios para promover discussões relacionadas à sexualidade, gênero, identidade de gênero/violência/ papéis de gênero, norteados a elaboração, junto às educadoras, de propostas de intervenções que as capacitem a desenvolver novas práticas educativas concernentes à sexualidade humana.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim, o preferir.

O participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além disso, existe a possibilidade dos resultados da pesquisa serem divulgados em meios acadêmicos e científicos, preservando-se o sigilo em relação à identidade dos participantes.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato a pesquisadora: Rita de Cassia Vieira Borges; fone: (18) 36523570.

Rita de Cássia Vieira Borges

Aluna

Eu confirmo que Rita de Cássia Vieira Borges explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para a participação da instituição também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para a realização desta pesquisa junto às educadoras da instituição.

Penápolis, de de 2015.

Nome e cargo do responsável

Rita de Cassia Vieira Borges –RG. 8.553.247-2

Fone: (18) 36523570

Email- ritacvborges@hotmail.com

Profa. Dra. Célia Regina Rossi – RG: 10736372-0

Fone: 19 – 991578566

Email: celiarr@rc.unesp.br

UNESP – FCLAR – campus Araraquara – SP

Fone da Secretaria da Pós Graduação: (16) 3334-6212/6242/6106/6469/6112

Fax: (16) 3334-6264

E-mail: spg@fclar.unesp.br

A) Recursos Materiais do Estabelecimento:

1 hall de entrada; 5 salas; 1 cozinha com despensa; 1 lavanderia com depósito; 2 banheiros para alunos; 2 banheiros para funcionárias(os); 1 secretaria; 1 refeitório; 1 pátio aberto; playground, contando, ainda, com móveis suficientes e adequados. Quanto aos materiais pedagógicos, dispõe de: livros infantis, jogos diversos (tangram, memória, dominó, quebra-cabeça, jogos de encaixe, blocos lógicos), dentre outros brinquedos, além dos materiais esportivos (cordas, bolas e bambolês).

B) Descrição Particularizada do Interior do Prédio:

Sala 1: em suas paredes tem um cabide para que sejam dependuradas as mochilas das crianças, com respectivos nomes. Observei que as mochilas apresentavam cores e desenhos típicos de meninos – ex: super-heróis em azul e preto e meninas – bonecas cor de rosa, características comuns às das crianças de outras séries. As paredes desta sala exibiam um painel colorido, onde são afixados os nomes das(os) aniversariantes do mês; pôsteres com figuras de histórias infantis – Frozen; Moranguinho; Galinha Pintadinha; painel para o registro de presenças, com o nome das crianças; painel com números coloridos; figuras geométricas coloridas. Neste espaço, as cores predominantes são as primárias, igualmente às demais classes. Os brinquedos dispostos em uma das prateleiras eram: 1 fogão com panelinhas cor de rosas; 1 balança (cores primárias); 1 caixa com carrinhos; 1 caixa com utensílios domésticos, em rosa e lilás (ferro de passar, xícaras e pires). Em outra estavam os carrinhos, ferramentas, guitarras, telefones, peças de lego e 1 “caixa de tesouros”, com piano e casinhas. Empilhados em um canto da sala estavam vários colchonetes recobertos com lençóis coloridos, todos levados pelos familiares das(os) alunas(os).

Sala 2: além de alguns brinquedos iguais aos do ambiente acima descrito, bem como cabides com mochilas (características semelhantes às das(os) alunas(os) da sala anterior) e painéis semelhantes, havia uma pia de cozinha (de plástico), nas cores amarelo e rosa; dinossauros emborrachados; um berço de boneca; vários móveis coloridos, dependurados, em formato de abelha, avião e carrinhos. Colados às paredes havia figuras de leões, na cor laranja degrade; laços amarelos e gravatas azuis; figuras geométricas, nas cores primárias; sinais de trânsito. Uma prateleira guardava peças de encaixes, também nas cores primárias; 1 caixa com bonecas, microfone e tablete cor de rosas; 1 caixa com sucatas (cilindros e cones plásticos); 1 caixa com roupas de bonecas.

Sala 3: o cabide para mochilas foi decorado com corações coloridos (verdes, azuis, cor de rosas e lilás); na parede estava colada a figura de uma menina negra, com uma fita rosa na cabeça e vestido da mesma cor; e outra de um menino moreno, com calça e boné azuis camisa vermelha, ambos em EVA. Em uma prateleira havia 2 fogões nas cores rosa, branco e lilás; 1 caixa com utensílios de cozinha, nas cores rosa e lilás; 1 caixa com peças de encaixe, nas cores primárias. A segunda prateleira acomodava 8 bonecas (1 negra; todas as outras eram brancas, variando, apenas, a tonalidade dos cabelos - ruivos, castanho-claro, castanho-escuro, além de 1 careca). Na terceira prateleira estavam 2 caixas com peças de encaixe, coloridas; 1 balde com vários carrinhos em seu interior; 3 sacos com outras peças de encaixe, também coloridos. Sobre um tapete em EVA, havia 1 carrinho, 1 caminhãozinho e 1 banheirinha.

Sala 4: o cabide com mochilas era decorado com figuras de abelhas, todas iguais; porta e paredes da sala decoradas com figuras de sapinhos verdes e outros bichinhos coloridos; móveis também em forma de bichinhos (patinhos amarelos, porca com filhotes coloridos; urso verde, cachorrinhos amarelos e laranjas). Em uma prateleira encontravam-se vários brinquedos como: bolas coloridas; peças de encaixe, também coloridas; objetos plásticos sonoros e variados. Em um tapete decorado por números coloridos e figuras diversas (animais, frutas, dentre outras) estavam espalhadas bonecas/bebês (com as mesmas

características das que estavam na sala anterior). Esta sala possui uma ampla abertura na parede, dando passagem para o banheiro em que é dado o banho nas crianças. Os produtos de higiene, levados pelas famílias, também exibem características distintivas para meninas e meninos.

Sala 5: nesta sala ficam os três grupos de bebês do Berçário I. Na porta, encontram-se as figuras de dois patinhos amarelos, um com laço rosa na cabeça e o outro com uma gravata azul. O teto é ornamentado com vários móveis em forma de anjos (todos vestidos com túnicas brancas), corujas (em marrom e laranja), 1 pato(a) com dois filhotes (amarelos); 1 gata(o) com dois filhotes (amarelos); 1 elefante, também com dois filhotes (cinzas); 1 peixe e dois filhotes de cores diversas. O ambiente conta com duas cubas de banho, com trocadores; em um canto da sala ficam empilhados vários colchonetes, com lençóis coloridos, também levados pelos familiares das crianças. Diversas motocas (azuis e amarelas) ficam espalhadas pelo chão, bem como vários pneus (nas cores primárias). Em duas prateleiras ficam: 1 caixa com “Big Construtor”; 1 caixa com peças para empilhar; 2 caixas de sucatas (vasilhames de sucos e iogurtes); 1 caixa com bonecas (iguais às da sala anterior, com apenas uma negra); 2 caminhõezinhos; 1 caixa com mordedores emborrachados (em formato de bichinhos) e livros de tecido.

Refeitório: existem oito mesas pequenas, com quatro cadeirinhas ao seu redor, todas de fórmica branca, além de duas ilhas com cadeiras nas cores verde, vermelha e azul, próprias para acomodar os bebês durante as refeições. As cortinas do recinto são beges, trazendo um barrado com bichinhos nas cores primárias - verde, amarelo, azul e vermelho. A comida é servida em pratos de vidro; as crianças maiores utilizam garfo e faca de metal; as canecas são levadas pelos pais, em cores variadas.

Separados das classes por um corredor, existem dois banheiros. O do lado direito serve às meninas, sendo identificado por uma figura da Mulher Maravilha, colada à porta; o do lado esquerdo, para os meninos, tem à porta a figura de um super-herói. Ambos possuem a mesma estrutura: 03 vasos sanitários, 03 chuveiros e três pias. Entretanto, as paredes do banheiro feminino são decoradas com adesivos coloridos, no formato de flores e peixes, enquanto o masculino é desprovido de qualquer ornamento.

Indagadas sobre a distinção na utilização dos sanitários, as professoras afirmaram que fazem esta observação apenas para as crianças maiores – as do Maternal II.

Área externa: é ampla, sendo dividida em: “tanque de areia”, “play na areia” e “play móvel”. O primeiro espaço é utilizado pelas crianças com os brinquedos levados da própria classe, sendo devolvidos às mesmas ao final das atividades. O “play móvel” consiste em uma área coberta, com piso de granito, contendo um bebedouro coletivo, uma cesta de basquete, uma lousa, um banco e uma mesa compridos. O “play na areia” localiza-se na área livre, com grama, terra e árvores nas laterais. Em ambos os “plays” encontram-se brinquedos permanentemente disponíveis, quais sejam: casinha, castelo, que comportam até cinco crianças em seu interior; escorregadores; carrossel, gangorras em formato de peixe, cavalo e cachorro, possibilitando brincadeiras individuais e coletivas. Nestes brinquedos também predominam as cores primárias (vermelho, azul e amarelo), além do verde e do cinza.

PERFIL DAS FAMÍLIAS DAS(OS) ALUNAS(OS):

Área de Trabalho Mães e/ou Pais (não quantificada): rural, comércio, indústrias, funcionários públicos municipais ou estaduais, autônomas.

Tabela 1 - N° de Habitantes

Até 03	04	05	06	Acima de 06
35,48%	22,58%	29,3%	9,68%	3,23%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Tabela 2 - N° de Pessoas que trabalham

01	02	03	05
38,71%	48,39%	9,6%	3,22%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Tabela 3 - Grau de Escolaridade de mães e/ou pais

Ensino Médio	Fundamental	Fundamental Incompleto	Médio Incompleto	Superior	Superior Incompleto
48,94%	17,02%	14,89%	12,76%	4,25%	2,13%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Tabela 4 - Meios de Comunicação

TV	Internet	Jornais	Livros	Revistas
100%	83,89%	29,3%	29,3%	6,45%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Tabela 05 - Famílias que leem para as crianças

Sim	Não
74,19%	25,81%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

Tabela 06- Famílias que Brincam com as crianças

Sim	Não
96,77%	3,23%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Proposta Pedagógica/2015; Questionário Socioeconômico-cultural.

ENTREVISTAS

Entrevista n.01

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
R: “Sim, sim. No caso, sexualidade, é algo bem mais... Seria o que? As sensações de prazer, né”? Do corpo... No caso, do bebê, desde que nasce... É o que eu penso. É..., no mamar, no toque, todo contato que você tem no corpo, ali, que te dá prazer, não estando diretamente ligado ao sexo, né? Ao pênis, à vagina, no caso. Aí, o sexo, em si, eu penso no gênero masculino, feminino.... Não sei ...”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
R: “Sim, desde que nasce. Desde que nasce, desde o momento que ela começa mamar na mãe, né? As sensações que ela tem de prazer ali Ah, eu acho que a todo momento a gente percebe. No caso, sexualidade, ali você observa, né? Não to assim lembrada de algum ...É..., deixa eu pensar aqui..., pensar lá nos meus bebês... (risos). Ah, eu acho que desde o toque, o mamar, o acolher, né? Uma música, algo que deixa que a criança, que ela... Você perceba que ela tá tranquila ... Tudo isso, eu acho que vem a ser. Porque, sendo de uma maneira, né, ampla, assim, sim... Tudo o que traz pra ela, que você vê que ela tá bem ali, que tá segura, até acho que a chupeta, no caso, né? Uma coisa que vai te trazer um bem estar... Eu penso dessa forma”.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
R: “Que eu me lembre, no momento... Porque tem, né? Tem a fase de descoberta deles, às vezes de..., de curiosidade mesmo, normal, né? Mas não vejo isso como ... Às vezes, eu me aproximo da educadora porque, às vezes elas se assustam, né? Aí você vai orientando, que aquilo acontece, é uma curiosidade de ver que o outro é menininho, a outra é menina; de querer ver ... Essas coisas... Mas não vejo nada que, no momento, nesse período que ...”

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “É..., falando em educação sexual eu penso assim... Às vezes eu procuro, estar ali orientando que essa questão da criança, assim..., do tocar. Se eu vou dar banho, estar comunicando a criança:- ó, vamos trocar, vamos ... Pra ter, pra ela ter essa coisa do corpo, que quem coloca a mão..., é..., eu tenho que pedir, né, permissão pra colocar a mão ali, pra por..., pra ela saber, né, já ir sabendo: - Ó, nós vamos tomar banho, porque o corpo tá ali, não é pra qualquer um pegar a hora que quer. Você tem que avisar: - ó vamos trocar, tomar banho... Desde bebezinho. Então é uma coisa que eu sinto, às vezes, falta; eu procuro, sempre que eu posso, sempre estar falando isso pra elas: - converse com a criança, né? Informando elas que você vai tocar no corpo, você vai fazer, você vai ajudar. Não é ali já..., né? É, eu procura tá falando, sempre que eu tenho oportunidade e vejo, eu sempre falo, desde lá dos bebês, você tem que falar pra eles, né? Já é uma certa forma aí de ter aquele cuidado com o corpo, não deixa de ser, né?”

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
R: “Eu acho que eles podem brincar de tudo. Eu tenho que oferecer o que tem e aí ele vai escolher onde ele quer brincar. O que eu não posso é ficar estimulando tais e tais coisas, mas oferecer situações pra que ele possa brincar onde ele queira, ali, né? E mostrar pra ele o que tem, né? Nas educadoras, às vezes a gente ainda vê uma ou outra coisa, mas, na maioria das vezes, eu creio que elas respeitam isso sim. Por que tem aquilo que a gente traz, assim, de vivência, já tem aquilo construído, mas acho que

melhorou muito com relação a isso, viu? A gente percebe que elas tem..., talvez uma ou outra, né?”

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Ah, eles são pequenininhos, eu acredito que não. Os maiores, como o ano que vem já vão pra EMEI, elas já tão orientando, separando o banheiro, né? Por que lá fora já tem banheiro de menino, banheiro de menina. Então, já vai, essa separação, né? Como eles são maiorzinhos, às vezes, a questão da troca, também... Às vezes elas... Tem crianças maiores que... A gente percebe que, às vezes, a própria criança ali, né? Então já começa a ensinar essa separação que existe. Então, já começa a construir, até porque, se eles forem lá fora, vai ter sempre banheiro de meninas e banheiros de meninos, então eles já estão construindo, eles já entendem, né? ... Os pequenininhos, não. Não sei, eu vejo de uma forma tranquila, eles tão se descobrindo, se conhecendo”?

Perguntado se, em sua trajetória profissional, havia se deparado com alguma criança com dificuldade em relação a se identificar com o seu sexo biológico, a resposta foi: - “Sim, teve um caso que era um menino que ficava só envolvido com as meninas, não se interessava por nada, assim. Era no meio das meninas, a gente percebia ... E ele contava umas histórias pra gente, que ele imaginava uma moça bonita, e tal... Ele não falava diretamente que era ele, mas a gente imaginava, pela forma que ele contava, meio uma fantasia. Já era uma criança maior, acho que até um pouco mais velha que o Maternal II, porque ele frequentava a EMEI, e... Então era uma criança de quatro anos, já na época. Então ele tinha muito disso, você não via ele com os meninos. Ele queria brincar com as meninas, aí ele queria passar maquiagem, sabe? Então, toda essa questão foi uma dificuldade na época; todas as educadoras se viram assim: - o que que eu faço? Eu falava: - não, você tem que mostrar pra ele tudo que tem. Ele quer brincar lá, ele vai, mas aí você mostra pra ele que tem carrinho, que tem outras coisas pra ele poder brincar também, né? Mas você também não vai impedir ele de ir lá. Elas tentaram, mas tinha sempre aquela que parece que tava... Parece que elas tinham que fazer alguma coisa pra mudar isso. Então, ficou com aquilo o ano todo. ‘Ai, mas o que que eu faço’? E eu falava: - gente, vai levando, vai mostrando pra ele que o que tem. Não pode estimular, mas vai trabalhando da maneira mais natural possível, não tem o que a gente fazer, né? E foi assim até o final do ano, a gente foi levando, assim, né”?

Indagada sobre a existência de demandas por orientações acerca da sexualidade infantil, a Diretora respondeu: - “sim, principalmente com a questão do cuidado com o corpo, eu acho bem importante, desde lá do bebezinho. Pra evitar aquela questão do abuso mesmo, eu penso muito nisso”.

Questionada se já havia se deparado com algum caso de violência sexual, sua resposta foi negativa. Afirmou já ter feito denúncias de maus tratos, mas de abuso nunca soube que houvesse nas unidades em que trabalhou. Finalizando, referindo-se à reunião na qual eu lhes apresentei a proposta deste trabalho, acrescentou: - “Sabe, depois que a gente conversou, naquele dia, eu fiquei pensando... Parece que acendeu uma luzinha, assim... Pensei: Nossa! Como será que eu estou sendo para os meus sobrinhos gêmeos, que são pequenininhos, e sou eu quem cuido? A vida da gente é tão corrida, a gente nem para pra pensar nessas coisas, né?”

Entrevista n.02

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sim. Sexo, no caso, seria o sexo feminino e o sexo masculino. Sexualidade ..., eu penso... Conhecer o próprio corpo, no caso?”

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Tem! Através do toque, né? Conhecer o próprio corpo... Que nem... Aquela criança que queria ser a primeira da fila pra ir pra mesa, porque queria o ferro da mesa pra ficar se esfregando, né? E fazia caras e bocas. Aquilo, pra mim, na época, era um ‘Ó’. Isso era o que? Há uns dez anos atrás, tinha acabado de entrar... Ela queria ser a primeira, só que as outras crianças não sabiam, pensavam só que ela queria sentar na ponta. E tinha aquilo da fralda, ficava se esfregando, né? Então, isso pra mim é uma manifestação. Eu nunca presenciei crianças se tocando de outras maneiras”.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “A gente... Existe, né, no caso. Quando você via assim, a criança naquela situação, você fica sem ação. Mas você tem que tomar uma atitude sem constranger a criança. Às vezes, quando dava uns cinco minutinhos antes do almoço, por exemplo, você distraía a criança, se fosse na hora de dormir, você tentava conversar com a criança, né? Ficava ali pertinho, conversando... Tirar a atenção, né? Mas nunca chamava a atenção da criança! Não sei qual seria a minha reação com a minha filha né? Porque nunca passei por isso. Mas, assim, na minha área profissional, eu sempre consegui lidar com isso.

- 4) 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Não”.

- 5) 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Não, não considero. Apesar de que os pais acham um absurdo. Porque tem muitos que, quando chegam na porta pra buscar a criança e veem o filho com uma boneca na mão ... Eu não considero, mas, quando o pai vê isso, ele fala assim: - ‘Ele tá brincando de boneca? Eu não quero meu filho brincando de boneca!’ Eu já conversei muito com pais. Eu pergunto assim: - O pai, mas você não cuida do seu filho? A criança pode brincar de boneca, ela tá cuidando do filho. É a mesma coisa que o pai cuidar do filho. Eu convencia, poderia depois não aceitar, mas na minha frente nunca tive problema não. Pra mim não existe, por exemplo, o rosa é cor de menina. Pra mim, não, isso não existe. Eu trabalhei muitos anos com crianças maiores, de jardim, de pré, e não tinha isso. A gente sempre procurava passar isso pra eles:- menino brinca de boneca sim; menina brinca de carrinho sim. Não existe brinquedo pra menino e brinquedo pra menina”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não. Não, porque eu não aceito separar brincadeiras e atividades”.

Indagada sobre a existência de alguma demanda sua em relação ao seu trabalho e sexualidade, esta respondeu: “Com certeza! Assim..., palestras, né?” (risos).

Entrevista n.03

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Eu acho que não”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Eu acho que sim... Às vezes o comportamento... Tinha uma menina de quatro anos, a maneira que ela colocou a pergunta pro menino: - ‘Fulano, vamos transar?’ Com esses termos. Então, eu acho que tem sim. Nas crianças que eu cuido eu nunca vi nada; são bebês, eles são novos ainda, não têm, assim... Mas, de repente eu posso estar enganada, né”?

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
R: “Não!”
- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “Não, que eu me lembre, não”.
- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
R: “Eu acho que não. Acho que é independente uma menina brincar de carrinho, ou um menino brincar de boneca. Mesmo porque eu tenho dois meninos; não vou proibir eles de brincar, por exemplo, se eles chegam na casa de alguém e vão brincar com brinquedo de menina. E, se eu tivesse uma menina, acho que seria a mesma coisa. Não compromete em nada. Porque, amanhã, o que ele vai ser ou deixar de ser não é pelo fato de ele ter brincado que vai mudar ele”.
- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?
R: “Eu acho que não”.
Questionada sobre sentir necessidade de receber alguma capacitação que trate da sexualidade das crianças, esta respondeu: - “Eu acho que faz um pouco de falta sim. Porque, às vezes, você tem alguma dúvida e não tem como perguntar”.

Entrevista n.04

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
R: “Ah, eu acho que é a mesma coisa”.
- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
R: “Tem! Eu acho assim: - a criança, desde que nasce, já tem, né? E aí, eu falo, da vez que aconteceu quando eu entrei, já sete anos. Uma criança, do maternal I, que via uma boneca e ficava doido por causa daquela boneca. Doido, doido, fascinado! E ele pegava o seio da e boneca e beijava..., sabe? Não era que nem mamar, era beijar, mesmo. Assim... Nossa! Uma experiência que eu..., eu nunca tinha visto isso. Quando eu entrei na prefeitura, há sete anos atrás, que eu vivenciei tudo isso. Foi uma surpresa muito grande! Mas eu acho que tem, mesmo quando nasce, vai mamar no seio..... Eu acho que tudo isso já é, já faz parte, né? Eu sou de uma família, nós somos em oito irmãos, e a minha mãe engravidou, ela tinha 42 anos e meu irmão mais novo tinha 12. Então, ela tinha vergonha. Não sei se era vergonha, não sei. Então, ela usou avental durante toda a gravidez dela, (risos). Acho que ela tinha vergonha, porque, todo mundo adulto, né? Então ela usava aquele avental. Nós ficamos sabendo por uma prima da minha que falou. Ela, mesma não chegou na gente e falou que tava grávida. Ficamos sabendo pela boca dos outros”.
- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
R: “Não, até agora, em nenhum momento”.
- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “Não, nunca fez”.

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Ah, eu acho que não. Dá pra fazer tudo junto”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Eu acho que na hora do banho. Primeiro, dá banho nas meninas, depois dá banho nos meninos. Eu acho. ... Pra um não ver o outro nu, né? Eu acho interessante”.

Questionada sobre a necessidade de capacitações para lidar com a sexualidade das crianças, sua resposta foi: - “Ah, eu acho que tinha que ter palestra! Igual a que você fez aqui com a gente. E também para os pais, seria muito importante! Eu acho que seria mais para os pais. Pra gente também, porque a gente tem que saber como lidar com essas coisas que a gente encontra no dia a dia, assim... Mas é mais pros pais. Que nem a gente tava comentando outro dia, dessas coisas de abuso, assim... Não é verdade”?

Entrevista n.05

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Pra mim, a sexualidade é aquilo que a criança vê como uma coisa inocente, quando ela se toca no corpo. E o sexo, eu já acho que é... Como se diz? Uma coisa mais profunda, assim... Eu acho que todo mundo tem sexualidade, principalmente as crianças. O sexo é o tocar, o penetrar. Eu já acho isso. Agora, sexualidade todo mundo tem, todo mundo mostra a sua sexualidade, a hora que se toca ...”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Tem. Que Nem... A criança tava deitada na hora do canto e ela começou a se tocar. Ela começou a se tocar e, inclusive, ela colocou o dedo na boca, passou na língua e, depois, passou o dedo na vagina. E muito sensual. A criança tava toda sensual em cima do colchão. Eu só observei, não falei nada, nem cheguei perto. Fiquei só observando a cena. Eu fiquei muito assustada. Porque era uma criança de dois anos. Ela tinha dois anos e seis meses. Eu vejo assim, criança, essa eu acho que é aquele tipo de criança que já tem uma certa malícia. E tem aquela criança que não tem malícia, tem aquela essência, mesmo, tem aquela essência de criança. Porque tem uma diferença daquela que tem essência de criança e aquela outra que já tem malícia. Eu acho que é dentro de casa, a criação, né? Nessa faixa etária que a gente trabalha, quando eles ficam um perto do outro sem roupa, eles querem se tocar. Eu acho que isso aí já faz parte da sexualidade deles, né? Tem criança que você fala assim: aquele banheiro é de menino... Eles não sabem ainda, certo? Aí a gente fala: - você é menino, você é menina. Porque eles ainda não sabem a diferença. Por isso que, na hora que estão perto do outro, estão sem roupa, um quer passar a mão no outro. Eu acho que nessa faixa etária eles não tem, ainda, uma certa malícia. Estão se descobrindo, né”? A minha reação é normal, eu nunca reprimi: - não, não pode, não é assim. Agora, quando ele é menininho e ela é menininha... Num certo momento, você não pode deixar, né? Mas eu sempre agi naturalmente. A gente geralmente fala: - você é menino, brinca de carrinho; você é menina, brinca de boneca. Mas aqui a gente não tem isso, todos brincam com as mesmas coisas. Porque tem essas brincadeira: - você é o papai, é a mamãe... Ele tem o seu papel na brincadeira. Então, não tem essa. A gente entra com essa mentalidade, mas não é assim. Que nem, eu tive uma criança que os outros falavam assim: - ‘ó, você não repara não que ele brinca muito com brinquedo de menina, porque ele tem uma irmã em casa’. Aí eu falei assim: - ah, isso é uma coisa normal, aqui eles brincam, eles exploram, principalmente boneca. Eles gostam de pegar a boneca. Tem pai que chega e vê e não gosta. Já teve caso de pai vir aqui, ver a boneca e não gostar. Eu falo que não tem nada a ver, que aqui eles brincam com qualquer brinquedo, eles têm livre acesso aos brinquedos. Os pais não aceitam

ainda, muito pouco aceitam. Eles sempre falam – ‘Ah! Por que você tá brincando com boneca? Você é menino’. ‘Eu sempre falo: - não pai, não tem nada a ver, aqui eles brincam mesmo, cada um tem o seu papel. Brincam de casinha, brincam de médico.. Não tem nada a ver’.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Só aquele caso. Ela tava assistindo um filme e parecia que era um filme pornográfico. Juro por Deus! Eu não tive reação. Como a minha colega que viu e chegamos àquela conclusão”.

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Não.”

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Eu acho que hoje em dia não. Tanto as meninas quem explorar os brinquedos dos meninos como eles”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não.”

Questionada sobre uma possível demanda por capacitação em sexualidade, esta respondeu: “Ah sim, com certeza! Acho que eles tinham que dar uma capacitação pra gente, né? Como agir, também pra trabalhar com os pais sobre esse assunto... A gente não tem abertura nenhuma. Hoje em dia, as coisas tão muito perto de se igualar, né?”

Entrevista n.06

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sexo é a definição de masculino e feminino. E sexualidade são os sintomas, as observações que se faz em relação ao sexo masculino, ao sexo oposto”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Eu acredito que a criança, desde pequenininha, a gente já percebe alguns sintomas que ela apresenta, quando se toca, quando... É diferente, a gente sente que é. Como experiência, tanto de filho pequeno quanto cuidar de crianças, que eu trabalhei sempre com criança, né? Então, a gente sente assim... Criança, na minha casa, a gente via que, só de sentar no sofá, brincar de cavalinho no sofá, se esfregar... A gente virava e percebia alguma coisa; a gente via que sentia alguma coisa, e eles gostavam dessas coisas, sentia prazer em tá se tocando, tá se esfregando.... E é desde pequenininho, não precisa ninguém ensinar, né? Eles já vão..., é próprio da natureza humana...”

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Ah, sempre tem. Porque a gente é... Eu ainda sou dos tempos dos cuidados diferentes, né? Um tratamento diferenciado, não era como hoje. Então, várias vezes que a gente vê uma ação que é ligada ao sexo, ou menino com menino, menina com menina, ou mesmo do sexo diferente, a gente assim... acha que não deveria ter, que criança não deveria acontecer. Mas, sabendo que essa forma é natural, que isso é da própria criança, fica o entendimento que a gente vai tendo, nas conversas, reuniões, tudo, a gente vai ... Mas, até hoje, dependendo..., a gente acha...”

Olha, como merendeira é mais difícil, o contato da gente é muito pouco com criança, né? Que eu tenha pego, não. Mas na outra instituição, aonde eu era monitora, a gente deparava mais com situações assim. No banheiro, a criança tava meio escondida... Se ficasse um menino e uma menina juntos, a gente já sabia, tem sempre os que são mais saíndinhos que os outros. Isso faz mais de quinze anos. Naquela época era mais beijar na boca... Se eles ficavam juntos, era assim: menino queria levantar a roupa das meninas, pra conhecer... E, quando a gente pegava uma situação que nem essa, era meio constrangedor, mas a gente era orientada a não assustar eles, não acusar. Aí a gente sempre conversava, não acusava, conversava primeiro pra depois levar pra direção, né? Pra saber o que é que ia fazer, conversar com a mãe, ver como era em casa... Tinha muita criança carente, o relacionamento era tudo num quarto só, todo mundo dormia junto, o relacionamento entre marido e mulher, e, uma hora ou outra, a criança acabava vendo alguma coisa... Porque, aquilo que a gente acha natural, pra criança, aí vem uma pontinha de..., alguma coisa que elas estavam vendo, que eles estavam vivenciando.

4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Não”.

5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Na criação que eu tive, sempre foi separado – menino com carrinho, bola; menina com casinha, boneca.... Eu não acho correta essa forma. Por outro lado, eu só tive dois filhos homens; eu sempre falo pra ajuda. Não, não tem essa diferença. Aqui na creche, por exemplo, as meninas brincam de casinha, os meninos também. Aquilo que a gente faz dentro de casa, eles brincam bem, de papai e mamãe”.

6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não, acho que não deveria”.

Entrevista n.07

1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sim. Eu acho assim: - sexo você define homem; feminino e masculino. Agora, sexualidade não. Sexualidade é sobre tipo de relacionamento. Tipo assim: homem/homem; mulher/mulher”.

2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Tem. É aquele tipo: meninas ficam passando a mão na vagina, os meninos também; um fica olhando pro outro, sente prazer ... Eu entendo assim”.

3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Tem. Ah, o dia, mesmo, que a minha sobrinha pediu pra ver o pipi do meu filho, né, aí, eu já briguei com ela na hora. Eu falei: - larga de ser sem vergonha, menina! (risos) Depois, né, com o tempo, você vai vendo as coisas, né, que é fase... Eu não devia ter feito isso! E, hoje, na escola, você tem que deixar quieto, né?”

4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Nunca”!

5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Embora não tem nada a ver, mas eu acho que sim. Na minha opinião faz parte, não tem nada a ver menina brincar de carrinho, menino brincar de boneca. Na minha opinião não tem nada a ver”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não. O banho já é um de cada vez, né? Eu acho que teria que ter um lugar mais apropriado, né? Não os maiorzinhos entrar na hora que os outros tá tomando banho. Teria que ser um lugar só do banho. Mas não tem nada a ver com o fato de ser menino ou menina, não”.

Indagada sobre a existência de demandas acerca de capacitação em sexualidade, sua resposta foi negativa.

Entrevista n.08

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sexo e sexualidade? Mas, Sexo seria o que? Homem e mulher, é isso? Ah, porque..., não sei muito bem explicar, mas eu acho assim: - sexo tem ... formas de interpretar, né? Tipo assim: sexo feminino, uma mulher ou um homem, ou sexo de fazer o ato, entendeu? Sexualidade, acho que assim, ficar com um homem, uma mulher; ou um homem gostar de outro homem... Eu acho, sei lá”!

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Criança ... ? Eu acho que tem. A criança...? Ah, olha! Eu acho que não ... Pelo que ... Eu reparo muito no jeito das crianças. Eu já vi criança assim... tipo... Um jeito mais ... homem, ou mulher também ... Criança, um jeito assim... Afeminado, homem afeminado, sabe? A sexualidade dele, futuramente, né, não sei ... Se não mudar ... Porque eu acho que já vem de pequeno. Agora, eu não sei, não sei te explicar bem isso não (risos). Deu pra entender? Mas, eu acho que tem, tem sim. Porque, quando nasce a criança, ah, é sexo feminino ou masculino. É menino! Aí, conforme ele vai crescendo, vai desenvolvendo, você vai percebendo ... O menino já tem um jeito assim, mais afeminado. Quer dizer, futuramente, a sexualidade dele pode ser que seja ... É, não sei... E a menina também... Mas eu acho que tem sim. Na verdade, não é assim: - o pai fala: - é, meu filho é homem, vai ser homem! Não, com o tempo é que vai mostrar. Não sei, conforme o crescimento dele... Vai do desenvolvimento dele, né? Eu acho ... Eu já vi criança pequena com um jeitinho mais assim, e já vi crescer e continuou daquele jeito”.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Aqui não, nunca vi, nunca percebo nada nas crianças daqui. Eu acho assim, eles são muito pequenininhos, então não têm aquela coisa. Mas entre os maiorzinhos, ah, eu já vi já, tipo assim... Você tá trabalhando no fundamental, né? E tem criança com nove anos, com dez anos, e eles são mais espertinhos pra essas coisas, né? Entende... Eu já vi, já, eles queriam ir lá atrás da horta, assim Um menino com menina, menina com menina, menino com menino... Eu já vi, já, assim, dando beijinho, passando a mão no outro. Eu já vi isso no banheiro. Aí eu fiquei meio constrangida, meio com vergonha, porque ... Sei lá! Você não sabe o que você vai falar pra criança, você não pode chegar e dar um grito ali que ... Sei lá! Aí você tem que ... disfarçar, sei lá! Muitas vezes finge que não vê, né? Aí, depois, passa pra direção. Isso já aconteceu comigo, já. Eu não falei sobre aquele assunto ali, mas dei uma disfarçada: -O que vocês estão fazendo aqui? Vai lá brincar lá fora, não sei o que ... Sabe? Mas eu não tive coragem de chegar e falar: - não, não pode (risos). Eu não sabia o que fazer. Também eu não tive uma educação... Eu não sei, assim, falar, conversar, explicar, entendeu? Eu não entendo, o que a gente sabe

é o que a gente aprende... Mas seu nunca briguei com criança por causa disso, eu sempre..., né”?

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “Olha, eu acho que não, eu acho que não existe isso pra ... Mas, eu falo assim, em escola ... A minha filha, por exemplo, na 5 série, eles falam na classe. Eles têm aula de ..., sei lá! Ciências, que fala do corpo humano, aí começa a falar, mostrar..., entendeu? Aí ela já tem uma base: - ah, isso acontece isso, aquilo outro... O corpo vai desenvolvendo, vai crescendo ... Eu acho que já é uma base..., não é? Pra eles irem aprendendo, conhecendo.... Mas nunca teve, assim, uma palestra, vai todo mundo lá... Isso na escola, né? Mas eu nunca vi isso aqui”.
- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
R: “Eu acho isso uma besteira! Menino não pode brincar de boneca, menina não pode brincar de carrinho..., eu acho isso uma bobeira! Eu acho que eles são, assim, pequenininhos, eles não têm noção do que é certo ou é errado, pra eles é brinquedo, eles acham bonito eles querem brincar. É interessante, não é? Menino brincar com uma bonequinha, menina jogar uma bola, que é que tem, né? Bola não é só de homem e boneca não é... Eu acho isso uma bobeira! Eu acho que menino devia brincar com brinquedo de menina e menina brincar..., ali, tudo junto. Isso não tem maldade.. . Eu acho, né? Não sei se eu to errada”! (risos).
- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?
R: “Só os banheiros, né? Os meninos num banheiro e as meninas no outro. Eu acho que é separado, porque os menininhos, eles vão fazer xixi de pé na privada, as meninas já têm que sentar. Então já vai... Eu acho, menino e menina tinha que ser separadinho. Sei lá, né? Não sei ... Mas as brincadeira não, eu acho que tem que ser tudo junto, contar historinha, brincar lá no “Play”. Eu acho que em que ser tudo junto, não tem que separar.

Questionada sobre existir demanda para capacitação das funcionárias sobre a sexualidade das crianças, sua resposta foi – “Ah, era bom, né? Eu acho que principalmente pra elas, que lidam mais diretamente com as crianças. Porque a gente vê muitas situações que elas ficam assim... Eu não digo aqui, mas você já deve ter ouvido também, elas ficam assim, constrangidas, não sabem o que faz, né? Finge que não vê... Sei lá eu, eu acho que deveria ter. Pra gente eu acho que seria bom, também, porque, pelo menos, a gente tem uma noção, né? Já que a gente trabalha no meio que tem criança, né? A gente faz o que acha certo, mas vai saber se tá agindo certo. Eu nunca tive, assim, uma situação grave, mas, também, se tivesse eu não saberia o que fazer. Pra trabalhar em banco tem treinamento, pra trabalhar criança não tem nada. E tem gente que fala assim: - A mãe é quem tem que cuidar, se elas não estão nem aí, a gente vai se matar?1 Minha mãe casou com meu pai sem gostar, ela cumpriu o seu papel de mulher, mas não foi feliz”.

Entrevista n.09

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
R: “Eu acho que não, né”?
- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
R: “Então, o ano passado aconteceu, né? Aonde a menina ia, o menino tava atrás. Eu falava: - menino, deixa a menina quietinha! Porque fica atrás dela? E ele falava: -

‘Porque eu gosto dela!’ “Mas, assim, bem assim: - ‘porque eu gosto’!... “Sabe assim, com aquela carinha...? Aí, aonde a menina ia, ele e mais outro ficava atrás. Eu falava: - gente, deixa ela quieta. Às vezes eu até separava – vocês vão brincar aqui e você vai ficar pra cá, menina”. Também, acontecem tantas coisas, né? Ah, quando um entra no banheiro, você vai lá, você já vê ... Às vezes a menina tá sentada e o menino fica olhando, assim, pra ver que é diferente do órgão dele, né? Você percebe que eles ficam olhando ..., olha pra você... Daí, às vezes, não pergunta nada ... Eu acho que é curiosidade Por que é que o meu é diferente”?

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Ah, tinha uma menino, quando eu trabalhei em outra creche, no Maternal I. Ela deitava no colchão e ficava se masturbando. Ela era pequenininha, dois aninhos... Mas, era todos os dias. Ela não dormia enquanto não ... A gente falava: - ai, acho que tem alguma coisa em casa, né? Às vezes, a gente sentava perto e falava: - vamos dormir, vamos ... Porque as outras crianças ficavam olhando ... Porque tava na hora do “soninho”. E, naquela creche, era o Maternal I e II que dormia na mesma sala, mais de sessenta crianças. Eram quatro educadoras; as crianças mais ‘assim’ elas punham perto da gente pra ficar observando”.

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Não”.

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Não, acho que não”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Também não”!

Sobre a existência de demandas para capacitação em sexualidade infantil, sua resposta foi: - “Com certeza! As diretoras fizeram um curso de sexualidade, mas nenhuma passou pra gente. Se a gente for fazer curso, quem fica com as crianças”?

Entrevista n.10

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Diferença entre os sexos existe, o homem e a mulher têm a diferença dos órgãos que eles têm. Mas, eu acho que os direitos são iguais. Mas sexo e sexualidade são interligadas, né? Mas a sexualidade depende muito de cada um. Hoje em dia, não é porque o homem nasce homem que ele vai estar do lado de gostar de mulheres. Hoje em dia, mudou muito, né? Esse pensamento de sexualidade já não tá mais ligado com os órgãos e sim com o gosto de cada ser humano. É isso que eu penso”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Ah, eu acho que é uma maneira natural de desenvolvimento da criança, que ela vai sentir e tocar o próprio corpo dela, vai se conhecendo... Ela, às vezes, vai se tocando, né? E aí ela vai..., ela tem aquela sexualidade, ela vai, às vezes, ter prazer... Ela toca e sente, quando ela tá no banho, quando ela passa a mão no corpinho dela, ela sente prazer. Quando põe o pezinho na boca, ela sente prazer, assim ..., uma forma natural de eles se desenvolverem, né”?

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Não, dentro da minha vivência, não. Foi tudo de uma forma natural, assim. Nada que eu estranhasse, entendeu? Às vezes, o menininho tava lá, sentadinho pra fazer coco e mexia no pipizinho, ficava com o pipizinho ereto... Mas eu acho que ..., eu encarei de uma forma natural, porque faz parte do desenvolvimento dele, pra se conhecer. Não tem nada de anormal. Quando aconteceu, eu só observei, não tava tendo a curiosidade de outra criança, eu só observei, achei, assim, normal, né”?

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “Dentro dessa faixa etária que eu trabalho, não”.

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Não, acho que, hoje em dia, já melhorou muito... Brincadeira de menino, brincadeira de menina, são todos em conjunto. Pelo menos, na forma que eu trabalho, são todos juntos. Tem o mesmo direito um menino brincar com uma boneca, uma menina brincar com um carrinho, eu não vejo diferença, não tem por que separar. É até uma forma de educar, hoje em dia, se um menino visse uma boneca, ele tá desenvolvendo o prazer de futuramente ele cuidar do filho, né? De ajudar a mulher, em casa ... Então, como eu vou tirar esse gosto de ele ficar com uma boneca no colo, de ele brincar de fazer comida... Eu até incentivo: - ah, o Fulano é o papai e ela é a mamãe ... É tudo igual, né? Eu acho que tem que ser igual”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não, o que teria ser que dividido, a gente já divide, que é a hora dos meninos irem ao banheiro, os meninos vão no banheiro dos meninos e as meninas vão no banheiro das meninas. Isso já tá sendo feito. Tirando isso, acho que não tem mais nada que teria que ser dividido”.

Quanto à existência de demandas, esta afirmou: - “ah, eu acho que, hoje em dia, a gente tá aprendendo bastante coisa. Porque, pela internet, pra quem tem interesse, é fácil. Só que você tem que procurar, se tem alguma dúvida. Agora, coletivamente, acho que é bom ter alguma palestra pra informar, principalmente os pais. Porque os profissionais sempre têm que estar procurando pra saber lidar com a criança, né? Quando eu tenho alguma dúvida eu procuro saber pela internet ou com alguém que eu conheça, né? Agora, os pais, eles não têm essa preocupação ... Não teve uma educação de pequeno, a importância da educação ... Então, eu acho que seria legal pros pais, sim. Pros profissionais também, mas eu acho que muito mais pros pais. Quando alguém for fazer uma palestra pros pais, os profissionais podem participar junto, né? Contribuir, trocar uma ideia com o pai, com o outro, né? Às vezes, eles têm uma curiosidade e não têm a liberdade pra falar com a palestrante, pergunta pro outro, pra educadora, pro professor que já estudou mais, né? Eu acho assim”.

Entrevista n.11

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sim. Se a gente for pensar, tem. O sexo, na minha opinião, seria o ato sexual, o relacionamento entre duas pessoas que se gostam. A sexualidade, ela vai além. A sexualidade, ela nasce com a gente, então ela envolve mais aspectos. A afetividade, né? O carinho, o respeito com o seu corpo, o respeito com o corpo do outro. Eu penso que seja isso daí”.

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Sim, a criança tem sexualidade. Eu vou falar sobre o que eu vivencio agora, porque eu já trabalhei com menores e a gente sabe que, em cada idade, ela vai se manifestando de maneira diferente. Então, no momento, eu trabalho com o Maternal II. E a gente

percebe assim, que já existem diferenças, assim entre os sexos; a gente percebe que, alguma criança, principalmente os meninos, eles já classificam alguns brinquedos como sendo deles, e, às vezes, nem querem que as meninas peguem, não querem emprestar o brinquedo. Agora pouco, mesmo, a gente tava no Núcleo e uma menina tava chorando. Eu perguntei pra ela: - porque você tá chorando? – ‘Ele pegou o meu brinquedo!’ “E o brinquedo era aquele Ken, da Barbie, né? Ele falou que o Ken era de menino, porque ele tem aspecto de boneco masculino. Então ele não queria dar pra ela porque era de menino. Aí, eu falei pra ele: - não, devolve pra ela, porque ela pegou primeiro, depois ela vai emprestar pra você e você brinca também”.

“E, outra situação que eu também presenciei, eu achei interessante... O ano passado eu também trabalhei com o maternal II e tinha uma criança que ele tinha preconceito em relação a algumas cores. Se eu desse alguma coisa rosa pra ele, ele não queria e falava: - ‘Não, isso é de menina!’ “E aí eu falava: - não, é bonita essa cor, né? Todo mundo pode usar essa cor”.

“No Maternal, às vezes a gente fica preocupado com o desenvolvimento dessa parte de sexualidade, porque, às vezes, quando brinca menino e menina, às vezes eles tendem a reproduzir alguma coisa que eles veem. Ou seja, em casa, ou seja na televisão... Então, às vezes a gente intervém, né? Porque, às vezes, um carinho, assim, diferenciado, entendeu? Aí a gente já direciona diferente. A gente já teve casos, assim que... Eu já presenciei a menininha abaixar a blusinha que era pro amiguinho mamar, que o amiguinho era o nenê. Aí você, olhando assim, não é uma coisa que vai e assusta, mas você também vai direcionar. Você vai falar: - olha, vamos dar mamar pro nenê? Aí pega a bonequinha, oferece a bonequinha, entendeu? Então, assim, essas situações que você trabalha. Mas, assim, é ... Acho que é isso, né?” “Ela se manifesta, assim, nesses momentos que a gente percebe durante as atividades. Seja, assim, uma forma da criança se expressar com o outro, na hora que ela expõe, mesmo, as suas ideias. Aí você já vai percebendo, assim, essas questões relacionadas à sexualidade”.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Não. Assim, se eu falar pra você que algum comportamento deles me causou constrangimento, não. Porque a gente vai pegar o menininho, lá, brincando com o pipi ... É uma coisa natural. Eu chamo a criança e falo: - não, deixa pra mexer no pipi quando você estiver sozinho, aqui os amiguinhos estão vendo, guarda! É até interessante, às vezes, ele abaixa a calça pra mostrar pro outro. Não é uma coisa que eles ... A gente acha, mas eles não, pra eles é muito natural. Até porque, eu penso assim, que não é uma coisa, assim, que vai chocar a gente, mas é uma coisa que a criança vai crescer. Então, a gente tem que dar um direcionamento, né? Então, a gente já faz essa parte. Nunca, assim, perguntei pra alguém, é... Se teria uma forma adequada pra fazer nesse momento... Eu penso assim, a gente tem muitas perguntas. Eu mesmo, eu tenho muita curiosidade. E, se chega na gente, você não tem como não passar ...”

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?

R: “A gente, a gente faz alguns trabalhos que, talvez, a gente nem saiba que é direcionado pra sexualidade das crianças. Eu acho que é mais sério. Porque, se você sabe que algum trabalho que você faz é direcionado pra isso, talvez a gente faça de uma forma mais diferenciada. Assim, capricha mais, com um olhar diferente ... Mas a gente faz, porque, se você ... Mas, assim, não há nada que a gente possa dizer que tenha uma ênfase a mais. O que vem na minha memória agora, é quando a gente diferencia locais: - esse é pra menina e esse é pra menino. A primeira coisa que vem na minha memória é o banheiro. Porque, agora, no Maternal II, a gente já tem que fazer isso. No final do Maternal I já começa a preparar a criança pro Maternal II. E eu acho correto porque é assim que funciona na sociedade. Então, isso aí já tem que começar a fazer. Porque a gente prepara eles pra essa vida em sociedade. Então, a gente tem que já mostrar que existem essas diferenças, como que a gente tem que lidar com essas diferenças. A

Secretaria da Educação orienta a gente meio nas entrelinhas. Se você já viu os profissionais trabalharem dessa forma, você já sabe que tem que trabalhar dessa forma também. Suponhamos que eu não trabalhe dessa forma, a diretora vai chegar em mim e vai dar essa orientação”.

- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Antigamente, tinha, né? Essa cultura, a gente tinha, sim. Que bom que não é mais assim, né? Que bom que a gente mudou e não é mais assim! A gente aprendeu isso na faculdade, já leu materiais ... Pra quem não fez pedagogia, às vezes, eu, como mãe, até eu ficaria com medo de ver meu filho brincando com boneca. Depois que você tem um conhecimento a mais, você não vai fazer questão disso. Porque você já vai saber que isso aí não é determinante pra essa sexualidade da criança”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “A atividade que a gente separa eles é o banheiro, que eu já mencionei. Eu costumo separar eles na hora da troca. No Maternal II eles já têm um pouquinho mais de autonomia, eu já peço, quando tem que trocar calcinha ou a cuequinha, pra ir até o banheiro”.

Demanda: “Bom trabalho precisa despertar para o que não é visto, para o que não se considera importante, tem que ter alcance aonde a vista não alcança. Quando você conversou com a gente, cheguei em casa e fiquei pensando – Puxa! Olha quanta coisa que eu nunca tinha pensado, não dava importância! Eu nunca tinha parado pra refletir sobre o assunto: - todo mundo tem educação sexual. A partir da nossa conversa eu comecei a pensar que a gente tem uma educação que é conservadora, que protege a mulher e deixa o homem mais livre, leve e solto, condena mais a mulher... E a gente não para pra pensar a respeito disso. Parar pra pensar faz toda a diferença, você não é mais a mesma pessoa depois que você parou pra pensar a respeito daquilo. Aquele dia você me fez pensar a respeito disso. Aí eu comecei a pensar: - minha mãe conversou comigo sobre isso? De onde a gente tirou tudo isso, aonde a gente foi buscar essas mediações? A gente começa a pegar alguma coisa daqui, outras coisas da Igreja, outras com os amigos. Às vezes os pais não vão falar, mas você sabe o que eles esperam de você. Fiquei pensando que a gente, mesmo sem saber, acaba passando as coisas pra eles, pros filhos, e isso também acontece no trabalho da gente. Às vezes a gente já tava passando, mas não percebia. A mente da gente não pode parar. Eu fico muito preocupada porque nós não temos com quem conversar na Educação.”

Entrevista n.12

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?

R: “Sexo é masculino e feminino. Sexualidade é o que a pessoa vai sendo no decorrer da vida, né”?

- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?

R: “Acho que tem. É quando elas ficam se tocando, mas, sem malícia. Ela coloca a mão no órgão genital dela. Eu acho que é só, assim, que eu observo... Esse negócio de chupar o dedo, a chupeta, assim... Nada a ver, né? Eu acho que isso é mais pra acalmar a criança, não tem a ver com sexualidade”.

- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?

R: “Não, aqui no berçário, não. Nada que me preocupe, assim, não. Às vezes, você tá trocando a criança, ela tá sem fralda e coloca a mãozinha”. (risos). Ou, às vezes, põe no piquinho, os meninos põem a mão no pipi, as meninas põem a mão na ...” (risos).

- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “No tempo que eu to aqui, não tenho participado, não. Não sei se já tem feito”.
- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
R: “Não, acredito que não, brinca tudo junto. Menino brinca de boneca, menino brinca de carrinho e a gente deixa”.
- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?
R: “Não. Acho que pra essa idade, assim, são inocente, não tem malícia. Eu acho que começa a ter malícia a partir dos 4 ou 5 anos. Mas é uma malícia saudável, inocente. Às vezes vê o pai beijando; vai querer beijar a coleguinha. Mas, na inocência, não é aquela malícia maldosa. Quando eu trabalhava no Pré, às vezes eles gostavam de abraçar, de dar um beijinho, mas nada assim, de anormal”.
- Demanda: não mencionou.

Entrevista n.13

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
R: “Existe. Eu acho que assim: - sexo, propriamente dito, é o ato. Sexualidade é tudo o que envolve o conhecimento, o prazer ... Eu acho que é isso, tudo o que envolve o estímulo”.
- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
R: “Tem. Sexualidade está envolvida sempre, tanto na parte genital, quando eles se descobrem, quando se tocam. Assim, são os prazeres do tato, do paladar ...”.
- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
R: “Já houveram, já presenciei de crianças se descobrindo sexualmente, de gestos, pondo paninho na “perereca, esfregando ... São coisas que a gente percebe, que eu já presenciei sim. E a gente fica muito, muito constrangida. A gente não tem reação na hora, fica sem saber o que fazer ... Eu, na verdade, eu deixei. Eu deixei porque, assim, era todos os dias. Na hora da criança dormir, ela precisava ..., assim, se estimular pra poder dormir. Esse caso foi o que mais me marcou. Com os demais, a gente presencia eles mexendo, vê que o pipizinho tá duro... Coisas assim, que a gente já tem o costume de ver. A gente se constrange, ainda, mas a gente acha normal, né? Eu procuro dizer: - não, vamos ver outra coisa, vamos ver o passarinho, vamos ver a árvore ... Eu procuro desviar do assunto..., vamos guardar o pipi... Não que eu fale: - não, não pode mexer! Porque eu fui orientada. Se não me engano, vi na internet. Mas, dentro da Educação, eu não tive essa orientação. Desde os pequenos até os maiores que já sabem um pouco mais do que as crianças pequenas. A criança maior, ela já quer mexer no amiguinho, ela já quer olhar pro amiguinho ... Os nossos pequenos, já não. Mas tem uma fase que eles começam ...”
- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “Não.”
- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?

R: “Não, eu acho que aqui a gente envolve como um todo. Eu to colocando assim, na minha sala. Os moleques, os meninos pegam as bonecas, as meninas pegam os carrinhos... Ainda não tem essa separação”.

- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?

R: “Não.”

Demanda: “Eu acho interessante nós termos, sim, uma... Como se diz? Um treinamento, alguma coisa da espécie, em relação à sexualidade. Porque eu acho interessante pra nós sabermos como agir, pra nós mostrarmos, como tá atento, o que é normal, o que não é normal ... Pra gente saber se, de repente, alguma coisa tá acontecendo e ela tá querendo mostrar e nós não estamos sabendo como interpretar a criança ... Porque, muitas vezes, isso acontece e a gente não sabe interpretar ... Então, eu acho interessante, sim, nós termos uma preparação. Como a gente trabalha com criança, eu acho muito interessante”.

Entrevista n.14

- 1) Em sua opinião, existem diferenças entre sexo e sexualidade? Quais seriam?
R: “Não, é a mesma coisa. Sexo é homem e mulher; sexualidade é a relação sexual”.
- 2) A criança tem sexualidade? Se sim, como ela se manifesta?
R: “Tem. Eu vi o caso de um menino e uma menina de 3 aninhos, mais ou menos, que foram para o banheiro e a educadora chegou e pegou eles só de cuequinha e calcinha. Aí, eles falaram assim: - ‘Ah, você atrapalhou a gente, a gente ia transar!’ “E, também, a gente fica olhando as crianças e, às vezes, vê que elas ficam virando os olhinhos, assim, como quem tá sentindo prazer, né”?
- 3) Existe algum comportamento entre as crianças que lhe cause constrangimentos? Se sim, como costuma agir diante de tais situações?
R: “Não. A gente deu risada por causa de eles falarem que iam transar”.
- 4) A instituição realiza Educação Sexual/Educação para Sexualidades para as crianças?
R: “Não, nunca vi”.
- 5) Você considera que existam brinquedos e/ou brincadeiras próprias(os) para meninos e meninas? Quais seriam?
R: “Ah, eu não tenho coragem de dar uma boneca para um menino brincar! Eu acho que é assim: - menino com carrinho; menina com boneca”.
- 6) Dentre todas as atividades desenvolvidas na instituição, existe alguma em que você considere conveniente que meninos e meninas fiquem separados(as) ?
R: “Ah, tem” Não acho certo o menino e a menina no mesmo banheiro na hora de tomar banho. Porque, se não, vai ficar que nem aquelas crianças que falaram que ia transar, né?
Sobre as demandas, sua resposta foi: - “ah, eu acho que seria bom, né? A gente ter palestras sobre essas coisas”.

AVALIAÇÕES DAS FUNCIONÁRIAS DO CEIM

Penápolis, 10/11/2016.

Foi uma formação bem prazerosa, onde atendeu minhas expectativas, tirei minhas dúvidas.

Pensei eu que presente ganhei em poder fazer parte de um trabalho de uma profissão como a "Rita".

Desculme as palavras, mas prefiro falar do que escrever, você já me conhece um pouquinho né fala mas do que escrevo.

Mas foi tudo maravilhoso, nota 10
Beijos!!!

Toda apunhado é válido. Ter a experiência de conhecer a respeito de sexualidade foi muito bom.

Todas as dúvidas esclarecidas, tantas curiosidades foram "notadas".

Obrigada por toda atenção e dedicação!

Gostei muito, atendeu as minhas expectativas, nós somos muito
 pobres em informação, nessa categoria tem poucas formações e
 tudo que vem para enriquecer é bem vindo, esclarecer
 bastante, aí como fomos leigos nesse assunto, e quando
 surge as dificuldades não sabemos como agir. Se você
 tiver oportunidades volte para bem vindo. Tudo que vem
 para enriquecer os nossos conhecimentos, as nossas dúvidas
 só tem a ganhar. Beijos Obrigada.

Foi muito bom. Essa formação 
 sobre sexualidade infantil foi bem
 ampla e interessante, também deveria
 ser direcionada para os pais.

A respeito da minha avaliação: Como eu já havia dito, o tema sexualidade deve ser amplamente discutido e para nós só veio a acrescentar, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional.

Eu digo que fui privilegiada porque logo que entrei na prefeitura, ano 2000, trabalhando na Casa Abrigo, tivemos uma palestra com Roseli Sayão, abordando esse tema. Os meus filhos eram ainda muito pequenos. E vejo o quanto melhorei de lá pra cá. Porém sempre é preciso melhorar e há ainda muito o que aprender, pois embora tenha tido algumas formações ao longo desses anos na prefeitura e na pós graduação que fiz, ainda tenho algumas dificuldades, como por exemplo dar o nome correto para as partes íntimas, pois embora tendo clareza de que devemos ensinar o nome correto, não me acostumei ainda e me pego sempre chamando de apelidos, "pipi" ou "perereca" que foi a maneira como aprendi. Não tenho dificuldade em nomear desse modo para a criança, porém o nome correto não sai naturalmente, entende? Também não tenho nenhum problema em me trocar ou tomar banho na frente do meu sobrinho, mas com meus filhos eu tinha.

O engraçado é que depois de um dos nossos encontros, meu sobrinho, agora com três anos, já começa a perceber as diferenças e antes só observava e nesse dia perguntou: Tia o que você tem aí? E na mesma hora pensei na nossa conversa: Tenho que falar o nome correto e disse: Eu tenho vagina e você tem pipi. E ele: - É, o meu tio também tem pipi. E saiu se contentando com a resposta. Refletindo depois percebi que não consegui falar o nome correto vulva, pois não tenho costume e desde pequeno digo a ele: Vamos lavar o pipi. Como mudar o nome agora?

Diante disso, percebo as dificuldades que temos e a importância de trabalhar esse tema com a criança desde pequena e de maneira natural. Percebo que não há respostas prontas, mas com o simples fato de pensarmos o assunto, melhoramos a cada dia.

Do ponto de vista profissional achei riquíssimo o seu trabalho, pois fez refletir a prática pedagógica e eu já penso em algumas coisas concretas para o ano que vem, como a compra dos bonecos negros e sexuais e também aquisição de livros. Pretendo investir na formação da minha equipe, discutindo sempre que possível o assunto, e ter um olhar mais atento para essa questão. Pois acredito que é um trabalho de formiguinha, mas qualquer avanço é bem vindo. E mais uma vez digo e também disse para minha equipe que somos privilegiadas, pois muitas unidades queriam essa oportunidade e não tiveram. E nós tivemos. Só tenho a agradecê-la, pois com certeza fez a diferença na minha escola e na vida das pessoas que aqui trabalham, pelo menos da maioria, kkk. Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos e dizer que as pessoas não aparecem em nossa vida por acaso, mas para fazer a diferença. Quero dizer também que estarei sempre à disposição para o que precisar.

Um grande abraço.

Acredito que estes treinamentos, cursos, palestras são muito importantes para aumentar o nível de preparação para os que trabalham com a formação e educação, mesmo em outras áreas também.

O profissional, para obter seus trabalhos com bons resultados, tem que estar preparado e sempre se atualizando. Mas nem sempre isso é possível.

Este tema é bastante complicado ao meu ver, pois implica com vidas de aprendizados que precisam ser revistos. O mundo atual está apresentando umas mudanças que, se não participarmos de treinamentos como este para esclarecimentos, fica difícil.

Acho que foi bom, embora não concorde com tudo. Mas foi válido, via min, particularmente ficou bem claro algumas situações no relacionamento e diferenças (casal). Precisava de alguns esclarecimentos e foi muito importante no meu momento atual.

A Rita sabe falar muito bem; falou sobre assuntos super interessantes, matou muitas curiosidades apesar de não ter perguntado nada para ela. O assunto homossexualidade é muito difícil de ser tratado por muitas pessoas. Ela trouxe coisas que nunca tinha visto ~~em~~ nem imaginado na minha vida.

Foi um trabalho de pesquisa e informações muito boas, devia ter mais tempo ou formação para falar sobre o assunto.

Muito bom Rita, valeu a pena.

Gostei muito da formação sobre sexualidade.
 Tirou muitas dúvidas que a gente como
 educadora vivenciam e às vezes não sabe
 como agir.

Superou as nossas expectativas, espera participar
 de mais formação que nem acrescenta o
 nosso currículo.

Talvez achei muito interessante sobre a violência
 doméstica e de todo o conteúdo de pesquisa.

Obrigada.

Sexualidade.

Gostei de participar dessa
 formação com a psicóloga Rita
 pois o tema abordado gera
 muita polêmica pois geralmente
 a sociedade não sabe lidar
 com isso, todos nós deveríamos
 ter contato com pessoas como
 ela como vivemos, para es-
 clarear as dúvidas, quem sabe
 assim o preconceito diminua
 e as pessoas pudessem viver
 de acordo com sua escolha
 sexual seja de qual for.

Parabéns pelo trabalho!

30-11-16

No meu ponto de vista, acho que foi muito bom, aprendi muito nestas reuniões, era legal no assunto, esse treinamento de homossexualidade, eu não sabia muito a respeito até, achava que era opressão, mas com as suas reuniões ~~eu~~ aprendi tal coisa.

Mas não entia nunca na minha mente esse negócio de homos, de gay, de lésbica, que não sabem o homem e mulher e mulher e homem.

Mas finalizando gostei muito de aprender sobre esse aprendizado, ainda mais com crianças, que são muito sinceros, enfim resumindo, e isso eu aprendi muito sobre tudo.

Gostei da formação, do conteúdo, enfim gostei de ver Rita, boa professora e boa palestrante...

Tudo o aprendizado sobre sexualidade: foi importante, pois aprendi mais sobre o assunto e tive a oportunidade de refletir a minha prática. Muito do que aprendi foi importante de para a minha vida particular. Hoje falar sobre questões ligadas a sexualidade me deixa mais à vontade foi um conhecimento que irriqueceu-me como educadora e como ser humano. Obrigada Rita! De Terço a agradecer que Deus a mantenha sempre generosa assim - até a próxima.

Esta formação em saúde muito importante, deveria ser estendida aos pais, principalmente se tratando de crianças.
Nos ensina a lidar com situações no dia a dia que muitas vezes não estamos preparados.

Não somos euades e nem educadas pra falar sobre vida sexual com nossas filhas, muitas vezes nós mesmas temos o preconceito e a vergonha de falar sobre o assunto.
Por isso eu gostei muito, achei muito bom.

Esta formação foi muito interessante, mas deveria ser estendida para os familiares.

É a secretaria deveria ter formação para que ficássemos mais capacitadas para lidar com o dia a dia.

Gostei muito da formação sobre sexualidade
tirou muitas dúvidas que a gente como
educadores vivenciamos e às vezes não sabia
como agir.

Superou as nossas expectativas, espero participar
de mais formação que venha acrescentar a
nosso currículo.

Também achei muito interessante sobre a violência
doméstica... e de todo o conteúdo da pesquisa.

Obrigada.

AVALIAÇÕES DAS EDUCADORAS E PROFESSORAS DAS EMEI(S)

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALISTRANTE: Rita de Cassia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?
Sim

2) A palestra foi clara em sua comunicação?
Sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?
Saber lidar com as diferenças.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?
Sim

5) Sugestões e comentários.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade:

- 1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto as alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, pois fizemos perguntas que sobre o proble
mas referente os alunos e ouvimos o da outis
mas abrangeu ideias para outros problemas.

- 2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Muito, solucionou muitas dúvidas

- 3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Por dá a condição de resolver problemas referente
ao tema no dia a dia no nosso ambiente
-escolar.

- 4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Deste tipo - tão ampla e esclarecedor, não

- 5) Sugestões e comentários

Seu mais vezes, pois temos mais perguntas a
fazer.
Fui extremamente satisfeita

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Nita de Cássia Vieira Borges

Unidade: Unidade Integrada "Cora Coraolina"

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

sim - através de diálogos e atividades sempre de dia a dia que estão contribuindo.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim - bastante

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

extremamente importante - ajuda as crianças, está na fase da descoberta.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

sim - mas há algum tempo atrás

5) Sugestões e comentários.

Um tempo maior para discussão do tema
respostas das perguntas, em relação ao texto

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: E.M.EI INTEGRAL "FRANCISCO CONTI"

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, considerando minha prática no dia a dia e fazendo
uma reflexão do meu papel diante das crianças.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim, bem esclarecedora

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Seu conhecimento para poder saber lidar com as alunas

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

não

5) Sugestões e comentários:

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: Unic "Oton Osvaldo"

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto as alunas e alunos? Se sim, de que forma?

sim, no dia a dia no trato com os exemplos

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

é muito importante esclarecedor

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

poucas vezes.

5) Sugestões e comentários.

- Palestras para os pais.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

sim, no dia a dia

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

é muito importante, esclarecedor

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

não

5) Sugestões e comentários.

palavra com os pais

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às aulas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, pois ficou mais clara em como falar com as crianças, familiares.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim, fizemos muitas interações.

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Toda, porque a sexualidade está em todos os momentos.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não.

5) Sugestões e comentários.

Palestra muito boa, bem clara, interativa, e poderia haver mais.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim para estancar alguns cursos (muitos)
porém 150' é muito pouco

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

É muito importante para podermos ajudar a
conhecer se uma criança está sendo abusada sexualmente

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

5) Sugestões e comentários.

Sei mais Palestras sobre Sexualidade
para 1º apenas não para todos as informações
que precisamos ter
Sei Palestras Também para a família !!!

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

sim. Ela esclareceu várias dúvidas que eu tinha em meu dia a dia.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim.

3) Qual a importância do tema para os profissionais de educação?

É muito importante, pois conversamos com a diversidade e o tema foi esclarecido.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não, adorei e acho que teria que ser levado às famílias.

5) Sugestões e comentários.

Essa palestra deveria ser transmitida às famílias de uma maneira mais simples e direta.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: EMEI Francisco Conte

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?
Sim, podendo adequar a nossa linguagem e obtendo maior conhecimento para lidar com as situações do dia a dia.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim e esclareceu diversas dúvidas

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Extrema, pois este tema está presente todos os dias em nosso trabalho.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não e acredito que o tema deveria ser tratado em outros momentos.

5) Sugestões e comentários.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim pois trouxe algumas ideias de esclarecimentos sobre como nós temos que agir ao trabalhar o aspecto sexualidade.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim bastante

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

O tema é pertinente porque no nosso cotidiano trabalhamos com as crianças.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

5) Sugestões e comentários.

Gostaria que houvesse mais palestras sobre o assunto.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas".

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às turmas e alunos? Se sim, de que forma?

sim. Da forma mais natural possível a palestra foi boa para abrir novas mentes e quebrar preconceitos e saber como lidar com charges ~~sobre~~ sobre sexualidade.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim. muito

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

~~uma~~ fundamental

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

sim

5) Sugestões e comentários.

Acho que teria que ter um tempo maior.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim,

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais de educação?

Fazer mais esclarecimentos de como lidar com certas situações relativas à diversidade sexualidades dentro da escola

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Naõ,

5) Sugestões e comentários.

A palestra foi bem esclarecedora e deveria abordar mais vezes e envolver também as famílias

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: Emei

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, de como informar e dialogar com as crianças.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Muito clara

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

De como lidar com situações.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

5) Sugestões e comentários.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cassia Vieira Borges

Unidade:

gondim Brasília

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim. ajudando a lidar com determinadas situações

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim.

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

A importância do tema, são as orientações dadas pela profissional, esclarecendo as dúvidas sobre esse assunto.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não.

5) Sugestões e comentários.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALSTRANTE: Rita de Cassia Vieira Borges

Unidade: Escola Estadual

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, através das discussões abertas, pois de acordo com suas
práticas pedagógicas.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim. Excelente!

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Para melhorar nos processos e ensinar os alunos de
melhor forma, e natural, diante das situações cotidianas.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não.

5) Sugestões e comentários

Desejo que tenhamos outras oportunidades para nos
mantermos sempre informados, orientados para melhorar atitudes
os alunos, pais, familiares em nossos ambientes escolares.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

- 1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

SIM - DÚVIDAS ESCLARECIDAS

- 2) A palestra foi clara em sua comunicação?

SIM - ÓTIMA

- 3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

RELEVANTE

- 4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

NÃO.

- 5) Sugestões e comentários

ÓTIMA PALESTRA, COM ESCLARECIMENTOS DE DÚVIDAS.
FOI PERTINENTE

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cassia Vieira Borges

Unidade: EMEJ

- 1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Esclarecendo para mim algumas questões que surgem nas
Unidades, e às vezes temos dificuldades para resolver.

- 2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim, bastante objetiva.

- 3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Muito importante, pois é um assunto que ocorre
nas unidades, e temos mudança de olhar em
relação ao tema.

- 4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

- 5) Sugestões e comentários

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executoras de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges,

Unidade: EMEI "Jardim Brasília"

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim - melhor observação, postura frente a situações.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim - perfeita. Bem declarada.

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

mudar o olhar, rever preconceitos e aceitar novas ideias.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

não.

5) Sugestões e comentários.

Devemos aprofundar no assunto

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vicari Borges

Unidade: EMBA Integral, Franca, SP

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim. O, como estou falando com a sala que está se mantendo na frente das colegas ou de funcionários por exemplo.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim.

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Muito ou melhor fundamental.
Mudanças no olhar
Atitudes preconceituosas

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Sim.

5) Sugestões e comentários.

O tempo foi curto para esclarecer todas as dúvidas.
Poderia abrange toda a REDE MUNICIPAL

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Nilza de Cássia Vieira Borges

Unidade:

Esq. Nova / Daniele

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim. Podemos ter a "abreção de vista" para tratar os assuntos com naturalidade com nossas crianças.

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Muito

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

⊖ Tema é de extrema importância já que lidamos com erros que são constantes.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

5) Sugestões e comentários.

⊖ assunto é muito interessante e também, muito complexo, na verdade, ainda, um tabu para muitos. Poderia se atender aos pais.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: EMEI "Princesa D'Água" - Ana Paula Latorre

1) A palestra pode ter contribuído para o desempenho das funções junto às turmas e alunos? Se sim, de que forma?

Sim, de forma a naturalizar os enfoques no assunto "Educação Sexual"

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Sim, muito clara!

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

O tema é de fundamental importância, e deve ser amplamente difundido nas escolas.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Sim.

5) Sugestões e comentários.

Creio que o assunto deve voltar a ser discutido de formas mais efetivas e sistemáticas, pois gera muitas dúvidas e insegurança na prática pedagógica.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

não

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

sim

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Salvo dúvida com as diferenças.

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

não

5) Sugestões e comentários.

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALESTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

- 1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às alunas e alunos? Se sim, de que forma?

NÃO

- 2) A palestra foi clara em sua comunicação?

FOI SIM, CLARA E OBJETIVA

- 3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

SABER LIDAR COM AS DIFERENÇAS

- 4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

NÃO

- 5) Sugestões e comentários:

AVALIAÇÃO DA PALESTRA

"Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para executores de políticas públicas"

PALISTRANTE: Rita de Cássia Vieira Borges

Unidade: _____

1) A palestra poderá contribuir para o desempenho das funções junto às aulas e alunos? Se sim, de que forma?

Não

2) A palestra foi clara em sua comunicação?

Foi bem clara, expõe bem o assunto ~~que~~ tratado

3) Qual a importância do tema para os profissionais da educação?

Deves lidar com as diferenças

4) Já havia participado de capacitações na área de Educação Sexual, Sexualidade e Gênero?

Não

5) Sugestões e comentários

Acredito eu que cada um tem direito de escolher como e a forma de viver sendo assim o respeito a cada um de nós

Atividade é individual

MITOS SOBRE O ABUSO SEXUAL:

- **A vitimização sexual é rara ()**
- **As crianças menores de 10 anos não correm risco ()**
- **Se as crianças forem ensinadas a evitar contato com pessoas desconhecidas, estarão protegidas contra o abuso sexual ()**
- **Os agressores são homens velhos, violentos, alcoolistas, desempregados, homossexuais ou doentes mentais ()**
- **Se a criança e o adolescente não dizem “não” é porque devem estar gostando ()**
- **O abuso sexual sempre envolve a penetração ()**
- **Se o pedófilo é detido e promete parar, geralmente o faz ()**
- **A criança esquecerá a vitimização quando crescer (UNISAM) ()**
- **A criança/adolescente só omitem a violência se estiverem sendo ameaçados ()**
- **Este tipo de violência só ocorre em famílias desestruturadas ()**
- **Crianças inventam histórias sobre abusos sexuais ()**
- **Falar sobre sexualidade com minha filha ou filho pode incentivá-los a comportamentos sexuais ().**

Azevedo; Guerra (1994). *Infância e Violência Doméstica: perguntelho*. São Paulo: IPUSP/Laboratório de Estudos da Criança.

CUIDADOS NA ABODAGEM DOS CASOS DE ABUSO SEXUAL

- **O profissional não pode deixar que sua ansiedade ou curiosidade o leve a pressionar a criança ou o adolescente para obter informações.**
- **Procure não perguntar diretamente os detalhes da violência sofrida, nem fazer a criança ou o adolescente repetir sua história muitas vezes, pois isso poderá perturbá-la e aumentar seu sofrimento.**
- **Faça o mínimo de perguntas e não conduza o que ela diz, pois perguntas sugestivas poderão invalidar o testemunho da criança ou do adolescente. Deixe que ela se expresse com suas próprias palavras, respeitando seu ritmo.**
- **Perguntas a serem evitadas: questões do tipo "sim" e "não", perguntas inquisitórias ou que coloquem a criança/adolescente como sujeito ativo do fenômeno, reforçando o sentimento de culpa. Esse tipo de pergunta pode dificultar a expressão da criança ou do adolescente.**
- **Perguntas que obriguem precisão de tempo devem ser sempre associadas a eventos comemorativos tais como Natal, Páscoa, férias, aniversários, etc.**
- **A linguagem deve ser simples e clara para que a criança ou o adolescente entenda o que está sendo dito.**
- **Utilize as mesmas palavras que a criança ou o adolescente usa para identificar as diferentes partes do corpo. Se a criança ou o adolescente perceber que você reluta em empregar certas palavras, eles também relutarão em usá-las.**
- **Confirme com a criança ou adolescente se você está, de fato, compreendendo o que ela está relatando.**
- **E jamais desconsidere os sentimentos da criança ou do adolescente, pois no momento em que falam sobre o assunto, revivem sentimento de dor, raiva, culpa e medo.**
- **Proteja a criança ou o adolescente e reitere que ela não tem culpa pelo que ocorreu.**
- **É comum a criança ou adolescente sentir-se responsável por tudo que está acontecendo.**
- **Seu relato deve ser levado a sério, já que é raro uma criança ou adolescente mentir sobre essas questões.**
- **Diga à criança ou ao adolescente que, ao contar, eles agiram corretamente.**

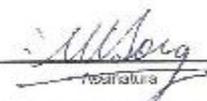
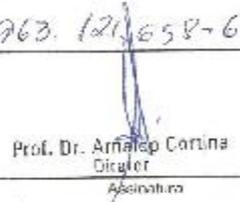
Abrapia (2002).

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - FCLAR



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONCEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para os executores de políticas públicas.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 01	
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
REQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RIITA DE CASSIA VIEIRA BORGES			
6. CPF: 805.408.438-34		7. Endereço (Rua, n.º): AV. OLÍMPIA - 1806 CENTRO PENAPOLIS SÃO PAULO - 16100000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (15) 3852-3570	10. Outro Telefone:	11. E-mail: riitavborges@hotmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpri os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 23, 03, 2015		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		14. CNPJ: 48.031.918/0026-82	15. Unidade/Organiz.:
16. Telefone: (16) 3301-6224	17. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpri os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, dentro sua execução.</p>			
Responsável:	PROF. DR. ARNALDO CORTINA CPF: 963.121.658-68		
Cargo/Função:	DIRETOR		
Data:	25, 03, 2015		 Prof. Dr. Arnaldo Cortina Diretor Assinatura
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

LISTA DE FIGURAS

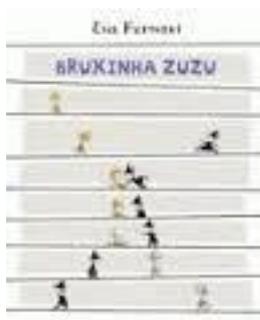


Figura 1. Capa do Livro “Bruxinha Zuzu”

Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9CBruXinha+Zuzu+e+Gato+Mi%C3%BA%E2%80%9D,+de+autoria+de+Eva+Furnari,+editora+Moderna&biw=1920&bih=940&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiW-8SF1YPOAhXDjpAKHca6BL0QsAQINA> Acesso: 22 jul. 2016.



Figura 2 Capa do Livro “Um Elefante se Balança”

Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9CUm+elefante+se+balan%C3%A7a+...%E2%80%9D,+de+autoria+de+Marianne+Dubuc%3B+editora+Difus%C3%A3o+Cultural+do+Livro&biw=1920&bih=940&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiV47DO14POAhVLHpAKHf5gCwQQ_AUIBigB&dpr=1#imgrc=zGocwGocyzpwm%3A Acesso: 22 jul. 2016.

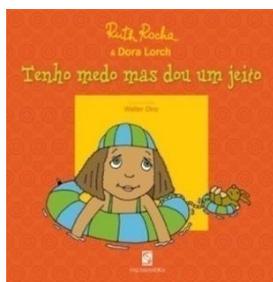


Figura 3 Capa do Livro “Tenho medo, mas dou um Jeito”

Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9CE2%80%9CTenho+Medo,+Mas+dou+um+Jeito%E2%80%9D,+de+autoria+de+Ruth+Rocha&biw=1920&bih=940&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiLvOT12IPOAhXFIZAKHRakB3oQ_AUIBygC#imgrc=p3Cb2lg1MkNX3M%3A Acesso: 22 jul. 2016.

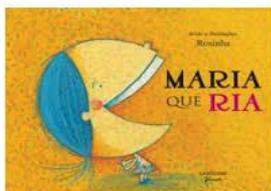


Figura 4 Capa do Livro “Maria que Ria”

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9CMaria+Que+Ria%E2%80%9D,+autoria+de+Rosinha+\(E.+Folha\)&biw=1920&bih=940&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi6zef82oPOAhUJvZAKHbovAsAQ_AUIBygC#imgrc=m0hyflecgHw_1M%3A](https://www.google.com.br/search?q=%E2%80%9CMaria+Que+Ria%E2%80%9D,+autoria+de+Rosinha+(E.+Folha)&biw=1920&bih=940&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi6zef82oPOAhUJvZAKHbovAsAQ_AUIBygC#imgrc=m0hyflecgHw_1M%3A) Acesso: 22 jul. 2016.



Figura 5 Capa do Livro “João e Maria”

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=%22joao+e+maria%22+-+Ed.+Record+-+Eboli&biw=1920&bih=940&tbn=isch&imgil=_W2m6wXLaiG1ZM%253A%253B7stIpWdlinNKeM%253Bhtps%25253A%25252F%25252Fwww.traca.com.br%25252Flivro%25252F633617&source=iu&pf=m&fir=_W2m6wXLaiG1ZM%253A%252C7stIpWdlinNKeM%252C_&usg=_PI84rhDhl240UWnCbLxu1NzF7A%3D&dpr=1&ved=0ahUKEwizrcmu6I_OAhVGvZAKHW9TDGYQyjcISA&ei=AaeWV_OoLcb6wgTvprGwBg#imgrc=_W2m6wXLaiG1ZM%3A Acesso: 23 de jul. 2016.

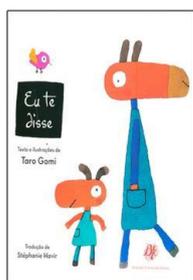


Figura 6 Capa do Livro “Eu te Disse”

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=hist%C3%B3ria+infantil+-+%E2%80%9CEu+te+Disse%E2%80%9D&biw=1920&bih=963&tbn=isch&imgil=vFzmnPNguYwRLM%253A%253BQ8EZnjWx8qqcRM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.ciadoslivros.com.br%25252Ffeu-te-disse-663239-p420351&source=iu&pf=m&fir=vFzmnPNguYwRLM%253A%252CQ8EZnjWx8qqcRM%252C_&usg=_fkgCKS79ekLjNLUalmbO5T-YYVE%3D&ved=0ahUKEwi-wavDtYvOAhVIIZAKHXvdDKYQyjcILO&ei=1FiUV76HCMiqwgT7urOwCg#imgrc=vFzmnPNguYwRLM%3A Acesso: 24 de jul. 2016.



Fig. 7

UniBH. Recuperado em: http://www.imgrum.net/media/1355377134071532141_3263958623
Acesso: agosto de 2016.



Fig. 8

Fonte: Abrapia (2002). Cartilha: Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, mitos e realidades..
Recuperado em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf Acesso:
agosto/2012.

➤ **Falando com crianças e adolescentes: Antes de tudo, esclarecê-los de que o abuso sexual pode ocorrer ainda nos primeiros anos da infância.**

- **Entre 18 meses e 3 anos**, ensine a ele ou ela o nome das partes do corpo.
- **Entre 3 e 5 anos**, converse com eles sobre as partes privadas do corpo (ex: aquelas cobertas pela roupa de banho) e também como dizer **não**. **Fale sobre a diferença entre "o bom toque e o mau toque"**.
- **Após os 5 anos**, a criança deve ser bem orientada sobre sua segurança pessoal e alertada sobre as principais situações de risco.
- **Após os 8 anos**, deve ser iniciada a discussão sobre os conceitos e as regras de conduta sexual que são aceitas pela família e fatos básicos da reprodução humana.

→ **Fale da sexualidade como algo positivo, não só dos aspectos biológicos.**

Adaptado de textos da American Academy of Pediatrics divulgados no site: www.aap.org/familia/basico.htm

Fig. 9

Fonte: Abrapia (2002). Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, mitos e realidades. Recuperado em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf Acesso: agosto/2012.

PAPÉIS DE GÊNERO

ESTEREÓTIPOS - "Normalidade"

MULHERES

- passivas/dóceis/delicadas
- amorosas/românticas
- sensíveis/frágeis
- cuidadoras
- tolerantes/resignadas ...



HOMENS

- ativos/agressivos
- práticos/objetivos
- racionais/fortes
- provedores
- intolerantes, inconformados.

vida.mãe.wmv

Fig. 10

Recuperado em: <https://carlosalbneto.files.wordpress.com/2010/05/pedofilia.jpg>. Acesso: agosto de 2013.

MANIFESTO



MANIFESTO PELA DESPATOLOGIZAÇÃO DAS IDENTIDADES TRANS

Os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia apoiam a Campanha Internacional *Stop Trans Pathologization-2012*, pela despatologização das identidades trans (travestis, transexuais e transgêneros) e a sua retirada dos catálogos de doenças, o DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, cuja versão revista surgirá em 2012, e a CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, da Organização Mundial de Saúde, que sairá em 2014.

Historicamente, o Sistema Conselhos de Psicologia tem buscado a promoção e a garantia dos Direitos Humanos. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia publicou a Resolução CFP n° 01/99, que normatiza a atuação d@s psicólog@s em relação à questão da orientação sexual, considerando que a **homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão**.

A Psicologia é uma ciência que lida com a sexualidade humana e @s psicólog@s são frequentemente chamad@s a responder sobre o tema. A Resolução n° 01/99 coloca o compromisso ético d@s psicólog@s em contribuir para a extinção do preconceito contra lésbicas, gays e bissexuais.

Porém, **travestis, transexuais e transgêneros** também são vítimas da discriminação homofóbica (ou transfóbica) e as questões referentes à identidade de gênero têm sido apresentadas para a Psicologia, que se depara com a necessidade de refletir sobre o tema e se posicionar. A décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, Organização Mundial da Saúde, 1993), que retirou a homossexualidade da categoria das doenças, incluiu os "transtornos da identidade sexual" (F64), dentre os quais encontram-se o "travestismo" e o "transexualismo". As mais recentes versões do Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM - IV, APA, 1994; DSM-IV-TR, APA, 2000) também patologizam as manifestações de gênero que fogem ao binômio homem/mulher, classificando-as dentro do diagnóstico amplo de "transtorno da identidade de gênero" (F64.x).

Em 1997, o Conselho Federal de Medicina (CFM) aprovou a resolução 1.482/97, autorizando as chamadas "cirurgias de transgenitalização" para o tratamento de transexuais no Brasil. Em 2008, o então ministro da Saúde, José Gomes Temporão, instituiu, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o "Processo Transexualizador", da portaria MS 1.707, regulamentado pela portaria 457 (Ministério da Saúde, 2008).

Em 2010, o CFM publicou uma nova resolução sobre a assistência a transexuais no Brasil (Resolução 1.955/2010), passando a considerar que os procedimentos de retiradas de mamas, ovários e útero no caso de homens transexuais deixam de ser experimentais e podem ser feitos em qualquer hospital público e/ou privado que sigam as recomendações do Conselho.

Embora a instituição do chamado "Processo Transexualizador" no SUS tenha sido uma grande conquista, entendemos que o **acesso à saúde é um direito de tod@s** e que a assistência médica e psicológica a pessoas trans, o tratamento hormonal e cirúrgico pelos serviços públicos de saúde não devem estar condicionados a um diagnóstico psiquiátrico.

Defendemos o princípio da **integralidade do SUS**, considerando uma concepção positiva de saúde, em que a mesma não é sinônimo de ausência de doença, e, sim, do bem estar bio-psíquicosocial das pessoas.

Os Estudos de Gênero e as próprias experiências vividas por pessoas trans demonstram que a concepção binária de gênero presente no ocidente e o **alinhamento entre sexo, gênero e desejo não são algo "natural"**. A idéia

da existência de dois gêneros opostos, feminino e masculino, baseada na diferença entre os sexos, é algo construído culturalmente. A realidade de sexo, de gênero e do corpo não pode ser imposta. Ela tem que ser observada nas formas e nas experiências do indivíduo e do grupo.

As sexualidades, os gêneros e os corpos que não se encaixam no binarismo convencional (masculino/feminino, macho/fêmea) não podem servir de base para uma classificação psicopatológica. A normatividade do binarismo de sexo e de gênero só permite aos deslocamentos, como a transexualidade, a travestilidade, o crossdressing, as drag queens, serem vistos como maneiras de existir desviantes, criando-se categorias linguísticas e psiquiátricas que conferem inteligibilidade à vivência destas pessoas. Portanto, numa concepção que desnaturalize o gênero, **a pluralidade das identidades de gênero refere possibilidades de existência, manifestações da diversidade humana, e não transtornos mentais.**

Ser considerad@ um@ "doente mental" só traz sofrimento à vida de quem possui uma identidade de gênero trans. Apesar de considerar que vivências como a transexualidade e a travestilidade podem e, em geral, geram muito sofrimento, entendemos que isto tem mais a ver com a discriminação do que com a experiência em si. **A patologização das identidades trans fortalece estigmas, fomenta posturas discriminatórias e contribui para a marginalização das pessoas. A "doença" trans é social: é a ausência de reconhecimento destas pessoas como cidadãs, é a ausência de reconhecimento de seu direito de existir, de amar, de desejar e de ser feliz.**

Retirar o rótulo de "doente mental" das pessoas trans, significará devolver a elas uma potência perdida na idéia de que são "seres desviantes", proporcionando uma abertura para que possam se apropriar de suas identidades e desenvolver sua autonomia.

Defendemos:

- A não medicalização da sociedade;
- A retirada do "transtorno de identidade de gênero" dos manuais internacionais de diagnóstico;
- Que o direito à mudança de nome e sexo nos documentos de identificação não seja condicionado a um tratamento obrigatório ou diagnóstico;
- O investimento na formação de profissionais qualificad@s para o atendimento integral para tod@s.

Recuperado em: http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=365 Acesso: janeiro de 2017.

LISTA DAS LETRAS DE MÚSICAS

“Um Elefante Incomoda Muita Gente”

Fonte: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=F0iQV-LvOq3L8gfYu4HYAg&gws_rd=ssl#q=um+elefante+incomoda+muita+gente+-+letra Acesso: 22 de jul. 2016.

“Dona Aranha”

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/galinha-pintadinha/dona-aranha.html> Acesso: 22 de jul. 2016.

“Elefante Trombinha”

Eu tenho um elefante que se chama trombinha
que mexe as orelhas, chamando a mamãezinha
e a mamãe lhe disse:

- comporte-se, trombinha, senão eu vou te dar...
- quê? Quê?
- txá-txá bem na bundinha

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/xuxa/elefante-trombinha.html> Acesso: 24 de jul. 2016.

“Eu Vi O Sapo”

Na beira do rio
de camisa verde
sentindo frio
não era sapo
nem perereca
era o Pedrinho só de cueca

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/vercantiga.php?codigo=14> Acesso: 22 de jul. 2016.

“Meu Lanchinho”

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/cancoes-populares/meu-lanchinho.html>

“A Barata Diz Que Tem”

Fonte: <http://www.letras.com.br/cantigas-populares/a-barata-diz-que-tem> Acesso: 23 de jul. 2016.

“A História Da Serpente”

Fonte: <http://www.letras.com.br/sucessos-da-minha-escolinha/a-historia-da-serpente> Acesso: 23 de jul. 2016.

“Músicas Para Bom Dia”

Fonte: <http://atividadesjogosebrincadeiras.blogspot.com.br/2010/07/musicas-para-bom-dia.html>
Acesso: 24 de jul. 2016.

“Borboletinha”

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/borboletao/> Acesso: 24 de jul. 2016.

“Tomatinho Vermelho”

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/truco-6-9-12/tomatinho-vermelho.html> Acesso: 24 de jul. 2016.

“Pombinha Branca”

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/1785861/> Acesso: 24 de jul. 2016.

“A Galinha E O Galo Carijó”

A Galinha Pintadinha
e o Galo Carijó
a galinha usa saia
e o galo paletó

A galinha ficou doente
e o galo nem ligou
e os pintinhos foram correndo
pra chamar o seu doutor

o doutor era o peru
a enfermeira era um urubu
e a agulha da injeção
era a pena do pavão
Uiiii!

Fonte: <http://www.lettras.com.br/galinha-pintadinha/a-galinha-e-o-galo-carijo> Acesso: 24 de jul. 2016.

“A Galinha Do Vizinho”

Fonte: <http://novaescola.org.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/garotada-entra-ritmo-dancas-roda-422968.shtml?page=1> Acesso: 24 de jul. 2016.

“Pintinho Amarelinho”

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/galinha-pintadinha/pintinho-amarelinho.html> Acesso: 24 de jul. 2016.