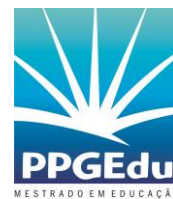




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CRISTIANE ROJAS CESPEDES

**MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS
SIGNIFICADOS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS**

Rondonópolis – MT

2015

CRISTIANE ROJAS CESPEDES

**MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS
SIGNIFICADOS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento – Perspectivas Histórica e Contemporânea, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado.

Rondonópolis – MT

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R741m Rojas Cespedes, Cristiane.
MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NOS SIGNIFICADOS E NARRATIVAS DE
PROFESSORES/AS / Cristiane Rojas Cespedes. -- 2015
78 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Narrativas de
Professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Cep: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS SIGNIFICADOS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS"

AUTOR : Mestranda Cristiane Rojas Cespedes

Dissertação defendida e aprovada em 10/09/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Bianca Salazar Guizzo
Instituição : Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

Examinador Suplente Doutor(a) Carmen Lúcia Sussel Mariano
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 10/09/2015.

Dedico este trabalho aos homens de minha vida: meu pai, Fred Rojas Cespedes (*in memoriam*), meu exemplo de força e integridade, que mesmo ausente há 20 anos é minha maior referência para não desanimar nos momentos difíceis; meu sobrinho e afilhado, Cayo Cespedes da Silva, mudei-me de cidade em busca de novos desafios com o coração partido e não pude presenciar seu crescimento e meu filho, Pietro Rojas Melo, a razão de minha vida, por quem vale a pena acordar a cada manhã.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por me alicerçar nessa caminhada dando-me fé para perseverar e mostrando que as adversidades me abalam, mas não me impedem de seguir em frente.

Os meus mais sinceros e profundos agradecimentos direciono a todas as pessoas que, de alguma maneira, se fizeram ou estiveram presentes em minha trajetória durante esse período de investigação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, que, desde o primeiro momento, me acolheu e auxiliou-me não só nessa pesquisa, mas também como amiga e conselheira, direcionando-me nos momentos em que me perdi durante o percurso. Grata pela confiança depositada, em especial quando me propus a ter como sujeitos os/as professores/as e desviar das pesquisas com crianças, às quais ela tradicionalmente se dedica.

A UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis – CUR, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc; à técnica Anabel Beatriz de Col e todos os professores e professoras, com destaque para a Profa. Dra. Cancionila Jancovski Cardoso, a quem eu admirava como autora e, agora, admiro também como professora, e à Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, que compreendeu meu momento de desalento, me apoiou incondicionalmente e, por ter me auxiliado nessa pesquisa, aceitou prontamente fazer parte da banca examinadora.

À Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo, por ter demonstrado interesse em contribuir com minha pesquisa, quando essa ainda estava tão incipiente, e não mediu esforços em colaborar como membro externo da banca examinadora.

Aos meus sujeitos de pesquisa, que gentilmente permitiram que eu invadisse sua privacidade por meio de suas memórias, e me confiaram histórias e lembranças que permearão, por muito tempo, minhas próprias lembranças.

Aos meus familiares, que, distante ou perto, me apoiaram.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, por conceder afastamento de minhas atividades profissionais para que a dedicação à pesquisa fosse em tempo integral.

Aos meus companheiros “Cefaprianos/as”: juntos vislumbramos uma educação mais igualitária e lutamos diariamente para que isso se efetive.

Aos colegas do Mestrado, em especial minha amiga Aline Fernanda de Souza, que me acompanha desde a preparação para prestar o seletivo e, principalmente, durante a escrita desta dissertação; à Lívia Ferreira Dias, minha “irmã” perdida, juntas descobrimos muitas afinidades que nos unem e diferenças que nos completam, e à Gislene Cabral de Souza, unidas nas risadas e nas lágrimas, a melhor parceira de viagem que já tive.

Aos membros do Grupo de Pesquisas Infância, Juventude e Cultura Contemporânea - GEIJC.

Aos meus amigos maravilhosos, Sávio Antunes e Ederson Andrade, companheiros e incentivadores em todos os momentos. Obrigada, Ederson, pela ajuda, seu olhar crítico foi muito valioso para mim.

RESUMO

A escola possui um papel estratégico na construção de sentidos que garantam a equidade e o direito a uma educação mais humana e justa, inclusive no que se refere às discussões das questões de gênero desde a Educação Infantil. Esse tema tem gerado desconfortos e inseguranças por parte dos profissionais da educação, pois falar sobre sexualidade ainda não é prioridade nas escolas e creches e, por isso, esse assunto não tem permeado os projetos políticos pedagógicos. Há a negação da sexualidade das crianças e a coibição de manifestações que possam ocorrer nesse contexto. O conceito da heteronormatividade e a repressão sexual se fazem presentes nos discursos não só de crianças, mas também dos/das educadores/as, que podem perpetuar concepções que não permitem diferentes maneiras de ser menino e de ser menina e das pessoas viverem suas sexualidades. Dessa maneira, faz-se necessário compreender, discutir, refletir e criar metodologias que atendam eficazmente às atuais exigências perante as questões relacionadas à sexualidade nas experiências das crianças. A presente pesquisa objetiva compreender os significados que os/as professores/as atribuem às relações de gênero e à sexualidade a partir das experiências construídas no espaço escolar em suas histórias de vida e das interações estabelecidas com as crianças no cotidiano de suas atividades pedagógicas, manifestados em suas narrativas. Em suas práticas, os/as educadores/as trazem diferentes concepções sobre educação sexual e muitos ainda se sentem despreparados, incapazes de falar abertamente sobre o tema, mesmo tendo ciência de que, para a formação psicológica, social e cultural das crianças, é necessário considerar as experiências, os conhecimentos e os modos de se relacionar com o próprio corpo e o corpo do outro, manifestados por elas. Os sujeitos da pesquisa são 2 professores e 2 professoras que atuam na Educação Infantil e no segundo ciclo do Ensino Fundamental em escolas das redes públicas de ensino estadual e municipal, em Rondonópolis, Mato Grosso. Os diferentes momentos de escolarização da infância em que atuam e o fato de ter como participantes da pesquisa homens e mulheres são critérios de seleção desses sujeitos no contexto desta investigação. Esta pesquisa tem como viés metodológico a história oral, com foco na narrativa (auto)biográfica. As narrativas são marcadas por um processo de reflexão que leva cada participante a ressignificar sua vida, memórias e histórias ancoradas em um tema específico: as experiências com a sexualidade e as relações de gênero vividas na escola. As narrativas das histórias vividas na infância dos professores e professoras são ressignificadas a partir de situações do cotidiano escolar que trazem as experiências das crianças – seus/suas alunos/as – voltadas para as relações de gênero e sexualidade. Com base nas análises, evidencia-se a importância de a educação trabalhar e debater as questões de sexualidade e relações de gênero com as crianças, os adolescentes e jovens, rompendo com perspectivas disciplinadoras, normativas, binárias, pautadas na inocência como essência da infância e no corpo tratado exclusivamente como dádiva da natureza.

Palavras-chave: Infância. Gênero. Sexualidade. Narrativas de professores.

ABSTRACT

The school has a strategic role in the construction of meanings that guarantee the fairness and the right to a more humane and just education, including with regard to discussions of gender issues from kindergarten. This topic has generated discomfort and insecurity on the part of education professionals, since talking about sexuality is still not a priority in schools and kindergartens and therefore this issue has not permeated the pedagogical political projects. There is a denial of the sexuality of children and the avoidance of events that may occur in this context. The concept of heteronormativity and sexual repression are present in the discourse not only of children but also of / from teachers / as, which can perpetuate ideas that do not allow different ways of being a boy and being a girl and people live their sexuality. Thus, it is necessary to understand, discuss, reflect and create methodologies that effectively meet the current requirements in the face of issues related to sexuality in the experiences of children. This research aims to understand the meanings that / the teacher / the attribute to gender relations and sexuality from the experiences built at school in their life histories and interactions established with the children in their everyday teaching activities, as manifested in their narratives. In its practices, / the educators / as bring different views on sex education and many still feel unprepared, unable to speak openly about the subject, even though aware that, for psychological training, the social and cultural children, it is necessary consider the experiences, knowledge and ways of relating to one's own body and the body of another, as manifested by them. The research subjects are two teachers and two teachers working in early childhood education and the second cycle of primary education in schools of public networks of state and municipal school in Rondonópolis, Mato Grosso. The different moments of childhood schooling in which they operate and the fact that it is the study men and women participants are selection criteria of these subjects in the context of this investigation. This research is methodological bias oral history, focusing on narrative (auto) biographical. The narratives are marked by a process of reflection that takes each participant to reframe your life, memories and stories anchored in a specific theme: the experiences with sexuality and lived gender relations at school. The narratives of the stories experienced in childhood teachers and teachers are re-signified from the school everyday situations that bring children's experiences - his / her pupils / the - focused on gender relations and sexuality. Based on the analysis, the importance of education work and discuss issues of sexuality and gender relations with children is evident, adolescents and young people, breaking with disciplinary perspectives, normative, binary, guided in innocence as the essence of childhood and Body only treated as a gift of nature.

Keywords: Childhood. Gender. Sexuality. Narratives of teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCCS	Center for Contemporary Cultural Studies
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEIJC	Grupo de Pesquisas Infância, Juventude e Cultura Contemporânea
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MT	Mato Grosso
Ocs	Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA	18
2.1 Estudos Culturais: uma possibilidade de compreensão das relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade	19
2.1.1 Os Estudos Culturais	20
2.1.2 Cultura	25
2.2 Sexualidade e história	28
2.2.1 Os estudos de Foucault e o descentramento da sexualidade	29
2.2.2 Uma perspectiva histórica da sexualidade no Brasil: alguns apontamentos	32
2.3 Demarcações de gênero e sexualidade na infância	36
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA	43
3.1 A História Oral como viés metodológico	44
3.2 Narrativas (Auto)biográficas	45
3.3 Os sujeitos da pesquisa	46
4 GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS?	51
4.1 A inocência como perda da infância	51
4.2 O corpo-natureza em foco	58
4.3 Quando a sexualidade é expurgada da infância	59
4.4 Relações de gênero: o binarismo masculino x feminino em pauta	64
5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	69
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE	76
Apêndice 1	77

1 INTRODUÇÃO

A sociedade tem sofrido mudanças que repercutem na escola e nas relações sociais. Nesse contexto, precisamos pensar a educação nos dias atuais visando à construção de uma sociedade baseada na democracia, cidadania e justiça social, e, para isso, deve-se refletir sobre o papel do/a educador/a. Educar é ir além da mera transmissão de conhecimentos sistematizados, de modo a perpassar por um conjunto de conhecimentos que participem da construção de valores dos estudantes e essa lacuna na formação dos sujeitos nem sempre é preenchida.

Maria Amélia Santoro Franco (2012) busca, por intermédio de vários autores contemporâneos, compreender o sentido atribuído à Pedagogia, e afirma que, de acordo com o pensamento de Demerval Saviani, a escola, na contemporaneidade, é vista como um espaço de luta. Nessa ótica, a escola desempenha um papel estratégico na construção de sentidos que garantam a equidade e o direito a uma educação de qualidade por meio de metodologias que atendam eficazmente às atuais exigências perante as questões relacionadas à diversidade humana que não são consideradas em sua totalidade. Ainda conforme Saviani, alerta a autora, é preocupante a escola e o/a¹ professor/a que não cumprem com seu papel, dada a necessidade de este último conhecer a sociedade em que está inserido para, então, compreender o lugar da escola na superação de desigualdades, pois se “a criança de classe popular não contar com a escola como caminho e perspectiva para superar sua condição social originária, ela não trará forças de, sozinha, buscar meios de dialogar com a realidade social na qual está inserida” (FRANCO, 2012, p. 80).

De acordo com o Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), é na escola que devem ser concebidas a defesa e a promoção desses direitos de modo articulado a combater o racismo, sexismo, discriminação social, cultural, homofobia, toda forma de preconceito e discriminação presentes na sociedade brasileira. No tocante à Educação Infantil, Vianna e Finco (2009, p. 271) afirmam a importância de esta incluir, como forma de garantir a sua qualidade “a discussão das questões de gênero”. No entanto, este tema tem gerado desconfortos e inseguranças por parte dos profissionais da educação.

Nesse sentido, vale salientar que quando as crianças adentram na Educação Infantil ocupando um ambiente específico para elas e convivendo num grupo que traz valores, crenças e opiniões diversificadas, elas não são consideradas em sua totalidade como sujeitos desse

¹ A opção pela grafia os/as é resultado de uma posição política, decorrência do aprofundamento nos estudos de gênero, proporcionando a mesma dimensão de visibilidade aos homens e mulheres partícipes desta pesquisa.

cenário. Falar sobre a sexualidade não costuma ser prioridade nas escolas e creches e, por isso, esse assunto não tem permeado os projetos políticos pedagógicos. Há a negação da sexualidade das crianças e coibição de manifestações que possam ocorrer nesse contexto.

A heteronormatividade e a repressão sexual se fazem presentes nos discursos não só de crianças, mas também dos/das educadores/as, que tendem a perpetuar concepções que não permitem diversos modos de os sujeitos viverem e expressarem suas sexualidades. Dessa forma, segundo Junqueira (2010, p. 212), apresentamos a heteronormatividade como “um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero”. Os processos heteronormativos que perpassam a construção de identidades das crianças estão presentes principalmente no seio da família e no contexto escolar, estabelecendo que os sujeitos masculinos sejam heterossexuais e rejeitem a feminilidade e a homossexualidade. Para isso, os discursos e as atitudes propostas reforçam a aversão à sexualidade dissidente, têm como referência o masculino heterossexual e instauram a visão da inferioridade da mulher.

Como aponta Junqueira (2012; 2013), a vigilância para manter as normas de gênero perpassam vários espaços, porém, na escola e na família está presente com mais intensidade. Os comportamentos adotados não correspondem, necessariamente, a uma identidade definida. Assim, podemos parecer masculinos ou femininos, mais masculinos que femininos ou vice-versa, não ser nem uma coisa nem outra, de modo que tais condutas não se relacionam à sexualidade do sujeito. É importante ressaltar que, diferentemente do que é defendido pela heteronormatividade, há uma gama de possibilidades de viver a masculinidade e a feminilidade que são influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos.

Louro (2009, p. 90) destaca que, mesmo sendo forte a presença da heteronormatividade em nossa sociedade, há limitações a serem consideradas, como, por exemplo, a norma que precisa ser reiterada, já que a heterossexualidade não acontece “naturalmente”, norma esta que pode e é subvertida, visto que homens e mulheres “embaralham” ou “atravessam” as fronteiras do gênero a todo o momento.

Para Butler (2013), o “sexo” não funciona como uma norma, mas faz parte de uma “prática regulatória” que possui o poder de produzir e controlar os corpos, materializando a diferença sexual em prol da consolidação heterossexual, impedindo ou negando as marcas identificatórias do sujeito de acordo com as regulações. Para a autora, o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado, resultando em instabilidades constitutivas que resistem às normas, pois não pode ser totalmente definido ou fixado.

Diante desse panorama, faz-se necessário compreender, discutir, refletir e criar metodologias que atendam eficazmente às atuais exigências perante as questões relacionadas à sexualidade na infância. Compartilhamos com Abramovay (2004) quando afirma que é fundamental a revisão da proposta da escola para formar para a autonomia e o exercício saudável, consciente e crítico da cidadania. Em suas práticas, os educadores trazem diferentes concepções sobre sexualidade e se sentem despreparados, incapazes de falar abertamente sobre o tema, mesmo tendo ciência de que, para a formação psicológica, social e cultural das crianças, é necessário considerar as experiências, os conhecimentos e os modos de se relacionar com o próprio corpo e o corpo do outro, manifestados por elas.

Dentre as políticas públicas que garantem esses direitos, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) e organizados em dez volumes como um referencial nacional para nortear a educação em todo o país. Não é um modelo curricular que pretende sanar todas as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, e sim proposições que buscam a melhoria da qualidade da educação considerando a pluralidade cultural.

Acerca disso, o documento revela que:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente no processo de construção de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

O décimo volume dos PCN, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, é o referencial que considera a diversidade sexual e de gênero presentes no espaço escolar e se apresenta no intuito de auxiliar a escola a lidar com a temática. Assim, apesar de terem um caráter de inserção e adoção opcional, os estados brasileiros, em sua grande maioria, procederam às suas orientações curriculares a partir dos PCN. Igualmente aconteceu em Mato Grosso, estado referencial da presente pesquisa, que adotou os PCNs, vindo a construir suas orientações curriculares específicas após mais de uma década da adoção dos parâmetros nacionais.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso SEDUC (2010) organiza o material por áreas de conhecimento e especificidades, dentre elas, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, que trazem novas possibilidades para a organização da educação, com o propósito de “pensar uma sociedade altruísta, solidária e humanizada, onde a

inclusão social, política e econômica é condição essencial para a existência humana” (MATO GROSSO, 2010, p. 10). Organizado por áreas de conhecimento, esse material possui um volume específico direcionado para as Diversidades Educacionais, que visa contribuir para a redução das desigualdades presentes no espaço escolar e preconiza que o cotidiano da escola contemple o exercício constante da criticidade diante das situações de desigualdade entre homens e mulheres, por parte de educadores e alunos, de modo a refletir positivamente na sociedade.

Diante do exposto, insiro-me no cenário desta pesquisa enquanto professora da rede básica de ensino do estado de Mato Grosso desde 2006. Enquanto estive em sala de aula, atuei em diferentes segmentos, com crianças, jovens e adultos, e essa experiência levou-me a perceber que muitas são as dificuldades que nós, docentes, possuímos ao trabalhar com temas que se relacionem com as diferenças, pois nesse momento nos vemos sem saber o que fazer frente às cenas de desrespeito e violência ao outro, tão comuns em nosso cotidiano.

Em 2009, pleiteei uma vaga, por meio de processo seletivo, para atuar no Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), na com a Diversidade na Educação Básica. Vi, nesse campo de atuação, a oportunidade de sistematizar minha prática docente e contribuir para fomentar discussões e reflexões a fim de que os/as professores/as conheçam, compreendam e abordem as temáticas que permeiam a sala de aula, considerando os seres humanos ao favorecer o desenvolvimento pessoal, psíquico, acadêmico, social e emocional.

Desse modo, atuando, desde então, no CEFAPRO de Rondonópolis, como professora formadora em Diversidades Educacionais e auxiliando na implementação das políticas públicas vigentes de formação continuada através do “Projeto Sala de Educador”, ouvia, no discurso dos/as professores/as, as dificuldades encontradas, relacionadas, principalmente, a questões de gênero e à sexualidade.

Assim, a formação continuada torna-se uma constante em minha vida, principalmente em 2010, quando aconteceu a implantação e a implementação das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, norteadas pelas Políticas Públicas do Estado, elaboradas com o objetivo de subsidiar as práticas dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, as quais propõem eixos norteadores para a construção de um currículo que considere os sujeitos em sua totalidade.

No desempenho de minha função, enquanto professora formadora, e diante das dificuldades com que me deparei, veio a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca das já mencionadas temáticas, o que me levou a fazer parte do grupo de pesquisa “Infância,

Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Campus de Rondonópolis, em 2011. Uma das pesquisas desenvolvidas por esse grupo e coordenada pela Profa. Raquel Gonçalves Salgado, orientadora desta dissertação, teve como temática central as relações entre infância, gênero e sexualidade na cultura contemporânea, de modo a compreender como as crianças têm se apropriado e atribuído significados aos discursos, que circulam na cultura mais ampla – especificamente na cultura midiática – e remetem a essas questões. Discursos estes que constituem valores e práticas, demarcando modos de ser e relacionar-se com as outras crianças em contextos educativos.

Tudo isso contribuiu para que, em 2013, eu pleiteasse uma vaga no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, a fim de contribuir para a formação continuada de docentes na perspectiva de uma educação inclusiva e igualitária, tendo a escola como um espaço privilegiado de desconstrução de concepções e desigualdades existentes, de modo que os educadores incluam ações afirmativas que garantam a cidadania, a permanência e a equidade.

No ano de 2013, inicio minha vida de mestranda com muitas expectativas. Dentre as diversas atividades inerentes ao Programa de Pós-Graduação, participei de eventos na área e cursei várias disciplinas, das quais destaco a optativa, intitulada “Formação de Professores e Práticas Educativas” e ministrada pela Profa. Simone Albuquerque da Rocha, que me proporcionou uma aproximação maior com as teorias relacionadas à minha prática e foi nesta disciplina que as narrativas passaram a ser melhores compreendidas na pesquisa.

Todo o conhecimento que fui adquirindo ao longo do percurso formativo do Mestrado colaborou para que o meu projeto inicial de pesquisa, submetido para a seleção fosse aprimorado, desembocando nesta dissertação. Desse modo, esta pesquisa nasce com o propósito de investigar as memórias de infância, gênero e sexualidade dos/as professores/as de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Rondonópolis, Mato Grosso, no sentido de compreender os significados que os/as professores/as atribuem às relações de gênero e à sexualidade a partir das experiências construídas no espaço escolar, em suas histórias de vida, e das interações estabelecidas com as crianças no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, as narrativas dos/as professores/as são abordadas com base nos seguintes aspectos: as experiências mais marcantes da infância, em especial aquelas relacionadas às questões de gênero e à sexualidade vividas no contexto escolar, e o que eles/as narram sobre

as experiências das crianças com quem atuam, relacionadas às questões de gênero e sexualidade.

Com base nesse roteiro de questões, a pesquisa tem objetivos específicos que consistem em: analisar como os/as professores/as da Educação Infantil e do segundo ciclo do Ensino Fundamental significam as experiências, os valores e as práticas das crianças, que remetem às relações de gênero e à sexualidade, a partir das narrativas sobre o que viveram na escola e o que estão vivendo nas interações com as crianças no âmbito de suas práticas pedagógicas; compreender as tensões entre as experiências tecidas pelos/as professores/as voltadas às relações de gênero e à sexualidade e os significados que atribuem àquelas construídas pelas crianças com as quais atuam; analisar as concepções dos/as professores/as sobre relações de gênero e sexualidade que norteiam suas práticas pedagógicas e os modos de se relacionar com as crianças no contexto educativo; e compreender as concepções de infância dos/as professores/as que atravessam as experiências voltadas para as relações de gênero e sexualidade, tecidas tanto em suas histórias de vida na escola quanto nas interações que estabelecem com as crianças em suas práticas pedagógicas.

Assim, esta dissertação de mestrado se apresenta organizada, primeiramente, com a parte introdutória, que traz os motivos que me impulsionaram a realizar esta pesquisa e seus objetivos geral e específicos. O segundo capítulo trata das relações de gênero e sexualidade na perspectiva dos Estudos Culturais, que enfatizam a cultura e a história na abordagem desses conceitos, e discute, também, como essas relações se fazem presentes na infância, com ênfase na educação, de acordo com Ariès (1981), Foucault (1988, 2012, 2013b), Souza (1999), Guizzo (2013), Louro (1997, 2000, 2008), Vianna e Finco (2009).

O capítulo teórico-metodológico traz as memórias dos/as professores/as, tendo a narrativa como discurso sobre o vivido que ressignifica a experiência. Esse capítulo discute a memória como ressignificação do passado, na perspectiva de Benjamin (1985), Gagnebin (1994), Bosi (1994), Dominicé (2010), Ferraroti (2010), Passeggi et al (2013), Sá-Chaves (2012), Frison e Abrahão (2012) e Josso (2010), com base no conceito de discurso de Foucault (2013a). Apresenta, também, os delineamentos da pesquisa, tais como os detalhes ocorridos durante os encontros com os/as professores/as e a apresentação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

O penúltimo capítulo é composto pela análise dos dados, que é realizada a partir das narrativas dos/as professores/as sobre suas experiências de infância relativas às questões de gênero e sexualidade. As narrativas dos/as professores/as foram organizadas, tendo como base os seguintes eixos: as memórias de infância; infância e gênero; infância e sexualidade; gênero

e sexualidade na escola; e as experiências que os professores/as narram sobre as questões de gênero e sexualidade nas situações vividas com as crianças em suas práticas pedagógicas.

Para finalizar, são apresentadas algumas considerações acerca do tema investigado, apoiadas no diálogo entre os fundamentos teóricos e os dados analisados.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Abordar um tema considerado como tabu por muitos anos não é tarefa fácil, e, quando o foco é a infância, essa proposta se torna ainda mais complexa. O espaço escolar é um local de socialização e confronto com diferentes culturas e valores e, no caso das crianças, um dos primeiros locais onde poderiam atuar livremente, pois estão distantes da proteção dos familiares. A escola permite relações enriquecedoras para as crianças, porém, se não for oportunizado um ambiente de interação, baseado no respeito mútuo, poderá fortalecer as manifestações de exclusão e repressão.

Dessa forma, o papel dos/as professores/as é primordial para estabelecer essas relações de maneira segura e igualitária. Em se tratando das relações de gênero e sexualidade das crianças, também é necessário considerar que nos constituímos em meio a construções sociais, culturais e históricas. Por isso, apresento os Estudos Culturais como uma possibilidade de considerar todo o processo histórico do qual fazemos parte, bem como as marcas da cultura na constituição de nossa subjetividade.

Como sujeitos históricos, retomo as análises de Michel Foucault (1988, 2012, 2013b) e faço algumas considerações voltadas para o Brasil, remetendo aos processos históricos das experiências relacionadas à sexualidade, evidenciadas pela historiadora Mary Del Priore (2011). Ao abordar a trajetória da sexualidade e do erotismo desde a época do Brasil colonial até a contemporaneidade, a autora apresenta acontecimentos sobre variados assuntos para elucidar a repressão sexual presente em nosso país.

Os processos históricos nos permitem compreender as mudanças de paradigma ocorridas no âmbito das concepções de sujeito, da modernidade, pautada em uma subjetividade consciente e racional, à contemporaneidade, caracterizada por identidades cambiantes que permitem manifestar sua subjetividade sem estar presa a uma forma fixa. Tais transformações subjetivas viabilizaram importantes mudanças no cenário da educação brasileira, principalmente em relação à infância, pois considera a criança como protagonista de sua própria história e também como sujeito que vive, constrói experiências e conhecimentos e expressa suas sexualidades.

A presente pesquisa está pautada nos Estudos Culturais e, para maior compreensão sobre este campo teórico, necessário se faz expor importantes teóricos que fazem parte desse movimento e traçar algumas considerações sobre essa perspectiva aqui investida.

2.1 Estudos Culturais: uma possibilidade de compreensão das relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade

Os conceitos de gênero e sexualidade apresentados nesta pesquisa estão ancorados na perspectiva dos Estudos Culturais, que, de acordo com Beck e Guizzo (2013, p. 175), se baseiam no questionamento de verdades universais: “presume-se que o saber é produtivo sendo elaborado em conexão com as relações sociais e culturais no qual se funde”. Dessa forma, é possível compreender que as mudanças ocorridas na sociedade marcam o campo da educação. Os fatos se modificam de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos e a desconstrução e construção de novos sentidos fazem-se necessárias intermitentemente.

A pesquisa solidificada nos Estudos Culturais possibilita a produção de saberes por meio de respostas que advêm de um momento específico, tempo e espaço provisórios, que possibilitam caminhos de múltiplas vivências, e buscam romper com lógicas fixas, que perpassam a concepção moderna de educação, já que, segundo Beck e Guizzo (2013, p. 173), “por muito tempo (e ainda hoje) essa área produziu/produz pesquisas e estudos que visavam /visam apontar caminhos seguros, traçando direções, delineando recomendações, prescrevendo soluções”.

Abordar questões de gênero e sexualidade na infância, considerando tempos específicos, é ponderar que os resultados sucedem de um período delimitado. Temos a infância vivida pelos professores e professoras e a infância trazida pelas crianças das turmas em que atuam. São diferentes temporalidades que se confrontam. As respostas são efêmeras, pois tratam do posicionamento do sujeito diante de uma determinada situação em um contexto preciso.

A perspectiva dos Estudos Culturais possibilita novos desdobramentos, pois as implicações presentes na pesquisa conduzem a constantes questionamentos. Temos infâncias, culturas, tempos de vida e sujeitos distintos, considerados sob uma ótica específica, que, em outro momento histórico, trará outras significações.

Nesse sentido, o professor desenvolve um papel relevante, tal como destaca Giroux (2011, p. 97), para quem os professores “devem ampliar a definição de pedagogia a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias”. O adulto que considera as crianças como sujeitos e socializa com elas valores e práticas, rompe com a visão de verticalidade na relação entre professor-alunos. Trata-se de olhar para a criança e perceber

suas experiências, manifestações e relações de gênero e sexualidade como elementos constitutivos de suas subjetividades.

Johnson (2010, p. 10) destaca que o espírito reflexivo e a crítica constante permeiam os Estudos Culturais: “a crítica como o conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir”. Portanto, temos esta pesquisa como subsídio para o permanente processo de auxiliar na produção do conhecimento, considerando os sujeitos e seus diferentes tempos de vida presentes no contexto escolar. A necessidade de analisar o momento e as condições das produções é importante para a compreensão dos resultados obtidos. Conforme Johnson (2010, p. 63), “devemos examinar, naturalmente, as formas culturais do ponto de vista de sua produção. Isto deve incluir as condições e os meios de produção, especialmente em seus aspectos subjetivos e objetivos”.

Assim, na ótica de Costa et al, 2003, p. 23, temos o conceito de cultura transformado de um termo, que demarcava a distinção, o segregacionismo elitista, para um campo de significados mais abrangente, que possibilita sentidos “cambiantes e versáteis”. Dessa forma, abandona-se a tradição, a hierarquia para considerar outras formas de se expressar. Nessa ótica, as manifestações de diferentes grupos constroem sentidos que são valorizados. Ancorada nas análises dessas autoras, temos a contribuição para a compreensão da pesquisa de que a cultura não é o acúmulo de saberes.

2.1.1 Os Estudos Culturais e Estudos de Gênero

Falar em cultura é algo complexo, seu caráter dinâmico e imprevisível possibilita muitas maneiras de se manifestar na sociedade. Dentro desse cenário, a noção de cultura é potencializada com o surgimento do Centro Contemporâneo de Estudos Culturais, que passou a conceber a cultura ligada às questões relativas à construção de identidades.

Esse Centro, nomeado provisoriamente de “Literatura e Estudos Culturais Contemporâneos”, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), da Universidade de Birmingham, Inglaterra, teve como primeiro diretor Richard Hoggart. De acordo com Schulman (2010), esse estudioso atribuía uma abordagem ampla que permitia vários enfoques da cultura, mas não era, necessariamente, nenhum deles o foco determinante. Schulman (2010) defende que Hoggart, em seu projeto, possuía, implicitamente, a cultura inglesa como adversária, buscando romper com as dicotomias entre o passado e o contemporâneo, ou entre a teoria e a prática.

Um segundo destaque desse Centro foi Raymond Williams, professor de língua inglesa e crítico literário, que assumiu um importante papel no CCCS por conhecer o sistema educacional desconectado entre educação pública e particular, com objetivos e públicos distintos, resultando numa violenta divisão social.

Shulman (2010, p. 178, grifo da autora) cita as obras *The uses of literacy* (HOGGART, 1957), *Culture and society* (WILLIAMS, 1958) e, posteriormente, *The long revolution* (WILLIAMS, 1961) e *The making of the English working class* (THOMPSON, 1964) como importantes influências nos direcionamentos dos Estudos Culturais, pois demonstravam preocupação com a condição social e cultural da classe operária e a “redefinição de concepções elitistas e tradicionais de educação e com a definição de uma ‘cultura comum’”. Para ela, a cultura comum possibilitaria a inclusão de uma cultura popular ou a cultura mediada pelos meios de comunicação de massa.

Shulman (2010) delinea o avanço dos Estudos Culturais ao longo das décadas e suas transformações. Dessa forma, relata que, nos anos 60, estes se aliaram ao marxismo, pois as relações de classe eram compatíveis com o foco dos estudos do Centro. Nos anos 70, dirigido por Stuart Hall, o foco recaí sobre os textos da mídia e a presença da ideologia dos grupos dominantes da sociedade. Nos anos finais da década de 1970, Gramsci e os estudos de gênero e de raça influenciaram uma nova visão do Centro acerca da cultura popular, e, nos anos 80, esta última passou a ser vista como um campo de resistência e conflitos.

Ao focalizar não apenas na consciência de classe, os Estudos Culturais passam a incluir raça e gênero como problemáticas centrais e, posteriormente, as pesquisadoras do Centro observaram a ausência das mulheres e de suas práticas na pesquisa sobre subculturas. Surge, em 1974, no Centro, o grupo de Estudos da Mulher, formado por McRobbie, Charlotte Brundson, Dorothy Hobson, dentre outras, para averiguar os gêneros femininos, estudar sobre o público feminino e os meios de comunicação de massa, resgatar a literatura produzida por mulheres, analisar o trabalho doméstico e examinar os papéis que desempenhavam na família e no consumo das mídias. Assim, explica Shulman (2010), foram levantados questionamentos sobre a submissão e a resistência à classe dominante existente nos grupos subordinados.

A proposta dos Estudos Culturais é proporcionar análises flexíveis e críticas, não a de apresentar uma doutrina ou metodologia rígida, por isso, a complexidade em defini-los sucintamente. Os Estudos Culturais desestabilizam as estruturas fixas de cultura, repelindo toda e qualquer forma que pense e faça cultura a partir de uma visão monolítica, assim, é atribuído à cultura um sentido que não é compreendido pelas resoluções do domínio

econômico. Dessa forma, para auxiliar na elucidação sobre os Estudos Culturais, temos, também, as contribuições de Escosteguy (2010), para quem

Os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica. A relação entre o marxismo e os Estudos Culturais inicia-se e desenvolve-se através da crítica de certo reducionismo e economicismo daquela perspectiva, resultando na contestação do modelo base-superestrutura. A perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua “autonomia relativa”, isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2010, p. 144-145, grifo da autora).

Escosteguy (1998) apresenta a trajetória dos Estudos Culturais desde sua origem britânica e que hoje, afirma, está transformada em elemento internacional. Segundo a autora, os Estudos Culturais não se limitaram à Inglaterra e aos Estados Unidos e foram difundidos para outras regiões, pois não se trata de um conjunto de conceitos rígidos que foram disseminados de um local para outro, atuando da mesma maneira em diferentes contextos. Todavia, as contribuições britânicas foram consideráveis no surgimento desse movimento.

Deste modo, Escosteguy (1998) considera que os Estudos Culturais necessitam ser vistos sob a ótica política, a fim de estabelecer um projeto político, e sob a ótica teórica, na perspectiva de instituir outros campos de estudos. Conforme Hall (2003, p. 201), “apesar dos projetos dos estudos culturais se caracterizarem pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista”. Temos, então, a visão política como essencial aos Estudos Culturais, de modo que as abordagens estejam relacionadas a temas de interesse unânime a determinados grupos, ao invés de girarem em torno de objetivos particulares. Nesse sentido, Escosteguy (1988) aborda os pontos de vista político e teórico dos Estudos Culturais.

Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Da perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a “interdisciplinariedade” (ESCOSTEGUY, 1988, p. 88, grifos da autora).

Inicialmente, os fundadores dos Estudos Culturais evitaram difundir uma definição fixa e fechada dessa proposta. O *Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* abdicava de uma demarcação descritiva ou prescritiva. De acordo com Stuart Hall (2003, p. 200-201), os Estudos Culturais “abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com suas diferentes conjunturas e momentos no

passado”. As pesquisas presentes no Centro têm o intuito de relacionar a cultura contemporânea e a sociedade, suas inúmeras manifestações culturais, o modo como se relacionam com o passado, e suas conseqüentes transformações. Para o autor, a pluralidade de trajetórias e caminhos traçados resultou de diferentes posturas teóricas que coexistiram dentro do CCCS, gerando um “ruído teórico”.

Durante o desenvolvimento dos Estudos Culturais, aconteceram rupturas externas oriundas de novas ideias. Dentre elas, as atividades do CCCS receberam duas fortes interrupções: a inserção dos estudos feministas e as questões de raça. Hall (2003) define a intervenção feminista como decisiva para os encaminhamentos dos Estudos Culturais, assim como para outros projetos teóricos, por romper com os delineamentos que estavam em desenvolvimento naquele momento.

A interferência dos estudos feministas gerou contribuições concretas não só aos Estudos Culturais, mas também a outros movimentos teóricos. Dessa forma, o crescimento dos estudos feministas fez os homens, maioria dos membros presentes no CCCS, repensarem e implantarem com qualidade os trabalhos feministas nesse campo. Para elucidar esse processo, Hall (2003) contextualiza essa contribuição.

Primeiro, a proposição da questão do pessoal como político – e suas conseqüências para a mudança do objeto de estudos nos estudos culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos. Segundo, a expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvida dentro do arcabouço da noção do público, do domínio do público, como o resultado de que o termo *poder* – tão central para a problemática anterior da hegemonia – não pôde ser utilizado da mesma maneira. Terceiro, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. Quarto, a abertura de muitas questões que julgávamos ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica. Quinto, a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise. (HALL, 2003, p. 208-209, grifos do autor).

Apresentando a visão teórica dos Estudos Culturais, Hall (2003) define a necessidade do intenso envolvimento do sujeito nessa prática intelectual, pois a pessoa precisa sentir a transitoriedade, o que consegue registrar já é um incentivo à ação. É necessária uma tensão constante em relação ao trabalho que está sendo realizado à luz das teorias que o embasam para saber as influências provenientes dos Estudos Culturais.

Dentro dos princípios da modernidade, temos a sexualidade centrada, ligada à concepção da sexualidade fixada, ao gênero fixo, centrada principalmente no homem e na

heteronormatividade. Os Estudos Culturais e os estudos de gênero promovem abertura a temáticas que, até então, eram desconsideradas, assim, na percepção descentrada, numa concepção pós-estruturalista, tem-se a sexualidade e os gêneros como não fixos, cambiantes, pois são construídos cultural e socialmente.

Na tentativa de ruptura com a visão superficial de que a anatomia define homens e mulheres de forma natural e inata, os estudos dos movimentos feministas denominaram como relações de gênero a reciprocidade existente entre os termos masculino e feminino. Beck & Guizzo (2013, p. 178) destacam que “[...] são os modos distintos de se constituírem homens e mulheres, na esteira da cultura, atravessados por discursos e representações [...]”. Dessa forma, as diferenças existentes são de ordem social e cultural e historicamente construídas. Temos, então, os estudos de gênero, presentes nesta pesquisa, no intuito de desestabilizar e suscitar questionamentos sobre as práticas fixas em torno das identidades de gênero presentes no espaço da educação de crianças.

Os Estudos Culturais, principalmente aqueles focados na perspectiva pós-estruturalista, concebem o sujeito sob uma perspectiva descentralizada. Na obra de Stuart Hall (2011, p. 23), temos uma “concepção mutante do sujeito [...] visto como uma figura discursiva, cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostas tanto pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldaram a modernidade, sendo-lhes essenciais”. Trazer esse delineamento do sujeito moderno é uma tarefa árdua, visto que as identidades unificadas e ligadas se modificaram em alguns pontos ao longo do tempo.

O período moderno é marcado pela concepção de sujeito singular e sua identidade como resultante do rompimento do indivíduo com as tradições fortemente impostas. Esse sujeito da razão sofreu os efeitos da complexidade que pairava sobre as sociedades que se tornaram mais coletivas e sociais. Hall (2011, p. 30, grifo do autor) assevera que “o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna”.

Conforme Hall (2011), a reinterpretação do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud; a língua como um sistema social defendido por Saussure; o “poder disciplinar” destacado por Michel Foucault; e, por fim, o impacto ocasionado pelo movimento feminista resultaram no descentramento do sujeito. Assim, o sujeito racional, consciente, cartesiano e autocentrado, afirma Hall (2011, p. 46), deu lugar à “[...] identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. Se pensarmos nas questões relacionadas à sexualidade, o descentramento se dá ao romper com o patriarcado e a heteronormatividade vigente na época moderna para termos, na pós-modernidade, o sujeito

cambiante que permite inúmeras maneiras de viver, se relacionar e manifestar sua sexualidade durante toda a sua existência.

2.1.2 Cultura

Pesquisar a partir da lógica dos Estudos Culturais nos remete, necessariamente, a compreender a intrigante trajetória e construção de suas várias noções de cultura. Dessa maneira, nesta seção, busco traçar alguns caminhos para entender a potencialidade da cultura nos estudos de sexualidade e gênero. Como nos aponta Costa (2005), o termo cultura já tem uma grande trajetória, principalmente nos estudos sociais, contudo, isso não exclui a sua potencialidade em novas indagações, sendo hoje a ligação entre cultura e educação um campo necessário dessa articulação unilateral. Nesse sentido, destaco que compreender como professores/as significam as relações de gênero e sexualidade das crianças pode nos dar uma visão alargada dessas experiências subjetivas e culturais no processo educativo.

Falar sobre cultura não é uma tarefa fácil, uma vez que nós mesmos estamos impregnados de significações culturais construídas e reconstruídas em nossas trajetórias humanas. Para Eagleton (2005), a palavra cultura talvez seja uma das mais difíceis de conceituar na atualidade, fato este que podemos destacar que não seja apenas da atualidade. Como nos mostra Costa (2003), citando Raymond Williams (1976), essa dificuldade de compreensão, ou melhor, essa pluralidade de compreensões já vem de muito tempo, sendo uma das palavras mais complicadas das línguas inglesa e portuguesa.

Para a compreensão da trajetória do termo cultura, recorro a Cuche (1999) e a Laraia (2014). O primeiro autor, antropólogo e sociólogo francês, nos mostra uma trajetória do termo, bem como os usos por várias sociedades, dando-nos condições de tentar evidenciar as dificuldades de lidar com o termo cultura. Já o segundo, antropólogo brasileiro, evidencia a organização do conceito de cultura e sua dinamização. Esta preocupação inicial, nesta dissertação, justifica-se pelo fato de esclarecer o conceito de cultura e sua abordagem, adotados aqui nesta escritura, os quais se situam no campo dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista.

Refletir sobre qualquer relação social está eminentemente ligado a pensar a cultura, uma vez que somos sujeitos nela imersos (CUCHE, 1999), que produzimos e ressignificamos as nossas ações frequentemente. É por isso que esse termo e suas noções se tornaram um marco para o entendimento das relações humanas.

Nesse sentido, afirma Cuche (1999), o debate em torno da noção de cultura é efervescido, principalmente a partir do século XVIII na França, Alemanha e Inglaterra. Inicialmente, a França incorpora em seu vocábulo a palavra cultura para significar os processos de agricultura, do cultivo da terra, porém, essa noção é ampliada no sentido de pensar a produção do homem, para designar “a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para produzir” (CUCHE, 1999, p. 19). Segundo o autor, o termo ganha maior visibilidade na França ao ligarem a noção de cultura à de civilização. Sendo assim, esse seria um processo de melhoria das condições do homem dentro das realizações materiais em áreas, como a arte, a música, a dança, dentre outras.

Laraia (2014) aborda a noção de cultura como sendo polissêmica, ganhando, na Alemanha, um novo sentido ligado aos aspectos espirituais de um povo, o que, de certa forma, se opôs à noção francesa. Como também podemos ver na afirmação de Cuche (1999, p. 25) “[...] tudo que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura, ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização”.

Dessa forma, entendo que as questões de gênero e sexualidade eram totalmente desconsideradas, uma vez que tanto as produções materiais como as espirituais estavam ligadas ao fortalecimento da imagem masculina. Além disso, na significação da sexualidade não estava em jogo a constituição cultural, uma vez que a cultura era entendida como elevatória do homem no sentido material e espiritual, ambos como bens, e não como sentidos a serem construídos e reconstruídos pelas pessoas.

Segundo Laraia (2014), o conceito de cultura foi construído pela primeira vez pelo antropólogo britânico Edward Tylor, que sintetizou o termo alemão *kultur* (cultura como os aspectos espirituais de um povo) ao termo francês *civilization* (cultura como as produções materiais de um povo), surgindo assim o termo inglês *culture*:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (CUCHE, 1999, p. 35 apud TYLOR, 1871, p. 1).

Embora Edward Tylor tenha ampliado a noção de cultura, dando um grande passo para chegarmos às compreensões contemporâneas, creio que a sua visão ainda apresentava certa restrição quanto aos modos de significação, pois a ideia paira em torno do sentido de repassar tais conhecimentos, capacidades, hábitos de um grupo para o outro. Podemos, talvez, pensar

que, dessa forma, sempre haveria a perpetuação das condições de gênero e sexualidade, pois os papéis sociais estariam sempre sendo passados de geração para geração.

A partir desse momento, tivemos no cenário dos estudos de cultura alguns outros pensadores importantes, tais como Franz Boas, Claude Lévi-Strauss e Clifford Geertz. Segundo Cuche (1999), Franz Boas contraria a ideia de Edward Tylor apontando que, na sociedade, não deve existir uma única cultura, mas sim culturas. Sendo assim, Boas parte para os estudos das particularidades de cada cultura. Laraia (2014) afirma que, para Lévi-Strauss, a cultura é um sistema simbólico de criação acumulativa da mente humana e, para Geertz, a cultura é um sistema de símbolos e significados, uma teia de significações.

Como podemos observar, estudar a trajetória das noções de cultura nos ajuda a pensar e agir enquanto professores e pesquisadores, pois promove uma compreensão da complexidade que o termo carrega, bem como evidencia as fragilidades para entendermos o nosso tempo, o nosso agora. É por isso que, nesta dissertação, assumo a cultura a partir dos teóricos dos Estudos Culturais, notadamente a partir de Stuart Hall, autor jamaicano radicado na Inglaterra, que nos permite compreender a cultura a partir de um olhar mais crítico e reflexivo.

Rechaçando as lógicas que tratam a cultura como secundária, privilegiando as questões econômicas e de classe, Hall (2003) descreve-a como:

[...] algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade sobre a qual homens e mulheres fazem a história. [...] cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem das classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com as suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, p. 141-142, grifo do autor).

Isso nos mostra que a cultura não é algo a ser pensado de forma fixa, algo estático a ser repassado, ou a ser consumido, mas sim um processo dinâmico em que as relações sociais se enredam e se transformam constantemente. Consequentemente, permite que cada pessoa possa se constituir a partir de suas múltiplas vontades de ser e estar no mundo, sendo estas as formas complexas de movimento que cada um responde a partir dos seus contatos com diferentes práticas e modos de viver e significar o mundo.

Desse modo, a cultura assumida, nesta perspectiva, vincula-se a uma lógica de poder, pois é a constituição própria das relações humanas, como afirma Hall (1997), grifo do autor):

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p. 23).

A cultura é algo que faz o mundo movimentar-se. É fundamental para compreendermos como o mundo se configura e como as relações de poder na formação de nossa sociedade têm sido organizadas e ordenadas. Por isso, questões como as relações de gênero e de sexualidade no processo de constituição subjetiva das crianças devem ser tratadas no âmbito da cultura.

Dessa forma, temos o sujeito cujas ideias não coincidem com a da época em que vive, não consegue manter a fixidez do olhar sobre determinados aspectos. Agamben (2009) traz o conceito de “sujeito contemporâneo”, aquele que possui outro tempo,

[...] aquele não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

O sujeito contemporâneo está relacionado ao presente, mas tem sua configuração no passado. Por isso, buscamos localizar na narrativa de professores/as de crianças essa relação do passado vivido e as possíveis interposições refletidas em suas práticas pedagógicas acerca das questões de gênero e sexualidade na infância. São diferentes culturas que se abalroam, se fundem e permitem novas possibilidades de transformar o seu tempo com a influência de outros tempos.

2.2 Sexualidade e história

Analisando como intrínsecas ao ser humano as transformações no pensamento e nos modos de conviver em sociedade, reflito sobre a sexualidade numa perspectiva histórica e numa breve contextualização como reflexo dessa incompletude humana. A visão de sujeito

cambiante que permite apresentar identidades fragmentadas, abertas a mudanças, influencia não só sua individualidade, mas também a coletividade, por isso, são importantes as alterações ocorridas no que tange à sexualidade para a compreensão do sujeito contemporâneo.

Com base na perspectiva histórico-cultural, temos os estudos teóricos que embasam a pesquisa relacionada às questões de gênero e à sexualidade, ancorados nas análises do filósofo francês Michel Foucault (1988). O autor apresenta a sexualidade numa visão avançada para a sua época e muito profícua para a atualidade ao tratar da repressão sexual e dos resquícios encontrados na contemporaneidade. Dessa forma, de acordo com Veiga-Neto (2011, p. 15-16) “[...] é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera preciso mudar”. Por meio de citações de textos de importantes filósofos que escreveram sobre a moral e regras de conduta relacionadas à prática da sexualidade, destacamos Foucault (1988, 2012, 2013b) ao abordar a sociedade ocidental em diferentes séculos de nossa história, tomando como eixo os dispositivos de poder que se constituem em torno da sexualidade.

A seguir, apresento as contribuições de Michel Foucault (1988, 2012, 2013b) na perspectiva pós-estruturalista e o descentramento do sujeito, delineado mais detalhadamente.

2.2.1 Os estudos de Foucault e o descentramento da sexualidade

Em uma de suas obras, Michel Foucault expõe a trajetória das manifestações relacionadas à sexualidade ao longo da história. De acordo com Foucault (1988, p. 09), até o século XVIII, a sexualidade infantil era tratada com franqueza, não havia segredos nem disfarces, as palavras eram ditas abertamente e os corpos das crianças “pavoneavam”, tranquilamente causando riso aos adultos. Repentinamente, a sexualidade se torna restrita às casas, passa a exercer exclusivamente a função de reprodução e apenas o casal pode falar sobre isso. Paira, então, o princípio do segredo. Corpos cobertos, atitudes decorosas e palavras decentes, a sexualidade só tem espaço no quarto dos pais.

Toda forma de manifestação, atos ou palavras é abolida pelas regulações sociais, o que reverbera na criança como um sujeito que se torna assexuado. As crianças passam a ser proibidas de falar, ver, ouvir e manifestar a sexualidade, a imposição é o silêncio total: declara-se a repressão. Dessa maneira, deve desaparecer, silenciar, inexistir, pois a sociedade burguesa alega que não há o que dizer, nem ver, nem saber sobre o sexo das crianças.

Conforme Foucault (1988, p. 12), “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”. Há dezenas de anos, tocar no assunto e falar sobre sexo é desafiar as regras. Deve-se estar consciente de que, com base no presente, a intenção é contribuir para o futuro. Nota-se que a existência de um discurso, no qual revelar o sexo, inverter a lei da repressão e revelar a verdade, está interligada com a promessa de felicidade.

A repressão sexual não é apenas objeto de teoria, a opressão e a pregação fortalecem-se reciprocamente, confirmando a existência da estreita relação entre sexo e poder. Nesse sentido, a reflexão de Foucault baseia-se em questionar a sociedade que se flagela por sua hipocrisia, fala de seu próprio silêncio, dá detalhes do que não pode ser mencionado, promete libertar-se das leis e diz com tanta veemência que é reprimida. Se durante muito tempo o sexo foi associado ao pecado, por que hoje em dia nos culpamos por ter se tornado pecado?

Foucault (2012) também investiga os delineamentos do século XIX e suas contribuições para a constituição da compreensão de sexualidade que temos atualmente com foco no uso dos prazeres. Para isso, considerou a noção da repressão vivenciada naquele período, porém, distanciou-se em relação a ela e deu ênfase à relação familiar. Assim, Foucault (2012) define o surgimento do termo sexualidade:

O próprio termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere (FOUCAULT, 2012, p. 09, grifo do autor).

O autor ressalta ainda que o vocábulo sexualidade foi designado e ligado a diferentes campos de conhecimento, como o biológico, a um conjunto de regulamentos estabelecidos e ancorados nas organizações religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas, o que marca o efeito que exerce sobre o comportamento dos indivíduos. Foucault (2012, p.10-11) expõe a sexualidade em seu aspecto histórico, analisada dentro de três eixos constitutivos: “a formação dos saberes que a ele se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”.

Para compreender como se configura o indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, é necessário partir do princípio de reconhecê-lo como sujeito de desejo, porém, deve-se considerar a forte constituição da preocupação moral no comportamento sexual e os prazeres que sobrevêm dele. Tais influências são acondicionadas pelos regimentos de uma

determinada cultura, na qual as regras de conduta podem modificar, transformar e sobrepujar práticas singulares.

Ponderar sobre a concepção de sexualidade do sujeito contemporâneo requer, indiscutivelmente, levar em consideração as manifestações ocorridas no passado, conforme Foucault (2012, p. 15), “onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Ainda hoje, nos deparamos com discursos presentes no cotidiano escolar que permanecem com os olhares restritos às demarcações existentes no século passado, na tentativa de controlar as manifestações da sexualidade, em especial, as das crianças.

Ainda segundo Foucault (2012, p.18-19, grifos do autor), é imprescindível “analisar, não os comportamentos nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam”. As problematizações de um período específico refletem o que pensam e como agem os sujeitos em relação à sexualidade, porém, os efeitos das entidades religiosas, das leis e da medicina foram se alterando no decorrer dos anos e estão em constante evolução, graças à luta de diversos movimentos e segmentos em defesa dos direitos humanos.

No que concerne às problematizações em torno da sexualidade no século XIX, temos diferentes discursos no intuito de atemorizar os sujeitos, explica Foucault (2012, p. 72-73):

[...] os médicos pensam que não é bom iniciar a prática desses prazeres quando se é muito jovem; eles também estimam que ela pode ser nociva se for prolongada até uma idade muito avançada; ela possui a sua estação na existência: ela é fixada em geral em um período que é caracterizado não somente como aquele em que a procriação é possível, mas aquele em que a descendência é sadia, bem formada, saudável.

Com base nessa afirmativa e partindo do pressuposto de que os adultos têm como referência a infância em que viveram, ressalta-se a dificuldade em considerar que a criança sente prazer e em lidar com isso.

Ainda com foco na infância, Foucault (2012) traz Aristóteles ao comparar a questão da sexualidade das crianças ao domínio dos desejos sexuais dos adultos. Para o filósofo grego, ambos devem agir em conformidade com os preceitos da razão, tal como a criança que vive de acordo com os princípios de seu pedagogo. Essa declaração reafirma a importância que a escola atribui à regulamentação das manifestações da sexualidade na infância, seja

restringindo atitudes, balizando comportamentos, desenhando condutas, assegurando ou confrontando as diferenças existentes no espaço escolar.

O conhecimento construído em variados ambientes influencia intimamente o comportamento sexual do sujeito. Foucault (2012, p. 106) afirma que “não se pode constituir-se como sujeito moral no uso dos prazeres sem constituir-se ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento”. No passado, a forte implicação da medicina trazia os perigos do coito, no intuito de conter a sexualidade de acordo com a idade, o período e até mesmo o porte físico dos sujeitos, conferindo-lhe, inclusive, maior nocividade quando ocorrido na infância e adolescência.

A sexualidade como forma de prazer tem suas restrições, as regulações sociais ainda tentam controlar suas manifestações. Para Foucault (2012, p.150), a diferenciação na educação da mulher e do homem para manifestar sua sexualidade e a ressalva de que se trata de um fenômeno intrínseco ao ser humano é visível, porém, a tentativa de que o uso dos prazeres aconteça controladamente permanece presente na história da sexualidade, ao “determinar quando é útil ou quando é nocivo praticar os prazeres, vê-se esboçar uma tendência geral para uma economia restritiva”.

Michel Foucault (2013b) destaca a relação com o próprio corpo e o poder que o sujeito é capaz de exercer sobre si e sobre os outros. Propõe, assim, a reflexão sobre a relação de dependência e independência do sujeito ao manifestar sua sexualidade na construção de sua subjetividade. De acordo com Foucault (2013b, p. 18), os princípios de uma moral não são propostos pelo sujeito, mas reconhecidos por ele ao “interpretar as interpretações”.

Ao retomar textos produzidos nos primeiros séculos, Michel Foucault analisa a tentativa imposta de reprimir a sexualidade, defendida por diferentes instituições e leis, que previam a limitação da liberdade sexual justificada pelos moralistas. Na época, esse cuidado de si, no intuito de conter o sexo até mesmo em suas manifestações individuais, foi adotado por grupos específicos. Após alguns séculos, ainda presenciamos discursos do mesmo teor em diferentes instituições que desaprovam a liberdade sexual do indivíduo. Fundamentados na visão de sujeito moderno, tais discursos propagam mecanismos que limitam, fixam e restringem a sexualidade humana.

2.2.2 Uma perspectiva histórica da sexualidade no Brasil: alguns apontamentos

Ao retratar a história da sexualidade e do erotismo no Brasil, Mary Del Priore (2011) traz o auxílio que a cultura exerce no âmbito do prazer e do sexo através do polimento da

conduta e da repressão. Como o foco desta pesquisa é a sexualidade na infância, limito meu olhar a esse conteúdo específico presente na obra desta autora.

A sexualidade individual era vivida sem culpas até os higienistas se preocuparem em conscientizarem os jovens para a educação sexual, por volta de 1930. Essa orientação trazia a castidade como basilar e prestava orientações acerca da maternidade e das doenças venéreas. Nesse período, as crianças ainda eram vistas como símbolo de pureza. A Igreja, em especial, não concebia que as crianças pudessem manifestar sexualidade. Temos, então, evidenciado por Del Priore (2011) a sexualidade infantil ignorada pelas instituições e a moralização fortemente imposta às mulheres.

Desde a infância se aprende sobre a moralização. Quando criança, somos educados para tratar da sexualidade para o resto de nossas vidas e as experiências que os sujeitos têm, desde a mais tenra idade, são marcantes para suas histórias de vida. De acordo com Elias (1988), os primeiros dez anos de vida da criança são decisivos para desenvolver a autodisciplina resultante do processo civilizador a que ela é submetida para se modelar e tornar-se capaz, quando adulto, de desempenhar seu papel na sociedade conforme essa disciplinarização.

Como resultado desse processo de orientar os jovens para uma sexualidade exercida apenas na vida adulta e o silenciamento da sexualidade infantil, temos imposta a vergonha relacionada às experiências sexuais. Segundo del Priore (2011, p. 128), prega-se a decência em relação aos gestos, palavras, olhares e atitudes, surge o pudor como “[...] consequência da civilização, um atestado moral dos tempos, uma fórmula de consideração e respeito para consigo mesmo e para com os outros, útil, portanto é necessário”.

Elias (1988) defende o poder de autonomia de cada sujeito dentro da sociedade, visto que, dependendo do contexto, a liberdade e o poder de decisão podem sofrer as influências oriundas da sociedade. Essa relação do sujeito do conhecimento com o meio cultural influencia no reforço ou no combate das restrições que os sujeitos impõem a si mesmos. Na infância, as exigências e restrições em relação à sexualidade são maiores, os adultos priorizam o cuidado ao não falar sobre o assunto e ignorar as manifestações apresentadas pelas crianças.

Manter o cuidado de si e o constante trabalho em delimitar as fronteiras entre o que é íntimo e o que é social pode refletir em como o sujeito lida com sua própria sexualidade. Del Priore (2011) evidencia que a relação com o próprio corpo e com a sexualidade tem sofrido constantes transformações ao longo do tempo. Temos, hoje, uma noção de sexualidade profundamente diferente da vivida entre os séculos XVI e XVIII, as palavras, os conceitos e seus conteúdos mudaram no tempo e no espaço.

Como sujeitos cambiantes, é importante considerar que temos o autogoverno de si. Estamos sujeitos às coerções resultantes do convívio em sociedade e também das demandas subjetivas, cabendo decidir sobre a liberdade de controlar e internalizar as restrições impostas. “A relação entre esses diferentes tipos de coerção, as formas de equilíbrio e as configurações que eles constituem variam consideravelmente, conforme os diversos estágios da evolução da humanidade e conforme as diferentes camadas sociais” (ELIAS, 1988, p. 29).

A sexualidade era tratada como lição, porém, enrustida num tom despretensioso de conversa, e surgia como pauta apenas quando a criança perguntasse aos pais, e, somente na ausência destes, a incumbência era dos professores. Conforme Del Priore (2011), até os anos 1940, os jovens eram orientados para assumir o sexo como sinônimo de higiene. A ruptura desse tabu demorou muitas décadas para acontecer e, apesar de ter ocorrido, a discussão aberta sobre a sexualidade ainda é um interdito em nossa sociedade.

No período do Renascimento no Brasil, sentimento e sexualidade eram tratados com total distanciamento. Para as mulheres, a moralização era imposta ao valorizar a pureza feminina, sendo comum, então, casamentos em que as mulheres são tratadas como objeto de trocas e contratos. A vigilância da família para manter o controle das mulheres era intensa, restando apenas as cerimônias religiosas para as jovens se encontrarem longe da repressão dos pais. Surge a concepção do sexo como pecado, propriedade do Cristianismo em vetar tudo que fosse relacionado ao prazer.

O modo como eram condenados o adultério feminino, o aborto e atitudes que evidenciassem a sensualidade demonstrava que a forma de exercer a sexualidade era diferenciada entre homens e mulheres. Sobre elas recaía muito controle, repressão e submissão. Os desejos femininos eram contidos ou frustrados. Conforme Del Priore (2011), no bojo de acentuadas mudanças políticas, sociais e culturais, o século XX inventou o corpo, com outros contornos, exposto e sexuado. O corpo feminino descobriu-se apto para o prazer. O erotismo impera e surgem as lingerie para acentuar essa sensualidade.

Elias (1988) confirma que o saber é resultado de um longo processo de aprendizagem, e, na questão da sexualidade, isso não é diferente. O sujeito constrói seu conhecimento baseado em um patrimônio de saber já adquirido. Cabe a cada sujeito fazer as contribuições necessárias para aumentar e ressignificar o campo do conhecimento.

Com tantas mudanças, o pudor perde espaço e o sentimento brota como primordial nos relacionamentos amorosos. A mulher passa a ser objeto de fetiche, a beleza e o poder de sedução são restritos a uma determinada idade, trazendo a esse grupo prestígio e convívio social. Irrompem, por outro lado, mulheres que negavam a própria sensualidade fugindo do

padrão de beleza imposto, no intuito de se masculinizar e caracterizar a mulher moderna. Apesar das transformações no corpo feminino, a falta de informação sobre o sexo não diminuía, os tabus começavam em torno da menstruação. Virgindade e prazer eram repreendidos por estarem relacionados com a moral tradicional.

De acordo com Del Priore (2011, p. 126), na Igreja, prevalece o cuidado em manter a pureza de crianças e adolescentes, evitando a dupla moral e comportamentos inadequados que os levem aos “vícios”. A castidade era trazida como uma forma de conter as doenças venéreas e a maternidade. Havia na época uma obsessão pelo pudor. Apesar do silêncio por parte da família e da escola, as crianças e adolescentes não deixam de ter acesso ao conhecimento. Surge a aprendizagem intermediada pelos pares, porém, atravessada pela mensagem de que o conteúdo de caráter sexual era motivo de vergonha.

O pudor é pregado como uma virtude, ato resultante dos civilizados, útil e necessário para a sociedade ocidental. No sentido contrário, temos a propagação do nu e do pornográfico aguçando a curiosidade dos jovens, em especial dos homens. Como forma de orientar contra o mercado pornográfico, passam a ser lançados guias orientativos para pais e professores sobre a educação sexual, o que é necessário saber e como devem instruir as crianças e adolescentes. O conteúdo dos guias consiste em abordar sobre a higiene e o resguardo dos órgãos sexuais, visando evitar atitudes consideradas prejudiciais à saúde e à moral até os 12 anos. Instrui-se para que, dos 12 aos 18 anos, evitem exageros e previnam-se contra doenças venéreas; e afirma-se que os idosos devem se conformar com a perda da genitalidade.

A orientação da sexualidade voltada ao cuidado objetiva proteger as crianças da pedofilia, já que, apesar do uso desse termo ser recente, a prática é antiga. No século XVI, casos de estupro de crianças a partir de seis anos, de sodomização entre os senhores e os jovens escravos e escravas, entre padres e coroinhas ou até mesmo dentro do seio familiar eram considerados pela Igreja como pecado apenas pelo desperdício do sêmen, que deveria ser exclusivo para a procriação. O fato de envolver crianças e jovens não era importante.

Os escândalos sexuais no Brasil envolvendo crianças tornam-se públicos, ao final do séc. XIX. Surgiram estudos sobre a prostituição no Rio de Janeiro e consequentes denúncias sobre a exploração sexual de crianças. Del Priore (2011) cita que o Código Penal prevê como crime a relação entre adultos que comprometa a inocência e o senso moral das crianças. Vêm à tona, consequentemente, casos de pedofilia e diagnósticos médicos em busca de motivos que expliquem tais atitudes que expõem o que era secreto: a destruição da inocência.

As diferenças de gênero também são demonstradas por Del Priore (2011, p. 156), diferenças essas que também sofreram transformações, pois a Modernidade prediz mudança

de comportamento. Os denominados homens de coragem deviam se adequar ao ideal de homem educado com hábitos polidos e com novos valores – “caráter, trabalho duro e integridade”, que afirmavam sua masculinidade. O homem tinha um ideário a ser seguido, enquanto as mulheres perseguiam qualquer alusão de feminilidade, seja na vestimenta ou no comportamento. Nesse sentido, a mídia influenciou na conduta do homem e da mulher, a eles era necessário ter força e virilidade e elas deveriam demonstrar leveza e suavidade.

Os anos 60 e 70 foram marcantes para a história da sexualidade. Desponta, nesse período, a chamada revolução sexual. Dentre as transformações ocorridas, temos a defesa do direito sexual, o nascimento do culto à beleza, a chegada da pílula anticoncepcional ao país e, por influência dos meios de comunicação, a difusão da pornografia e a inclusão, no vocabulário, de novos termos para falar de sexo. As implicações do movimento se alastraram para a intimidade dos casais. O cotidiano se altera com a possibilidade de se manifestar a sexualidade com mais liberdade e o corpo passa a ser explorado. Inicia-se o direito ao prazer para todos, em especial às mulheres, que se libertam da repressão ao manifestar seu interesse por alguém sem sofrer punições. Consequentemente, as relações familiares sofrem as consequências desse efeito. As esposas não aceitam mais a submissão e a violência dos maridos e a separação aparece no cenário quando o amor acaba.

O movimento pela valorização das minorias nasceu nos anos 70. Com isso, a questão da mulher tomou novo formato e tornou-se possível viver a própria sexualidade, tendo o direito ao gozo e a maternidade como opção. A publicidade difundia o novo comércio em torno da sexualidade e os novos modelos de masculinidade e de feminilidade passaram a ser discutidos. As mídias retratavam, a todo o momento, a mudança dos costumes que resultaram no homem e na mulher modernos, porém, com mudanças e conservações.

Nesse sentido, a educação voltada para controlar e coibir as manifestações de sexualidade está presente até hoje em muitos espaços escolares. O discurso predominante é a coibição das instituições religiosas e médicas que inculcaram, em muitos jovens, nos anos 70, a autorrepressão. Hoje, apesar de tantas mudanças e possibilidades relacionadas ao prazer, ainda temos adultos reafirmando esse discurso nas práticas pedagógicas com crianças, desde a Educação Infantil.

2.3 Demarcações de gênero e sexualidade na infância

Dessa forma, após três séculos em permanente transformação, há uma explosão discursiva em torno e sobre o sexo, com o cuidado em refinar a maneira de falar. Foucault

(1988) argumenta que falar publicamente sobre sexo se torna requisito, sem as demarcações existentes, sem condenar, mas regular para o bem da sociedade. Na infância, não há mais a liberdade de linguagem, o que, em contrapartida, não significa que a sexualidade das crianças está silenciada: fala-se de outra maneira, outras pessoas em outras perspectivas, em busca de outros efeitos. Na escola, a sexualidade é abordada com base em dispositivos institucionais, no intuito de proteger, separar e prevenir – eis o discurso exercido dentro do padrão estabelecido pelas leis.

Ao tratar da pedagogização do sexo da criança, Foucault (1988) traz a família, os educadores e os médicos como os sujeitos encarregados desse papel. De acordo com o autor, o século XVIII foi marcado pelo foco em torno do sexo das crianças e dos adolescentes, porém, voltado para os dispositivos institucionais. Com isso, percebe-se, gradativamente, a criação de legislação considerada antidiscriminatória, no intuito de denunciar o preconceito e fortalecer o respeito ao diferente.

Nesse viés, Guacira Louro (1997, p. 60) afirma que os processos de escolarização “sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”. A organização do espaço escolar e as práticas pedagógicas são pensadas delimitando a todo o momento o que é voltado para o menino ou para a menina, confirmando que os espaços escolares são rigidamente demarcados. Conforme Louro (1997), os símbolos e códigos existentes na escola estabelecem o que pode ou não pode ser feito, segregando as crianças por idade e gênero.

Para Louro (2008, p. 19), as práticas pedagógicas devem favorecer a troca de experiências e crescimento de cada sujeito, visto que a construção das relações de gênero e da sexualidade é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida, infundavelmente.

Ao tratar do corpo e de sua relação com a sexualidade, Jeffrey Weeks (2013) parte do questionamento sobre a relação entre o corpo biológico, o comportamento e as identidades sexuais, argumentando que a sexualidade vai além do corpo, simplesmente, de modo a estar ligada, também, às nossas crenças, ideologias e imaginações. A sexualidade é um fenômeno social e histórico, uma questão crítica e política que ultrapassa a preocupação individual e deve ser investigada a partir de uma análise histórica e sociológica.

De acordo com o autor, nossa identidade e comportamentos sexuais não resultam de uma evolução causada por um fenômeno natural, posto que têm sido modelados nas relações de poder, e só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto social e histórico específicos. Dessa maneira, moldamos nossa sexualidade

considerando a subjetividade e a dimensão social, tendo como núcleo o corpo e suas potencialidades.

Britzman (2013) aponta que a cultura predominante na escola não permite uma interação profícua entre professores e alunos quando o tema abordado é a sexualidade, pois o modo autoritário presente nesse espaço propende apenas para respostas certas ou erradas, apenas como conhecimento de fatos. Esta configuração estabelecida pela escola reflete a existência de lacunas nas práticas dos professores e na estrutura da escola que impedem discussões eficazes, no sentido de perceberem a importância de compreender as possibilidades da sexualidade humana.

É necessário, afirma Britzman (2013, p. 88), “pensar as teorias da sexualidade como movimento”. De acordo com a autora, ao partir do pressuposto da alteridade na sexualidade, os significados que produzimos e os modos de conceber o erotismo e o prazer são inúmeros e bastante diferentes. Porém, quando a sexualidade está presente no currículo escolar, o que predomina é o discurso da ansiedade, do perigo e do moralmente repreensível.

Dessa forma, Judith Butler (2013) admite que o sexo é um construto social que se materializa através do tempo. Mesmo sofrendo as influências das normas regulatórias, os corpos não se conformam, reforçando sua instabilidade, sua capacidade de gerar constantes rearticulações.

O conceito de gênero é alicerçado nas análises de Joan Scott (1995), nas quais o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Para a autora, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. O termo passou a ser utilizado a partir da preocupação em dar visibilidade às mulheres, visto que os termos empregados, até então, não conseguiam abarcar qualquer um dos sexos por um estudo totalmente separado. Inicialmente, houve a busca pelos direitos iguais de homens e mulheres, como, por exemplo, o movimento sufragista, quando o direito ao voto foi conquistado, e, a partir daí, desenvolveram-se outras lutas tendo as mulheres à frente dos movimentos. Dentre eles, Beck e Guizzo (2013, p. 177) citam “[...] o exercício da docência, as condições de trabalho, a realização do ensino superior, entre outras”. Diferentes movimentos protagonizados pelas mulheres ocorreram desde então, inclusive a luta pelo direito de escolher a forma de vivenciarem a sexualidade.

Jane Felipe de Souza (1999) avalia os estudos voltados para a Educação Infantil que relatam experiências do cotidiano direcionadas para questões relacionadas ao desenvolvimento e à formação profissional, mas não tratam das relações de gênero e

sexualidade. Souza (1999, p. 10) defende que a tentativa dos educadores de moldar o comportamento das crianças, atribuindo condutas consideradas adequadas aos meninos e às meninas, induz a atuação de “vigilantes” da sexualidade infantil. No cotidiano escolar, sabemos que as dimensões de gênero não são vistas pelos/as professores/as, resultado da formação inicial que não os prepara para ter esse olhar sobre o outro. Manifestações de preconceito, resultantes das várias formas de expressar a sexualidade, acontecem por parte dos/as alunos/as e dos/as professores/as, e essas atitudes representam uma violação dos direitos humanos, trazendo obstáculos ao processo educacional, diante do sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas.

Abordar questões sobre gênero e sexualidade é ainda mais complexo quando se trata de crianças pequenas, como sinaliza Ariès (1981, p. 91): “O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.”

Em “História social da criança e da família”, Ariès (1981) destina um capítulo ao processo de moralização relacionado à sexualidade na infância ao relatar fatos vividos por Luís XIII, que retratam a sociedade da época medieval. Nos séculos XVI e XVII, a sexualidade das crianças era tratada sem pudores e divertia os adultos. Nos três primeiros anos de idade, tocar o próprio corpo e brincar com a genitália eram atitudes corriqueiras. Aos seis anos, era permitido se divertir com as genitálias de terceiros. Neste caso específico, o príncipe compartilhava os aposentos das amas e presenciava cenas de sexo; com 10 anos, esse tipo de brincadeira desapareceu marcando o início à aproximação da vida adulta; e, aos 14 anos, casou-se e iniciou a vida sexual, orientado com histórias grosseiras por outros jovens.

Apesar de ser surpreendente para a atualidade, naquele período, aconteciam fatos semelhantes em famílias de outros fidalgos ou plebeus. Vários casos são trazidos pelo autor para confirmar que era permitido às crianças ver e ouvir tudo sobre sexo. Essas atitudes de brincar com o sexo das crianças estavam de acordo com a época e as mentalidades.

No século XV, Ariès (1981) aponta que houve um estudioso, Gérson, interessado pelo comportamento sexual das crianças para auxiliar os confessores, no sentido de se aproximar da doutrina moderna: a masturbação e a ereção são vistas como algo grave e a inocência das crianças necessita ser preservada. Foi elaborado um regulamento com inúmeras proibições na tentativa de reprimir manifestações da sexualidade por alunos de uma determinada escola, até mesmo as amizades próximas eram motivo de cuidado.

De acordo com Guizzo et al (2013), compreender o conceito de infância e o que é ser criança na contemporaneidade é um grande desafio para a educação de crianças. Apesar de vários marcadores que influenciam a compreensão de infância, a perspectiva pós-estruturalista apresenta a infância no centro de intrincadas relações e diversas formas de produções culturais, sociais e históricas. Nesse sentido, Momo (2014) confirma que as mudanças ocorridas nos contextos cultural, social e histórico influenciam o processo de transformação histórico da infância resultando na infância que temos atualmente, inédita até a modernidade.

Ao problematizar as maneiras de se comportar, Guizzo (2013) afirma que na escola predominam os modelos engessados de comportamento feminino e masculino para que as crianças compreendam o que é ser menino e menina.

A inocência infantil consagrada no século XVII, juntamente com a ideia de uma fase frágil e sem autoridade de breve duração, deixou resquícios. Até os dias atuais, perdura em diferentes âmbitos a criança como símbolo de debilidade, docilidade e inocência, que não é vista como um ser completo e, por isso, não é considerado com a mesma importância de um adulto em nossa sociedade.

Momo (2014, p. 09) retrata uma ideia equivocada presente no espaço escolar com base somente na psicologia: a de “criança universal”. Neste contexto, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira igual para todas as crianças, que passam por etapas homogêneas independentemente do tempo e do lugar. Esse modo de conceber a infância conduzia a uma única maneira de produzir aprendizagens. Assim, o/a professor/a, que se apropriasse de tais conceitos que circundam esse modo de ser criança, promoveria práticas exitosas de ensino e aprendizagem. Porém, a complexidade infantil na contemporaneidade acarretava outros modos de entender e de explicar a infância, com base em outros campos do conhecimento que permeiam a educação.

Ao analisar as mudanças de diversas ordens e oriundas de variadas direções que afetaram as crianças, Bujes (2010) destaca os deslocamentos que resultam na participação dos sujeitos, mesmo que de maneira imperceptível. Segundo a autora, o conceito de sujeito criança foi uma idealização que não se concretizou na configuração que fora imaginada, ocorrera parcialmente, de maneira imperfeita e incompleta. Apesar de, na Modernidade, os adultos tentarem decifrar a infância como se fosse um enigma, as bibliografias não foram suficientes para subsidiar as relações com as crianças, gerando novas explicações. Há algumas décadas, discute-se sobre a decorrência de um conjunto de mudanças sociais que produzem efeitos concretos nos modos de viver a infância.

As crianças na modernidade foram geridas pelas regras universais para poder conduzir suas condutas em determinadas direções que levassem ao exercício da autonomia, da cidadania e da moralidade. O tempo e o espaço eram unidos pelo lugar. Com a invenção do relógio e a padronização de medidas, houve uma separação que alterou a organização da escola moderna, segmentando idades e séries e, de acordo com Bujes (2010, p. 07),

Também possibilitou a organização do espaço escolar marcado pelo enclausuramento, pelos limites bem delineados, pela distribuição e quadriculamento dos corpos (nas filas, nas carteiras, nas notas dos boletins escolares, na distribuição das disciplinas, na seriação), mas, igualmente, pelo monopólio em relação à distribuição do saber (Bujes, 2010, p. 07).

Surge, então, na escola, a pretensão de controlar o espaço, a organização do tempo, manter a ordem e a docilidade das crianças. Com a ampliação das tecnologias comunicacionais, o espaço se reconfigura ao ligar a escola e o mundo, Bujes (2010, p. 09, grifo da autora) “resultando em novos arranjos na ‘geometria’ dos espaços escolares, da organização curricular e também na forma dos agrupamentos e na constituição dos grupos em interação face à face”.

As transformações ocorridas em relação à infância influenciam profundamente a escola e a família, em especial nos modos como se relacionam dentro destas instituições. Os modos de controle tornaram-se sutis e as crianças da pós-modernidade possuem liberdade, porém, regulada pela restrição de escolhas. A tecnologia viabilizou o aumento na intensidade da produção de bens de consumo, e possibilitou que os novos produtos chegassem aos mercados de massa. Compreendemos mais uma forte influência na reconfiguração dos modos de ser criança: a entrada no mercado infantil como consumidora e também promovendo vendas, além do poder de decisões nas compras.

Para o filósofo Walter Kohan (2010), os adultos partem do pressuposto equivocado de serem superiores às crianças, e tendem a ensinar o que viveram na infância. Para ele, “a escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio” (KOHAN, 2010, p. 131). O autor sinaliza que é possível as crianças aprenderem por si, fazendo da infância algo diferente do predeterminado pelas instituições escolares.

Com base nas influências culturais e de acordo com Momo (2014), a sugestão não é retratar como as crianças são atualmente ou designar outro conceito padronizado de infância, mas sim apresentar algumas das diversas possibilidades de ser criança, que vivem e interagem

com as condições culturais a que estão (ou foram) submetidas. Portanto, a autora (idem, p. 12) afirma que “tem se considerado a existência de múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las”.

Para analisar a forma como os professores/as lidam com as questões de gênero e sexualidade a partir das memórias das experiências vividas em suas infâncias e de suas interações com as experiências das crianças com as quais atuam, elegemos a história oral, por meio das narrativas e, a seguir, apresento os delineamentos da opção teórico-metodológica adotada.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

A presente pesquisa desenvolveu-se com a abordagem qualitativa e, para isto, optou-se pela história oral, associando as narrativas dos/as professores/as sobre as memórias de infância relacionadas às questões de gênero e sexualidade. De acordo com Dominicé (2010, 145), a narrativa (auto)biográfica “leva a um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento”, no intuito de levar o/a professor/a a refletir, na prática, sobre as questões elencadas no processo de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são professores/as da Educação Infantil e da primeira fase do segundo ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso. Totalizam-se, assim, quatro sujeitos: dois professores e duas professoras, sendo um professor e uma professora atuantes na Educação Infantil e os outros dois nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Ferrarotti (2010), a narrativa vai além do relato de uma sucessão de episódios vividos, oportunizando ao narrador rever fatos de sua vida e a interação social através de uma narrativa-interação. Dessa forma, as narrativas são marcadas por um processo de reflexão que leva cada participante a retratar sua vida, experiências, memórias e histórias ancoradas por um assunto específico: a constituição de seus valores e experiências relacionadas à sexualidade e às relações de gênero na vida escolar.

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma **práxis humana**. [...] **Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais** (as estruturas sociais) **interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante** (FERRAROTTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

Os referenciais de análise são baseados no conceito de discurso de Michel Foucault (2008, 2013a). Assim, temos o discurso como algo mais complexo que um conjunto de signos. O interior dos discursos está carregado de significados ocultos, de não ditos e de representações. Dentre várias definições de discurso presentes na obra de Foucault, apresentaremos como “discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

De acordo com Foucault (2013a, p. 10), a produção do discurso é controlada, selecionada e redistribuída, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos

apoderar”. A escola pretende que o discurso defendido por ela seja, conseqüentemente, reproduzido pelos/as professores/as que ali atuam, para manterem de forma uníssona o que a instituição assume como verdade. Porém, as práticas discursivas e não discursivas nem sempre estão em completa harmonia e identificamos passagens nas quais o discurso presente na narrativa dos professores e professoras, entrevistados nesta pesquisa, destoam das práticas não discursivas.

Para Foucault (2013a), o sistema educacional é uma forma política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, conforme os saberes e os poderes que carregam. O autor nos leva a refletir sobre o papel do sistema de ensino e a difusão dos discursos.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2013a, p. 42).

Seguindo o pensamento foucaultiano, os discursos são tratados como práticas descontínuas, que se cruzam e também se ignoram ou se excluem, visto que os sujeitos são cambiantes e, conseqüentemente, as práticas educativas passam por transformações.

3.1 A história oral como viés metodológico

A história oral como viés metodológico foi assumida nesta pesquisa por trazer à tona elementos vivenciados pelos adultos e ressignificados ao serem rememorados. De acordo com Bosi (1994, p.73), “a criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização”.

Ao narrar sua vida, o sujeito reflete sobre sua prática histórica. É ele quem define como contar sua história e como agir nela. Gagnebin (1994) traz o conceito de Walter Benjamin (1892-1940) de rememoração, que remete à constante recapitulação das lembranças e mantém esse movimento interminável. Conforme Gagnebin (1994), as memórias de infância são mediadas pelo tempo, pelo espaço e pela percepção infantil. Assim, encontramos na narrativa de professores e professoras as mediações do tempo ao apresentar o olhar apreensivo da criança e a visão atual do adulto, com a realização – ou não – das expectativas do passado e a mediação do espaço produzida ao lembrar-se de locais que foram cenários do passado e a mediação da percepção infantil, que traz acontecimentos que os adultos optaram por esquecer.

Benjamin (1985) afirma que a experiência vivida por cada pessoa é a principal fonte dos narradores. Para narrar, é necessária uma submersão na vida do narrador para extrair algo. Dessa forma, por meio das narrativas, o narrador pode dar conselho somente aos sábios ao expor o acervo de uma vida composta por sua própria experiência e a daqueles que o cercam.

Para Johnson (2010), a narrativa é um modo de organizar a subjetividade. Trata-se de construções historicamente construídas que possibilitam vasto material para estudo, posto que as biografias refletem memórias individuais e coletivas.

3.2 Narrativas (auto)biográficas

A entrevista narrativa consiste na estratégia metodológica para a abordagem dos/as professores/as nesta pesquisa. Como sabemos, na pesquisa no campo educacional, há várias perspectivas de entrevistas, tais como estruturada, semiestruturada e não estruturada, sendo esse instrumento valioso para essa área de conhecimento.

A pesquisa (auto)biográfica tem as narrativas como prática formativa e autoformativa, pois, de acordo com Passeggi et al (2003), busca uma maneira de investigar a reflexividade autobiográfica e como esta repercute nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito, servindo como uma prática de intervenção educativa. Ao narrar sua própria história de vida, o/a professor/a passa por um processo emancipatório que favorece a atitude reflexiva de suas práticas pedagógicas, e também assume conscientemente a sua história. Ao conscientizar-se do que viveu, propende a ter outro olhar em relação ao outro, vislumbrar a trajetória de vida e considerar as diferentes manifestações que as crianças da turma que atuam podem agregar à sua história de vida.

A narrativa é uma maneira de compreender a experiência por meio de histórias vividas e contadas. Por intermédio dos relatos de professores/as, conhecemos como as experiências sofridas influenciam suas identidades docentes e perpassam sua formação. Tais identidades não são estáveis, são descontínuas e influenciadas por diversas mudanças, afirmam Salgado e Antezana (2013). As autoras asseguram, ainda, que os relatos dos/as professores/as possibilitam construir uma análise a respeito de sua trajetória profissional, permitindo manter o equilíbrio com o que foram até o momento, com o que são e com o que pretendem ser no futuro. Reconhecer-se, ao relatar as histórias de vida, permite aos/às professores/as uma maior percepção de si e, conseqüentemente, a oportunidade de refletir sobre novos direcionamentos em sua história profissional.

No processo de entrevista, foi utilizado um único roteiro de questões (Apêndice 1) para todos os sujeitos, mas que não foi aplicado de forma rígida e sim trabalhado com flexibilidade, representando apenas um eixo para a pesquisadora no processo de condução das entrevistas com os/as professores/as.

Ressalto, nesse percurso de entrevistas, que inicialmente pretendia também trazer dados de diários de campo dos sujeitos, por entender que seriam enriquecedores para a pesquisa aliar as narrativas a situações relacionadas às questões de gênero e sexualidade presentes nos diários. Contudo, no momento inicial de contato com os/as professores/as, percebi que estes não fazem registros com esse foco e sugerir a elaboração de tais diários, exclusivamente para subsidiar a presente pesquisa, poderia acarretar um tipo de indução para que o/a professor/a cumprisse uma tarefa.

As narrativas foram coletadas junto a quatro sujeitos e os locais de entrevista foram as unidades de lotação dos/as professores/as, durante o seu momento de planejamento individual. Para a produção desta dissertação, por decisão ética, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa, para aceitação em relação à participação no processo de pesquisa e à apresentação de suas informações neste texto. Nesse termo, foi acordado que os nomes das unidades escolares não seriam mencionados e seriam utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados.

Os espaços ocupados para esse momento variaram de acordo com o horário e a disponibilidade das unidades. Foram utilizadas as salas de professores/as, a sala de vídeo e as salas de aula sem as crianças. As narrativas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para serem analisadas posteriormente. As particularidades ocorridas foram elencadas em um caderno de campo específico para esse fim, no intuito de registrar detalhes que considere importantes durante as entrevistas.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa, temos quatro sujeitos, sendo um professor e uma professora da Educação Infantil, um professor e uma professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental, atuantes em Rondonópolis, Mato Grosso, durante o ano letivo de 2014.

Os critérios de seleção utilizados foram atuar em sala de aula na rede pública, nas redes estadual e municipal, dos segmentos da Educação Básica voltados às crianças, em Rondonópolis, Mato Grosso; estar há mais de uma década na área da educação e aceitar a participação na pesquisa. Os professores abordados prontamente se dispuseram a participar da

pesquisa, porém, houve dois convites negados por professoras da Educação Infantil, ambas da rede pública municipal de ensino, que aceitaram participar da pesquisa durante a conversa inicial, mas, depois, mudaram de ideia e pediram para não participar. A recusa foi vista por mim como a dificuldade em lidar com o tema da pesquisa, visto que uma professora marcou o horário para a entrevista, iniciamos a gravação do áudio e ela solicitou que eu a interrompesse, pois não estava se sentindo confortável para falar sobre sua infância com foco na sexualidade. Mesmo eu tendo alegado o anonimato, explicando que seu nome não seria divulgado, sendo ela apenas referida como uma professora da Educação Infantil, desculpou-se e pediu para sua entrevista, recém iniciada, não ser considerada na pesquisa, pois a mãe também atua na Educação Básica em Rondonópolis e ficaria constrangida em expor não só a ela, mas a própria mãe, que tem presença marcante em sua infância.

Na busca de outro sujeito, outra professora da Educação Infantil da rede municipal de Rondonópolis ficou interessada pela pesquisa e quis participar, porém, agendamos um horário para a entrevista e esta não compareceu. Disse que havia esquecido e marcado outro compromisso. Agendamos, então, outro horário. Ela me pediu, inclusive, para enviar mensagem via celular para que não se esquecesse, e, novamente, não compareceu, não atendeu ao meu telefonema, nem respondeu às mensagens encaminhadas.

Antes de convidar o primeiro sujeito para participar de minha pesquisa, fui, primeiramente, à Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED) apresentar a proposta da pesquisa e solicitar autorização para a professora responsável pela Educação Infantil. Fui autorizada prontamente. Como temos poucos professores do sexo masculino atuando com crianças, optei por entrevistá-los primeiro, devido à dificuldade de encontrar outros sujeitos e, depois, entrevistei as professoras. Recebi o endereço e o número de telefone das unidades de ensino que possuem professores do sexo masculino em seus quadros de lotação do ano de 2014 e também a indicação de que um desses professores está há muito tempo atuando com crianças e é muito elogiado por todos pelo trabalho desenvolvido com crianças de 2 a 3 anos (creche). Procurei a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) indicada e conversei com a coordenadora e, após sua autorização, expus a pesquisa ao professor e realizamos a entrevista em data posterior, com agendamento prévio.

O professor Roberto², como passa a ser identificado, tem 45 anos de idade, é formado em Pedagogia pela UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, possui especialização em

² Os nomes fictícios foram atribuídos aos/às professores/as de acordo com suas escolhas, quando, no início da pesquisa de campo, foram questionados sobre como gostariam de ser identificados. Porém, dois sujeitos não opinaram, ficando, então, a critério da pesquisadora.

Educação Infantil, já foi gestor de creche por seis anos e atua na docência há 13 anos. Foi criado na zona rural de Rondonópolis e alfabetizado numa escola rural. De infância humilde, foi educado com base em valores e severas regras de conduta, reflexo disso pode ser visto durante a entrevista, quando ele se lembrou de um episódio de sua infância e pediu para eu pausar a gravação, pois aquilo não era importante. Nesse episódio, ele rememorava a sensação de nojo que teve quando, ainda menino, viu os seios de uma moça pela primeira vez. Comentei que todas as cenas lembradas poderiam ser faladas enquanto o áudio estava sendo gravado, pois se ele se lembrou de algo é porque tem alguma importância. Apesar disso, foi muito tranquilo para o professor narrar sua história de vida.

O segundo sujeito da pesquisa, denominado professor João, tem 51 anos e é professor da rede estadual de ensino há 26 anos. Nesse ínterim, atuou também como diretor, coordenador pedagógico e lecionou diversas disciplinas, pois, segundo ele, na escola rural é necessário ocupar todos os espaços vazios. Sonhava em fazer Ensino Médio profissionalizante para se tornar técnico agrícola, porém, quando concluiu o Ensino Fundamental, já tinha ultrapassado a idade máxima para prestar o seletivo de admissão, e aceitou o convite do diretor da escola onde estudava para fazer o Magistério. Após ingressar no Magistério, passou a lecionar, fez Pedagogia na UFMT, Campus de Rondonópolis e também atuava na sala de aula durante o Ensino Superior. Nascido e criado na zona rural, num município próximo a Rondonópolis, optou por solicitar a permuta em 2013 para essa cidade a fim de acompanhar mais de perto a vida estudantil de um filho adolescente. Durante sua entrevista, foi possível perceber o quanto mudou de opinião em relação à educação e, principalmente, em relação à infância na criação dos filhos. O professor evidenciou como a sociedade tem se transformado e, conseqüentemente, as crianças também e, por isso, sente necessidade de rever valores e conceitos a todo o momento, especialmente agora, que saiu de uma região pequena, onde lecionava em turmas pouco numerosas, compostas por crianças da zona rural, para lecionar na escola a que está vinculado atualmente, localizada numa área central e que atende crianças de diferentes classes sociais.

A terceira entrevista foi realizada com a professora do Ensino Fundamental, da rede pública estadual de ensino, que atua junto a crianças de 6 e 7 anos. Esta, na pesquisa, é nomeada de Professora Ana. Ela tem 43 anos de idade, fez Magistério, é formada em Pedagogia pela UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, e possui especialização em Avaliação da Aprendizagem. Lecionou por 16 anos na Educação Infantil da rede privada de ensino, até 2009, quando fez o concurso para a rede estadual e foi aprovada. Nesse período em que atua na rede pública, disse ter optado por acompanhar a turma da primeira até a

terceira fase do primeiro ciclo para obter melhores resultados no processo de alfabetização das crianças. Durante a entrevista, a professora recordou de sua infância vivida no interior de São Paulo e se emocionou ao falar de sua mãe, que faleceu no ano passado e foi de fundamental importância para sua formação.

A última entrevista foi realizada com a professora da rede pública municipal de ensino, mencionada nesta pesquisa como Professora Laura. Aos 48 anos de idade, atua há 33 anos na educação, desde quando estava concluindo o Ensino Fundamental. Nasceu e teve parte da infância na zona rural, num município vizinho de Rondonópolis, quando passou por uma mudança de cidade, vindo para este município. A mãe, uma revolucionária, quis oportunizar aos filhos estudar e se formar e, para isso, saiu da zona rural onde residia. O esposo, contrariado, quis dificultar a vinda da família para a cidade e comprou um lote numa região sem condições de moradia. Da liberdade do campo para um bairro sem água, sem luz e sem saneamento básico, a professora e sua família moraram num barraco, numa região perigosa e sem o mínimo de conforto na cidade, pois, segundo conta, o pai tinha a intenção de que a família desistisse do sonho de facilitar os estudos. Ele acreditava que a vida de todos era na roça, com os trabalhos pesados e mal remunerados. A mãe, firme em seu propósito, conseguiu emprego e, com dificuldades, manteve os filhos na escola, até o momento em que o pai acatou a decisão por ela tomada e passou a apoiar a subsistência da família. Tal atitude fez com que Laura nutrisse pela mãe uma admiração imensurável, pela disposição em enfrentar as barreiras para que os filhos estudassem e pela importância dada à educação. A entrevista foi permeada por superação de preconceitos e de dificuldades. A professora falou de sua trajetória na Educação Infantil em vários municípios do estado até se efetivar nas redes pública municipal e estadual de ensino. Hoje, atua em uma turma com crianças de 3 anos (creche) e, de acordo com a diretora da Unidade, é considerada uma referência para as colegas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), ao lidar com as questões de gênero e sexualidade com segurança e respeito ao tempo das crianças. Em situações nas quais é necessário abordar tais temáticas com a comunidade escolar ou auxiliar as demais professoras, é prontamente solicitada pela equipe gestora do CMEI.

Saliento que optei por trabalhar com esses sujeitos, desconhecidos para mim, por preferir não contaminar meu olhar de pesquisadora com informações prévias. Os comentários dos sujeitos após as entrevistas foram díspares, mas, sem dúvida, o que mais me tocou foi quando um dos professores agradeceu a oportunidade de tornar a história de sua vida importante, levando para a academia não só um registro, mas lembranças de erros e acertos que o marcaram e o constituem como educador.

As narrativas dos/as professores/as são analisadas a partir dos seguintes eixos: a inocência como perda da infância; a relação com o corpo-natureza; a sexualidade expurgada da infância e as relações de gênero a partir do binarismo masculino x feminino.

4 GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS?

Conforme Sá-Chaves (2012), a narrativa é o exercício da memória das experiências vividas e a interpretação de seu autor, dando-lhes sentidos novos e únicos. A proposta dos eixos de análise não é de retomar a memória inteira dos sujeitos envolvidos acerca de um tema específico, mas de apresentar fragmentos que tragam subsídios de sua infância, que se confrontam com a infância vivida pelas crianças das turmas nas quais atuam, no que tange às questões de gênero e sexualidade.

Temos expressões de um tempo transcorrido, fatos (re)vividos e a rememoração da história desses/as professores/as. Assim, Bosi (1994, p. 421, grifos da autora) afirma que “curiosa é a expressão *meu tempo* usada pelos que recordam. Qual é o *meu tempo*, se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto a outros, meus coetâneos?”

As narrativas perpassam um tempo tridimensional, segundo Frison e Abrahão (2012), o passado é rememorado com os olhos no presente e permite influenciar o futuro. Relembrar a infância vivida e analisar a infância que a nós se apresenta hoje, é olhar a infância da dimensão vivida do universo infantil e possibilita ao narrador vislumbrar as influências culturais, sociais e históricas que transformaram as crianças na contemporaneidade.

4.1 A inocência como perda da infância

A relação entre infância e inocência apareceu com constância nas narrativas dos professores e professoras, não só pelo fato de ter na criança a imagem inocente e pura, construída historicamente, mas também por trazer como referência a própria infância, vivida há algumas décadas. Conforme Salgado (2014), no cenário contemporâneo essa imagem vem sendo abalada pela imersão em uma cultura que oferece referências simbólicas que influenciam nos modos como as crianças pensam, agem e se relacionam. Como decorrência, tais transformações sofridas pela infância idílica, marcada pela inocência, entram em confronto com o conceito de inocência solidificado há séculos atrás, produzindo novas possibilidades de infância vividas na contemporaneidade.

O confronto de tempo baseado no passado vivido está demarcado neste excerto da narrativa do professor Roberto:

[...] tinha pouco tempo para ficar preocupado: “Ah, meu corpo tá transformando, está surgindo pêlos, o pênis cresceu, não sei o quê, o pé tá grande!” Essas coisas não era tão relevante. Só mais tarde, lá pros 13 anos em diante, né, que a gente, já, por conta própria, né, da convivência com outras pessoas, com outros costumes que a gente foi diferenciando no pensar. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Com base em Elias (1988, p. 07), deparamo-nos com a importância de se considerar a temporalidade na compreensão do humano, posto que ao “examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não definíamos com clareza”. Ancorados nesta perspectiva, trazemos à tona discursos do professor Roberto, que remetem às suas memórias de infância na zona rural, onde vivia e estudava, experiências estas que contrastam com o que as crianças, hoje na escola, vivem.

Naquele tempo, os pais davam autoridade máxima para os professores e ele tinha autonomia de corrigir a gente, inclusive, se precisasse, com um puxão de orelha, os pais não achavam ruim e as crianças também. Em contrapartida, era bastante obediente, raramente alguém extrapolava. Muito diferente do comportamento das crianças de hoje, que chega na Unidade, a gente percebe que desafia os pais, bate no rosto dos pais, e os pais ficam sem saber que ação tomar. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

O excerto acima retrata duas formas de se viver a infância, muito distintas, marcadas não só pela diferença de tempo, mas também pela cultura da época e do espaço social vivido. Nota-se, no discurso do professor, que a autoridade dos/as professores/as e a obediência que as crianças deviam prestar a estes/as se materializavam em valores cultivados no âmbito da família e da escola. Após mais de três décadas, o professor presencia outras maneiras de se relacionar entre crianças e adultos, que não se fundamentam mais nesses valores.

A relação com o próprio corpo e o corpo do outro se mostra como uma questão importante do diálogo escola-família, como revela a declaração abaixo, da professora Laura.

A gente tem muito desafio, tem os pais que não compreendem o nosso trabalho, não entendem a nossa função, que a nossa orientação não é dividir, separar meninos de menina. Ao contrário, tem que aprender, a criança precisa aprender a conviver com o outro, conhecendo o corpo um do outro, e, às vezes, tem dificuldade de conhecer isso se essa coisa for muito rigorosa, muito taxada, isso não funciona. Pelo contrário, acho que atíça muito mais pela curiosidade, aguça muito mais o desejo, explorar o corpo do outro, já não é mais uma coisa natural, uma coisa meio que psicopata mesmo que não tinha, então, meu maior medo é de como lidar com os pais. (Professora Laura, 02 set/2014).

A professora Laura evidencia a dificuldade em manter o diálogo entre a família e a escola. Sua afirmativa nos leva a refletir sobre a forma como é estabelecido o contato da escola com os pais e responsáveis: por que seria tão difícil, já que são crianças com dois anos de idade que são levadas, diariamente, até a instituição de Educação Infantil pelos adultos? O que impede uma proximidade, um diálogo, ainda que rápido? Outro fator a ser considerado, ao alegar que o trabalho da professora não é compreendido pela família, é a visão que ainda permanece no senso comum de que a função da creche é cuidar das crianças, desconsiderando a importância da produção e mediação de conhecimento que são estabelecidas nesse espaço.

Para a professora, o contato com o corpo do outro nas brincadeiras resulta num conhecimento natural em relação ao corpo, porém, compreende que, atualmente, os pais estão tão preocupados em preservar, em manter a inocência de seus filhos e filhas, em não deixar as crianças curiosas sobre essa questão, que acabam tendo medo de qualquer atividade que envolva o contato físico com o outro, rejeitando-a. Nesse sentido, a professora relembra que eram naturais, durante a sua infância, brincadeiras em que o contato com o corpo do outro acontecia, enquanto hoje o controle do corpo é uma instrução que as crianças recebem da família, dificultando a abordagem dessa temática no contexto educacional. Instrução que assume o caráter de interdição, à medida que o contato físico com o corpo do outro, sobretudo quando esse outro é a criança, passa a ser criminalizado e, por isso, proibido em função de discursos públicos de pedofilia e abuso sexual de crianças, tão em voga nas relações cotidianas contemporâneas.

O tempo passado, assumido como fato acontecido, não é considerado como criação dos sujeitos no ambiente escolar, geralmente é visto apenas como lembrança. A dificuldade em lidar com o tempo nas relações estabelecidas entre os sujeitos também necessita ser superada pela escola, uma vez que a forma de se relacionar com as novas gerações não tem sido vista com a devida importância. Mesmo com todas as dificuldades suportadas, os adultos sempre têm a infância vivida como o parâmetro ideal, vetando as outras formas de ser criança que presenciamos hoje. Desse modo, em outro excerto, o professor Roberto alega a maneira como a autoridade do adulto, nesse caso, da professora, era conquistada e refletia na obediência das crianças:

E então o que marcou mais assim foi a questão do compromisso, da retidão dos nossos professores, do carinho e também do comportamento das crianças da época. A professora não precisava nem alterar a voz, a gente já

tinha um respeito muito grande pela autoridade do professor. (Professor Roberto, 29 mai/2014).

Atualmente, a construção de valores acontece de maneira mais dinâmica, os quais são questionados pelas crianças desde muito cedo, gerando certo desconforto no adulto, que considera os poucos anos vividos como sinal de inferioridade. No caso do professor Roberto, é notória a importância por ele atribuída às condutas da criança em corresponder às expectativas impostas pelos adultos, não só na educação escolar, mas também no seio familiar. Assim, deixa evidente que a forma como os pais ensinavam os valores e a responsabilidade era totalmente incontestada e acatada por ele, na condição de criança.

O lazer era pouco, o estudo era pouco, né? Tudo era pouco, só o trabalho que era muito. Então, na minha geração é, o que a gente tinha como base de vida era o trabalho, o compromisso com o trabalho, e as outras coisas que vinham surgindo, mas a preocupação era o trabalho. Já levantava de manhã e a gente já sabia o que ia fazer e ia fazer, e ficava o dia inteiro envolvido no afazer. (Professor Roberto, 29 mai/2014).

Ao relatar que “o lazer e o estudo” eram poucos, o professor Roberto expõe o caráter secundário que era atribuído a isso pela sua família, diferentemente do que a mãe da professora Laura defendia, uma vez que, para oportunizar melhores condições de estudo aos filhos, enfrentou o esposo, que queria as crianças trabalhando na roça. Temos, de um lado, a mãe da professora Laura, entendendo o valor e a priorização do estudo como fundamentais ao crescimento dos filhos, e, do outro, a família do professor Roberto, que situava o lazer em franca oposição ao trabalho, tempo e energia desperdiçados em algo sem importância.

No espaço escolar, temos o tempo como uma categoria importante para que os sujeitos detenham determinadas características vistas como fundamentais para a sociedade moderna, “[...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.” (ELIAS, 1988, p. 14, grifo do autor). Dessa forma, o tempo constitui-se como uma categoria que permite aos sujeitos organização de suas vivências.

Na relação com os adultos do contexto escolar, o século XVI foi marcado pela tolerância dos educadores, dentro dos limites impostos, incluindo diálogos que fugiam do caráter educativo. Porém, no final do século, a imposição das concepções e escrúpulos dos educadores passou a predominar e o século XVII foi fortemente marcado pela noção da inocência infantil.

O quadro de repressão se acentua quando emergem situações que remetem às relações de gênero e sexualidade na infância. Se, nos dias atuais, temos políticas, programas e subsídios para auxiliar educadores nesse aspecto e ainda há resistências à sua implementação, há décadas atrás, isso era muito mais acentuado, como narra o professor Roberto, com o silenciamento a estas questões, fortemente estabelecido pelas instituições sociais.

Nós não tínhamos essa instrução escolar, né? Não tinha na família, muito menos na escola e se o professor comentasse alguma coisa diferente que a gente chegasse em casa, era estranho pros pais, ia ser problema, não era culturalmente, não era uma coisa de tá falando, né? Dando nome correto para os órgãos da gente... (Professor Roberto, 29 mai/2014).

A proibição de falar sobre a própria sexualidade na família e na escola desencadeou um processo de conhecimento sobre a própria sexualidade, gradativo, discreto e solitário, nas observações do corpo do outro-criança-menina, no sentido de perceber as diferenças, as quais, mais do que destoantes, eram sentidas com estranhamento e asco. Eis aqui o ápice da educação moralista, fortemente imputada às crianças nesse tempo da narrativa do professor: a aversão pelas denominadas “partes íntimas” do corpo, aquelas que precisam ser escondidas. Naquela ocasião, não existia alguém que poderia ouvi-lo e esclarecer as dúvidas em relação ao corpo. Apenas, com o passar dos anos e ao adentrar-se na adolescência, os pontos obscuros se clarificaram. Ao rememorar sua história vivida, o professor Roberto tem, ao mesmo tempo, outro entendimento, acha curioso como a inocência era profundamente marcada na época e compreende que hoje as crianças são bem diferentes.

Uma outra prima menor é... tirou a peça íntima e tava banhando. Na época, era sabão feito em casa, era sabão de soda e aí ela lavando as partes, lavando o bumbum, lavando... se lavando e eu olhando pra aquilo, vi que o fazedor de xixi dela era diferente do meu também, né? Assim... era diferente, com abertura e o meu... Nossa! Mas aquilo foi, difícil de entender, aquilo, porque eu imaginava como se fosse o corpo de uma boneca, né? Fechadinho, tudo direitinho. Então, achei aquilo um pouco entojante. Não consegui entender aquela diferença, porque a gente era tolhido de falar, de tocar, de ver, assim de... de comentar, né? E os pais não falavam, tinham essa dificuldade enorme de comentar com a gente sobre a parte sexual. Então, a gente descobriu por conta própria, mas descobrimos na inocência, ainda tem uma noção na inocência naquela ocasião. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Em sua prática pedagógica, o professor compreende que as crianças sentem curiosidade em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro e sentem-se mais à vontade para questionar os pais e professores/as. Porém, sua preocupação se dá em relação à erotização das

crianças e da violência sexual que são noticiadas frequentemente. Segundo ele, os pais têm permitido e, muitas vezes, suscitado a exposição do corpo, que acentua a sensualidade nas crianças pequenas. Nesse sentido, percebe-se que a escola e os/as professores/as estão preocupados/as em abordar a sexualidade como algo a ser protegido, evitado, como se fosse um perigo as manifestações que ocorrem, em especial, na infância.

A repressão em torno da própria sexualidade ecoa no discurso do professor Roberto. Em sua fala, ele denuncia a dificuldade de, ainda hoje, expressar-se sobre isso. Em um determinado momento da narrativa, o professor pediu para que o gravador fosse desligado. Presumia que os detalhes da cena vivenciada por ele não seriam importantes para a pesquisa. Parecia que se sentia criança novamente, diante de uma professora, falando sobre coisas que não deveria falar, sobre algo proibido.

Hoje eu vejo criança, que eu considero adolescente ainda uma criança, que tá saindo da primeira infância e muito preocupado com essa questão sexual, veste uma roupa provocante e os pais não têm essa preocupação de orientar que aquilo... é... aguça a curiosidade de outras pessoas que têm outras intenções, né? (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Ao questionar a base da organização escolar que ainda vigora numa sociedade tão distinta da sociedade do século passado, Lloret (1998, p. 22) afirma que “[...] a escola mesma constitui um claro exemplo de organização a partir de um imperativo cronológico tão básico e instituído como sua própria obrigatoriedade.” Reproduzimos as políticas que são elaboradas exclusivamente para regulamentação, criticamos o que é imposto, somos conscientes de que mudanças são necessárias, mas sentimos dificuldades em romper com a organização imposta e educar para a criticidade. Notamos, no discurso do professor Roberto, que, para ele, a escola está ultrapassada e precisa passar por mudanças, evitar desvios de conduta e deturpações, pois [...] a escola precisa se evoluir, se construir pra... preocupada realmente em abordar esses assuntos com muita ênfase, com muita força pra... porque as crianças estão com o pensamento deturpado. (Professor Roberto, 29 mai /2014). Para ele, então, já é tempo de a escola orientar crianças e jovens a fim de que não vivenciem tão precocemente a sexualidade.

A precocidade, sinalizada pelo professor Roberto, remete à infância como tempo afastado da sexualidade, exatamente por ser o tempo da inocência. É interessante estabelecer aqui analogias entre suas experiências infantis marcadas pela sexualidade e as que hoje ele observa nas crianças com quem convive no espaço escolar. Em sua infância, a sexualidade é vivida como um processo de conhecimento, em que as interdições davam o tom pueril das descobertas: ... mas descobrimos na inocência, ainda tem uma noção na inocência naquela

ocasião. A inocência não pode sair de cena, ao contrário, é o que marca a condição de se acercar e conhecer o corpo do outro e o seu próprio corpo. Ao avaliar o que as crianças hoje vivem, torna-se inevitável para ele significar a perda da inocência como precocidade, já que, em seu discurso, esta primeira é a “verdade” da infância.

A inocência? Ela não existe mais, o que existe hoje, vamos dizer assim, são relíquias, para mim, são relíquias, porque não tem mais aquela família tradicional, pai e mãe, não tem. A tendência é cada vez... quando você me perguntou porque eu vejo impossibilidades, porque estou vendo que negócio está cada vez ficando pior, você não vê uma luz no fim do túnel, que está começando a melhorar, que os meios de comunicação mudaram a estrutura familiar está retornando... não, você vê o contrário! Descambando cada vez mais para o lado negativo. (Professor João, 12 ago/2014).

Então, hoje, é mais do que nunca necessário que nós tenhamos a atenção voltada para os valores morais, valores culturais, valores éticos, para a questão da sexualidade, para você orientar meninos e meninas no sentido de que nem tudo que está aí é correto, porque não é. E eles têm que saber fazer juízo de valor, você tem que começar a cultivar neles desde agora juízo de valores. (Professor João, 12 ago/2014).

No primeiro excerto, fica visível, no discurso do professor João, a perda da inocência como um mal que assola a infância na contemporaneidade. No entanto, nesse processo de perda da inocência, não é apenas a infância que se desmorona, mas também *aquela família tradicional, pai e mãe...*, um dos fortes pilares de sustentação da ideia de infância na modernidade. Nesse tom apocalíptico e, ao mesmo tempo, redentor, o que ele sinaliza como alternativas possíveis é a inculcação de valores morais para a orientação da sexualidade, entendida como fenômeno que segue um curso pré-determinado, marcado por critérios de normalidade, que, por essa razão, requer orientação, caso escape da rota prevista.

Eu consigo controlar, aqui eu não vejo nenhuma atitude! Nenhuma atitude de querer passar a mão, encostar... não existe, e também não existe nenhum comentário, porque eles são inocentes, digamos assim, comparados a outras escolas que eu trabalhei e que eles tinham essa vivência, eram escolas de periferia. (Professora Ana, 11 ago/ 2014).

De acordo com a narrativa da professora Ana, as crianças de sua turma são inocentes, e um dos fatores aos quais ela atribui essa característica é a gestão da unidade escolar em que atua e o público atendido: crianças de classe média e presença dos pais na escola. Pondera que sente a diferença das crianças de hoje para as da infância vivida, pois os pais, antigamente, eram mais cuidadosos em relação à sexualidade e, atualmente, as crianças têm contato desde muito pequenas com materiais pornográficos ou até mesmo com a intimidade dos pais e, em

sua atuação como educadora, consegue conter qualquer atitude que coloque em risco a inocência infantil.

Na televisão não tinha tudo isso que tem hoje, na minha época, sou muito mais velha que você, quando começava o programa tinha um documento falando censura livre, ou, se não era censura livre, tinha para qual idade que era. A gente não tinha nada que nos levasse a pensar em sexo, não tinha estímulo, hoje tem muitos, na internet, tudo que você quiser, tem, e as crianças têm acesso, gente não via pornografia, hoje a gente pode ver na internet e as crianças também podem. Esse é um grande problema, hoje está tudo muito fácil, informações estão muito fáceis. (Professora Ana, 11 ago/2014).

A mídia, incluindo a televisão e a internet, é apontada pela professora como um forte dispositivo que promove o aguçamento da sexualidade das crianças. Mais uma vez, ressalta-se a sexualidade como o não lugar da infância, posto que, no discurso da professora, se as crianças hoje trazem a sexualidade em suas falas, comportamentos, ideias, é porque há artefatos culturais que incitam essas experiências.

4.2 O corpo-natureza em foco

Nesta seção, trago à discussão o corpo compreendido como organismo físico: “escovar os dentes”, bem como a valorização da presumida inocência infantil diante desse corpo-natureza: “eles não são maliciosos”, como se pode observar na declaração da professora Ana.

Eles confiam muito na gente. Eu falo que sou como a mãe deles. Sou mesmo porque a hora que eu tiver que ficar brava, eu vou ficar e também corrijo, eu falo, a mãe corrige, a professora também, porque ama, porque quer o bem, então, eles têm confiança, então, o jeito que você fala, eles aceitam. A questão do corpo eu trabalho só escovar dentes. Eles não têm esse estímulo e não são estimulados a isso. E então, eu percebo que eles não são maliciosos. Eles não têm malícia, não têm, então, qualquer conversa que surge, a não ser assim quando se você escrever a palavra cueca ou a palavra calcinha, sabe? Se vê cueca e calcinha, então, ficam com vergonha e só. Não falam palavrões como outras escolas que falam muito palavrões. (Professora Ana, 11 ago/2014).

No relato da professora Laura, surge a vigilância e o cuidado com o corpo como modo de preservar a inocência. Apesar da resistência dos pais em relação às questões de gênero e sexualidade, a professora relata que trabalha essas temáticas com as crianças com naturalidade. Conforme Felipe e Guizzo (2004), as famílias veem a infância como uma fase

de inocência e acreditam que as crianças precisam ser protegidas de conhecimentos acerca da sexualidade. Não consideram que a educação não se restringe somente ao ambiente escolar, ela ocorre em diferentes espaços que não podem ser silenciados, como os diferentes meios de comunicação.

As crianças trazem de casa a ideia de que eu não posso brincar com menino. As meninas falam, só que a gente não dá muita importância a isso e elas começam a brincar, entram em várias brincadeiras junto, daí tem vários problemas. Na hora do banho, a gente percebe, sim, mas, então, é uma coisa que veio automaticamente, quando ela se espanta, ela tem a curiosidade de olhar os piupius dos meninos, os meninos têm a necessidade de olhar atrás da porta, querendo olhar as meninas, então, a gente vê que há uma certa orientação dos pais para que as meninas não brinquem muito com os meninos. Nós agimos na sala mais natural possível. E eles falam: “Minha mãe falou que não é para eu brincar!” E eu: “Beleza, tudo bem!” Mas, na hora das atividades, eu chamo o fulano, vamos brincar de bola, pega na mão do coleguinha, de samba crioulo, pode abraçar o coleguinha, passa mão no rosto do seu coleguinha, para você ver que a pele é quentinha, a mão está gelada. Então, a gente mostra o corpo das crianças com uma certa inocência, e faz brincadeira que vai usar o corpo, pega no braço do colega, põe a mão na perninha do seu colega, na barriga do seu colega. Aí, bate no bumbum do coleguinha. A gente faz brincadeiras e atividades que envolvem o corpo, sem colocar maldade nisso. Essa questão da sexualidade é um surgimento que ela faz, né? (Professora Laura, 02 set/2014).

Nas interações com as crianças no âmbito de suas práticas pedagógicas, os professores da Educação Infantil trabalham com a sexualidade de diversas formas. Como diz o professor Roberto: “[...] o sexo é uma parte do corpo, né? É um desejo do corpo, então, eu trabalho a parte do corpo na sua integralidade, da cabeça aos pés, de fato”. Neste caso, também fica visível, na concepção do professor, a estreita vinculação do corpo-natureza com as experiências que remetem à sexualidade, posto que se trata de um “desejo do corpo”, não de um corpo das imagens, das representações, dos sentidos, mas de um corpo, “da cabeça aos pés”, dos membros, de suas partes, unidades de um corpo físico e material. Novamente, a sexualidade ganha o viés do biológico, que parece ser, na escola, o único campo discursivo possível e autorizado para dela se tratar, sobretudo quando o que está em voga é a infância.

4.3 Quando a sexualidade é expurgada da infância

O excerto aponta para a afirmação de Foucault (1988, p. 10) sobre a negação da sexualidade das crianças: “boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado”.

As narrativas dos/das professores deixam bem nítido o forte silenciamento sobre a sexualidade infantil imputado pela família, escola e sociedade há décadas atrás. Os discursos que se faziam presentes no cenário escolar tinham caráter biologizante – o corpo tratado, definido e esquadrihado pela ciência médica e biológica, que fazia calar as experiências, as dúvidas, os questionamentos e as reflexões advindas da vida e das relações com o outro.

Os trechos abaixo, extraídos das entrevistas, comprovam a ausência de diálogo entre pais, mães, filhos e filhas acerca da sexualidade.

Eu fui criado numa família tradicional, então, a sexualidade, sob qualquer aspecto, na minha família, era um tabu. Você não poderia tirar uma dúvida com minha mãe porque qualquer coisa para ela era absurdo, ela fazia você calar a boca, que isso não era conversa para criança ou coisa assim. Então, o que sobrava, você acabava tendo descobertas ou buscando respostas para suas curiosidades fora do seio materno, fora da família e, de certa forma, isso, quando eu era criança, eu não via, mas hoje eu vejo como algo negativo. Quando criança, eu queria saber as curiosidades que eu tinha. Às vezes, eu descobria da pior forma possível. E, então, nesse aspecto, a minha infância eu também considero que foi tumultuada, porque eu não tive uma boa... eu não tive orientação sexual, eu fui descobrindo pelo andar da carruagem, pela curiosidade. (Professor João, 12 ago/2014).

Eu podia tudo! Mas só com o bailinho. Ela preferia que fizesse lá na garagem e tinha meninos e meninas. A gente dançava, ela fazia cachorro-quente, servia coca-cola, ela preferia que ficasse em casa. E, então, a gente dançava, meninos e meninas, eles faziam aquele jogo de luz para piscar, eu tinha dois irmãos mais velhos e acho que até por isso eu fiquei mais madura. (Professora Ana, 11 ago/2014).

Meu pai e minha mãe sempre tiveram aquele cuidado de esconder... Eu nunca vi meu pai e minha mãe nus, era um tabu. Hoje, não, a minha esposa criou os meus meninos diferente... O meu menino, até os 4 anos, tomava banho junto com ela, e acho que esse é o saudável, é a forma da criança ir se conhecendo. Eu não tive essa oportunidade porque aquilo era um tabu. Na rua eu presenciei muita coisa errada pelo fato de eu não ter o conhecimento daquilo que era certo, que era errado. E então, eu via muita, muita besteira. De certa forma, eu ficava apavorado com determinadas coisas que eu vi. Eu não tive... Eu vi colegas meus que passaram até por questão de abuso. Então, aquilo me chocava, porque eu não conseguia entender o que estava acontecendo. Eu vi colegas passar, tanto meninos quanto meninas, porque, como eu te falei, quando eu fiz 14 anos, eu me libertei, se eu posso usar esse termo, daquele controle que a minha família tinha e, nesse sentido, eu ganhei o mundo mesmo! (Professor João, 12 ago/2014).

A narrativa da professora Ana, a seguir, mostra a preocupação com o cuidado da sexualidade, no sentido de preservá-la, contê-la. A infância é vista como o tempo da vigilância para impedir o contato com o corpo do outro. Conforme afirma Louro (2000, p.

60), “o corpo parece ter ficado fora da escola”. Com base na separação corpo-mente, a formação inicial docente nada nos diz sobre o corpo, as teorias do campo da educação que versam sobre essa temática são deixadas em segundo plano em função de projetos pontuais e dos resultados dos índices das avaliações externas a que as escolas são submetidas. O reflexo desse silenciamento acerca do corpo de desejos do/a professor/a indica a ausência do diálogo com os alunos, e com as crianças as discussões são escassas pelo receio em lidar com os valores morais e religiosos oriundos da família.

A escola era muito rigorosa. A gente não tinha nem tempo e as brincadeiras no recreio era fazer piquenique e outras brincadeiras que não despertava isso. Agora, no meu bairro - a escola era no meu bairro, mas tinha os colegas do bairro e eu percebia algumas coisas, mas porque as coleguinhas tinham irmãos mais velhos, bem mais velhos. E então, se não tomasse cuidado, eles agarravam a gente. Então, os primeiros contatos foram esses. Tinha um rapaz, irmão de uma amiga, muito amiga minha, se eu não tomasse cuidado, ele me agarrava, pegava em mim. Aí, eu dava um jeito de escapar e ir embora. Com relação aos pais, a minha mãe era muito tímida, porque a mãe dela não conversou sobre essas questões com ela. Então, ela não conversava com a gente sobre isso, ela era muito reservada, uma cabeça boa, mas para chegar e conversar sobre isso, não... Depois, adulta, a gente poderia chegar e conversar com ela, contar o que fosse que ela era uma amigona, né? (Professora Ana, 11 ago/2014).

Os excertos a seguir revelam a infância como o tempo de busca de saberes “não autorizados” sobre a sexualidade, uma vez que a família e a escola não proporcionaram tempos e espaços para essas experiências e conhecimentos.

Na minha infância não teve nada marcante, nada, nada. Tudo era muito tranquilo, as conversas, os bate-papos, eu era muito danada, adorava ver revistas, não podia ver uma revista de... de... de pornografia mesmo. Os rapazinhos tinham, irmãos das minhas amigas, e elas conseguiam roubar. A gente levava para a escola, olhava, dava boas risadas daquilo tudo, mas não tinha aquela curiosidade de ir lá e praticar e fazer. (Professora Laura, 02 set/2014).

Ao mesmo tempo em que a educação é promotora de sofrimento devido à repressão que imputa a crianças e jovens, é também o espaço social onde a sexualidade precisa ser ensinada. A dicotomia escola/família x rua se desvela nos discursos abaixo:

Na minha época, nada era permitido, nem perguntar! Você acabava descobrindo na rua, tudo ao contrário do que deveria ser ensinado. A sexualidade, para mim, a minha escola foi negativa ao extremo, e isso me frustrou, para falar a verdade para você. Eu não critico minha mãe, me criar daquele jeito também, por mais que eu tenha evoluído, ranços dessa

educação e também da sexualidade me afetaram por muito tempo, foi difícil.
(Professor João, 12 ago/2014).

Levanta-se o questionamento sobre o que cabe à escola/família e o que cabe à rua nos discursos dos/as professores/as. O professor João afirma ter aprendido na rua o contrário do que deve ser ensinado, recorrendo à ideia da sexualidade como processo que segue uma normativa e admite ter sofrido com a repressão vivida na infância. Porém, a normativa da sexualidade é, ao mesmo tempo, o que precisa ser ensinado na infância, do passado vivido, e o que faz o adulto sofrer, no presente, por trazer essa educação conservadora que dificulta a abordagem das temáticas com as crianças com quem atua. A forma como o professor viveu sua sexualidade trouxe experiências que deixaram marcas profundas. A repressão sofrida faz-se presente em suas memórias, dificultando a forma como lida com a curiosidade das crianças e também a maneira como aborda as questões de gênero e sexualidade na sala de aula.

Não se trata de julgar o silenciamento dos/as professores/as. Novamente, o receio está presente, o medo de levantar polêmicas, o temor de suscitar o interesse nas crianças e ser mal compreendido pelos pais e pela equipe gestora da escola. Assim, torna-se mais cômodo calar-se.

Nada! A não ser assim, conteúdos, depois do colegial. Eu fiz o ginásio e o colegial lá em São Paulo, mas eu não me lembro. Hoje eu sou professora, eu sei que existe conteúdo, mas, então, não ficou, assim, marcado, porque eu não me lembro de nada em relação a isso na escola. Na escola em São Paulo tinha uma quermesse e era gostoso. A gente podia fazer aquela cadeia na escola e a gente já paquerava. Então, pagava para prender e depois pagava para prender a gente só para estar respirando o mesmo ar daquele ser. Não queria mais nada, só para estar ali junto, só olhar, porque já sabia que ele ia te prender. Então, era só pelo fato de ver mesmo, estar perto.
(Professora Ana, 11 ago/2014).

Quando questionada sobre como é para ela, professora Ana, se relacionar com o corpo das crianças, a professora disse que é “nada, significa nada”, e argumenta que não sabe nem responder, pois só aborda a higiene pessoal das crianças. Sobre as questões relacionadas à sexualidade, a professora aponta as dificuldades em lidar com o tema:

Até hoje, que a gente tem uma cabeça melhor, é um assunto difícil de abordar, é muito difícil e é perigoso, porque a gente não sabe como a criança vai chegar em casa falando, e como o pai vai interpretar a colocação da criança. Então, a gente prefere ficar quietinho, hoje tem leis que protegem as crianças... podem vir contra a gente, às vezes, por uma palavra que você falou, uma orientação que você deu. É complicado, a gente prefere evitar a fadiga. (Professora Ana, 11 ago/2014).

O excerto acima mostra como os discursos públicos, as leis que protegem as crianças acabam por conter, reprimir as relações dos professores/as com as crianças e, até mesmo, o trabalho pedagógico que estes venham a desenvolver sobre o corpo e a sexualidade. As discussões em torno das questões de gênero e sexualidade na sala de aula têm aumentado, porém, remetem, ainda, ao corpo biológico. Ao analisar os preceitos da Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica (Brasil, 2010), Barbosa e Guizzo (2014, p. 161) constataram que “a escola deve tratar das questões de gênero e dos diferentes tipos de orientação sexual a fim de problematizar as diversidades que compõe nossa vida social e dar maior visibilidade às minorias buscando amenizar as desigualdades”. No entanto, as questões de gênero e sexualidade aparecem de forma que não subsidiam o/a professor/a a lidar com essas temáticas em sua prática pedagógica, seja por falar apenas em orientação sexual ou por não explicitar sobre o que discutem os termos. Temos, no discurso da professora, o silenciamento, pois as leis também se amparam na premissa da inocência da infância, o que se soma à falta de orientação, por isso, o receio em debater sobre a sexualidade das crianças, que se justifica no suposto perigo de trazer precocemente à tona essa temática.

Tal como Ana, João também se vê diante de dificuldades, porém, na questão da precocidade em relação ao corpo biológico, como evidencia o excerto a seguir.

Hoje eu já cansei de presenciar, conversar, você pega bilhetinhos de coisas que eu fico até chocado, pela idade das crianças e pelo amadurecimento precoce. Hoje nós vivemos um amadurecimento precoce da sexualidade, eu digo isso porque quando era criança [...] menino tinha as coisas de menino e menina tinha as coisas de menina, hoje é tudo misturado! Como o povo já diz, está tudo junto e misturado. Então, a sexualidade, hoje, eu diria pra você, que ela está na flor da pele e eu fico preocupado, porque essa sexualidade que está no intelecto da criança, começa a amadurecer o próprio organismo da criança. Então, hoje se vê um alto índice de meninas de 12 anos, 13 anos, eu falo porque vivi essa situação, meninas com 10, 12 anos, antes não era tão comum assim, hoje é muito comum ela já estar menstruando até com 10 anos. (Professor João, 12 ago/2014).

O professor João demonstra sua preocupação em relação à precocidade da sexualidade das crianças presente no espaço escolar. Alvarenga e Dal Igna (2004) sugerem que, ao presenciar a questão da sexualidade das crianças, o ideal seria que o/a professor/a fosse além dos questionamentos e possibilitasse o debate sobre o corpo e a sexualidade na escola, pois há muito o que ser pensado e problematizado nesse sentido.

Como educadores, temos conhecimento da incompletude humana e é necessário que essas discussões acerca das manifestações da sexualidade estejam presentes no cotidiano

escolar, pois participamos desse processo de constante construção identitária dos jovens, adolescentes e crianças. Não é possível se calar quando os corpos urgem por tais saberes e conhecimentos.

4.4 Relações de gênero: o binarismo masculino x feminino em pauta

As relações de gênero, marcadas pelo binarismo masculino x feminino, são fortemente presentes nos discursos do professor Roberto, no tocante às lembranças de infância.

A gente achava que deveria estar participando mais na cozinha, mas eram só as meninas, porque tinha diferença nos afazeres de menino e menina, o que sobrava para gente era tirar água do poço para lavar as vasilhas (risos). (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Ao rememorar as situações vividas na infância, que remetem às relações de gênero e sexualidade, Roberto, que foi estudante de escola rural, organizada em grupamentos com crianças de diversas idades e em diferentes séries, alega que

[...] talvez pela inocência da época, a malícia não era aguçada, a gente tinha um respeito muito grande, então, sabíamos definir bem quem era menino e menina até porque tinha as tarefas domésticas, isso definia para gente o que era ser menino e o que era ser menina. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

[...] na escola, até as brincadeiras eram separadas, as meninas brincavam diferente dos meninos, a gente brincava de bola, né, e as meninas brincavam, faziam das buchas as suas bonecas, né, iam brincar separadas da gente, não brincavam juntos, justamente para não aguçar a curiosidade. Acho que já era sabedoria dos antigos, né, para gente não despertar muito cedo essa questão sexual. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Ao rememorar os brinquedos de meninos e os de meninas, o professor Roberto traz o binarismo nas brincadeiras. Ele também afirma que essa separação se objetivava como um mecanismo disciplinador da sexualidade das crianças, na medida em que elas não podiam brincar juntas. Como ele próprio diz, era a “sabedoria dos antigos” para evitar o despertar da sexualidade nas crianças, portanto, o antídoto perfeito para a “precocidade”. Nesse excerto, o discurso da escola e da família tende a demarcar as diferenças que atravessam as relações de gênero. Na Educação Infantil, já é forte a consequência dos discursos sobre as cores, os jogos, brincadeiras e comportamentos previstos para os meninos e para as meninas, determinando o que eles devem fazer desde pequenos para atenderem às expectativas de gênero. De acordo com Silva e Bertuol (2014),

Discursos como esses estão ancorados na ideia de que mulheres e homens têm características distintas e inatas e que essas são imutáveis. Induzem a acreditar que são as características que determinam traços de caráter e comportamento, funções sociais, espaços de pertencimento e possibilidades de socialização para eles e para elas (Silva e Bertuol, 2014, p. 455).

Na infância, as desconstruções de relações de gênero normativas acontecem constantemente com as crianças, porém, atravessar as fronteiras de gênero só é permitido às meninas. Partindo do pressuposto de que a identidade heterossexual masculina era dada como natural, notamos que é também a identidade mais vigiada e controlada. Louro (2000) preconiza que é contraditório o esforço feito para que a heterossexualidade seja garantida se, a princípio, deveria ocorrer naturalmente. Assim, a autora evidencia a vigilância em torno dos corpos, “uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar” (LOURO, 2000, p. 69).

Na minha infância, na época de fazenda, não tinha isso. A gente tinha uma relação muito boa com meninos ou com meninas, e as nossas famílias não se preocupavam com isso. Não tinha essa coisa de menina não pode brincar com menino. Não tinha isso na minha infância. A gente brincava junto e eu brincava com os meninos, porque eu sempre fui serelepe. Eu gostava de subir em árvores, de pular, de correr, jogar bola, jogava futebol, eu gostava dessas coisas, brinquei muito de boneca. Mas eu era assim muito serelepe mesmo, gostava mesmo das brincadeiras masculinas e acabava me identificando mais com os meninos do que com as meninas, e eu brincava muito com os meninos: meus irmãos, com meus primos, com meus colegas, corria descalça. Eu era moleca de tudo! Lembro que até a minha mãe dizia: “- Essa menina parece moleque!” (Professora Laura, 02 set/2014).

Conforme Guizzo (2007), a feminilidade diz respeito ao cuidado e amor, enquanto a masculinidade volta-se para atividades que envolvem coragem, competição e trabalho. Nas brincadeiras de criança, a professora Laura rompia a fronteira entre o masculino e o feminino ao se identificar com os meninos, com as brincadeiras de meninos e optar por atitudes que a tornavam uma “moleca”, como por exemplo, correr descalça.

Em sua infância, a professora Laura relata que as relações entre os gêneros aconteciam de maneira natural. A liberdade que existia nas brincadeiras entre meninos e meninas, segundo ela, resultou em lidar com o outro sem discernimentos e, em sua prática pedagógica, ela traz as brincadeiras entre as crianças, independentemente da demarcação de gênero. Assim, as atividades propostas já visam unir meninos e meninas e, até mesmo quando não há o intermédio da professora, no horário do intervalo, por exemplo, as crianças preferem brincar juntas.

A professora Laura traz a desconstrução do binarismo na infância, o que, certamente, repercute em sua prática pedagógica. Ela consegue ousar nas relações com as crianças e se preocupa em trabalhar as relações entre elas, conforme o excerto abaixo:

Eu nem gosto de atividades de separar meninos de meninas. Eu gosto que eles saibam o que é exatamente menino, o que é menina, lá aos 5 anos eu já trabalho um pouco com as crianças, eu não tenho barreira para ensinar para eles o que eles estão curiosos para saber. Eles dão tanta risada quando vão trabalhar o corpo, eles adoram trabalhar o corpo humano e a diferença do corpo feminino para o corpo masculino. No meu trabalho como professora não tem essa coisa de separar, de fila de meninos e fila de meninas (Professora Laura, 02 set/2014).

Já, ao relembrar o período escolar, Laura expõe o nítido binarismo, evidenciado no próprio currículo.

Quando eu estudava, tinha algumas matérias que eram mais específicas para meninas. Era “práticas do lar”, e era uma atividade específica para meninas. A gente bordava, costurava, mas, como as professoras faziam os meninos irem para a horta, ia plantar horta e as meninas iam costurar, aprender a pregar botão, aprender a fazer essas coisas. Então, essas matérias que eram específicas para meninas e, então, dividia: meninos para horta, meninas ficava na sala fazendo costura, era o que existia. (Professora Laura, 02 set/2014).

No excerto abaixo, o professor Roberto rememora a rotina diária de atividades a que, juntamente com as outras crianças da turma, ele era submetido. Temos a presença do binarismo assumido na escola, como disciplina, discurso este que só poderia circular por instituições autorizadas. Foucault (1988, p. 18-19) alega que

Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso.

De acordo com o autor, não basta repreender para que os discursos não aconteçam, assim como institucionalizar disciplinas para separar o que é atividade de menino da atividade das meninas não é suficiente para demarcar com fixidez a identidade masculina e feminina. Os discursos que circulavam na infância do professor Roberto poderiam ter delimitado as fronteiras de gênero pela forma como a educação formal era imposta.

A escola de freiras era rígida, né? E, então, a gente tinha, é... na chegada, pela manhã, os primeiros momentos, era a formação de fila indiana, cantar o Hino da Bandeira, o Hino do Brasil, fazer a oração do Pai Nosso e voltar pra sala, em fila. No chegar, o primeiro momento, ao sentar na cadeira, era pegar a caderneta e a professora ia ordenando um a um pra Diretora bater o carimbo de presença. Então, a gente já ia, primeiro, os meninos, pra depois ir as meninas, a gente não se cruzava pelos corredores. A partir desse momento, realizar atividade pedagógica sempre rígida, a professora muito severa, séria, depois disso, os cantos da Igreja, a gente ia pro... cantar as músicas, os hinos da Igreja Católica e a parte religiosa era muito enfatizada. (Professor Roberto, 29 mai /2014).

Comprova-se, nesse excerto, que qualquer desvio é fortemente contestado quando se trata da sala de aula. No cenário da escola, há sujeitos ímpares, mas que são homogeneizados a partir de um padrão de aluno-criança, que não pode escapar de uma determinada normalidade, que prescreve modos de ser, comportar-se, aprender e se relacionar com o outro-adulto. Desse modo, afirma Lloret (1998, p.16), “Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela. Não é, portanto, de estranhar que se encontrem pessoas que não estão de acordo com seus anos.”

Outra situação, evidenciada na narrativa do professor Roberto, é a separação rígida entre meninos e meninas: os meninos na frente e as meninas depois, sem se encontrarem, sem interagirem. De acordo com Ariès (1981), manter meninos e meninas separados nos colégios modernos era uma preocupação constante dos professores. Os meninos eram tratados com castigos físicos e rispidez, enquanto as meninas eram mantidas com doçura, para reforçar a questão da inocência e pureza que deveriam ser conservadas. Na relação com os adultos do contexto escolar, o século XVI foi marcado pela tolerância dos educadores, dentro dos limites impostos, incluindo diálogos que fugiam do caráter educativo. Porém, no final do século, a imposição das concepções e escrúpulos dos educadores passou a predominar e o século XVII foi fortemente marcado pela noção da inocência infantil.

Para o professor João, sua infância foi marcada pela diferenciação dos gêneros, os meninos tinham maior liberdade e podiam tudo, enquanto as meninas precisavam de maiores cuidados, de proteção em relação à sua sexualidade.

A gente via, aqui ou acolá, a gente ouvia e captava assim, que os meninos sempre são mais liberais, é, vamos dizer assim: pode tudo. A meninas, já nem tanto, e, às vezes, eu questionava meu pai, meu pai era mais aberto para conversar, né, eu conversava com meu pai, perguntava pra ele: “Pai, mas por quê?”. Aí, meu pai explicava que as meninas, na concepção dele, corriam o risco de uma gravidez. (Professor João, 12 ago/2014).

Novamente, aparece a separação meninos-meninas para evitar, prevenir os contatos com o corpo do outro, as experiências que remetem à sexualidade. Essa maneira de lidar com a proteção das meninas repercutiu na forma como o professor João educou os filhos.

A menina foi criada mais rígida, pra você ver, eu só permiti que ela namorasse aos 16 anos, é... a gente controlava o tipo de amizade, já o menino, já criei um pouco mais liberal, de vez em quando, passava por essa mesma situação que eu estou te falando, menino não tem problema, não vai arrumar uma barriga. A preocupação era uma barriga indesejada dentro de casa, então, isso aí que a gente sabe que é tabu, mas eu, como pai, já fiz, e a minha menina reclamava. Eu era obrigado a aceitar a crítica, porque eu sabia que estava agindo errado, mas é uma questão de... vamos dizer assim, de hábitos. Eu fui criado dessa forma, e, por mais que eu tentasse fugir dessa realidade, eu acabava estendendo aos meus filhos. (Professor João, 12 ago/2014).

Os mecanismos disciplinares voltados à sexualidade incidem com muito mais força sobre as meninas. Se às crianças cabe conservar a inocência, em se tratando das meninas, isto se acentua drasticamente, posto que elas “podem” engravidar e, assim, revelar para o mundo a infância roubada pela sexualidade. Nesse excerto, ainda, o professor João volta a se preocupar com a aquiescência a um padrão normativo a ser seguido quando o assunto é a sexualidade, mesmo estando ciente de que isto precisa ser problematizado.

A educação heteronormativa que coloca o masculino heterossexual como norma reflete na forma como outros tipos de masculinidades podem – ou não – ser vividas e também nas relações com o feminino, à medida que as meninas, desde pequenas, aprendem a se submeter à supremacia masculina, ainda que esta, nos dias atuais, tenha sido muito problematizada. Assim, a proteção e a repressão em torno das meninas acontecem com mais intensidade, não apenas no seio familiar, mas também nos espaços da escola.

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os/as professores/as são, a cada momento, confrontados/as com suas experiências na infância e o que vivem nas interações com as crianças. Todos deixaram claro que as crianças de hoje questionam a todo o momento e não aceitam respostas evasivas. Dessa forma, sentem que é preciso se atualizar para organizar as aulas em função das demandas das crianças com quem atuam, com o cuidado de falar sobre a sexualidade de forma simples e clara.

Em suas narrativas, são evidentes os discursos que trazem a sexualidade como fenômeno do corpo biológico e é nessa perspectiva que ambos – corpo e sexualidade – precisam e podem ser ditos no âmbito da escola. O corpo como objeto da ciência, o corpo em suas partes são discursos dos quais os/as professores/as se apropriam como legítimos de circular nesse espaço social. Já o corpo do desejo e das relações consigo mesmo e com o outro, o corpo inscrito em discursos e práticas sociais, não se coloca como questão para esses/essas educadores/as. Resta-nos perguntar por que, como e quais implicações que tais discursos exercem nos modos como a infância, em suas relações de gênero e sexualidade, têm se desenhado na vida contemporânea – este é um dos motes que impulsionam esta pesquisa.

Contemplar a riqueza existente nos discursos presentes nas relações humanas que ocorrem no espaço escolar implica em se deparar com a diversidade que o outro nos revela, pois é no encontro com o discurso do outro que nos deparamos com sua presença, sua visão e valores, e essa relação resulta na participação e alteração de nossa vida subjetiva. Assim, temos na fala dos/as professores/as que não cabe mais à escola continuar fechada em si mesma e negar os direitos de identidades e de sociabilidades a serem garantidos no espaço escolar.

Ponderar que as discussões e diferentes opiniões servem de ponto de partida para a construção do conhecimento, e que, por meio das experiências humanas, questões são levantadas e surgem soluções que, em outros tempos, não eram possíveis, faz-se presente nas ressignificações materializadas nas memórias de infância do professor Roberto. Segundo Arroyo (2004, p. 260), “[...] passamos a privilegiar tanto as estruturas, as políticas, os sistemas de ensino, os currículos, que esquecemos dos sujeitos, dos educandos e até de nós, seus mestres, enquanto sujeitos”, e prossegue, considerando que “Conhecer com maior profundidade os tempos vividos pelos educandos pode contribuir para melhor entendê-los e reinventar novos diálogos nos tempos convívios”. (ARROYO, 2004, p. 264). Acrescentamos a estas reflexões, a partir das narrativas do professor Roberto, a importância de reinventar novos diálogos entre nossos tempos de vida e os tempos vividos dos educandos, no sentido de

ressignificar valores, concepções e experiências, na busca de olhar alteritário lançado às idades, em seus tempos e culturas diversos, no qual uma idade contém a outra e elas não se excluem (LLORET, 1998).

Mesmo trazendo pontos negativos e a visão de criança como ser inferior em vários momentos, ainda está presente em algumas narrativas a visão do adulto saudosista que viveu a infância como um tempo de inocência. A visão fantasiosa da infância inocente prevalece, mesmo sendo adultos, os sujeitos não percebem – ou não querem perceber, que, naquela época, também existiam a violência, a tristeza, a decepção, a solidão, o medo e o sofrimento.

É necessário rever a importância de a educação trabalhar e debater as questões de sexualidade e as relações de gênero com as crianças, os adolescentes e jovens, rompendo com perspectivas disciplinadoras, normativas, binárias, pautadas na inocência como essência da infância e no corpo tratado exclusivamente como dádiva da natureza. Neste sentido, o espaço escolar deve ser utilizado como uma arena política, um campo de produções e disputas onde as relações sociais são estabelecidas e contestadas a todo o momento.

O receio em lidar com as questões de gênero e sexualidade resulta da ausência da temática na formação inicial, porém, a formação continuada vem no sentido de preencher as lacunas existentes, não só em relação às práticas pedagógicas, mas também para elucidar temáticas e problemáticas existentes no espaço escolar. Apesar das redes estadual e municipal de ensino de Rondonópolis possuírem políticas de formação continuada com organizações diferentes, ambas partem do pressuposto de problematizar e discutir questões elencadas pelo coletivo de profissionais da educação visando reflexos positivos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. UNESCO, 2004.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALVARENGA, L. F. C.; DAL IGNA, M. C. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 62-72.
- ARAÚJO, M. da S. e MORAIS, J. de F. dos S. (Orgs.). Apresentação. In: **Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. P. 09 – 19.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora LTC – 1981.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, D. M.; GUIZZO, B. S. Gênero e Sexualidade: Interfaces entre as Diretrizes Curriculares e práticas pedagógicas. In: **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**. Canoas-RS, n.12, p.158-165, 2014.
- BECK, D. Q. e GUIZZO, B. S. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. In: **HOLOS**. Natal, ano 29, vol. 4, p. 172-182, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1597>>. Acesso em: 21 Jul. 2014.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas 1**. Tradução ROUANET, S. P. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembrança dos velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83-111.
- BUJES, M. I. E. Infância Contemporânea e Reconfiguração das Racionalidades de Governo. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010**, Londrina PR. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul Anped Sul, 2010. v. 1. p. 1-15.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 151-172.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O Currículo nos limiars do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio/Jun/Jul 2003. P. 36 a 61.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2011.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Uma introdução aos Estudos Culturais. In: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 9, dezembro 1998, semestral. p. 87-97.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 31 a 40.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Còllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013b.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FRISON, L. M. B. e ABRAHÃO, M. H. M. B. Formação de professores, memórias e narrativas. In: ARAÚJO, M. da S. e MORAIS, J. de F. dos S. (Orgs.). **Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. P. 41-58.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Coleção estudos Culturais em Educação. p. 83-100.

GUIZZO, B. S. Identidade de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. In: **Revista Ártemis**. Vol. 6, junho 2007, p. 38-48.

_____. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (orgs.). **Infância, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 29-43.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (orgs.). **Infância, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed., 1ª reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. (Org.) Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JOSSO, M. Da formação do sujeito – Ao sujeito da formação. In: **O Método (auto) biográfico e a Formação**. António Nóvoa, Mathias Finger (org.). São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, pp.208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010.

_____. **A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. In: Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0

_____. **Pedagogia do armário:** A normatividade em ação. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

KOHAN, W. O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

LLORET, C. As outras idades ou as idades do outro. In: LAROSSA, J.; LARA, N. P. (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Corpo, Escola e Identidade. In: **Educação & Realidade**, v. 25, nº 2: 59 -76, jul/dez 2000. FAGED/UFRGS.

_____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-posições**, v.19, nº 2, maio/ago. 2008. P. 17 – 23

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica:** Concepções para a Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MOMO, M. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. In: **Textura**, n.32, set./dez. ULBRA: RS, 2014. P. 07-21.

PASSEGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. & SOUZA, E. C. de; (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica:** questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SÁ-CHAVES, I. Formação é viagem... narrativa é memória dela. In: ARAÚJO, M. da S. e MORAIS, J. de F. dos S. (Orgs.). **Vozes da educação:** formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. P. 21-40.

SALGADO, M. A. C.; ANTEZANA, C. S. N. Identidades docentes: experiencias y modos de identificación em la formación. In: PASSEGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. & SOUZA, E. C. de; (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica:** questões de ensino e formação. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 27-41.

SALGADO, R. G. Infância, gerações e temporalidades: experiências de crianças e professoras. In: **Diálogo Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 41, janeiro-abril, 2014, pp. 63-80. Universidade de Brasília: Brasília, Brasil.

SCHULMAN, N. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In.: SILVA, T. T. (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCOTT, J. W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71 – 99.

SILVA, D. R. Q. da; BERTUOL, B. Novos olhares para as Pedagogias de Gênero na Educação Infantil. In: **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014, p. 449, 463.

SOUZA, J. F. Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: Implicações para a Educação Infantil. In: **22ª Reunião Anual ANPED**, 1999. Caxambu – MG.
Acessado em 17/12/2013 <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped99.html>

SOUZA, S. J. e; SALGADO, R. G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-Intervenção da infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e Meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: **Caderno Pagu** (33), julho - dezembro de 2009: 265-283.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P. 35 a 81.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista

Apresentação do professor/a: formação, vida profissional - atuação, idade, função na escola/tempo de serviço.

Como gostaria de ser identificado nesta pesquisa?

Experiências de infância: como foi a sua infância? Quais foram às experiências mais marcantes? O que mais gostou de viver na infância? O que não foi bom ter vivido? Por quê?

Experiências de infância relacionadas às questões de gênero: Você identifica na sua infância experiências e situações vividas por ser menino/a? Quais? Por quê? Que experiências e situações você gostaria de ter vivido e não pôde viver por ser menino? Por que você acha que isto acontecia? Como você se sentia diante dessas questões? Como você se sente hoje? Como essas experiências - as vividas e as desejadas, porém não vividas porque não foram permitidas - afetam a pessoa que você é hoje?

Experiências de infância relacionadas à sexualidade: Como foi a sua relação com o corpo na infância: nas brincadeiras com outras crianças, na relação com os adultos (pais e professores/as), nas experiências na escola e em outros espaços sociais? Houve situações e experiências marcantes em relação a isto? Quais? Por quê? O que era proibido e o que era permitido pela sua família nas relações com o corpo? O que você acha disto? Como isto o afeta hoje?

Experiências de infância relacionadas às questões de gênero e sexualidade na escola: Você identifica nas suas experiências na escola situações e aprendizagens que ocorreram apenas por ser menino? Quais? Como? Por quê? O que foi ensinado e aprendido por você, criança, em relação ao ser menino e menina na escola? Você considera que isto o influencia até hoje? Como? Por quê? O que foi ensinado e aprendido por você, criança, em relação ao corpo na escola? Em que situações isto aconteceu? Como? Você considera que isto o influencia até hoje? Como? Por quê? O que era proibido e o que era permitido viver com as outras crianças na escola? Como? Por quê? O que você acha disto?

Experiências das crianças relacionadas às questões de gênero e sexualidade: Como professor de crianças, que experiências e valores relacionados ao ser menino e menina você identifica nas relações entre elas? Como você trabalha ou lida com estas questões? O que significa para você se relacionar com o corpo da criança? Que desafios você encontra nesse trabalho? Como você percebe os modos como às crianças expressam a sua sexualidade? Como você lida com isto? Que dificuldades você enfrenta diante disto? Como você acha possível superá-las? O que significa, para você, lidar com as questões de gênero e sexualidade na educação infantil?