

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS NARRATIVAS COTIDIANAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONJECTURAS SOBRE
CURRÍCULO, SABERES E FORMAÇÃO.**

Fabio Pinto Gonçalves Reis¹, Laila Zorkot Zorkot², Bruno Adriano Rodrigues da Silva³,
Kleber Tuxen Carneiro⁴

1- Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação (USP).

fabioreis@def.ufla.br

2- Universidade Federal de Lavras. Mestre em Educação (UFLA).

lailazorkot@yahoo.com

3- Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação (UFRJ).

b.adriano_rs@yahoo.com.br

4- Universidade Federal de Lavras. Doutor em Educação Escolar (UNESP).

kleber2910@gmail.com

RESUMO

O presente artigo refletiu sobre a presença e as formas de abordagens das temáticas: “corpo, gênero e sexualidade” na Educação Infantil da rede pública de um município localizado ao centro-oeste de Minas Gerais, a fim de mapear as práticas pedagógicas e os saberes docentes. Utilizamos como recurso metodológico o questionário semiestruturado que viabilizou a realização de entrevistas com cinco professoras, sendo três generalistas e duas especialistas atuantes nesta etapa da educação básica. O estudo evidenciou a emergente necessidade de discussões sobre o tema na formação continuada das professoras entrevistadas, visto que em linhas gerais elas partem de uma ideia normativa e naturalizada das relações de gênero e das expressões das sexualidades; revelou também, a ausência, ou mesmo a superficialidade teórica na formação inicial das depoentes em relação aos temas, o que afeta de alguma maneira as suas intervenções pedagógicas, basta ver que em algumas

circunstâncias recorrem à intuição para fundamentar suas ações, incidindo assim no cerceamento das experiências na educação das infâncias.

Palavras-chaves: Corpo; Sexualidade; Infâncias; Práticas Pedagógicas; Formação Docente.

BODY, GENDER AND SEXUALITY IN DAILY NARRATIVES OF TEACHERS OF CHILD EDUCATION: CONJECTURES ABOUT CURRICULUM, KNOWLEDGE AND TRAINING.

ABSTRACT

The present article sought to reflect on the presence and forms of approaches of the themes: "body, gender and sexuality" in the Early Childhood Education of the public network of a city located in the center-west of Minas Gerais/BR, in order to map pedagogical practices and knowledge about these issues. For this purpose, a semi-structured questionnaire was used as a methodological resource that made it possible to conduct interviews with five teachers, three generalists and two specialists working in this stage of basic education. The study evidenced the emergent need for discussions about the subject in the continuing formation of the interviewed teachers, since in gerund lines they start from a normative and naturalized idea of gender relations and expressions of sexualities, as it also revealed the absence, or even the theoretical superficiality in the initial formation of the deponents, in relation to the themes, which affects in some way their pedagogical interventions, it is enough to observe that in some circumstances they resort to the intuition to base their actions, thus reducing the possibilities of experiences to childhood education.

Keywords: Body; Sexuality; Childhoods; Pedagogical Practices; Teacher Formation.

INTRODUÇÃO

As discussões recentes sobre a educação do corpo, gênero e sexualidade caminham no sentido de lançar novas interpretações a respeito desses conceitos, assim como perceber como se inter-relacionam na empiria das práticas educacionais cotidianas (XAVIER FILHA, 2009, 2012; REIS; CARNEIRO, 2018; RODRIGUES; SILVA, 2018). Para aprofundarmos essas questões, consideramos necessário evidenciar primeiramente com quais aportes teóricos vamos operar no que se refere aos motes.

Na acepção de Foucault (2006) o corpo é resultado de um composto de forças que se encontram em constante embate na tentativa de governá-lo, discipliná-lo e regenerá-lo. A título de ilustração de tais ingerências de biopoder¹, observemos, pois, a instituição dos métodos ginásticos europeus (especialmente o francês, mas não apenas ele) que, sob a égide do discurso tecnocrático da eficiência das técnicas corporais, refutavam os movimentos

¹ Conforme Duarte (2008), a partir do século XIX não importava mais apenas disciplinar as condutas, mas, também, implantar um gerenciamento planejado da vida das populações. De tal modo que se pretendia por intermédio do biopoder normalizar a própria conduta da espécie, bem como reger, manipular, incentivar e observar macro fenômenos como as taxas de natalidade e as condições sanitárias das cidades.

espontâneos que as práticas circenses propiciavam para aquele contexto histórico, conforme elucida Soares (1998, p. 23-4):

O circo é uma atividade que exerce grande fascínio na sociedade europeia do século XIX. Ali o corpo é o centro do espetáculo, de todas as “variedades” apresentadas pela multifacetada atuação de seus artistas. Mas tudo isso não impediu o crescente receio da família burguesa, de profissionais que “cuidavam” do corpo, como, por exemplo, os médicos, de higienistas e filantropos frente a este universo que apresentava de modo tão encantador e, porque não dizer, “perigoso” para ideia de disciplina e ordem burguesas, sobretudo no que se refere aos usos do corpo. [...] A atividade livre e lúdica, encantadora, do acrobata devia ser redesenhada no imaginário popular. Em seu lugar e a partir daquele universo gestual, nasceria as “séries de exercícios físicos”, pensados, exclusivamente, a partir de grupos musculares e de funções orgânicas, a serem aplicados com finalidades específicas, úteis, e não como mero entretenimento.

Com base no teor do exemplo contido no excerto textual apresentado, pode-se inferir que, antes de tudo, o corpo não deve ser concebido (ingenuamente) a partir de uma existência (estritamente) biológica e natural, mas, sim, como um objeto de investimento político que precisa ser problematizado.

Quanto ao conceito de gênero, trata-se de considerá-lo como uma categoria relacional entre mulheres e homens que, ao rejeitar o sentido do determinismo biológico, passa a envolver valores construídos socialmente ao longo da história. Ao passo que ele, o gênero, torna-se “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Ele é, [portanto], segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

No que concerne à sexualidade, Louro (2008) ressalta que seu entendimento implica mais “do que corpos que nela estão envolvidos, mas, sim, fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou colocadas em ação para expressar desejos e prazeres” (p. 210). Deste modo é possível afirmar que a instituição escolar (de certa maneira e em alguma medida) produz ingerências quanto aos processos educativos vinculados à sexualidade das crianças e jovens por intermédio de pedagogias, muitas vezes, sutis e veladas, nem sempre evidentes ou conscientes, mas não menos eficazes e persistentes (REIS; CARNEIRO, 2018).

Alinhados a esses pressupostos pós-estruturalistas², o presente artigo dedica-se a cotejar e refletir quanto a presença e as formas de abordagens das temáticas: “corpo, gênero e sexualidade” na Educação Infantil da rede pública de um município localizado ao centro-oeste de Minas Gerais, atentando para as formas pelas quais as narrativas de professoras generalistas e especialistas³ expressam saberes concernentes ao trabalho cotidiano, assim como os seus percursos formativos. Tal interesse originou-se da percepção sobre as dificuldades relativas à efetivação de uma educação corporal que tematize essas questões nessa etapa da educação básica.

METODOLOGIA

Para compreender melhor tais processos no e do cotidiano das instituições escolares, além da pesquisa bibliográfica, realizou-se entrevistas semiestruturadas junto aos/as professores/as com base em um questionário semiestruturado previamente elaborado. A pesquisa possui uma natureza qualitativa, visto que o interesse foi obter o conhecimento sobre como é abordada a educação do corpo, gênero e sexualidade na Educação Infantil. Ressalta-se ainda que pesquisas qualitativas buscam, sobretudo, as questões internas (os referentes afetivos que produzem e instituem narrativas e discursos) referentes à subjetividade humana (ANDRÉ, 2005).

Ao mencionar os benefícios da uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2006, p.102) observam que esses estudos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

A investigação envolveu oito centros da rede municipal de educação, pois somente esses espaços de educação abrangem Educação Infantil. A quantidade de crianças atendidas nessas instituições perfaz um total de quinhentos e trinta, distribuídas em vinte e seis turmas,

² Consoante a aceção de Silva (1999), a perspectiva pós-estruturalista refere-se a uma corrente filosófica que busca explicar as relações de dominação existentes na sociedade, para além dos aspectos econômicos, incluindo questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

³ Ayoub (2001) compreende que sob a responsabilidade da professora “generalista” estaria o desenvolvimento de diferentes componentes curriculares, por efeito das diversas atividades curriculares na Educação Infantil. Enquanto que a especialista responderia pela especificidade de um único componente curricular, no contexto aqui analisado, se trata da subárea de conhecimento relativa à Educação Física. Segundo a referida autora, ambas deveriam trabalhar juntas, sob a perspectiva da complementaridade. Contudo, não foi o objetivo desta investigação analisar quem de fato deveria ser responsável pela disciplina (no âmbito da Educação Infantil), se uma ou outra, mesmo porque há estudos que defendem a presença do professor especialista, já outros que evidenciam problemas com sua presença, para tanto recomendamos a pesquisa de Gonzaga (2011).

sendo dez funcionando em tempo parcial e dezesseis em tempo integral. São vinte e seis professoras generalistas e especialistas trabalhando com esse público. A utilização do questionário semiestruturado possibilitou a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e profissional das educadoras, por meio de entrevista, além de permitir acesso às experiências cotidianas no interior das instituições. A seguir apresenta-se o roteiro de questões elaborado:

Quadro 1 – Roteiro de questões

| |
|---|
| 1. Na sua formação (inicial ou continuada) houve alguma formação específica voltada às questões de gênero, corpo e sexualidade? |
| 2. Há um trabalho pedagógico sistematizado relacionado à diversidade de gênero e sexualidade no cotidiano da instituição na qual trabalha? Se sim, de que forma ele é realizado? Quais os desafios enfrentados? |
| 3. Na inexistência de uma proposta específica, quais ações docentes surgem no sentido de mediar e/ou intervir quando essas situações emergem no fazer pedagógico? |

Fonte: próprios/a autores/a

As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas integralmente, a fim de que posteriormente pudessem ser analisadas. Para tanto, optou-se por delineamento em que apenas 5 participantes compusessem o rol de depoentes⁴. Por questões éticas e de respeitabilidade aos entrevistados suprimiu-se a identidade dos mesmos, sendo que a título de identificação foram nomeados de PE 1, PE 2, PE 3, PE 4 e PE 5 (Professoras Entrevistadas), conforme doravante:

Quadro 1 – Caracterização das professoras entrevistadas.

| Nome | Idade | Formação | Ano de Formação | Tempo de Atuação | Faixa etária que trabalha |
|-------------|--------------|---|------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| PE 1 | 37 | Educação Física e Pedagogia (presencial) | 2000 | 8 anos | 5 anos |
| PE 2 | 36 | Educação Física e Pedagogia (à distância) | 2011 | 2 anos | 5 anos |
| PE 3 | 27 | Pedagogia (presencial) | 2009 | 3 anos | 5 anos |
| PE 4 | 48 | Pedagogia (presencial) | 2002 | 25 anos | 4 e 5 anos |
| PE 5 | 47 | Magistério | 1982 | 28 anos | 4 anos |

Fonte: próprios/a autores/a

⁴ Para fins deste artigo, optou-se pelo delineamento de 5 depoentes como parte da pesquisa empírica, uma vez que utilizamos apenas uma das categorias analíticas produzidas a partir das narrativas desses sujeitos. Por se tratar de em um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: “Política das diferenças no processo de escolarização: raça, etnia, gênero e sexualidades”, os demais dados cotejados serão apresentados em outros trabalhos.

Tal pesquisa, desse modo, foi organizada nas seções subsequentes, inicialmente abordando as pedagogias que buscam governar os corpos das crianças na instituição de Educação Infantil a partir de múltiplos dispositivos. Em seguida explicitou-se às questões relativas ao currículo, os saberes docentes e os processos de formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil⁵ entrevistadas, visando cotejar o trabalho envolvendo a educação do corpo, gênero e sexualidade na educação das infâncias. Ao fim apresentamos nossas considerações finais.

Pedagogias dos corpos e os currículos (em disputa) na educação da criança pequena

Ao ter como alvo o corpo humano, as pedagogias dos corpos não agem apenas para supliciá-lo, mutilá-lo ou reprimi-lo, mas agem também para aprimorá-lo, adestrá-lo e imobilizá-lo (SOARES, 2008).

Reis e Carneiro (2018) apontam que a distribuição geográfica das salas, do pátio, da sala do/a diretora é estrategicamente pensada para garantir o assujeitamento dos indivíduos e aperfeiçoar a utilização do tempo-espaço. Com isso, a instituição educacional cria espaços funcionais e hierárquicos, alvitando organizar a multiplicidade, dominar as diversidades e embotar as diferenças. Assim, a existência corporal passa a ser separada, dividida, uniformizada, agenciada, num verdadeiro achatamento da singularidade e das experiências.

Nessa direção, Reis (2016) destaca o fato de que a existência de pedagogias que educam e governam os corpos das crianças na Educação Infantil pode ser verificada facilmente se mapearmos o tempo em que as práticas acontecem no ambiente de aprendizagem, historicamente conhecido como “sala de aula”⁶. Decerto, elas passam maior parte da rotina entre as quatro paredes, haja vista que esse espaço fechado limita a movimentação dos corpos e, simultaneamente, permite a vigilância e o controle do grupo.

A disposição das cadeiras e carteiras também desfavorece determinadas formas de expressão corporal das crianças, sendo muito mais viável a utilização de mesinhas e cadeiras, quando necessário. Atrelado a isso, soma-se a falta de acesso aos materiais ou brinquedos que impede “o desenvolvimento da sua autonomia, criando uma relação de dependência com o adulto. Isso significa que a criança só pode brincar se alguém lhe fornecer os referidos

⁵ Alinhados a perspectiva de Ayoub (2001) entendemos que, apesar de considerar as especificidades de formação e atuação, os/as docentes generalistas e especialistas devem ser reconhecidos/as como professores de Educação Infantil, razão pela qual a análise não aborda suas particularidades.

⁶ Utilizamos as aspas para alertar que a prática pedagógica na Educação Infantil não deveria ter seu espaço-tempo organizado por uma sequência de aulas. Essa concepção equivocada é resultante do modelo escolarizante que, cada vez mais, assola a Educação Infantil brasileira.

objetos, ou seja, depende da vontade da educadora ou do educador para isso” (REIS, 2016, p. 56).

As pedagogias de controle das propostas educativas desenvolvidas para o governo das crianças, muitas vezes são fragmentadas pelos “eixos” ou áreas de conhecimento que configuram uma espécie de quadro curricular na Educação Infantil. Nesse universo escolarizante, reinam as atividades de ler, escrever e contar, que em síntese, representam uma espécie de “fetiche” por uma alfabetização precoce, restando pouco, ou nenhum espaço para outras questões que são imprescindíveis e constitutivas para formação das infâncias, a julgar pela tímida ou inexistente presença das implicações de gênero e as expressões das sexualidades na educação do corpo (REIS, 2016). Nos poucos momentos em que há liberdade de expressão (lúdico) e oportunidade criadora elas se restringem aos horários de parque, nas resistências, nas transgressões e nas fugas para a imaginação e a fantasia, lugar aonde o adulto não chega, tampouco repara, na maior parte das vezes.

Diante dessas situações cotidianas, Soares (2008, p. 77) destaca que há uma constante “atualização dessas pedagogias, há um incremento racional sempre mais intenso e extenso nos modos de intervir no corpo, medindo cada dia mais intensiva e progressivamente todas as suas funções e toda sua expressão”, escolarizando os corpos das crianças na Educação Infantil.

Reis e Carneiro (2018) ressaltam que as diferentes tecnologias de gerenciamento infantil disseminadas nas instituições imprimem nos corpos das crianças os processos de individualização do poder com base na incorporação da norma. Nesse contexto, elas se constituem como sujeitos morais (heterônomos) dentro de um repertório de modos de falar, de interrogar, de se movimentar e de avaliar a si mesmas, presentes nas sociedades em que vivem.

Nesse sentido, a reflexão sistemática sobre o papel da instituição educacional como veiculadora de normas e valores socialmente construídos/reproduzidos coloca em primeiro plano a sua responsabilidade em garantir a inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência, especialmente, no que se refere às questões de gênero e sexualidades na educação do corpo. Para tanto, repensar as práticas curriculares torna-se fundamental, uma vez que para tal intento, elas devem estar assentadas em uma perspectiva multicultural que promova transformações, problematizando as diferenças e identidades (SACRISTAN, 1995).

Na acepção de Silva (1999), o currículo pode ser compreendido enquanto “um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo

da sociedade” e que se concretiza a partir de uma configuração que prioriza o ensino, a aprendizagem, a metodologia e a avaliação. Além dos demais elementos didáticos pautados na organização, planejamento e objetivos pretendidos. Essa abordagem dos conteúdos e das técnicas de ensino é, segundo o autor, ancorada em uma visão tradicional do processo de ensinar e aprender, colocando o/a professora/professor/aluna/aluno na condição de transmissores/as e receptores/as, respectivamente. Essa dinâmica revela uma arquitetura projetada para o consentimento e a conformação.

Outra concepção de currículo é aquela que deriva das teorias críticas e que são pautadas na tríade: poder, educação e currículo, com destaque para o caráter fundamentalmente político desse último. Nesse sentido, Silva (1999) afirma que a escola e o currículo devem funcionar “como uma esfera pública democrática. A escola e o currículo devem ser locais nos quais os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum de vida social” (pp. 116-117).

Por outro lado, os/as professores/as não podem ser vistos como técnicos/as (transmissores de um saber) ou burocratas, mas como pessoas (que pensam e (r)elaboram) ativamente envolvidas nas atividades de crítica e do questionamento, a serviço dos processos de emancipação e libertação, no sentido *freiriano* da asserção. Tal teorização sempre desconfia do estado atual das condições objetivas e da realidade em que se manifestam, por efeito recusa o tecnicismo adotado pela vertente tradicional. De acordo com Silva (1999), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (p. 30). Advém daí questionamentos acerca dos arranjos sociais e educativos instaurados, o que faz das teorias crítica do currículo um conjunto de pressupostos de reação contrária às concepções burocráticas.

Já a terceira tendência, intitulada por Silva (1999) como pós-crítica, tem como princípio o reconhecimento do multiculturalismo, buscando contemplá-lo no currículo. O multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do norte europeu e é discutido atualmente em duas vertentes. Para ambas, o multiculturalismo representa um importante “instrumento de luta política, pois ele remete a questionar o conhecimento oficial e afirma que a igualdade é atravessada pelas relações de saber-poder; a pluralidade das identidades a partir da diversidade sexual, de gênero, raciais, étnicas, culturais” (SILVA, 1999, p. 90).

Visto dessa forma, somos impulsionadas/os a repensar o currículo e refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações de assimetria (SILVA, 1999). Não se trata, portanto, de suprimir os ditos da teoria crítica, pois como nos esclarece Silva (1999, p. 147), “a teoria pós-crítica deve se entrelaçar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, por meio de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”.

Ambas as perspectivas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Essa tríade nos impulsiona a desvelar novas possibilidades, uma vez que nessa compreensão o currículo é visto como campo de conflito em torno de “duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade; além de duvidar do saber universalizante e de respostas padronizadas, invariáveis e definitivas” (SILVA, 1999, p. 102).

Ao propor relacionar currículo e escola, Colling (2009) afirma que as instituições educacionais devem se comprometer com a construção das identidades pessoais, sociais, culturais e se colocar na condição de protagonista para dar conta da diversidade existente no cotidiano escolar. Nessa direção, ao problematizar escola e currículo, Camargo (2012) questiona a reprodução e a insistência na manutenção de determinadas abordagens pedagógicas por parte das/os professoras/es, afirmando que existem desencontros entre os conhecimentos adquiridos acerca do desenvolvimento infantil e as práticas fomentadas na escola. De acordo com a autora, embora a formação docente perpassasse por constantes avanços ancorados nos estudos de disciplinas, tais como antropologia, psicologia, sociologia, entre outras; ainda são morosas as ações docentes capazes de transgredir o ambiente escolar.

Esse investimento teórico na tentativa de compreender as diferentes perspectivas que engendram o currículo se faz necessário, uma vez que indica os caminhos da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras investigadas no que tange à pedagogia do corpo e às expressões de gênero e sexualidade das crianças. Torna-se, portanto, imperativo afirmar que o acesso e a apropriação do conhecimento podem possibilitar que as/os educadoras/res repensem suas próprias experiências, representações e práticas curriculares.

Fronteiras de gênero e o olhar sobre a sexualidade das crianças no cotidiano da Educação Infantil

Não é de outra forma, se não pelo currículo, que se idealiza e, por efeito, consegue-se produzir modos de vida. O discurso curricular fabrica, imprime e deseja. Não há ali intenções

implícitas, escondidas. O que um currículo “anela”, via de regra está sempre em sua superfície. “A prática discursiva de um currículo é sempre o que ele faz, o que ele quer, no que ele objetiva (e subjetiva), sempre dizendo como o sujeito que deseja deve ser, o que podem ou não fazer, como e onde podem fazer” (RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 182-183). É assim que devemos “ler” um currículo, ou seja, procurando desvelar aquilo que está (hermético) e mais íntimo, perscrutando como os efeitos de suas práticas efetivamente produzem determinados sujeitos.

No que se refere aos estudos de gênero e sexualidades, percebemos alguns desdobramentos que as práticas curriculares produzem no cotidiano das instituições, por intermédio das representações presentes em narrativas de professore/as. Notemos pois, a partir do depoimento da PE 1, como as representações personalizadas em sua construção discursiva cerceiam e ao mesmo tempo revelam um entendimento sobre o mote em questão:

Às vezes eu observo algum tipo de comportamento que “entre aspas” deveriam ser masculinos ou femininos. Esses comportamentos podem ser observados nas brincadeiras, por exemplo, gosta de brincar com determinado grupo, com determinadas brincadeiras. Esse ano mesmo eu tenho um aluno com esse comportamento na minha sala. Ele não gosta de brincar com os meninos, ele gosta de brincar apenas com as meninas e ele gosta de brincadeiras, por exemplo, eu dou blocos para ele montar, ele monta um estojo de maquiagem, ele faz a chapa de cabelo (PE 1).

Ao declarar algum tipo de comportamento que “entre aspas” deveria ser masculino ou feminino, a PE 1 fixa e enrijece a fronteira de gênero com relação ao que cabe aos meninos e ao que combina com as meninas. Nesse sentido, pode-se inferir que a depoente entrevistada explicita expectativas sociais distintas para meninos e meninas demarcando os territórios identitários em sua prática pedagógica. Essa mesma professora prossegue relatando a brincadeira da criança e a sua interação com as outras:

Eu observo, mas não intervenho, deixo brincando e às vezes pergunto do que ele está brincando e ele me conta. Eu até acho interessante. Os outros alunos aceitam normalmente. Quem observa essa diferença sou eu, o grupo ainda não observou. Ele brinca muito bem com as meninas e os meninos não observaram essa preferência que ele tem de brincar com as meninas (PE 1).

É interessante notar a postura da educadora ao afirmar que observa as interações nas brincadeiras, mas não faz intervenções. A ausência das mediações pedagógicas estaria vinculada à carência de discussões nos cursos de formação de professores/as ou na

invisibilidade desses temas nos currículos da Educação Infantil? Ou em ambos? A propósito, é evidente que caberiam intervenções cujas ações culminariam na busca da equidade de gênero, que duvidam das certezas da norma, que viram “pelo avesso muitas de nossas convicções” (XAVIER FILHA, 2007, p. 08).

Assim, o cotidiano escolar apresenta um emaranhado de situações pertinentes para a docente intervir, uma vez que ela está a todo o momento lidando com pedagogias que foram socialmente convencionadas e que têm como objetivo “disciplinar e docilizar os corpos das crianças” (XAVIER FILHA, 2012, p. 278). Identificamos isso também no depoimento a seguir:

Esse último ano teve uma criança, um menino que no início do ano, manifestou que queria namorar meninos [...] no decorrer do ano ele foi modificando, sabe? Ele já começava a falar que ia namorar tal menina. Com essa criança foi natural, foi um processo natural dela, ninguém forçou ela a mudar de opinião (PE 2).

Embora o menino em questão tenha “naturalmente” mudado de opinião em relação a namorar outros meninos, essa mesma professora explicou que outras estratégias pedagógicas poderiam ser utilizadas, a fim de lidar melhor com a situação:

Eu tentaria trabalhar de uma forma natural, me preparando, me instruindo sobre o que eu poderia falar, porque precisamos ter cuidado com as crianças, com o que falamos para elas, porque é a fase de tudo, o principal de tudo, então às vezes nós as magoamos. Às vezes a gente fala algumas coisas que vão ficar para o resto da vida (PE 2).

Conforme Constantina Xavier Filha (2012), diversas alternativas pedagógicas poderiam auxiliar o/a professor/a no trato com as expressões de sexualidade das crianças, sendo que as práticas educativas são espaços-tempos singulares para a problematização disso. Desde que fundamentados/as teórica e metodologicamente, caberia às instituições escolares, a partir de ações curriculares, direcionarem suas intervenções no sentido de desconstruir as verdades estabelecidas pelas convenções sociais (XAVIER FILHA, 2012, p. 279). Para tanto, Xavier Filha (2009) sugere o diálogo que acolha e valorize a curiosidade da criança, além da mediação pedagógica realizada com a utilização do “cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos entre outros, uma vez que expressam e fazem circular discursos sobre gênero e sexualidades que produzem determinadas subjetividades” (p. 72).

No que diz respeito às relações de gênero e sexualidade os brinquedos parecem-nos um terreno fértil para reflexão e problematização, vejamos o que a narrativa da PE 4 apresenta:

[...] Eu quero dizer na homossexualidade, né? Disso aí, se não vai interferir, porque eu penso se a criança gostar demais daquele brinquedo, o menino só com a boneca, a menina só com o carrinho ou tendo atitudes masculinas, é o ponto de você ficar olhando, estar verificando (PE 4).

Decerto os brinquedos se constituem como alternativas que a professora poderá utilizar para provocar discussões e produzir subjetividades (XAVIER FILHA, 2009). Contudo, a professora parece estar de “sentinela” para que apenas determinadas subjetividades sejam construídas na relação com os brinquedos. Na realidade, o que está em questão é o governo dos corpos no sentido de impedir que meninos e meninas atravessem as fronteiras de gênero. E que de maneira mais explícita eles/as acabem colocando “em perigo” sua orientação sexual.

Circulação de saberes e a formação pedagógica acerca do corpo, gênero e sexualidade.

Camargo (2007) defende uma metodologia de (re)existência aos disciplinamentos impostos e ancorados no poder que circula na escola por intermédio da técnica, das normalizações e do controle, de uma biopolítica por assim dizer, que, segundo Foucault (1999), fabrica sujeitos cada vez mais submissos e subservientes.

Para questionar isso, os discursos e as práticas deverão ser pensados com o objetivo de romper com o que está institucionalizado pelo que ocorre no “dia-a-dia da escola, pelo uso das técnicas de disciplinamento e pela imposição das regras de convívio mais ou menos sutil do comportamento dos sujeitos que convivem no espaço escolar” (CAMARGO, 2007, p. 67). Refletir sobre isso se torna necessário na medida em que a PE 4 relata um cotidiano marcado pela vigilância dos corpos, normalizações e estranhamentos:

Já me deparei com uma situação de menina com outra menina, assim, passando a mão, abraçando, beijando, onde eu coloquei: “o que foi, o que é isso, que carinho é esse”? É uma situação que você não sabe até que ponto é um carinho ou outro tipo de coisa, um carinho mais aflorado. [...] eu apenas chamei atenção para outro fato e falei “que carinho é esse, vamos brincar aqui” (PE 4).

Podemos notar o estado de vigilância constante da professora para ver o que as meninas faziam, já que era uma situação em que ela não tinha total compreensão dos afetos. Inferimos, portanto, que a educadora orienta suas intervenções no sentido de reforçar as regras institucionalizadas pelo discurso normalizador do sexo, disciplinando os corpos ao inibir as expressões de sexualidade das crianças. Por essas e outras, é que se torna imperativo

questionar o currículo, as práticas e as instituições em razão da subserviência advinda das determinações que adestram os sujeitos, por meio de tecnologias disciplinares que “fabricam indivíduos, tomando-os como sujeitos e ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2006, p. 143). Da mesma forma que a escola, “a sociedade também disciplina os sujeitos determinando limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006, p. 118), cabendo às/aos educadoras/es indagarem as normas socialmente estabelecidas, compreendendo-as como geradoras das concepções e crenças que regem seus discursos e fazeres no cotidiano da escola (CAMARGO, 2007).

Camargo (2007) salienta ainda que o/a professor/a deve resistir às práticas pedagógicas orientadas pela cultura escolar, a fim de “singularizar-se propondo um espaço permanente de criação, invenção de outras maneiras de ser e estar na sala de aula” (p. 69). É nesse sentido que aos/as educadores/as importa compreender que não estão determinados/as antes de ser, nem inscritos/as num sistema já definido e predestinado; diferentemente, resultam de “encontros e acasos que se compõem e se arranjam de outras formas. O devir-professor/a não tem ponto de chegada certo e é um meio de se assumir sem idealização ou trapaça” (CAMARGO, 2007, p. 69).

Dessa forma, conjecturamos que a identidade docente não deve ser fixada com base em aspectos culturalmente arraigados ao longo da sua formação. Ao contrário, cabe aos/as educadores/as construir trajetórias formativas recorrendo às experiências e rearranjos cotidianos capazes incitar determinados enfrentamentos ao exercerem a docência.

Furlani (2005) salienta que a inexistência ou a superficialidade das discussões acerca dos estudos de gênero e sexualidades nos cursos de formação contribui para que os sujeitos sejam capturados/as pelos discursos que tentam fixar as identidades docentes, o que dificulta romper com a dinâmica estabelecida. Dinâmica essa que, muitas vezes, cria obstáculos para que o trabalho com gênero e sexualidades seja desenvolvido na Educação Infantil.

Nessa esteira de reflexão, Furlani (2005) acrescenta que para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela “providencial” inexistência da temática nos currículos escolares (que justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos conteúdos curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus cursos de formação (o que se somaria à admitida dificuldade pessoal com o assunto).

A autora sinaliza para a invisibilidade dessas temáticas nos cursos de formação e nos currículos da Educação Infantil, alegando que essa ausência é oportuna pelo fato dos/as

professores/as fazerem uso desse argumento para não abordar tal conteúdo com as crianças. Contudo, consideramos que não podemos generalizar a postura dos/as educadoras com base nessa relação causa-efeito, haja vista que a pluralidade dos processos de formação passa por diferentes esferas e sujeitos.

A exemplo do exposto, destacamos a narrativa da PE 2 quando corrobora a ausência desses conteúdos no currículo escolar:

[...] como se diz, tinha que estar dentro do currículo de todas as escolas; é necessidade falar. Como falar se não está no currículo? Pode-se falar sem se estar nele? E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, mas tem que fazer isso na marra. A gente tem muito relato sobre essa questão da sexualidade e a gente se preocupa muito, porque quer queira, quer não, ela está ali (PE 2).

Insegurança, preocupação e dificuldade são as mensagens que se depreendem do relato acima, mas, ainda assim, a professora busca ações para intervir no seu cotidiano, baseando-se em suas experiências de vida. Tal estratégia é muito recorrente, como nos revela PE 5 ao ser perguntada sobre como intervém nessas situações que ocorrem no “chão” da escola. Segundo ela, “intervenho com base na minha vivência mesmo. Não tem um lugar para procurar, eu falo que falta muito apoio nas escolas públicas. Usamos a intuição de educadora, já que não temos a quem recorrer”.

Em contrapartida, consideramos que existem lugares para a construção das possíveis respostas, mas alertamos que deve haver uma inclinação por parte das docentes “para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade” (BRITZMAN, 1999, p. 109).

Ao serem perguntadas a respeito da presença dessa respectiva discussão nos cursos de graduação, as depoentes PE 1, PE 3, PE 4 e PE 5 confirmaram a ausência ou mesmo a superficialidade dessas reflexões em suas trajetórias formativas:

Não me lembro de ver esse tema no meu curso de formação. Diversidade, assim, quando a gente trabalha o tema Consciência Negra, alguma coisa apenas em relação à raça (PE 1).

Lembro que trabalhamos o tema falando sobre diversidade, mas foram só comentários (PE 3).

Na minha formação muito pouco, foi uma pincelada mesmo. Eu não me lembro de ter algum conteúdo, uma matéria que a gente aprofundasse melhor esse tema. Agora cursos, seminários que eu já fiz

no decorrer da minha profissão, eu tive alguns assuntos sobre a diversidade, mas nada também muito profundo (PE 4).

Não. E faz falta porque a gente não sabe como trabalhar, a gente sente insegura para trabalhar [...] (PE 5) .

Fica manifesto que as professoras tiveram poucas oportunidades de formação nas quais as temáticas das diversidades foram tomadas como objeto de estudo e pesquisa. Há evidências apenas de que esses conteúdos foram abordados de forma superficial, pulverizada e abrangente.

Dentre às depoentes, somente a PE 2 assinalou que havia “aprendido” algo em relação ao tema por meio de “livros, apostilas, DVDs; porque no meu caso fiz meu curso à distância, exercícios e referencial teórico também”. Apesar de ter mencionado isso, ela não soube indicar quais os/as autores/a que tinha estudado e que subsidiavam essa discussão.

Ante a essa conjuntura, interroga-se: o que houve ao longo desses processos formativos, para que tais motes estivessem apartados do processo? Por quais razões suprimiram as sexualidades? Ou ainda por que se ocultou às questões de gênero na educação do corpo durante o processo formativo? As narrativas das professoras revelam as dificuldades no tratamento da temática, fornecem indícios de que elas vêm sendo negligenciadas e/ou subalternizadas ao longo dos cursos de formação de professores/as. Ainda que isso esteja posto, contudo, não há porque abandoná-las, tampouco justificar a utilização de estratégias intuitivas no tratamento do tema. A declaração da PE 4 demonstra que mesmo nos processos coletivos desenvolvidos no interior do ambiente escolar as respostas não aparecem:

O próprio supervisor, o diretor da escola, eles não trabalham isso. Então quando sentamos e conversamos sobre o assunto é um conjunto; são cabeças pensando no que fazer porque realmente preparação e embasamento nós não temos. Procuramos em livros, como agir, conselhos de alguns psicólogos que conversamos, mas na verdade, exatamente na hora da ação, você não tem muito que fazer. Você age através daquilo que você acha que é certo (PE 4).

Complementa, ainda:

[...] não foi só eu que já passei por isso. Já troquei experiências com outras colegas nesse sentido e todas ficam muito apreensivas no que fazer e vem uma ansiedade muito grande e uma impotência, que você não sabe como agir (PE 4).

Por fim, podemos constatar que a existência de lacunas nos cursos de formação de professores/as acerca da educação do corpo configura-se como um grave problema que invade

os espaços educativos, pois interfere diretamente na ocultação do gênero e das sexualidades nas práticas curriculares concernentes à educação das crianças pequenas. Nesse contexto preocupante, Furlani (2007) considera que a escola deve assumir papel estratégico de resistência em relação às relações de poder, em razão da sua condição de espaço potencialmente questionador das distintas identidades existentes. Esperamos que esta resistência ao poder se torne, pois, uma prática educacional de reexistência, isto é, de (re)invenção de outros modos de existir e habitar este mundo que não aqueles impostos pelos dispositivos de controle dos corpos nas infâncias.

CONCLUSÃO

Logo no contexto inicial da pesquisa buscamos explicitar os conceitos de corpo, gênero e sexualidades assumidos por nós, a fim de deixar claro de onde partimos. Passamos a abordar, em seguida, as formas pelas quais as pedagogias tentam governar os corpos das crianças na instituição de Educação Infantil a partir de múltiplos dispositivos pedagógicos. Posteriormente, nos propomos a trazer a lume os dados empíricos coletados na pesquisa de campo com professoras atuantes na Educação Infantil. Dados esses que foram perscrutados no entrelaçamento com os referenciais teóricos sobre currículo, saberes docentes e os processos de formação, buscando compreender o trabalho pedagógico desenvolvido pelas depoentes envolvendo corpo, gênero e sexualidades na educação das infâncias.

Ao recorrermos às narrativas que evidenciam as práticas e representações das professoras, pudemos mergulhar em um cotidiano inventado que se vê absorvido por intervenções pedagógicas que pouco, ou quase nada atendem às expectativas e necessidades das crianças. Tampouco as professoras percebem a riqueza das experiências presenciadas no âmbito educacional, a fim de problematizá-las.

Nessa direção, sugerimos que os/as educadores/as coloquem em suspeição os seus cotidianos escolares, visto que para Gallo (2007), nesse cotidiano da escola ocorre uma série de mecanismos pedagógicos formais e informais que se dão na/para além da sala de aula, por intermédio das múltiplas relações e eventos produzidos diariamente naquele espaço. Camargo (2007) amplia essa reflexão ao explicitar que a sala de atividades não é constituída apenas pelos conteúdos curriculares sistematizados, mas também pelo intercâmbio “de experiências que oferecem possibilidades para exercitar a cidadania e interagir com as diferenças, a partir dos dilemas que ancoram o currículo oculto inexistente nos regulamentos que dirigem o fazer docente” (p. 65).

Sinalizamos ainda para a necessidade de que os/as docentes questionem se a diversidade presente admite a construção de espaços passíveis para a manifestação das diferenças e não para a sua normalização. Para tanto, é indispensável que os/as professores/as envolvidas nessa pesquisa repensem seus posicionamentos, reinventando o cotidiano escolar de forma acolhedora e plural. É preciso ir além e (r)existir à imposição de regras, às naturalizações, aos protocolos e toda forma de ação que permite controlar o corpo e suas expressões ao longo do processo educativo (CAMARGO, 2007).

Cabe ressaltar também, que a complexidade do processo se acentua à medida que algumas docentes pesquisadas justificaram que sua opção por não abordar gênero e sexualidades decorre da inexistência desses conteúdos nos currículos escolares, ou mesmo, pela ausência dessas discussões nos seus cursos de formação inicial e continuada.

Reis (2016) considera que o quadro é complexo e de difícil solução, mas tratar desses temas na formação de professores/as é inevitável e imprescindível. Mais do que isso, é um direito de todos/as os/as envolvidos/as. Quiçá, isso possa garantir que a instituição de Educação Infantil alimente a “chama” da (ambicionada) autonomia nas crianças ao permitir que expressem: desejos, curiosidades, prazeres e viveres corporais. Para tanto, faz-se necessário que educadores/as borrem as fronteiras de gênero e combatam o “pânico” moral resultante de uma compreensão moralista e enviesada no que se refere ao entendimento da sexualidade, do mesmo modo que desenvolva seu exercício profissional (em constante transformação, tal qual o universo do conhecimento) assentado sob princípios éticos, balizados por preceitos de equidade e respeito à pluralidade de ideias e de modos de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.4, p. 53-60, 20 dez. 2001.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMARGO, Ana Maria. Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia. Maria. (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

_____. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Mário (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O Bicho vai pegar! Um Olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação Corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física?** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2011. 151 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, José Rafael Barbosa; SILVA, Josenilda Maria Maués da. Práticas de subjetivação no currículo da educação básica: que vidas estamos produzindo? In: COSTA, Gilcilene Dias da et al (orgs.). **Currículo, diferença e pesquisa na escola básica**. Curitiba: CRV, 2018.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Corpo, gênero e sexualidades na educação física escolar: disciplina, norma e controle. **Anais do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; III Luso-brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero e Saúde**. Rio Grande - RS: FURGS, 2018. v. 1. p. 1.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez., p. 71 a 79, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margaret; VEIGA NETO, Alfredo Veiga. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. **A criança, a família e a Instituição de Educação Infantil**. Cuiabá: Editora UFMT, 2007.

_____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

_____. **Sexualidade, gêneros e diferenças na Educação das Infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.