

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**DEBORA CRISTINA COSTA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MANIFESTAÇÕES DA  
SEXUALIDADE DE CRIANÇAS DE ZERO À SEIS ANOS: UMA  
ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE  
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM LAGES SC.**

**LAGES (SC)**

**2014**

**DEBORA CRISTINA COSTA**

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MANIFESTAÇÕES DA  
SEXUALIDADE DE CRIANÇAS DE ZERO À SEIS ANOS: UMA  
ANÁLISE SOBRE A COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE  
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM LAGES SC.**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

**LAGES (SC)**

**2014**

### Ficha Catalográfica

Costa, Debora Cristina.

C837e        A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero à seis anos: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages(SC).-- Lages (SC), 2014.  
106f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientador: Geraldo Augusto Locks.

1. Educação infantil. 2. Educação sexual para crianças.  
3. Prática pedagógica. I. Locks, Geraldo Augusto. II. Título.

CDD 372.372

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**“REFLETINDO SOBRE A COMPREENSÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES FRENTE AS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL EM  
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM LAGES (SC)”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 07/03/14.**

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Orientador) *Geraldo Augusto Locks*

Profa. Dra. Sônia Maria Martins de Melo (Examinadora Externa – UEPG) *Sônia Maria Martins de Melo*

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe (Examinadora PPGE/UNIPLAC) *Mareli Eliane Graupe*

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima (Examinadora – PPGE/UNIPLAC-Suplente) *Lucia Ceccato de Lima*

*Marina Patrício de Arruda*

**Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Mestrado  
UNIPLAC

*Debora Cristina Costa*

**Debora Cristina Costa**  
Lages, Santa Catarina, março de 2014.



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos sete dias do mês de março de dois mil e quatorze, às quatorze horas, na Sala 3312 do CCJ/UNIPLAC, reuniram-se os professores: Prof. Dr. Augusto Locks (Orientador); Profa. Dra. Sônia Maria Martins de Melo (Examinadora Externa – UDESC); Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe (Examinadora PPGE/UNIPLAC) e Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente), com a finalidade de arguirem a mestranda: **DEBORA CRISTINA COSTA** sobre sua Dissertação intitulada: **“REFLETINDO SOBRE A COMPREENSÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FRENTE AS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM LAGES (SC)”**. Aberta a sessão foi passada a palavra à mestranda, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguida pelos membros da Comissão. Tendo sido ouvidas as explicações da mestranda, a Comissão Examinadora emitiu os seguintes pareceres: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks APROVADA; Profa. Dra. Sônia Maria Martins de Melo APROVADA; Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe APROVADA; Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima APROVADA. Assim a dissertação foi considerada APROVADA conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Fica a mestranda alertada para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 60 dias, a partir desta data, segundo o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresente as cópias da versão definitiva à UNIPLAC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo lida e aprovada, foi a presente assinada pelos membros da Comissão e mestranda. Comentários da Banca:

*O trabalho cumpre com o requisito acadêmico exigido e aponta caminhos e defende a sereno aprovação. Deixa-se a sugestão de mudança do título.*

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Orientador) Geraldo Augusto Locks

Profa. Dra. Sônia Maria Martins de Melo: (Examinadora Externa – UEPG) Sônia

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe (Examinador PPGE/UNIPLAC) Mareli

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) Lucia

Dedico este trabalho de pesquisa

Aos meus pais, que me conduziram no caminho da educação. Graças a essa condução, encontro-me hoje neste momento tão marcante em minha vida e carreira.

À minha filha Valquíria Cristina e a meu marido Marcos Sá, que são parte integrante da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me dar forças todos os dias para seguir nesta etapa tão árdua e ao mesmo tempo tão gratificante e compensatória.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente à Simone Rafaeli Pacheco e à Ana Paula Rampi, pela parceria e companheirismo nos momentos de dúvidas desta pesquisa.

Às professoras Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez e Dra. Lúcia Ceccato de Lima, pelo apoio e incentivo, fundamentais nesta caminhada. E aos demais professores do programa.

Ao Professor Dr. Geraldo Augusto Locks, meu professor orientador, pelo apoio e contribuições valiosas à minha formação pessoal e acadêmica, sempre pronto a me ouvir e ajudar, o que tornou possível a concretização deste trabalho.

Às professoras membros da banca de qualificação desta pesquisa, Dra, Sonia Maria Martins de Melo que tanto me ajudou com toda sua experiência e conselhos e Dra, Mareli Eliane Graupe.

À colega Yalin\_Brizola\_Yared que em pesquisa anterior na mesma área, se fez à disposição e presente em meu auxílio.

Às profissionais da Educação Infantil, que gentilmente colaboraram com depoimentos no processo de realização desta pesquisa.

Minha eterna gratidão.

## RESUMO

Esta Dissertação, apresentada no curso do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), é resultado de uma pesquisa, na qual se reflete sobre a compreensão e a prática pedagógica de professores frente as manifestações da sexualidade infantil em Centros de Educação Infantil Municipal em Lages (SC). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo onde são realizadas entrevistas semiestruturadas para obtenção de informações com quatorze professoras de educação Infantil que atuam com crianças de zero a seis anos de idade de três Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Seus depoimentos são analisados de forma qualitativa e fielmente transcritos em categorias, assim estabelecidas para uma melhor organização e análise dos dados . A observação no campo empírico, também espaço de trabalho profissional da pesquisadora, demonstra que professores sentem dificuldades para lidar com o tema da sexualidade infantil. Os depoimentos analisados permitem caracterizar o trabalho realizado pelas professoras entrevistadas denso de tensões e ansiedade, por meio de um sistema mais amplo de estudos sobre o assunto do desenvolvimento e manifestações da sexualidade infantil. Na maioria dos casos, as profissionais tratam intencionalmente o tema da sexualidade em sala de aula, mas é um assunto inexistente na pauta de suas reuniões pedagógicas. Constata-se, pelos depoimentos recolhidos, a necessidade de cursos de formação continuada específica na área de temática. É considerado como um fator de grande importância a educação pessoal que cada professora traz de sua origem familiar, enfatiza-se seu entendimento como sujeito na sociedade. A pesquisa demonstra outrossim que é fundamental a realização de trabalhos intencionais na educação referentes à sexualidade infantil, implicando na construção de uma educação sexual emancipatória a partir da compreensão de que a criança, na medida em que realiza sua trajetória de aprendizado, tende a naturalizá-la em sua vida. Daí a importância da função e da formação específicas professores da educação infantil nessa abordagem da educação sexual na garantia de uma educação que oportunize à criança uma vivência e aprendizagem segura, emancipatória e feliz.

**Palavras – chave:** Educação Infantil; Sexualidade Infantil; Educação Sexual; Práticas Pedagógicas.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral, presentada en el curso académico los maestros en la educación de la Universidad del Planalto Catarinense (UNIPLAC), es el resultado de una encuesta, en lo que se refleja en la comprensión y la práctica pedagógica de los docentes frente a las manifestaciones de la sexualidad infantil en Centros Municipales de Educación Infantil en Lages (SC). Metodológicamente, es una investigación bibliográfica y campo donde que se realizan para obtener entrevistas información semiestructurais con catorce maestros de educación temprana de niños que trabajan con niños de cero a seis años de edad, tres centros de la infancia Municipal (CEIMs) en el municipio de Lages. Sus testimonios son analizados cualitativamente y fielmente transcrito por categorías, así establecidas para una mejor organización y análisis. La observación del campo empírico, espacio de trabajo profesional, investigador demuestra que los profesores sienten dificultades para lidiar con el tema de la sexualidad infantil Las declaraciones analizadas permiten resaltar la labor realizada por los profesores entrevistados y su ansiedad, a través de un sistema más amplio de estudios sobre el tema del desarrollo y manifestaciones de la sexualidad infantil. En la mayoría de los casos, los profesionales sobre el tema de la sexualidad en el aula, pero es un problema inexistente en la agenda de sus reuniones pedagógicas. Observado por testimonios recogidos, la necesidad de cursos específicos de formación continua en el área. Se considera como un factor de personal educativo de gran importancia que cada profesor trae su origen de la familia, hace hincapié en su comprensión como tema en la sociedad. La investigación demuestra que es esencial para el logro de trabajo intencional en la educación, refiriéndose a la sexualidad infantil, que implica la construcción de una educación sexual emancipadora de la comprensión que el niño, en la medida que lleva a cabo su trayectoria, el aprendizaje tiende a naturalizá le en su vida. Por lo tanto, la importancia del papel y específica formación de profesores de educación infantil en la educación sexual se acercan para asegurar una educación que el niño oportuniste la vida y aprendizaje, emancipadora y feliz seguro.

Palabras - llave: Educación Infantil; Sexualidad Infantil; Educación Sexual; Prácticica Pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA, UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE.....</b>	<b>17</b>
2.1 Concepção de infância: a educação da criança e o contexto sócio-histórico .....	17
2.2 Breve histórico da educação infantil, suas tendências e funções no âmbito da educação formal .....	27
2.3 A educação infantil em seu espaço formal .....	37
2.3.1 Organização do trabalho escolar no espaço da educação infantil e a prática pedagógica dos professores .....	38
2.3.2 Interação entre família e escola na compreensão da sexualidade infantil .....	46
<b>3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE INFANTIL E DA EDUCAÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA.....</b>	<b>52</b>
3.1 Sobre o desenvolvimento sexual infantil.....	52
3.2 Breve histórico das concepções acerca a sexualidade infantil .....	56
3.3 Manifestações sexuais na infância e a educação da criança de zero a seis anos na escola	64
<b>4 COMPREENSÃO DE PROFESSORES SOBRE A SEXUALIDADE DA CRIANÇA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES.....</b>	<b>74</b>
4.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos dados de campo: contexto e <i>locus</i> da investigação .....	74
4.2 Análise da compreensão e a prática pedagógica de professores frente as manifestações da sexualidade infantil nos CEIMs de LAGES .....	78
4.2.1 Manifestações ds sexualidade Infantil .....	80
4.2.2 Compreensão das professoras sobre a educação sexual da criança e sua aplicação em sala de aula.....	86
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A: Roteiro de pesquisa de campo .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Parte-se do pressuposto de que a temática da educação sexual infantil é fundamental no processo socioeducativo do desenvolvimento humano, particularmente, para os profissionais da educação infantil, uma vez que as manifestações da sexualidade emergem desde o nascimento da criança e se fazem presentes também no cotidiano da vida escolar, surgindo desse complexo a relevância do estudo desse fenômeno na contemporaneidade.

Considerando os Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) de Lages SC, aos quais a pesquisadora teve acesso a partir de seu trabalho efetivo em alguns deles por meio de cursos de assessoramento, e informações obtidas frente à Secretaria de Educação do Município, as experiências e observações vividas demonstram que professores da educação infantil, em sua maioria, enfrentam dificuldades para lidar com situações de manifestação da sexualidade de seus alunos(as) no ambiente escolar, o que provoca tensões e contradições a respeito de como agir nessas situações.

A preocupação com este tema surgiu a partir da atuação desta pesquisadora em alguns CEIMs de Lages. Tendo trabalhado durante sete anos em sala de aula com crianças de zero a seis anos, e ainda que experiente na prática pedagógica, ocorreram situações de manifestações da sexualidade infantil em que não se soube como agir.

Crianças vinham relatar sobre coleguinhas se masturbando, beijando-se, olhando-se sem roupa no banheiro, e ao solicitar orientação à direção da instituição, não se obteve respostas, ou ainda, permanecendo na dúvida, a própria direção justificava também não saber como agir.

Ao passar essa pesquisadora à gestão de um CEIM, e tendo permanecido nessa função por mais oito anos, até entrar em licença para ingressar no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), também foram vivenciadas – mais recentemente – situações que me suscitaram dúvidas e ansiedades. Quando procurada por professoras com algumas dúvidas a respeito de manifestações da sexualidade das crianças no ambiente escolar, tivemos dificuldades em orientar sobre as ações devidas a serem seguidas. Daí a decisão de ingressar no Mestrado e desenvolver uma pesquisa focando o tema da sexualidade infantil e suas manifestações no ambiente escolar infantil.

Esta pesquisa se justifica primeiramente pela constatação da ausência de especialização na formação dos docentes de educação infantil sobre o processo de educação sexual da criança, havendo uma lacuna significativa de conhecimentos sistematizados pela

academia neste campo de formação de professores. Constata-se um despreparo geral dos profissionais nesta área da educação, possivelmente gerado pela ausência intencional do tema na formação inicial e na formação continuada desses profissionais. Formação esta, portanto calcada em um currículo oculto, ou seja, aquelas práticas pedagógicas que são realizadas no cotidiano, mas não se encontram registradas e que na maioria das vezes são repressoras dessa dimensão humana.

Constata-se então a necessidade de maior rigor acadêmico na preparação de professores para lidarem com sensibilidade e sem preconceitos nas situações de manifestações da sexualidade infantil no ambiente escolar, e essa realidade não pode mais ser ignorada nos processos de ensino e aprendizagem.

Mediante muitas manifestações da sexualidade infantil, as professoras em geral, observadas no campo empírico, demonstram dificuldades em suas ações para trabalhar o tema por não terem adquirido na formação inicial e continuada referenciais teóricos e metodológicos consistentes e adequados para lidar com tais manifestações numa perspectiva x ou y.

Por meio de pesquisa bibliográfica, como aponta Nunes e Silva (2006) e mesmo por experiência própria mediante diálogos com alguns pais nos CEIMs, percebe-se que na falta do conhecimento de que a criança, desde que nasce, desenvolve sua sexualidade no curso de seu desenvolvimento biopsicossocial, a família não oferece uma educação sexual intencional, ou oferece sem saber, de uma forma repressora ou negativa. Ou seja, este campo do conhecimento permanece no nível do senso comum, aprendendo-se acerca da sexualidade por processos sociais informais, espontâneos, quase sempre eivados de mitos, preconceitos e discriminação.

A ausência ou presença dos pais no processo de socialização primária e no acompanhamento pedagógico é considerada fator fundamental na educação das crianças. Pois de acordo com Nunes e Silva, (2006, p. 09) há ainda um deslocamento da compreensão adulta em relação à criança e sua particularidade, assim como na educação escolar. “Não temos desenvolvido uma conceitualização ético-pedagógica que revele a criança em suas habilidades, peculiaridades e marcas distintas.”

A educação escolar formal, sob a responsabilidade do município de Lages, orienta-se pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados ao Ensino Fundamental, pela Proposta Curricular de Santa Catarina e pelo Projeto Conhecer, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Estes documentos foram criados e são usados para orientar a educação nacional, e

presume-se que a maioria dos Estados do Brasil embasam a educação e seus caminhos por meio deles.

No conjunto dos PCNs, um de seus volumes é dedicado à orientação sexual, mas, dentro do Ensino Fundamental. O RCNEI em três volumes, privilegia um maior direcionamento à educação infantil, mas referindo muito pouco sobre sexualidade. O Projeto Conhecer, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação desde a década de 90, tem a finalidade de oferecer orientações pedagógicas práticas para o dia a dia escolar, porém não contempla especificamente a educação sexual da criança.

Percebe-se, então, a necessidade de se criar mais espaços de reflexão sobre a prática pedagógica individual e coletiva que contemple intencionalmente a temática da educação sexual, assim como uma prática que busque um embasamento teórico/prático mais aprofundado, a partir de um levantamento das maiores dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica diária, frente às manifestações da sexualidade infantil.

Mesmo dos PCNs<sup>1</sup> (BRASIL, 1997), direcionados ao Ensino Fundamental, podem-se aproveitar algumas orientações frente à necessidade da educação infantil e também refletir sobre esse tema. Por exemplo, há que se sensibilizar com o que eles dizem, ao apontar que é totalmente importante a inclusão intencional da orientação sexual utilizando-se sempre de referências necessárias, tendo em vista uma atuação educacional sistematizada, diferenciando esse trabalho do tratamento oferecido no ambiente familiar.

De acordo com levantamentos feitos pela pesquisadora junto à Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 2013 antecedendo as entrevistas, a maioria dos CEIMs de Lages não possui um amplo referencial específico, intencional e direcionado ao assunto da sexualidade humana na educação infantil. Do mesmo modo, os documentos norteadores do fazer pedagógico, disponíveis na Secretaria de Educação, não são usados pela maioria, podendo ser por falta de conhecimento do seu conteúdo, falta de incentivo ou até mesmo por falta de organização sistematizada do trabalho educativo.

Considera-se a possibilidade de uma eventual carência de formação regular mais direcionada ao tema do desenvolvimento da sexualidade infantil na formação de Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais.

---

<sup>1</sup> Sendo que o documento correspondente, direcionado à educação infantil denomina-se Referencial Curricular Nacional dos quais tem-se em torno de quatro páginas do segundo volume falando sobre a sexualidade infantil, dos PCNs direcionados ao ensino fundamental pode-se ter uma orientação (que deve ser adaptada à educação infantil) no volume da orientação sexual.

Aparentemente, hoje essa Licenciatura já oferece uma noção<sup>2</sup> do tema sexualidade infantil, mas a ampliação do estudo, privilegiando esta temática, poderia melhor embasar o licenciado em sua prática pedagógica, talvez começando inclusive com a inserção de uma disciplina mais específica dentro do curso.

A vivência no ambiente escolar permite-nos afirmar que ensinar e aprender são processos que resultam sempre de uma grande interação entre professores e alunos. Interação esta que se torna mais rica quando, de acordo com Brandão (2001, p. 43) “[...] o educador, por cujas mãos a criança atravessa os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.” conhece melhor os(as) alunos(as), sabe como vivem, sabe suas lógicas de aprendizagens, como se relacionam com os saberes e valores instituídos e difundidos pela escola, e como merecem ser respeitados nesse espaço.

Ao constatar a inexistência de muitos estudos nessa área, e conhecendo o processo empírico das dificuldades que professores enfrentam no cotidiano escolar, surgiu uma questão perturbadora e que acabou por orientar o caminho desta investigação: refletir sobre a compreensão e a prática pedagógica de professores frente as manifestações da sexualidade infantil nos Centros de Educação Infantil. Como trabalhar emancipatoriamente práticas pedagógicas frente às manifestações da sexualidade infantil na educação sexual, sem cometer enganos ou equívocos considerando as necessidades básicas e fundamentais da criança em processo de desenvolvimento?

Buscou-se este tema por entendê-lo como de grande importância para o desenvolvimento do ser humano, a fim de desenvolvê-lo no ambiente escolar de forma intencional e pedagogicamente saudável, de forma responsável, como um tema totalmente importante na vida da criança. Almeja-se desmistificar ou romper com preconceitos e com a falta de informações em relação a este aspecto da vida de todo o ser humano.

Para isto, o objetivo geral desta pesquisa foi de analisar a compreensão e a prática pedagógica de professores acerca das manifestações da sexualidade das crianças nos Centros de Educação Infantil de Lages.

Traduzindo em objetivos específicos, buscou-se: a) conhecer e contextualizar diferentes concepções de infância na trajetória da educação infantil; b) estudar os processos de desenvolvimento da sexualidade relacionados à educação sexual da criança; c) refletir sobre a

---

<sup>2</sup> Na graduação em educação infantil, em Lages SC, estuda-se sobre o desenvolvimento da primeira infância (período do bebê): físico motor, cognitivo e afetivo-social, desenvolvimento da segunda infância (anos pré-escolares): físico motor, cognitivo, afetivo, social e moral.

compreensão e a prática de professores frente às manifestações da sexualidade infantil em CEIMs de Lages.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual, de acordo com Diez e Horn (2011, p. 22), o pesquisador “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de seu objeto, no caso da educação, do aluno, do professor, das práticas pedagógicas, etc. [...]”

Entre os procedimentos metodológicos, esta pesquisa é também de natureza bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 73) “tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com [...] determinado assunto [...]” seguida, de uma pesquisa de campo, que segundo Minayo (2004, p. 105) constitui-se como “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.”

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas por meio das quais foram obtidas informações relacionadas diretamente ao grupo abordado, aos seus indivíduos, direcionadas ao objeto de estudo como uma fonte de informação direta em que, de acordo com Marconi e Lakatos (1999), pesquisador e pesquisado interagem entre si, influenciando-se reciprocamente. A entrevista permitiu a obtenção de informações do entrevistado sobre suas experiências, o que vive em seu dia a dia, seus conflitos e dúvidas no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas com professoras da educação infantil, por meio de um questionário a ser elaborado dentro de uma abordagem direcionada às manifestações do desenvolvimento da sexualidade infantil, focalizando a compreensão e a prática pedagógica utilizada frente a essas manifestações na experiência dessas professoras que trabalham com crianças de zero a seis anos, nos setenta e cinco CEIMs de Lages, cuja matrícula inicial de 2013 registra seis mil e oitocentas e vinte e três crianças regularmente matriculadas.<sup>3</sup>

Destes, serão selecionados três CEIMs, mediante o critério de localização geográfica, sendo um localizado no centro da cidade de Lages, o segundo num bairro de classe média e o terceiro num bairro de periferia em uma região mais afastada. Outro critério é o fato de que a pesquisadora atuou nas três unidades, tanto como professora de sala de aula como gestora.

Há que se registrar, no entanto, que toda pesquisa na área da sexualidade infantil no ambiente escolar merece ser abordada mediante a ética necessária, em virtude da delicadeza do tema e dos tabus referentes a ele na sociedade. Trata-se de observações de experiências

---

<sup>3</sup>Informação obtida junto ao setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages em 08 de julho de 2013.

peçoais e profissionais, mas convém considerar que as sociedades se constituem num determinado tempo e espaço onde os sujeitos estão inclinados a mudanças de hábitos, onde suas perspectivas de vida são potencialmente transformadas de acordo com necessidades e mudanças internas e externas, individuais e grupais.

Associado a busca de aproximação de nosso objeto de pesquisa, por meio de uma pesquisa bibliográfica apresenta-se neste trabalho um breve histórico da educação sobre a concepção de infância, indicando tendências teóricas e funções da educação infantil.

Faz-se também uma reflexão acerca do desenvolvimento da sexualidade na infância e suas relações com a educação sexual da criança, considerando-se o contexto histórico-social e o ambiente escolar. As reflexões teóricas norteadoras deste trabalho são estabelecidas através de diferentes teorias sobre o desenvolvimento da sexualidade e da prática diária na educação infantil. Para estruturar a análise, definiram-se as seguintes categorias: Educação infantil, Sexualidade Infantil, Educação Sexual e Prática Pedagógica.

Para a categoria Educação Infantil, foram eleitos autores como Souza e Kramer (1991), Kramer (1999), Moretto e Mansur (2000), Faria e Palhares (2007), Gadotti (2008), (2010), Ariès (2011) e Rego (2011); Sexualidade Infantil, por meio de autores como Freitas e Kuhlmann (2002), Nunes (2005), Freud (2006), Nunes e Silva (2006), Ariès (2011); Educação Sexual, dialoga-se com autores como Freitas e Kuhlmann (2002), Melo (2004), Nunes (2005), Freud (2006), Nunes e Silva (2006) e Ariès (2011) e Prática Pedagógica, com os autores Souza e Kramer (1991), Kramer (1999), Moretto e Mansur (2000), Freitas e Kuhlmann (2002), Nunes (2005), Nunes e Silva (2006), Gadotti (2008), Kuhlmann Jr.(2010), Airès (2011), Rego (2011).

O estado da arte realizado sobre este tema de pesquisa foi orientado por meio das palavras chave: sexualidade infantil, prática pedagógica, educação sexual e centro de educação infantil que em suas combinações em alguns sites usados, não encontrou-se teses e/ou dissertações sobre o assunto.

No banco de dados da CAPES em <http://www.capes.com/searchcaf.com/>, diretamente com as palavras chave sexualidade infantil foram localizadas cento e dezessete teses referentes à sexualidade de crianças e adolescentes, incluindo estudos sobre a violência sexual. Desses cento e dezessete resumos de teses foram identificados dezessete documentos mais direcionados ao tema deste projeto de pesquisa, a respeito do desenvolvimento da sexualidade infantil, tais como sua análise dentro da psicanálise, suas manifestações na infância, o papel dos pais e da escola nessa perspectiva, e o conhecimento dos pais e professores sobre o assunto.

Nos resumos encontrados verificam-se estudos dentro da sexualidade infantil e seu desenvolvimento e manifestações das crianças em tal perspectiva, significando uma importante contribuição para a pesquisa em questão, com observações de outros autores e pesquisadores a esclarecer e/ou provocar muitos questionamentos.

Por esse motivo e pelo fato de o assunto envolver crenças e tabus, esta pesquisa, conforme preconizam as regras acadêmicas foi submetida à Comissão de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), institucionalizada na Universidade, uma vez que envolver seres humanos ocasiona riscos e benefícios, segundo a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, sendo o primeiro, um capítulo introdutório onde traz-se o objeto de pesquisa, os objetivos e justificativa da escolha do tema.

O segundo capítulo intitulado A educação na infância, um conceito em construção permanente esboça a educação da criança, considerando o contexto histórico-social e a história da educação infantil em suas tendências e funções.

O terceiro capítulo, intitulado Reflexões sobre o processo de desenvolvimento da sexualidade infantil e da educação sexual da criança, trata do desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações no dia a dia da criança no ambiente escolar.

E o quarto capítulo, apoiado nos dados coletados em campo, faz uma análise acerca da compreensão de professores sobre a sexualidade da criança e suas manifestações no cotidiano da educação infantil em Lages.

Espera-se com esta pesquisa de investigação sensibilizar os CEIMs, a Rede Municipal de Ensino, o meio acadêmico e todos os profissionais da área a respeito da importância da educação sexual intencional da criança, seu entendimento e aplicação na educação infantil, pois o ser humano é sexuado desde que nasce, sendo que é uma dimensão humana e sabendo-se também que a educação infantil é parte integrante da primeira fase da Educação Básica.

## **2 A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE**

Estudos acerca da infância trazem a importância de rever concepções de vida e de conhecer um pouco mais sobre a maneira de como essa fase tem sido vista ao longo da história das sociedades. Contribuem também para um atendimento voltado aos interesses e necessidades fundamentais da criança nos dias atuais. Identificar diferentes concepções sobre infância pode ajudar no discernimento pedagógico frente às manifestações da criança.

Diante de tais pressupostos, neste capítulo parte-se de uma reflexão sobre a educação da criança, traçando um esboço das concepções de infância em uma perspectiva histórico-cultural no processo de atendimento à criança no âmbito social, bem como as configurações das várias infâncias.

Num segundo tópico, trata-se sobre a educação da criança no âmbito da educação formal, considerando seu contexto sócio histórico e as tendências e funções da educação; em seguida tomam-se questões sobre a educação infantil em um espaço formal no atendimento às crianças nos CEIMs, mediante orientações das políticas públicas desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), procurando compreender a criança como sujeito de direitos, na perspectiva do estatuto da criança e do adolescente.

### **2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO**

É na interação social que o ser humano desenvolve sua vida por completo. Vygotsky deixa claro todas as vantagens e manifestações dessa interação, de acordo com Rego (2011, p. 57-58):

[...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem de interação do ser humano com o meio físico e social.

O ser humano, ao viver isolado das outras pessoas, torna-se brusco, arredio, pois sozinho ele não aprende como tratar os outros, como conviver civilizadamente. Seu comportamento está absolutamente relacionado ao convívio social. “Desde o nascimento o bebê está em constante interação com os adultos, que [...] medeiam sua relação com o mundo.

[...] o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura [...]” (REGO. 2011, p. 59).

Ao analisar a relação do ser humano com o mundo e com outras pessoas, no ambiente físico, social e cultural em que está inserido, não se pode esquecer de que esse fenômeno não existe solto no espaço e no tempo, ele é construído e constrói os demais historicamente nas relações sociais que o envolvem, sendo ainda que sua conceitualização se entrelaça entre cultura e temporalidade.

Quando alguém se propõe a refletir sobre a educação infantil, é fundamental entender como historicamente se deu a construção dessa categoria. A história da infância, sua evolução com o passar dos tempos, a assistência social e todos os cuidados direcionados a ela embasam todo e qualquer estudo sobre a criança e sua educação. Sabe-se que a concepção de infância tem sido diversa historicamente, conforme o contexto e dinâmica de cada sociedade como veremos adiante.

Contemporaneamente observa-se na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – Disciplinas Curriculares (1998, p.12) a preocupação com a perspectiva histórica da concepção de infância e suas implicações:

Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 15) “[...] trata-se de empreender a construção das relações entre o fenômeno – histórico – da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social [...]” buscando-se, desde o início, registros sobre a vida da criança num breve histórico.

Na Idade Média e início da Idade Moderna não existia diferenciação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, pois o entendimento que aquelas sociedades tinham sobre a criança e do sentimento de infância é diferente do que se concebe atualmente. A criança na Idade Média era vista como um adulto, que participava ativamente do trabalho para garantir sua sobrevivência. (Kuhlmann Jr. 2010).

Às crianças eram direcionados sentimentos de adultos, sem conceber que elas tinham necessidades diferentes, sendo tratadas como pessoas capazes de se entender e se atender sozinhas, como suficientes em si mesmas, sem necessidade nem mesmo de apego emocional.

Em decorrência do grande índice de mortalidade infantil – que já era resultado das más condições sanitárias – os adultos procuravam não se apegar muito às crianças, talvez até

involuntariamente, seus sentimentos de afeição em relação a elas eram vistos pela maioria como desnecessários – até mesmo para evitar sofrimentos. (KUHLMANN Jr. 2010).

De acordo com Ariès (2011), ainda que anteriormente ao século XII, as crianças não eram nem mesmo representadas na arte medieval, e a partir de então, eram pintadas em quadros de família como adultos em miniatura – e a partir do século XII surgiu o costume de se ter retratos das crianças da família, e foi somente no século XIV que os pintores começaram a transmitir traços mais arredondados das crianças em figuras de anjos.

Antes do século XVII, até as roupas das crianças eram iguais às dos adultos, nem isso as diferenciava. A partir daí, a distinção do traje das crianças “revela uma nova preocupação, desconhecida até a Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme.” (*op. Cit*, p. 36). Nesse momento é que as crianças passam a ser lentamente notadas, mas ainda sob uma visão deturpada, – comum para a época – sem muitas considerações sobre suas particularidades.

Através desse histórico percebe-se cada vez mais a falta de consideração e de reconhecimento à criança, e tudo acontece em decorrência do contexto social de cada época e do lugar em que o ser humano se encontra.

Outro aspecto observado, é que as famílias costumavam enviar seus filhos para outras cuidarem e recebiam os filhos de outras famílias, as quais, de acordo com Ariès (2011, p. 154) “eram chamados de aprendizes” e passavam algum tempo com a outra família como se fosse um período de estágio, e, por vezes, algumas dessas aprendizagens passavam a ter um teor mais próximo ao pedagógico, como ensinar a caça às crianças, por exemplo.

As famílias eram representadas por meio de imagens como sendo de grande proporção, não se restringindo a pais e filhos, pois até os empregados da casa eram representados como parte da família, não havendo muito espaço para os grandes sentimentos paternos e fraternais. (Ariès. 2011).

E ainda de acordo com esse mesmo autor, os pais permitiam a percepção de sua preferência por este ou aquele filho, o que com certeza provocava sentimentos – mesmo que enrustidos – de angústia e tristeza entre os irmãos.

É possível observar que em virtude de tantas mudanças, a concepção de infância acontece em decorrência das relações sociais, da evolução histórica de sentimentos, da necessidade de suprir as carências que vão surgindo.

Até por volta do final do século XVII, as aprendizagens só aconteciam mediante o empirismo, mas, com o passar do tempo, foi surgindo a necessidade de se aprender também por meio de registros escritos, e ao mesmo tempo em que as crianças se afastavam de seus

pais para estudar, a distância passava a proporcionar sentimentos mais afetuosos entre pais e filhos, – saudade – e na intenção de compensá-la, a família passou a ser mais acolhedora:

A organização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos. [...] ao século XIX e início do século XX a família deixaria de ser silenciosa: tornara-se tagarela e invadira [...] conversas e preocupações. [...] o marido dava à mulher o mesmo nome pelo qual a chamavam as crianças: mamãe. [...] As crianças são designadas por diminutivos familiares [...] e o apelido correspondia a uma familiaridade maior [...] uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos [...] enquanto estava afastado, o pai se mantinha a par dos pequenos detalhes da vida quotidiana que era levada muito a sério. Ele esperava as cartas de casa com impaciência. [...] cuidava-se muito bem da educação das crianças e reconhecia-se sua importância [...] (ARIÈS. 2011, p. 186).

Segundo Ariès (2011), durante o século XVII a infância era muito ligada à ideia de dependência, ou seja, enquanto o(a) filho(a) não saía de casa – geralmente para se casar – era considerada(o) criança, a ideia de fases da infância dentro das fases da vida não era considerada, apenas quando passava a se sustentar sozinho o filho deixava de ser criança, mesmo que permanecesse na casa dos pais até os vinte anos de idade, por exemplo, sem esquecer que sempre imitando um adulto em suas características físicas, e até mesmo no trabalho precoce.

A criança, atualmente, vive um momento mais abundante de reconhecimentos como ser humano ao se comparar à forma como era idealizada e amada em outros séculos. Mas apesar dos avanços em termos de inclusão da criança na sociedade e de seu reconhecimento como um sujeito de direitos, observa-se que muitos esforços ainda precisam ser investidos para que todos os direitos inerentes a ela tornem-se fato:

Nos dicionários da língua portuguesa, a infância é considerada como o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90), criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. [...]. (KUHLMANN Jr. 2010, p.16).

Segundo Moretto e Mansur (2000), são direitos adquiridos atualmente pelas crianças e que devem ser respeitados: direito de ter direitos, ao respeito e à dignidade, direito de ser criança, de ter limites, ao pré-natal, direito de nascer, de ficar com a mãe, de ser vacinado, de ser reidratado, direito ao sono, de ser alegre, de ser inocente, direito de não ser rotulada, à não

violência, direito de ser natural, direito à confiança, ao colo e ao aconchego, de riscar e rabiscar, de ser curiosa, de ter amor, de resistir, de ter companhia, direito à proteção, de não ficar em desvantagem, de ter uma boa imagem, de ser estimulada, à liberdade, direito de lidar com a morte, de ter religião, de ouvir histórias, direito de ser feliz.

A criança é entendida hoje como um ser em formação com o direito de usufruir de todas as condições que lhe permitam desenvolver integralmente suas capacidades em todos os níveis: racional, emocional e físico de modo a garantir sua dignidade como ser humano, ser humano este sempre sexuado.

Ser criança é ser livre, pura espontaneidade, inocente em seus pensamentos, livre de conflitos, sua vida consiste em brincar, ser feliz; geralmente é frágil – no físico e no emocional – entre outras características, mas, características estas que dependem do contexto em que está inserida. Elas criam valores repassados, novos universos mediante sua imaginação, são artistas em sua própria natureza, criam e recriam, constroem e destroem, preenchem e apagam.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 19):

A evolução das relações entre pais e filhos constituiria uma fonte independente de mudança histórica, em virtude da capacidade de regressão à idade psíquica das crianças por parte de sucessivas gerações de pais, que procurariam proporcionar a seus filhos uma oportunidade para lidar melhor com ansiedades semelhantes àquelas vividas durante sua própria infância. [...]

Ao se conceituar infância, para analisar com mais rigor essa fase de desenvolvimento humano e a correspondente manifestação da sexualidade, é importante enfatizar o contexto em que a infância está inserida. Afinal, hoje não existe um conceito universal de infância, uma vez que são as relações sociais, históricas e culturais de cada sociedade que caracterizam determinada infância. Desse ponto de vista, pode-se pensar em infâncias, em vez de infância.

Na perspectiva de Ariès (2011, p.101), o sentimento de infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças, sendo algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, o que na sociedade medieval relacionava-se à consciência da especificidade da infância:

Algumas pessoas rabugentas consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo, também como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos **paparicação** (grifo do autor) [...] Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecíveis no corpo, pela qual se possam tornar amáveis.

Mas de acordo com Kuhlmann Jr. (2010, p. 22), no Brasil não seria bem assim, pois já no século XVI, com a escolarização trazida pelos jesuítas, juntamente com algumas crianças que tinham família em Portugal – na intenção de mediar as relações com os índios que aqui viviam – é que se passou a viver no século XIX “as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX em todo o mundo ocidental. [...] O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média”.

O surgimento de um conceito sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade da condição infantil, em uma concepção biológica e sociológica da infância como um momento de maturação, de submissão às condições ambientais e do aprendizado oportuno e consistente das relações sociais.

Conforme Moretto e Mansur (2000, p. 09-10):

Educar uma criança é assumir perdê-la como criança; o que supõe amá-la para além de si mesmo. Educar é levar à autonomia, à sua independência pessoal. Educá-la significa dar-lhe as condições ideais pelas quais um homem é livre. [...] É semear virtude e esperar o clima ameno do amor e da boa vontade, da paz e da harmonia, colheita fértil de boa qualidade.

A autonomia, por exemplo, faz parte da educação e o seu alcance precisa ser proporcionado desde criança. Na sua educação, muitas pessoas parecem temer tomar iniciativa, são tímidas e retraídas, e as principais causas podem ser a falta de confiança em sua própria capacidade e o sentimento de insegurança que trazem desde crianças.

Um processo autônomo, como movimentar os braços, segurar alguma coisa, por exemplo, não requer inteligência em um ato de cálculo ou de reflexão, uma vez que são processos involuntários. Um bebê já sabe segurar algo com as mãos, e seu aperfeiçoamento é apenas um gesto de repetição.

Portanto, uma criança precisa ser incentivada a realizar suas ações e pensamentos voluntariamente desde que nasce, adquirindo confiança em seus atos, enfrentando os próprios medos, sentindo-se capaz de superar obstáculos. Esse sentimento não é inato, mas produto de aprendizado com as pessoas que estão em sua volta.

Ao ouvir apenas lamentações e ressentimentos, a criança aprende a não ter forças para enfrentar seus conflitos pessoais, sua motivação desvia-se para o lado das frustrações, sem confiança e sem autonomia. (MORETTO e MANSUR. 2000). Parece ser importante, demonstrar desde cedo ao ser humano, sem exigir perfeição, que os problemas têm solução, desde que sejam analisados e encarados com serenidade, com confiança, coragem, firmeza,

conhecimento e humildade, para que a criança possa preparar o seu emocional ao enfrentar esta ou aquela situação.

O ser humano, em suas ações, demonstra resultado de muito tempo de transformações, que acontecem de acordo com as necessidades que surgem em seu cotidiano, influências sofridas próximas ou distantes, reformas políticas, religiosas e problemas em que autonomia, autoconfiança e confiança no outro são fundamentais para enfrentá-los.

Numa sadia relação com um grupo, a criança tem oportunidade de desenvolver atitudes de autoconfiança, de tomar iniciativas e de vivenciar experiências que a façam crescer e conquistar o amadurecimento de sua personalidade. Cabe aos adultos que convivem com ela “evitar situações que produzam insegurança na criança, como permitir que façam algo num dia e proibir no outro.” (MORETTO e MANSUR. 2000, p. 116).

É importante proporcionar à criança experiências pequenas de acordo com sua idade, com seu entendimento, como preparar uma festa, por exemplo, arrumar a mesa para o almoço, escolher a roupa a ser usada.

Mas sempre tarefas que elas alcancem realizar, pois o fato de não conseguirem, além de provocar irritação, constrangimento, impossibilita a confiança em si mesma; consiste em oportunizar à criança a aquisição do sentimento de autovalorização, e um dos modos de atingir esse objetivo é planejar coisas com ela, em vez de coisas para ela. (MORETTO e MANSUR. 2000).

A criança precisa ser amada, querida, considerada, o que fortalece o respeito a si mesma, sabendo que está sendo valorizada no que faz. De outro modo, ao sentir-se rejeitada, a criança pode tornar-se insatisfeita, fazendo de tudo para chamar a atenção.

Dessa forma, a cada conquista nas suas experiências, a criança sente segurança em suas ações, sente uma realização pessoal por meio da qual enfatiza sua vontade de continuar e adquirir mais dessas conquistas, sua satisfação proporciona novas aprendizagens, superando a insegurança e a falta de confiança.

Porém os desafios necessitam ser proporcionais às condições da criança para que ela possa obter essa confiança em si mesma. Conforme Moretto e Mansur (2000, p. 122) “Crianças autoconfiantes sabem apreciar o próprio talento e aceitar imperfeições e fracassos ocasionais.” Quando se ensina alguma coisa, é importante também instruir a aproveitar com sabedoria os resultados, mostrando, inclusive, os imprevistos que precisam ser previstos, completando o aprendizado. Uma criança necessita de muita experiência, que a fará adquirir capacidade de compreensão. Então a expectativa de resultados insatisfatórios ou positivos, faz parte das instruções repassadas.

Uma boa educação para a criança compreende repassar a ela entendimentos de como viver e conviver com outras pessoas e com a sociedade de forma espontânea, pois, de acordo com Moretto e Mansur (2002) sem punição a educação é mais condizente, mas na maioria das vezes a conduta infantil é condicionada por pressões.

Embora o prêmio seja prazeroso e o castigo seja doloroso, tanto um quanto o outro não ajudam a criança a fazer uma análise discriminativa entre o que é e o que não é adequado à sua conduta. [...] Para que possamos exercer autoridade com a criança, a primeira consideração deve ser a do respeito mútuo. Sem ele tudo o mais será ineficaz. (*op. Cit*, p. 106).

À criança é essencial sentir-se livre para escolher o que fazer, dar a conhecer as regras orientadoras do comportamento e da vida social de acordo com a cultura em que está inserida. Na interação dos adultos com as crianças, na maioria das vezes, elas sentem quando são amadas, respeitadas e valorizadas. É nas orientações repassadas às crianças que melhor se demonstram os sentimentos de um adulto em relação a elas.

É recomendável dizer à criança, segundo experiência como educadora, palavras direcionadas ao positivo, jamais a desconsiderando em suas ações, mas estimulando-a sempre a fazer o que é correto na sociedade em que vive, por exemplo: **isso** não é bom fazer porque magoa a mamãe e você ama muito a mamãe, então ela não vai fazer **isso** para não ver a mãe magoada; ou, você é uma criança tão bonita, tão inteligente e já sabe que **isso** é errado, então ela vai fazer **aquilo** que é o certo.

O ideal é que os adultos participem, demonstrem interesses pelas atividades da criança, dessa forma ela passará a acreditar mais nas pessoas que a orientam, percebendo que estão ao seu lado, que confiam nela, passando assim a também confiar em si mesma e seguir as instruções corretamente, seguras de si, com uma autoestima elevada.

Por meio de suas experiências, o ser humano absorve informações, adquire habilidades, amplia seus conhecimentos, tem a possibilidade de criar e descobrir. A humanidade se caracteriza pelas atividades intrínsecas à inteligência humana assim como pelas diferenças dos meios socioeconômicos em que é criada. Conforme Kuhlmann Jr. (2010, p. 30), “A interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico.”

Os pais também podem ajudar os filhos em seu desempenho escolar, não pressionando a criança, e sim, incentivando-a em suas metas, transmitindo confiança de sua

parte, proporcionando uma confiança em si mesma, em sua capacidade de realização de tarefas e criatividade.

Uma personalidade é construída em parte por acontecimentos e exemplos que serão imitados ou não. A criança ainda não escolhe voluntariamente, pois não possui experiências suficientes para optar pela forma mais adequada de suas realizações de acordo com a sociedade em que está inserida.

Se os adultos, com muito mais experiência, ainda têm dúvidas, mergulham em contradições frequentemente, o que dizer das crianças? Elas precisam da ajuda dos adultos, conhecer as pessoas, seus limites, saber que sofrem mudanças de humor, que estão propensas a errar e acertar, e que elas têm muito a aprender com tudo isso.

Os pais, em relação aos filhos, muitas vezes estão sujeitos a errar, não por não amarem os filhos, mas por amá-los demais. Em sua insegurança, no medo de perdê-los um dia, acabam por mimá-los e ao não permitir que tenham decepções, acabam por não prepará-los para os inconvenientes da vida.

Para Moretto e Mansur (2000, p. 118-19), “Durante muito tempo o filho é a extensão dos pais,” os pais se identificam com os filhos, e as ações dos filhos são a realização dos pais, a nota boa na escola é dos pais. Talvez por isso não seja fácil quando um filho passa a ser independente, seguindo seu próprio caminho, principalmente quando é diferente do caminho de seus pais.

Ao se amar uma criança, deseja-se o bem dela, o seu sucesso: “É preciso valorizar o que já conseguem fazer sozinhas, [...]. Deve-se ir soltando aos poucos os limites para a criança, gradualmente, mediante observação atenta e reflexiva.” (*op. Cit*, p 119).

Provocar situações de constrangimento, fazer a criança passar vergonha por alguma atitude incorreta de sua parte, não resolve a situação, e possivelmente provoca outras piores, porque assim a criança só aprende a ter ressentimentos, desconforto e desconfiança pelos que a cercam, pois o desenvolvimento moral não acontece mediante humilhações, o que a criança sente além de mágoa é raiva, rancor, é a vergonha que evita o desenvolvimento da autonomia e autoestima.

De acordo com Moretto e Mansur (2000, p. 106):

Há dois tipos de moral: por autonomia e por obediência: quando o adulto anda abaixo do limite de velocidade permitida, ele é quem se governa, porque compreendeu a norma e introjetou-a como comportamento adquirido. Quando diminui a marcha apenas diante da Polícia Rodoviária ou do sinal de radar, sua moral é por coação externa.

Quem designa o que é certo ou errado é o adulto, quem cria as leis a serem seguidas, as normas a serem cumpridas é o adulto, então a criança segue o que o adulto determina, seja essa determinação certa ou errada, ela aprende o que lhe ensinam; a criança segue o que é repassado pelas pessoas que a cercam no ambiente em que vive, tudo o que ela apreende é condicionado pelo adulto.

Por isso, os adultos que convivem com a criança devem estar atentos a todas as situações, cuidar para não cobrarem dela além de seu entendimento, e a atividade escolhida, seja qual for, deve proporcionar o desejo de realização e satisfação à criança. A aprendizagem deve acontecer aos poucos, só quando a criança dominar uma habilidade simples, pode-se tentar uma etapa mais difícil.

Segundo Moretto e Mansur (2000, p. 116), “qualquer **erro** (grifo dos autores) pode parecer o caos para elas,” assim, é essencial ajudar a criança mostrando caminhos que podem ser seguidos, incentivando-a em suas ações, demonstrando parceria e passando confiança a ela, o que também lhe dará a certeza de ser amada e considerada.

As crianças desconhecem os problemas dos adultos, elas só aprendem o que lhes é repassado, desse modo, propor a elas todas as possibilidades de existência, de resistência, de conflitos e de resultados é fundamental, de maneira que ela possa aprender de acordo com seus limites de entendimento.

A criança obtém sua autonomia em uma relação na qual o poder do adulto é reduzido ao mínimo, em que sua autoridade seja mansa, em que ele fale com firmeza e destreza, mas frente a frente, e não de cima para baixo, fornecendo à criança oportunidade de escolha e decisão, orientando-a ao certo, apenas mostrando os caminhos à sua escolha, evitando-se sanções. O primeiro sentimento a ser considerado é o respeito mútuo entre o adulto e a criança, sem o qual tudo se torna ineficaz.

Em suma, a criança em seus primeiros anos de vida tem características e necessidades específicas, o que requer cuidados e atenção por parte dos adultos que necessitam estar ligados à ideia de preservação da vida, de zelo e resguardo e que estão permeados por valores, saberes e crenças.

Tais cuidados, como alimentação, repouso, higiene, relação afetiva e contato físico, quando negligenciados, podem colocar em risco a sobrevivência da própria criança ou até mesmo comprometer gravemente seu desenvolvimento futuro. Hoje, o saber construído pelos profissionais e pesquisadores da educação infantil permite compreender melhor essa necessidade, tornando impraticável dissociar o cuidado e a educação, um binômio que vem se aprimorando em seu entendimento na contemporaneidade.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS TENDÊNCIAS E FUNÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Em um breve histórico da educação formal, procura-se neste subitem registrar como ela evoluiu ao longo do tempo, o que vem auxiliar para melhor compreensão da educação infantil, resumidamente, em suas tendências e funções; busca-se, outrossim, refletir acerca de um trabalho parceiro entre escola e família, em vista do desenvolvimento da criança.

De acordo com Ariès (2011, p.107), na Idade Média as escolas eram destinadas a um pequeno número de sacerdotes, tornando-se mais tarde, no início dos tempos modernos, um meio de isolamento das crianças, uma maneira de “adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária” separando-as do meio dos adultos.

Mas o rompimento com essa situação, segundo Ariès (2011), não se deu sem oposição. No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, não se ensinava nos colégios até o século XV, quando se tornaram institutos de ensino, servindo de modelo às grandes instituições escolares até o século XVII. Quando as crianças começaram a ser separadas dos adultos e no século XVIII, as ricas das pobres. Ainda no século XVII, uma noção de criança bem educada deveria separar a criança escolarizada, sendo privada da imoralidade que se tornaria uma descrição particular dos mais pobres, sendo que pobreza era sinônimo de imoralidade.

Os alunos não eram separados pelas idades, iniciavam na escola geralmente a partir dos dez anos, sendo misturadas as crianças inclusive com os adultos, sentavam no chão, pois o que importava era o conteúdo repassado, e, após seu término, os alunos ficavam bem à vontade, inclusive desrespeitando a autoridade do professor – que não tinha um preparo para o controle da disciplina. (*op. cit.*).

De acordo com o mesmo autor, mesmo as crianças vindas a ser separadas dos adultos, a mistura de idades foi ainda por muito tempo uma marca das escolas, a infância era considerada até a fase em que hoje é a adolescência, sem privilegiar a ideia de infância. Sem uma especialização pelas idades, as crianças iam para a escola quando podiam, independente da idade que tinham, mesmo muito cedo ou muito tarde aceitas em uma mesma turma.

Mas com “os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII [...], observa-se surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia.” (ARIÈS 2011, p. 124).

Referindo-se à história do Brasil, no período imperial, D. Pedro I “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”

destacando-se aqui as normas reguladoras, conforme pode ser observado no Art. 11 da Lei de 15 de outubro de 1827 “Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento”, pois até então apenas os meninos tinham direito à escolarização. (acessado em 28 de agosto de 2013 <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>).

A partir de então tais mudanças vieram contribuir para a concepção e valores em relação à infância e à educação da criança na contemporaneidade:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana, industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. [...] assim que ultrapassa o período de alta mortalidade infantil na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, *apud* PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – DISCIPLINAS CURRICULARES 1998, p. 13).

Conforme as relações sociais constituídas, o conceito de infância muda de forma, percebendo-se que é com o surgimento do modo de produção capitalista, com o desenvolvimento do mundo urbano e industrializado que o mundo da criança começa a ser separado do mundo adulto. Nesta nova ordem de produção, o ser humano passa a vender sua força de trabalho como produto, e baseando-se na ampliação de produção, necessita de força de trabalho:

Os grandes nomes de pensadores socialistas [...] da história antiga e medieval representam um genuíno elemento de continuidade entre a crítica tradicional dos males da sociedade e a nova crítica dos males da sociedade burguesa [...] quando se fala em pensamentos e programas socialistas [...] surgiram no período demarcado pelo desenvolvimento industrial. [...] no início do século XVII [...] a produção nos campos [...] transformou-se em campos para a produção de ovelhas e para a caça [...] a cidade conseqüentemente sofreu também transformações profundas. [...] Homens, mulheres e crianças, expulsos da terra se juntavam nas periferias da cidade e, para sobreviverem, vendiam sua força de trabalho nas manufaturas e nas primeiras indústrias. [...] (NOSELLA *apud* FREITAS e KUHLMANN 2000, p. 133).

Nessa situação, a mulher – que também era em parte considerada isolada na família, introduziu-se ou – foi introduzida no campo de trabalho, juntamente com as crianças maiores nessa nova ordem de exigência social. Apenas as crianças bem pequenas ficaram fora dessa exploração do capitalismo da mão de obra humana lucrativa, e com isso surgiu o problema de onde deixar essas crianças menores.

No contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial europeu do século XIX, as mulheres precisavam se submeter às longas jornadas nas fábricas, e os homens precisavam

contar com elas para o trabalho e com todos os membros disponíveis de suas famílias, como forma de cobrir a sobrevivência.

No início da industrialização, os trabalhadores não tinham quaisquer direitos, sendo submetidos a longas jornadas e a baixos salários (NOSELLA. *apud* FREITAS e KUHLMANN. 2000), e com famílias numerosas, todos que fossem aceitos nesse processo de produção eram obrigados a trabalhar, em virtude das más condições financeiras a que estavam submetidos.

“No Brasil, o processo de desenvolvimento e urbanização vivido desde o final do século XIX caracterizou-se pela crescente industrialização, favorecendo a reprodução das condições sociais de miséria e pobreza.” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – DISCIPLINAS CURRICULARES 1999, p. 13).

Nessa conjuntura da industrialização das cidades, os filhos dos trabalhadores passaram a frequentar os asilos, instituições estas, que já existiam desde a Idade Média e que atendiam as crianças órfãs e abandonadas. A partir dessa época, passam a cuidar dos filhos dos trabalhadores das fábricas, que eram então atendidos em suas necessidades básicas de alimentação, higiene e segurança, oportunizando a seus pais e irmãos maiores submeterem-se às longas jornadas de trabalho. Portanto, o processo de exclusão ao qual a classe trabalhadora é submetida se expande junto ao processo de industrialização:

[...] enquanto os programas de educação infantil de caráter assistencialista se preocupavam em criar espaços de abrigo, de cuidados, de manutenção física e de segurança contra os perigos da rua e do trabalho fabril, o socialismo científico do final do século XIX encarava a grande indústria como sendo a parteira e a pedagoga do novo homem. (NOSELLA. *apud* FREITAS e KUHLMANN 2000, p. 145).

Também com o surgimento de instituições destinadas ao atendimento infantil, com a revolução industrial, acentuaram-se as diferenças sociais, prosperando um atendimento de boa qualidade para a elite e outro de custódia e disciplina para os menos favorecidos. (FREITAS e KUHLMANN 2000).

Nesse contexto histórico e social, a infância começa a ser alvo de estudos, que tiveram continuidade ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais necessários estudos e pesquisas a respeito da infância com a finalidade de, ao entender o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, possibilitar avanços nessa fase da vida do ser humano:

A grande preocupação dos pesquisadores desta área é com a própria criança de 0 a 6 anos que apenas em 1988, com a Nova Constituição, adquiriu pela primeira vez na história do Brasil o direito à educação em creches e pré-escolas. Dez anos depois,

com a LDB, o PNE e estes Referencias nossa preocupação continua a mesma, tentando superar obstáculos, sem ignorar os avanços já alcançados até o momento. (infância@meugrupo.com.br in: CERISARA *apud* FARIA e PALHARES 200,. p.21).

Hoje, em 2013, a educação infantil ainda abrange crianças de zero a seis anos, mas o atendimento das crianças de seis anos está sendo passada gradativamente ao ensino fundamental,<sup>4</sup> e com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a infância conquistou os direitos a sua cidadania:

[...] é o que se estabelece em um caráter diferenciado para a compreensão de infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania. A educação da criança de 0 a 6 anos, seja em creches e pré-escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão-criança; a criança passa a ser atendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – DISCIPLINAS CURRICULARES 1998, p. 14).

Deste modo, na sociedade atual, no tocante à legislação, a criança também é um cidadão com direitos que lhe garantem um desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social saudável, e uma educação sexual emancipatória.

Com os movimentos sociais das décadas de 80 e 90, século XX, a infância começa a reivindicar seus direitos e as instituições de educação infantil que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade, além de assisti-las em suas necessidades básicas de alimentação, saúde e higiene, ainda têm como função legal desenvolver uma concepção educacional pedagógica voltada para as particularidades dessa faixa etária.

“É importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.” (KUHLMANN Jr. 2010, p. 31). Portanto, não se pode esquecer de que a criança é um ser social histórico, e nesse contexto devem-se respeitar os aspectos econômicos, culturais, familiares, étnicos e sexuais, além do meio onde está inserida a instituição de educação infantil, e seja ela qual for, necessita promover práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento global da criança.

Assim surge a consciência de que as diferenças sociais carecem ser trabalhadas pelo ser humano, visando a uma transformação que cada vez mais humanize as relações sexuais partindo da apropriação do conhecimento científico e da cultura produzidos historicamente pela humanidade.

---

<sup>4</sup>Informação obtida junto ao Departamento de Estatística da Secretaria da Educação de Lages. Em 08 de julho de 2013- LDB (Ampliação do Ensino Fundamental) p. 16

Então desde a década de 90, século XX, a prática educativa voltada para as crianças de zero a seis anos tem sido denominada de Educação Infantil; do ponto de vista da legislação, no Estado de Santa Catarina a sua Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 15), inspira-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996, como os fundamentos legais que explicitam que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29).

Na legislação vigente, a educação infantil condiz com um desenvolvimento realizado de maneira interdisciplinar, fundamentada em uma concepção de educação que compreenda a criança como um ser social e sexuado, devendo ser contemplado ainda em uma educação sexual concreta e uma educação voltada para promover a conquista de uma cidadania plena de direitos:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares da história, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. e reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN Jr. 2010, p. 30).

Os profissionais que atuam na educação infantil, assim como na educação escolar em geral, podem fazer a sua parte na história como parte do contexto social da vida do indivíduo, colaborando em seu desenvolvimento dentro de um processo educativo que contemple a criança como um ser histórico, respeitando todas as transformações sociais perpetuando nessas transformações às condições de uma sociedade cada vez mais justa e respeitosa.

Mas alertam alguns autores que “sabemos que durante anos e anos as comunidades vêm se deparando com ideias e modelos de trabalhos pedagógicos rígidos, com currículos centrados no professor ou nos sistemas de ensino. E não nas necessidades, possibilidades e interesses das crianças.” (SOUZA *apud* SOUZA e KRAMER 1991, p.17).

Há necessidade de as propostas pedagógicas da educação infantil serem baseadas em um compromisso com os direitos da criança, respeitando todas as suas manifestações, sempre considerando sua realidade em um contexto que as contemple, sem deixar lacunas no que lhes cabe como cidadãos que são. Vejamos a seguir algumas tendências ou concepções no desenvolvimento histórico da educação infantil.

Kramer (1999, p. 24) afirma que a **tendência romântica** (grifo da autora) concebe a educação infantil como “um ‘jardim de infância’ onde a criança é ‘sementinha’ ou ‘plantinha’ que brota e a professora é a ‘jardineira’.”

A tendência romântica da educação nasceu levantando questionamentos sobre a escola tradicional, onde se iniciam os fundamentos da Escola Nova, ainda que algumas de suas metodologias tivessem grande influência no ensino brasileiro com um forte alcance na educação infantil, defendendo a ideia do desenvolvimento natural mediante os interesses e necessidades da criança, com destaque para o lúdico, priorizando a atividade no processo de aprendizagem. Os pressupostos da tendência da educação romântica ainda podem ser encontrados nas concepções pedagógicas de Froebel, Decroly e Montessori.

Segundo Froebel *apud* Kramer (1999), o caráter lúdico como brinquedos, desenhos, colagem, músicas, por exemplo, é visto como categórico na aquisição do conhecimento espontâneo mediante a atividade, ao mesmo tempo em que ele desconsiderava os enfoques sociais.

Na concepção de Decroly, as necessidades da criança, em suas trocas com o meio, geram o interesse que leva ao conhecimento, propondo a organização da pedagogia em centros de interesse, seguindo três etapas de aprendizagem: a observação direta das coisas, a associação das coisas observadas e a expressão do pensamento da criança por meio da linguagem e do desenho, mas tais necessidades apontadas por ele seriam dos adultos e os centros de interesse – espaços de ensino – estariam apenas organizando conhecimentos pré-determinados. (*op. cit.*).

Conforme Montessori *apud* Kramer (1999), nas fases de desenvolvimento infantil e nas diferenças individuais, mediante a atividade, a individualidade e também a liberdade, todo material é voltado para a estimulação sensorial e intelectual, por meio de informação, reconhecimento e fixação, explorando técnicas como a lição do silêncio, na qual se ensina a dominar a fala, e também a lição da obscuridade, para educar as percepções auditivas.

Nessa tendência romântica, o conhecimento é fragmentado, pois os recursos didáticos são característicos para cada alvo. “[...] materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de usar objetos e situações reais, [...] o silêncio e autodisciplina representam estratégias camufladas de autoritarismo” (KRAMER 1999, p. 28) e a relação da escola com a família torna-se regrável ao colocar-se que o ensino científico influencia o meio.

Conforme Kramer (1999), a tendência romântica já foi muito seguida na prática pedagógica da pré-escola, mas as concepções pedagógicas estruturadas com pressupostos dessa tendência estão superando os limites de aspectos importantes, como as diferenças

sociais, culturais, físicas, psicológicas e intelectuais das crianças, ao levar em conta seu desempenho num conjunto mais amplo da educação.

A **tendência cognitiva** (grifo da autora), de acordo com Kramer (1999, p. 24), é “de base psicogenética, enfatizando a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia.” Essa tendência busca na teoria do psicólogo Jean Piaget auxílio para compreender e explicar como ocorre o processo de aprendizagem por parte das crianças.

Segundo Piaget *apud* Kramer (1999), o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio, é a relação da criança com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo e os aspectos biológicos do ser humano são fundamentais para esse desenvolvimento.

De acordo com Piaget *apud* Bock, Furtado e Teixeira (1999), esse desenvolvimento cognitivo acontece por meio de estágios de desenvolvimento: iniciando no sensório-motor em que o pensamento se dá somente sobre as coisas presentes na ação da criança, quando ela precisa do concreto; no pré-operatório, a criança se torna capaz de imaginar uma coisa e realizar outra; no operacional-concreto, a criança desenvolve processos do pensamento lógico (operações) que podem ser aplicados a problemas reais; e no operacional-formal (já adolescente) pode pensar em coisas absolutamente abstratas sem necessitar da relação direta com o concreto.

Conforme Bock, Furtado e Teixeira (1999), para compreender o processo de organização e adaptação intelectual da criança, têm-se quatro conceitos: o esquema, em que as estruturas mentais se adaptam e organizam o meio; a assimilação, em que se integra um novo dado aos esquemas ou padrões de comportamento já existentes; a acomodação, em que há criação de novos esquemas ou modificação de velhos esquemas; e a equilíbrio, um processo autorregulador que permite que novas experiências sejam incorporadas com sucesso por meio da assimilação e da acomodação.

Para Kramer (1999), Piaget não indica um método de ensino, mas designa uma teoria de conhecimento que orienta a prática pedagógica na qual tudo começa pela ação, toda a atividade na escola deve ser representada, as atividades demandam o fazer em grupo, é a atividade que adquire a organização; é importante desafiar a criança criando dificuldades, criando-se expectativas positivas em que as atividades integram-se às diferentes áreas de conhecimento. A teoria de Piaget, em síntese:

[...] prioriza o pensamento lógico matemático [...] desconsiderando outras lógicas construídas em outros contextos socioculturais [...] é universal e não leva em consideração as interferências de classe social, cultura e sexo, [...] há preponderância dos processos cognitivos sobre os sócio-afetivos ( KRAMER 1999, p. 31)

Por último, no contexto do desenvolvimento da teoria cognitiva, Ferreiro é considerada por Kramer (1999, p. 32) como “continuadora dos estudos de Piaget na área da construção da linguagem escrita, tema praticamente por ele não pesquisado”.

Já a **Tendência Crítica** (grifo da autora) na perspectiva de Kramer (1999, p. 24), tem a educação infantil “como um lugar de trabalho coletivo, reconhece na professora e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social.”

De acordo com Kramer (1999), nessa tendência encontra-se a concepção pedagógica de Freinet, na qual ele procura superar a escola tradicional – contrária à criatividade e à descoberta – em favor de uma educação que contribua com a transformação social, considerando os aspectos sociais e políticos da sociedade, pois os conhecimentos trabalhados pela escola junto às crianças necessitam ser significativos.

Conhecimentos estes que estão no cotidiano das crianças, em suas comunidades, e que ao se aprimorarem de modo científico as crianças tenham condições de interagir com seu meio ambiente, promovendo uma transformação.

A escola, considerada em conexão com a família, compreende gerar uma educação com base na “experimentação e documentação” (KRAMER, 1999, p. 34) que trabalhe a criança como um ser social, agenciando uma formação capaz de conferir a esta criança capacidades de intervir na realidade social de suas comunidades.

As atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais, e a disciplina e a autoridade são fruto do trabalho organizado. Esta escola dinâmica é elemento ativo de mudança social para a definição de uma sociedade mais humana e é também popular, pois se direciona às crianças do povo, para fazer com que não se sintam discriminadas por pertencerem às classes populares. (KRAMER, 1999, p. 34).

A tendência crítica é recente no Brasil, na qual a criança e o professor são considerados cidadãos e a ação pedagógica propicia trabalhar em favor de sujeitos ativos possibilitando a transformação de seu contexto social. Um dos pontos falhos encontrados aqui, de acordo com Kramer (1999), está na falta de uma fundamentação mais consistente no que se refere ao processo de desenvolvimento psicológico das crianças, e na dimensão social, os enfoques de etnia não são considerados.

Nas funções que brotam de processos educacionais, a educação infantil é também uma prática social e como tal sofre influências do contexto, tanto social quanto histórico onde está inserida. As instituições educacionais destinadas às crianças pequenas surgiram em uma

instância assistencialista, e segundo Kuhlmann Jr (2010), isso ocorreu devido ao entrelaçamento de interesses jurídico-policial, de médicos e religiosos que mais influenciaram na história da educação infantil, juntamente com a própria infância em si, frente ao fato de as mães trabalharem fora.

De acordo com Souza *apud* Souza e Kramer (1991, p. 13)

Inicialmente, o atendimento proposto às classes populares foi médico e sanitário; em seguida, passou a incorporar o aspecto nutricional e social, e só mais recentemente incluiu uma preocupação educacional. Essas funções [...] acompanham as profundas transformações sociais [...] são influenciadas pelas descobertas da psicologia e da pedagogia modernas no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), no que diz respeito à influência médica, as instituições de educação infantil eram usadas para estudos de doenças apresentadas pelas crianças, associando os estudos ligados à mortalidade infantil como mais uma forma de assistência à infância. O jurídico-policial manteve sua influência por meio das legislações trabalhistas e criminais apresentando “o tema da chamada infância moralmente abandonada.” (p. 93). E a influência religiosa aconteceu mediante a introdução de novos artifícios assistenciais apresentando a Igreja como um pilar de sustentação da sociedade.

Na perspectiva de uma educação assistencialista em que as funções de abrigar, cuidar, alimentar eram seus fundamentos é que a educação infantil começou a ser pensada e trabalhada no Brasil, enfocando perspectivas de alimentação, higiene e segurança das crianças provenientes da população empobrecida. E neste contexto social, a função defendida era buscada em ideias de carência e deficiência.

Neste contexto histórico, a assistência, por ser imprescindível, proporcionava conformismo e condicionamento dos envolvidos, dificultando transformações sociais. Mas, com o passar do tempo, a educação infantil foi aos poucos sendo observada e analisada por grandes pensadores e estudiosos da história da humanidade nas características do desenvolvimento humano e suas necessidades em um contexto biológico, social, intelectual e cultural, trazendo transformações nas propostas de educação desde a primeira infância.

De acordo com Abramovay e Kramer *apud* Souza e Kramer (1991), a educação infantil, desde seu surgimento, em seus diferentes papéis, tem na **função de guarda** (grifo das autoras) as primeiras creches, propiciando guardar os filhos dos operários pobres e crianças órfãs na perspectiva de afastá-los do trabalho precoce imposto pela sociedade capitalista, trocando as longas jornadas de trabalho pesado nas fábricas pelas creches.

A **função compensatória** (grifo das autoras) juntamente com a continuação da compensação à miséria e ao abandono, tido aqui como algo natural, em que parece ser o pobre o culpado por sua pobreza, e não se questiona a exploração imposta pelo capitalismo, torna-se um pouco mais voltada à educação infantil, num sentido de compensar aspectos deficientes da cultura da criança, considerando que esta teria tal deficiência em virtude da carência de condições da família ou proporcionar a ela um bom desenvolvimento intelectual educacional. “Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória.” (ABRAMOVAY e KRAMER *apud* SOUZA e KRAMER 1991, p.23)

Nessa perspectiva, no intuito de superar também as lacunas intelectuais, a educação infantil também condicionaria preparar as crianças à escolarização, também chamada de **preparatória** (grifo das autoras) para o não fracasso escolar. Mas conforme Abramovay e Kramer *apud* Souza e Kramer (1991), ao se verificar que as primeiras séries do ensino regular não apresentavam modificações, a função compensatória da educação infantil começou a ser questionada, pois então nem a função de compensar as carências culturais das crianças não estava sendo cumprida, havendo ainda por parte das autoridades educacionais um descompromisso com a educação infantil.

Nessa abordagem, a infância ainda não é considerada como uma etapa importante no desenvolvimento humano, e a criança não é vista como um cidadão merecedor de respeito, tendo que se adequar ao mundo dos adultos, como alguém que só em um futuro existirá como cidadão com seus direitos.

Esses questionamentos acabaram chegando às autoridades competentes, e propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme Abramovay e Kramer *apud* Souza e Kramer (1991, p. 91), lançadas em 1981 vêm “promover o desenvolvimento global e harmônico da criança [...]” considerando as características dela tanto corporais quanto emocionais na fase da vida em que se encontra e na comunidade em que vive, e se adequando às suas necessidades correspondentes, deixando então, de ser vista como preparatória.

De acordo com Abramovay e Kramer *apud* Souza e Kramer (1991, p. 27) *in* Brasil/MEC/SEPS/SER de 1982 “[...] não se resolverá o impasse entre a 1ª e a 2ª séries, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos desde os primeiros anos de vida [...] decorrentes do baixo nível de renda [...] efeitos sobre o processo educacional como um todo”.

Deste ponto de vista, a importância da função compensatória continua tendo uma abordagem política na qual a resolução dos males sociais alcança os educacionais. Superar

concepções de educação infantil, com pressupostos meramente assistencialistas e compensatórios se faz fundamental para melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças de zero a seis anos de idade.

Nem como depósito de crianças na função de guardá-las, nem na compensação de carências sociais, a educação infantil deve ser considerada como uma das etapas da educação básica na função de educar, orientar, mediar da criança em seu desenvolvimento intelectual.

E na **função pedagógica** (grifo das autoras) segundo Abramovay e Kramer *apud* Souza e Kramer (1991, p. 30), uma educação infantil com essa função proporciona “[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia através de atividades que têm um significado concreto [...] simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos.”

Aos profissionais da educação cabe refletir sobre a função pedagógica e considerar esse período do desenvolvimento da criança nos aspectos psicológico, afetivo e cognitivo além de sua dimensão pedagógica, entendendo-a como um ser social sexuado inserido histórica e culturalmente em uma sociedade a mercê de transformações.

### 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEU ESPAÇO FORMAL

Os CEIMs se constituem em espaços que visam promover o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil por meio de experiências educacionais inovadoras, conjugadas a atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras.

O termo Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) é recente e muitas pessoas tendem a confundir com creche, mas na creche, em conceito e sistema de atendimento, tem-se a preocupação com o bem-estar físico da criança como principal foco, enquanto que no CEIM a criança é atendida também no pedagógico, lembrando que a educação infantil no Brasil, em atendimento por parte do Estado, é recente:

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) [...] que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças [...] Ele será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: ‘o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos [...] para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços de liberdade ou opressão’ O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. [...] precisa ambientar as crianças e os adultos [...] sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas [...] (FARIA *apud* FARIA e PALHARES, 2007, p. 70).

Nos CEIMs as crianças são estimuladas, por meio de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras, a fazer descobertas, e a iniciar o processo de letramento. Eles possuem uma identidade própria com a incorporação das funções de cuidar e educar constatando-se que a creche deixou de ser um espaço restrito às atividades ligadas aos cuidados de higiene e alimentação.

A relevante integração entre educar e cuidar lembra que as atividades rotineiras também auxiliam na construção da identidade de uma criança, os momentos vividos são importantes ao promoverem múltiplas aprendizagens, ao serem proporcionadas atividades compartilhadas, em que ora a iniciativa é do adulto, ora é da criança.

Considera-se que as famílias, ao deixarem seus filhos nos CEIMs, almejam uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento cognitivo e social, mas também esperam que seus filhos sejam bem cuidados e atendidos em suas necessidades básicas e de afeto.

O ambiente e os momentos podem ser planejados de modo que oportunizem autonomia nas rotinas, cabendo ao educador identificar em cada uma dessas ações de cuidados as inúmeras possibilidades educativas, permeando todo o projeto pedagógico dos CEIMs.

Tais instituições, para operacionalizar seus objetivos, também devem se preocupar com sua organização, seus horários, espaços e materiais, tornando-se um ambiente acolhedor, agradável e seguro, oferecendo experiências ricas e adequadas para as crianças.

### 2.3.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Na concretização de uma convivência social, cada sociedade, ao longo da história estabeleceu normas e leis, organizando espaços educacionais e estruturando-os de maneira que possam desenvolver efetivamente as atividades às quais cada espaço social foi concebido. Isso se faz necessário também no ambiente da educação infantil, onde elementos específicos dessa atividade educacional sejam pensados e arranjos para que esse espaço se estruture de maneira que o trabalho realizado tenha suporte organizacional, tornando-se um ambiente acolhedor que proporcione segurança e confiança à criança.

O espaço destinado à educação não pode, portanto, restringir-se ao espaço físico, tantos quantos metros quadrados, mas faz-se necessário que torna-se um ambiente que possa

atender em todas as dimensões as necessidades não só físicas como também emocionais daqueles que vivem e convivem nesse espaço, favorecendo suas ações.

Na abordagem dos elementos específicos da organização do espaço escolar dentro da educação infantil, é fundamental considerar todas as instâncias do desenvolvimento da criança: “[...] considere importante o atendimento assistencial ou médico [...] a creche tem um papel social extremamente relevante [...] Mas mesmo a creche precisa ser organizada educativamente para favorecer o desenvolvimento infantil, e não ser mero depósito de crianças.” (SOUZA e KRAMER, 1991, p. 53).

De acordo com Rego (2011), muitas pedagogias (nem todas) buscam a teoria de Vygotsky para aplicá-la no universo educacional, pois seus pressupostos consideram o espaço físico onde os sujeitos estão inseridos, suas relações sociais, culturais e históricas como aspectos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento.

Em uma visão de educação voltada para os princípios históricos e culturais, entende-se a criança como um sujeito de direitos que precisa se apropriar do conhecimento, mas sempre respeitada e valorizada, pois traz consigo toda uma história social. Segundo Faria e Palhares (2007, p. 60), “A caracterização da instituição da educação infantil como um lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.”

O papel do professor é muito importante, pois nas relações sociais ocorre a mediação da elaboração do conhecimento científico por parte das crianças, em que suas trocas de experiências são fundamentais já que é mediante a interação que se efetivam as condições das crianças de avançarem em seus níveis de desenvolvimento cognitivo:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para representá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN Jr *apud* FARIA e PALHARES 2007, p. 57).

Na organização do espaço escolar, à escola cabe ser estruturada para constituir-se em um espaço de conforto e intercâmbio das diversas identidades culturais, tratando a relação entre autonomia e qualidade, sendo que a autonomia ampliada pode incentivar a criatividade instrucional desenvolvendo um perfil institucional próprio, mas sem esquecer a qualidade necessária.

De acordo com Brasil, O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), também há que resgatar a sociedade civil enquanto espaço de processamento de parte das responsabilidades depositadas antes sobre o Estado, na redefinição dos valores a serem promovidos nas instituições escolares, seja para ajustá-los às exigências de uma sociedade de mercado, seja para recriar uma cidadania democrática, e na reconstrução do espaço da cooperação social mediante a harmonização das políticas:

Nas últimas décadas os debates em níveis nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. (BRASIL. RCNEI 1998, vol. 1. p. 23)

Nesse contexto, cuidar e educar significa enraizar, entranhar a ação pedagógica, e Gadotti (2008), ao refletir sobre essa ação, chama a atenção sobre a palavra pedagogia, que expressa de acordo com sua origem – a condução das crianças – mas atualmente a noção de pedagogo, portanto, como o **condutor das crianças** (grifo do autor) não tem muita serventia porque a atualidade exige do educador, do pedagogo, muito mais do que isso. “Conduzir as crianças hoje, é papel do motorista de ônibus escolar e não do professor.” (p.54).

Considerando as constantes mudanças sociais, é fundamental uma grande reflexão por parte dos educadores em sua prática pedagógica dentro de uma qualidade humanista exigida por todos, inclusive pelo próprio educador, e se o que lhe compete não está acontecendo, por meio desta reflexão, poder lutar junto à equipe educacional na qual se encontra para unidos chegarem aos órgãos competentes em busca dessa qualidade.

Assim, cada um fazendo a sua parte sem esperar que o outro faça primeiro, em sala de aula, na função de educador, tudo começa, e à medida que cada um, no seu espaço, vai fazendo o que lhe compete, chega-se a um conjunto de ações que se tornam cada vez mais visadas e reforçadas em sua concretização:

A prática consciente de uma pedagogia [...] deveria criar uma certa linguagem na educação que leve o educador a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da sociedade. Pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência. Essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura. (GADOTTI, 2008, p. 59).

Não existe receita mágica, nem métodos ou técnicas que garantam que se está realmente reaprendendo ou reproduzindo a educação. “[...] A educação é uma linguagem pela

qual eu tomo acento neste lugar, [...] mas esta educação não pode caminhar, libertar-se de seu passado reacionário, a não ser na medida em que os educadores a ponham fundamentalmente em questão. [...]”. (GADOTTI 2008, p. 64).

O ato pedagógico solicita do educador crítica, adaptação, compreensão, clareza, amor, e muita vontade de seguir em frente, em uma caminhada conjunta em direção à consciência de que sozinho não se consegue nada. Na experiência a criança aprende, assim como com educador, é praticando que se aprimoram pensamentos e ações:

“[...] o educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se educando, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de iniciar um caminho. [...]”. (GADOTTI 2008, p. 77).

Em sua prática na educação infantil o(a) professor(a), como mediador(a) da criança em sua relação com o meio dentro do espaço escolar, requer ter suas ações bem organizadas dentro das finalidades da educação infantil, abrangendo os conhecimentos a serem socializados, conhecendo o processo de desenvolvimento da criança dentro de suas necessidades, para possibilitar a ela suas manifestações, dentre as quais, aquelas oriundas da dimensão humana sexual, via conhecimentos, observações e experiências que já possui.

Com uma formação teórica específica, e agindo em uma perspectiva crítica por meio dela juntamente com sua prática diária, o(a) professor(a) de educação infantil deve buscar refletir sobre essa educação, para que se referenciando nas teorias da sua formação e no aprendizado adquirido pelo empirismo, possa construir seu próprio conhecimento para melhor desenvolver seu trabalho junto às crianças:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente às demandas do grupo às individualidades de cada criança. (BRASIL. RCNEI. 1998, vol. 1 p.32).

Segundo Cerisara *apud* Faria e Palhares (2007), no final de fevereiro de 1998, começaram a ser distribuídas cópias da versão preliminar do RCNEI, das quais foram realizadas análises de seu conteúdo por diferentes profissionais ligados à área da educação infantil, entre eles, doutores e pesquisadores<sup>5</sup> em educação que vieram a dar seus pareceres referentes ao documento.

---

<sup>5</sup> Em sua maioria do Estado de São Paulo com 30,7% e outros 19,2% dos pareceristas estariam em Santa Catarina que ficou em segundo lugar na quantidade do total. FARIA E PALHARES (2007)

E como em qualquer outro documento ou situação, foram encontradas falhas que, analisadas e referenciadas, foram expostas junto a toda uma pesquisa em torno das conquistas da educação infantil até então. Uma das maiores preocupações dos pareceristas e sendo também foi um consenso, foi de que:

A educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos devem assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino. (CERISARA *apud* FARIA e PALHARES 2007, p. 28).

Mas de acordo com alguns pareceristas, conforme Cerisara *apud* Faria e Palhares (2007, p. 30), o documento “[...] teve a intenção de considerar a criança em todas as suas dimensões, contextualizando-a.” O essencial a se considerar afinal, é que realmente a criança é um ser social de direitos e que assim deve ser tratada.

Assim, são necessárias profundas análises da educação da criança de acordo com cada contexto para contemplá-la também como um ser sexuado que é em todas as suas dimensões. Para que todo um trabalho pedagógico direcionado à criança aconteça de forma qualitativa e crítica, carece de uma organização no profissional de professores, em que aspectos como planejamento, reflexão e avaliação crítica se façam presentes também sobre a dimensão da sexualidade.

O planejamento da prática pedagógica da educação infantil necessita tomar a criança como referência inicial em sua concretização, considerando-a em todos os seus aspectos, sempre como um ser sexuado refletindo sobre suas reais necessidades, para subsidiar a organização de objetivos concretos, abrangendo as possibilidades da criança em suas limitações:

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer neste processo uma rede de reflexões e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm o seu papel. (BRASIL. RCNEI 1998, vol. 1. p. 31).

Constituir didaticamente situações significativas estruturadas por eixos organizadores das atividades que serão desenvolvidas com as crianças é o que está proposto pelo RCNEI e da Proposta Curricular de Santa Catarina – Disciplinas Curriculares (1998, p.23):

“Constituem-se em eixos organizadores a linguagem, a brincadeira as interações e a organização espaço-temporal”.

É fundamental planejar atividades centradas na diversidade infantil, já que é importante considerar aspectos fundamentais no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, sendo que professores não podem perder de vista, ao planejar seu trabalho pedagógico, que estão planejando atividades para seres concretos, sujeitos históricos e culturais, sempre sexuados. Na interação com o meio e com os outros seres, a criança constitui-se como um sujeito histórico-social, portanto, essa interação tem que ser muito bem analisada no conjunto educacional, no ambiente escolar.

A linguagem é a forma que todo ser humano usa em sua comunicação, e a criança usa dessa linguagem de todas as maneiras possíveis, de todas as maneiras que conhece e vai conhecendo conforme seu desenvolvimento. E sendo considerada como eixo organizador de atividades, a linguagem evidencia a necessidade natural que o ser humano tem da comunicação.

O(a) professor(a), ao planejar atividades fundamentadas em todas as formas de linguagem usadas pela criança, propicia uma forma de elas se comunicarem e interagirem com os outros membros do seu grupo integralmente:

“Na tentativa de se comunicar, a criança faz uso de diferentes formas de linguagem, compreendendo desde gestos, balbucios, expressões até a linguagem plástica, visual, escrita, corporal, musical, ou seja, a utilização das múltiplas linguagens.” (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – DISCIPLINAS CURRICULARES, 1998, p.23).

Na brincadeira, como uma das formas de linguagem usada pela criança, constata-se uma dificuldade cultural disseminada na sociedade que passa a normatizar brincadeiras específicas de meninas que não servem para meninos e vice-versa. Isto acaba por reprimir a vida emocional das crianças, dificultando-as de se expressarem com mais liberdade.

E a educação escolar tem reforçado papéis sociais estereotipados de gênero, destacando as diferenças entre o sexo masculino e feminino. Os meninos são afastados de algumas brincadeiras consideradas de menina, como casinha, por exemplo, porque assim são consideradas historicamente. Por outro lado, a brincadeira vem sendo cada vez mais utilizada na educação, tornando-se estratégia didática importante na formação geral do aluno.

Diferentemente dos brinquedos industrializados, por apresentarem uma influência de significados prontos, sob uma visão dicotômica e oposta entre masculino e feminino, as brincadeiras quando não são mediadas pelos brinquedos de uso com cunho sexista, são mais

criativas, livres de um modelo ou de um ato previsto, mecânico, discriminado para cada sexo, as crianças criam e recriam sentidos identificando-se de maneira mais livre sem estereótipos.

Direcionando-se às brincadeiras na rua, por exemplo, tanto as meninas quanto os meninos, segundo observação empírica, em sua maioria gostam muito de esconde-esconde, pega-pega, futebol, parquinho,<sup>6</sup> brincadeiras estas em que meninos e meninas brincam juntos. Na rua, muitas vezes as crianças se organizam a partir de seus critérios, sem ressalvas impostas pelos adultos, tornando-se um espaço mais propício ao estabelecimento de relações mais igualitárias.

Mas na maioria das vezes no ambiente escolar, os grupos formados para as brincadeiras não são mistos, ou ainda, quando fazem parte da mesma brincadeira – geralmente em competições – se separam por sexo, construindo um sentido de cooperação entre as meninas e entre os meninos separadamente.

Ao refletir a brincadeira no espaço escolar como exemplo de linguagem, observam-se pesquisas mediante alguns pareceres dos pesquisadores do RCNEI:

[...] o brincar e a linguagem [...] têm sido objeto de investigação na área da Educação Infantil [...] alguns pareceristas chamam a atenção para o fato de que a inclusão no documento do brincar e do movimento poderia significar um avanço se não tivessem recebido o tratamento escolar, sendo reduzidos a conteúdos a serem ensinados e itens de avaliação. Segundo eles, o brincar e o movimento deveriam repassar todo o documento e não constar como um eixo de trabalho, uma vez que trata a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque no perigo da escolarização precoce e/ou da didatização do lúdico. (Cerisara *apud* Faria e Palhares 2007, p. 36).

Em tantas vantagens pedagógicas que se tem no ato de brincar, na brincadeira, podem-se analisar as ações e reações da criança em seu desenvolvimento e em seus entendimentos – até mesmo pela imitação do adulto – inclusive por meio do material brinquedo, aproveita-se deste, na infância para orientar a criança em sua educação, nos princípios que constem do projeto pedagógico em ação.

Todo esse arsenal de interpretações sobre a criança em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e suas relações sociais, carece ser aproveitado em uma reflexão sobre sua personalidade e sobre os entendimentos que traz e adquire do mundo em que vive, sendo talvez necessário passar por uma reavaliação da maneira a ser usado:

---

<sup>6</sup> Ressaltando que muitas brincadeiras de antigamente nem mesmo chegam ao conhecimento das crianças nos dias de hoje.

O brinquedo seria essencial primeiramente como instrumento de socialização. [...] proporcionando uma variedade e quantidade de noções intelectuais, de impressões sensoriais, de imagens e sensações duráveis: as primeiras e as melhores lições de coisas são dadas pelos brinquedos. [...] (KUHLMANN Jr. 2010, p. 176).

Na linguagem dos jogos e brincadeiras como exemplo, provavelmente por ser a forma mais expressiva e mais usada pela criança da educação infantil, seja ela menos constante nos séculos passados, seja ela mais abundante nos dias atuais. Quanto mais se estuda a natureza infantil, mais se valoriza essa linguagem tão dominada pelas crianças.

Em vista disso, julga-se relevante apresentar um pouquinho da brincadeira em sua história, na história da infância, fundamentando sua importância na vida da criança e consequentemente do adulto que teve oportunidades de aprender por meio da brincadeira.

Segundo Ariès (2011. p. 65), além de momentos de descontração, os jogos e brincadeiras proporcionavam um estreitamento dos laços de relacionamentos sociais, trazendo mais união, o que acaba sendo seu maior objetivo ao ser criado. “Um álbum [...] datado de 1.602 representava cenas da vida escolar [...] é possível reconhecer as salas de aula, a biblioteca, mas também a aula de dança, e o jogo da péla<sup>7</sup> e de bola. [...] a educação adotou os jogos que até então havia proscrito ou tolerado como um mal menor.”

Assim como ocorre nos dias atuais, a maioria das brincadeiras das crianças se baseava na imitação dos adultos, tanto em suas atividades cotidianas como nos próprios jogos que – assim como na educação – não diferenciavam as idades. Mesmo naquele momento histórico, no qual a criança ainda não era considerada um ser social de direitos, tratada como um adulto em miniatura e/ou precoce, ela já brincava e transmitia por meio dessa linguagem seus sentimentos e apreciações.

Também entre os adultos os jogos tinham sua função: instrumentalizar as relações sociais, o que acabou por despertar na escola desde então a atenção na importância que este tipo de atividade destilava sobre os relacionamentos entre os alunos, destacando suas habilidades.

Considera-se fazer uso deste recurso em todas as suas vantagens, de forma concreta e estruturada para refletir sobre o desenvolvimento infantil e também orientar a criança a respeito dos questionamentos e entendimentos do mundo que a cerca:

Por meio da brincadeira, a criança começa a entender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos, aprende que existem regras de sorte e de

---

<sup>7</sup> Um jogo muito praticado outrora, que consistia em atirar uma bola de um lado para o outro, com a mão ou com o auxílio de um instrumento (raquete, bastão, pandeiro, etc.), em local aparelhado para esse fim. O milenar jogo da péla é considerado um dos ancestrais do tênis.

probabilidade e regras de conduta que devem ser cumpridas. [...] a brincadeira como um meio pelo qual a criança efetua suas primeiras realizações culturais e psicológicas. (MORETTO e MANSUR 2000, p. 135).

Citando como exemplo, assim como no teatro – que também no tempo de Luiz XIII Rei da França, no início do século XVII já era muito apreciado e inclusive por ele praticado – na brincadeira a criança pode interpretar, exteriorizar seus pensamentos e sentimentos, organizá-los por meio de situações simbólicas, nas quais ela pode ser o que quiser. Portanto, planejar atividades centradas na brincadeira constitui-se em trabalhar o imaginário e o real, a imaginação construída por meio da fantasia, imitação da realidade, a espontaneidade, em um momento de aprendizagem, mesmo em brincadeiras ou jogos, em que há a possibilidade de escolha de participação.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais, (1998, p. 98), destaca que o planejamento aborda muito mais uma questão de reflexão do próprio trabalho, do que a formalização de intenções registradas em um papel. “O planejamento, assim, não se confunde com as técnicas de planejamento, mas deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a tomada de decisão para permanentemente direcioná-lo melhor e conferir-lhe mais qualidade.”

Em suma, a reflexão desenvolvida permite afirmar que é primordial que professores da educação infantil tenham compromisso com sua prática e reflitam constantemente sobre ela, obtenham um entendimento sobre o universo infantil e o contexto social e histórico em que a criança se encontra, possibilitando a criação de condições para sua autonomia enquanto ser em desenvolvimento, entendendo-o como um ser único, integral, do qual não se separa a sexualidade.

### 2.3.2 INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA COMPREENSÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL

A relação da escola com a família e sua comunidade demanda uma discussão importante, porque tal relação desempenha um papel fundamental no processo de educação e formação das crianças, educação essa totalmente sempre educação sexual. Estas constantemente estão descobrindo os limites do próprio corpo e sua sexualidade, que é parte da vida do ser humano, e por isso a escola e a família precisam ajudar a construir desde cedo sobre esse tema uma visão sem mitos nem preconceitos.

Desde bebês, os sujeitos sentem prazer em tocar o próprio corpo e descobrir as diferentes sensações que ele proporciona. Fingir que a criança não passa por esse processo é negar a realidade, é desconhecer que mesmo quando não se fala sobre sexo, a educação sexual acontece.

Sabe-se que a discussão intencional da sexualidade ainda não é realizada com muita facilidade no ambiente familiar, mas a orientação em relação à sexualidade não é papel apenas dos educadores, é também papel fundamental dos pais e, portanto, sua responsabilidade não pode ser totalmente transmitida à escola, cabendo a cada família, por mais que seja difícil, abrir espaço para a orientação intencional sobre a sexualidade.

No entanto, a educação sexual parece não prescindir da contribuição educativa tanto da família como dos educadores. Obviamente, nessa relação existem especificidades e complementaridades.

É importante que pais e professores se conscientizem da necessidade de responder aos questionamentos das crianças de modo claro e direto, nunca ignorando ou inventando fatos que não correspondam à verdade, fazendo-se necessário também um embasamento bastante claro do assunto, suas tendências, características e consequências na vida psíquica, física e afetiva do ser humano.

Contudo é imprescindível que os educadores percebam que sua atuação no processo educativo não é mais uma ação isolada, em que as parcerias, a construção coletiva, o diálogo poderão fomentar uma atividade criativa, gratificante e de qualidade, e certamente melhorar a interação escola, família e comunidade.

As inquietações que as crianças levam para a sala de aula são de todos os tipos, que até pouco tempo ficavam restritas ao convívio e ambiente familiares e hoje atingem escolas públicas e particulares frequentemente.

A educação escolar consiste também em considerar a modalidade de educação informal, conforme compreensão de Gohn (2002), aquela herdada da família, da convivência cotidiana que a criança traz totalmente integrada e já naturalizada em sua vida, para direcioná-la rumo a uma vivência e aprendizagem segura e emancipatória.

No que tange a temática da sexualidade infantil e sua orientação às crianças no seio da família e na escola em suas manifestações, muitos pais desconhecem que na vivência do dia a dia acontece a educação sexual:

[...]compreendem a importância da Educação Sexual na escola, inclusive, porque reconhecem a dificuldade de abordar o assunto em casa. Ou seja, em muitos

ambientes familiares não se aborda dialogicamente a educação sexual, transferindo para a escola essa responsabilidade. (YARED 2011, p. 54).

Nesse contexto, a escola, para ser além de um espaço de construção do conhecimento, significa ser um espaço para proporcionar confiança, transmitir segurança à criança, pois esta sente necessidade de se expressar corporalmente. “[...] Fazendo-se necessário, no entanto, que a educadora esteja atenta a essas expressões e aproveite a oportunidade para fazer uma interferência significativamente positiva.” (NUNES e SILVA 2006, p. 77).

É importante que escola e família busquem ações determinadas para que os problemas em relação a educação sexual das crianças sejam enfrentados e resolvidos, sendo que para dar início a ações concretas, cabe a idealização e realização de um diálogo produtivo.

Considera-se que professores entendam o público atendido por eles, como a família está organizada, estruturada, qual o papel da família na educação, e por outro lado, a família compreender a missão e as propostas da escola e conhecer formas de fazer sua parte. Mas:

[...] os pais em especial nas áreas urbanas, pela própria complexidade da vida nos grandes centros e pelas condições do seu contexto familiar, passam a exigir cada vez mais da própria escola. Isentando-se também de assumir seu papel, a família espera tudo (formação de hábitos, valores, saúde, etc.) além ou em vez do ensino. Por outro lado há aspectos bastante específicos [...] a um maior entrosamento entre os pais e a equipe pedagógica [...] (KRAMER 1999. p. 101).

Família e escola precisam compartilhar a responsabilidade de educar, cada parte com seus objetivos, conteúdos e métodos definidos de acordo com o foco de ação de cada uma. A escola é responsável pelo núcleo formal do ensino e suas regras e seus parâmetros, o que não quer dizer que a criança não possa ter contato com esse ensino em casa – e que na verdade isso só tem a contribuir – pois a família fica por dentro de tudo o que a criança passa na escola, podendo identificar e acompanhar fatos de seu desenvolvimento em que ela mesma não está presente, e vice-versa.

Tempos atrás, o ensino ficava a cargo da família ou de pequenos grupos, e cada um fazia do seu jeito e de qualquer jeito. Mas com a organização de espaços próprios para o ensino, a escola assumiu o papel de formalizar, ampliar, sistematizar e possibilitar os conhecimentos.

Segundo Nunes e Silva (2006), a família, que nessa oportunidade foi afastada da educação dos filhos – mediante o ensino – está atualmente sendo solicitada a participar, posto

que essas mudanças vieram com as teorias pedagógicas centradas nas crianças, considerando todo um contexto social e histórico envolvendo-as dentro e fora do ambiente escolar.

Atualmente a maioria dos(as) professores(as) não idealiza mais seu desempenho desvinculado da família, necessitando conhecer os pais, onde e como vivem, identificando os saberes que as crianças trazem de casa, sem desobrigar-se do seu papel que é a realização de um trabalho sistemático gerador do conhecimento.

É primordial a troca de informações diárias entre a educação infantil e a família, para que uma saiba da outra, como foi concretizado o tempo que a criança passou com cada uma delas, trazendo um entendimento de cada uma em possíveis ações diferenciadas e complementares da criança no ambiente em que esta se encontra.

Conforme BRASIL. RCNEI, (1998, p.75) “[...] as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias”. É essencial um bom relacionamento entre a instituição de educação infantil e a família da criança na obtenção de uma relação linear, ponderada e compreensiva, trazendo além de um bom equilíbrio na personalidade e educação da criança, plenitude em seu desenvolvimento.

Contudo, o que se observa é a necessidade de a escola desenvolver uma reflexão crítica sobre sua perspectiva e suas ações referentes a essa relação com a família da criança, buscando trabalhar propostas de educação nas quais o papel da família não se limite a trazer a criança para a instituição, mas proporcionar condições para a participação da família no contexto da instituição, superando concepções de educação em que esta não privilegia tal relação. Por exemplo:

É importante perceber a maneira com que os pais e professores estão relacionados às práticas autoritárias que são em geral adotadas pela maioria das escolas. Pode-se mencionar, a culpabilidade constante, feita pelas escolas, que costumam atribuir às famílias a responsabilidade pelos mais diversos problemas das crianças. (KRAMER 1999, p.101).

Rever essa visão por parte de muitos profissionais nas instituições de educação infantil faz-se de grande importância, pois apenas culpar a família pelos problemas apresentados pelas crianças é uma postura cômoda.

Em virtude da complexidade atual da vida social contemporânea, os profissionais da educação infantil têm dificuldades de perceber que a família é perpassada pelas contradições existentes na sociedade, assim como na escola, emergindo daí, leituras errôneas acerca das

atribuições familiares e barreiras ao buscar a relação da educação formal com a educação informal.

É fato que a diversidade de estruturação familiar é muito grande, crescentemente mais complexa, pais separados, casados pela segunda ou mais vezes, casais do mesmo sexo; diferença de idade mínima em relação aos filhos; filhos educados por avós. Esses diferentes arranjos proporcionam a certeza de que a criança muitas vezes sente-se confusa em relação ao que vive em casa e com os próprios coleguinhas na escola.

Não se pode idealizar um modelo de família e desejar que as relações ali desencadeadas ocorram de maneira uniforme. Compreender as famílias e respeitar seus valores vêm a constituir uma base para o início do diálogo entre a instituição de educação infantil e as famílias das crianças que frequentam esse espaço.

O comparecimento da família à instituição apenas em algumas datas comemorativas, principalmente no dia das mães e pais – o que geralmente acontece – não se pode considerar como participação, pois para a inserção da família efetivamente acontecer no contexto da educação infantil, é importante além de a instituição estar aberta a essa participação, com um planejamento para incluir as famílias no seu projeto. Deste modo,

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico. Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc., podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL. RCNEI 1998, p.79).

Para tanto, trabalhar atividades pedagógicas significativas para a criança é trabalhar o ato educativo em uma dimensão social, contextualizado à realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo, buscando conhecer a realidade da convivência em família das crianças de zero a seis anos, mas essa abordagem deve ser fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica pelo(a) professor(a) da educação infantil.

Muitas são as dificuldades de um bom relacionamento entre escola e família, mas com certeza todas superáveis, uma vez que o trabalho agregado entre estas é primordial para o desempenho da criança.

No campo de estudo desta pesquisa, observa-se que grande parte das instituições de educação infantil tende a assumir uma postura de parceria com a comunidade e as famílias de

suas crianças, visto que as consequências dessa integração trazem transformações e resultados muito positivos para a organização do trabalho nesse espaço.

A participação da família em um relacionamento aberto com a escola e a vida escolar das crianças é essencial em uma proposta pedagógica direcionada a uma educação democrática, oportunizando também qualificação no trabalho pedagógico.

A educação da criança de um modo geral, contextualizando seu histórico-social, as mudanças que vem sofrendo em suas tendências e funções englobando a educação informal e formal, suas perspectivas com uma afinidade de relacionamento entre família e instituição de ensino e as necessidades da criança em seu desenvolvimento, pondera-se ser de grande seriedade a consideração de todo esse contexto para uma efetiva realização educativa.

Em síntese, trabalhar com a educação sexual envolve sentimentos e desejos e, portanto, não devendo ser abordada só com explicações científicas sobre anatomia, e sim, ser efetuada com afeto e dedicação, sem constrangimentos, por meio de uma comunicação com os pais sobre as manifestações da criança e suas necessidades, trazendo outrossim, a importância dessa orientação na formação dos seus filhos.

Assim, ao atender a criança em todo seu contexto como um ser histórico e socialmente efetivo em suas apreciações, é fundamental ponderar um dos principais indicadores de toda a vida do ser humano – sempre sexuado – que é a educação sexual, a qual se desenvolve desde o nascimento. Este será o objeto da reflexão de que se tratará a partir de então.

### **3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE INFANTIL E DA EDUCAÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA**

Neste capítulo serão abordadas as manifestações da sexualidade infantil direcionadas ao entendimento do desenvolvimento sexual infantil; faz-se um breve histórico dessa sexualidade; reflete-se acerca do tratamento das crianças frente ao desenvolvimento de sua sexualidade e posteriormente, as manifestações dessa sexualidade na educação infantil escolar.

Considerando o referencial teórico eleito nesta pesquisa há um consenso de que a sexualidade inicia-se antes do nascimento da criança. É constituída inicialmente no seio da família por meio de seus valores, princípios, concepções de vida e vivências interpessoais, por isso, supor que não se trata de um tema para quem educa crianças em seus primeiros seis anos de vida é desconhecer uma dimensão fundamental no desenvolvimento humano.

Ressalte-se que os primeiros anos são alicerces para a vida cognitiva, social e afetiva, assim como para a vida sexual. A sexualidade está no pensamento, no sentimento, no corpo, no toque, na comunicação verbal, na libido, na afetividade, nas relações entre as pessoas e no amor. A sexualidade não se limita a uma representação social que a simplifica, associando-a apenas aos órgãos genitais, mas abrange o corpo inteiro, manifestando-se ao longo de toda a vida.

#### **3.1 SOBRE O DESENVOLVIMENTO SEXUAL INFANTIL**

Durante a infância, o ser humano descobre aos poucos, e geralmente sozinho, partes de seu corpo em seus sentimentos e funções. O entendimento e o emprego da função reprodutiva fica em última instância na organização da sexualidade humana.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 74), as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo – zonas erógenas – havendo um desenvolvimento progressivo também ligado às modificações de relação com o objeto de desejo, em suas descobertas sobre as fases do desenvolvimento sexual:

Os principais aspectos destas descobertas são: • A função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como afirmavam as ideias dominantes. • O período de desenvolvimento da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, quando as funções de reprodução e de obtenção do prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher. Essa afirmação contrariava as ideias predominantes de que o sexo estava associado,

exclusivamente, à reprodução. • A libido, nas palavras de Freud, é ‘a energia dos instintos sexuais e só deles’.

O ser humano se diferencia dos outros animais em seu aspecto psicológico, na aquisição e internalização de valores colocados e executados em sua organização social, mas assim como todos os animais, tem um desenvolvimento – tanto psicológico como orgânico – progressivo, que dentre estudos de muitos pesquisadores<sup>8</sup> desse desenvolvimento, Freud veio a destacar em seus registros fases dessa progressão no desenvolvimento sexual infantil.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2001), tais fases do desenvolvimento sexual infantil foram denominadas por Freud em: 1) fase oral em que a criança concentra sua zona de erotização na boca; 2) fase anal na qual a zona de erotização é o ânus; 3) fase fálica em que a zona de erotização é direcionada ao órgão sexual; 4) fase genital – que acontece na adolescência – na qual o objeto de erotização passa a ser o outro, não mais se localizando no próprio corpo.

Mas entre as fases fálica e genital surge um período denominado de latência, marcado como um espaço entre as atividades sexuais, em que há uma espécie de distração por parte das crianças, ou seja, uma maior concentração em outras atividades.

A fase oral em Freud (2006. vol. XII, p. 187), correspondendo à zona de erotização da boca, está ligada com a nutrição, é na estimulação de mucosas presentes na parte interna da boca que a criança sente prazer, “o objeto de uma atividade é também da outra, e o alvo sexual consiste na incorporação do objeto [...],” e ao entrar em contato com o peito da mãe para sua alimentação, esse prazer é proporcionado.

Ainda de acordo com o mesmo autor nesta fase, surge juntamente com o aparecimento dos dentes o ‘chuchar’ que – independente do ato de sugar o leite materno – consiste na sucção de alguma parte delicada, palpável, do corpo<sup>9</sup> ao seu alcance sem o menor propósito de nutrição.

Na fase anal, assim como na fase oral quando a criança aproveita-se de outras funções do organismo, como matar a fome, por exemplo, para permear sua sexualidade, também a criança retém as fezes até o último instante possibilitando um sentimento de alívio – como um prazer – à zona anal ao liberá-las. (*op. cit.*). “As excitações sexuais [...] à frequência com que essa zona conserva durante toda a vida uma parcela considerável de excitabilidade genital. Os distúrbios intestinais tão frequentes na infância providenciam para que não falem a essa zona excitações intensas.” (FREUD 200, vol. XII, p. 175).

<sup>8</sup> Como citados por exemplo nesta pesquisa bibliográfica: Piaget e Vygotsky

<sup>9</sup> Que pode abranger do dedo da mão ao órgão genital

Quando a criança consegue controlar seu intestino, ela se aproveita a usar tal controle na manobra da atenção em seu favor por parte das pessoas que a cercam, além de – e principalmente – aproveitar-se para delongar a defecação e propiciar o prazer que é proporcionado pelo ato em si, tanto no sentido psicológico como físico.

Ao chegar à fase fálica, a criança desperta para a zona erógena fálica,<sup>10</sup> o pênis e o clitóris, onde a excitação sexual natural – mediante a estimulação por secreções que instigam precocemente essa excitação – juntamente com repetidos contatos de cuidados higiênicos ou ainda acidentais entre outros, favorecem a percepção, pela criança, de sensações prazerosas. (FREUD 2006 vol. XII).

Nessa fase a criança se interessa somente pelo sexo em si, pois nem mesmo sabe a diferença entre sexo masculino e sexo feminino, ainda pensa que todas as pessoas possuem um pênis ou vagina – por esse motivo não chega a compor o processo de erotização das zonas erógenas que vai se iniciar apenas na puberdade – seu caráter é muito mais centrado na curiosidade.

Aqui, a masturbação (autoerotismo) que a criança pratica – inclusive em ambiente escolar – pode ser considerada como uma forma de aliviar a tensão provocada por sintomas tanto físicos como emocionais derivados de seu desenvolvimento. A criança se dirige ao próprio corpo como objeto de satisfação por não ter ainda um desejo sexual erotizado.

Na fase fálica existem ainda algumas características que se destacam, como o complexo de Édipo, por exemplo, estágio no qual a criança detém o mesmo objeto não erotizado – que é sua mãe. Para Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 75), o destaque desse complexo acontece porque é em volta dele que sucede a “estruturação da personalidade” do ser humano.

O menino toma a mãe como objeto de desejo e o pai torna-se um rival que atrapalha seu acesso a esse objeto. O menino procura se parecer ao máximo com seu pai para chamar atenção da mãe, transformando-a em seu objeto de desejo,<sup>11</sup> direcionando ao pai o desejo de ser como ele.

E esse complexo também acontece com as meninas, só que, tendo o pai como a identidade de seu desejo, mesmo sendo sempre a mãe o ponto de partida tanto para o menino quanto para a menina. (MORETTO e MANSUR 2000).

---

<sup>10</sup> Considera-se apenas o órgão sexual em si, sem o desejo sexual erotizado.

<sup>11</sup> Sempre lembrando que na infância os objetos de desejo não são erotizados.

Dessa forma, o complexo de Édipo na menina se diferencia pelo fato de que ela não aguenta a renúncia ao pênis sem tentar compensar, passando a figura do pênis simbolicamente para um bebê que ela espera receber do pai como uma gratificação.

E no complexo de castração – que acontece também na fase fálica – a criança volta uma maior atenção para seus órgãos genitais e passa a perceber melhor sua sensibilidade sendo que os meninos passam a manuseá-lo com mais frequência, mas acabam observando a desaprovação do adulto, quando este direta ou indiretamente ameaça uma punição entendida pela criança como ser-lhe retirado o pênis.

Enquanto o pênis não é retirado, a crença em sua perda também não existe até o momento em que possa visualizar o órgão genital feminino, quando assim a criança passa a imaginar que o fato pode ser consumado.<sup>12</sup>

Deduz-se a possibilidade de a menina ao realizar a comparação de sua genitália com a de um menino sente-se inferiorizada, pensando que o seu é muito menor, e ao perceber que não cresce, acreditar que lhe foi tirado – pela castração – por algum motivo. Mas também há a possibilidade de a menina aceitar a castração como um fato consumado, ao passo que o menino pode temer a possibilidade de sua ocorrência.

Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2001), esta fase pela qual a criança passa no desenvolvimento de sua sexualidade pode ser denominada diferentemente entre os autores apenas como fase genital e ainda incluída nas organizações pré-genitais, ou até mesmo denominada de organização genital infantil:

Ora, não podemos entender a atração sexual na criança como atração no sentido genital, da maneira como ela ocorre depois da puberdade. A sexualidade no adulto, salvo algumas exceções, buscará sempre que possível o contato genital. Na criança não existe a sexualidade no sentido genital, mas seria muito difícil dizer que o prazer que crianças de três anos sentem ao manipular o pênis ou o clitóris não é sexual. Esse prazer da manipulação demonstra o despertar das zonas erógenas. A criança gosta do carinho e pedirá carinho. Ocorre que a ligação afetiva mais forte e a pessoa em quem ela mais confia é a mãe, e neste caso não é estranho que a criança espere e exija seu carinho. Esta ligação carinhosa e afetiva entre mãe e filho (ou entre pai e filha) é que irá propiciar a caracterização do famoso **complexo de Édipo** (grifo dos autores). Com esse percurso, demonstra-se que a sexualidade aparece no ser humano desde muito cedo, e que as suas primeiras manifestações não têm caráter genital, mas trata-se mais da organização do impulso da libido, que, mais tarde, será fundamental na busca do prazer sexual. É por isso que costumamos denominar **sexualidade** (grifo dos autores) esse processo, para dar-lhe um conteúdo mais amplo que sexo, no sentido mais estrito do termo. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA 2001, p. 234).

---

<sup>12</sup> É importante não desprezar o fato de que, nessa época, a masturbação de modo algum representa a totalidade de sua vida sexual.

Já na fase de latência, a criança passa por uma espécie de intervalo em suas descobertas, e levando em conta o meio social e a influência da família na formação da personalidade, podem surgir inibições sexuais, anseios morais, pudor, tabus, e assim por diante.

Na fase genital – mais ou menos entre oito e doze anos – a criança continua o processo que traz desde seu nascimento que é o de explorar o próprio corpo em seu entendimento, começando a se direcionar ao erotizado, processo este em que o convívio social tem seu valor, e que não é pequeno.

Nesta fase, após o período de latência, seguindo até a puberdade, quando vai reviver situações do complexo de Édipo que tenham permanecido em silêncio durante esse período de latência, podendo ainda se caracterizar como uma fase de perdas, dúvidas e angústias até a puberdade, na qual surgirão respostas a algumas dessas dúvidas juntamente com outros questionamentos. (Moretto e Mansur 2000).

Diante desse processo complexo do desenvolvimento da sexualidade infantil, é de fundamental importância por parte da família e dos educadores a capacidade de percepção, de muita atenção com as crianças, visto que as influências culturais como família, escola, grupo social têm uma grande força na formação de sua identidade. As crianças passam por profundas transformações corporais, é quando ocorre o confronto entre a imaturidade física e a imaturidade emocional.

### 3.2 BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES ACERCA DA SEXUALIDADE INFANTIL

A sexualidade está presente de maneira totalmente ativa na vida do ser humano, e essa sexualidade tem seu desenvolvimento desde seu nascimento. É cada vez mais necessário entendê-la em seu desenvolvimento desde a infância para conseqüentemente buscar uma melhor compreensão de certas atitudes tomadas pelas crianças, correspondendo a uma orientação clara e consciente.

A criança como um sujeito social e histórico e de direitos deve assim ser considerada para uma educação integral e de qualidade. Esse fato inclui a educação sexual e o desenvolvimento da sexualidade infantil inserido no seu contexto biológico, psicológico e social.

Tal compreensão serve de embasamento para um estudo mais amplo, um melhor entendimento de situações decorrentes do dia a dia nas manifestações da sexualidade da criança. Pois é dentro de um grupo social que se vivem as atividades, as atitudes, e as normas

da humanidade, e esse contexto se faz historicamente através dos tempos, nas relações entre o ser, o outro e o mundo.

A sexualidade humana não pode ser tratada de maneira dividida, racionada, pois “as relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes.” (NUNES 2005, p. 15).

No processo de desenvolvimento da sexualidade, seu significado e natureza são norteados por preceitos éticos, políticos, religiosos e ainda em diferentes espaços geográficos, temporais e sociais, sendo necessária uma compreensão em todos os âmbitos de suas transformações históricas que possibilitam essa significação.

Nunes (2005) também traz um breve histórico para compor uma base de compreensão da necessidade de se conhecer as mudanças de valores da sexualidade em diferentes tempos histórico-sociais como os valores éticos, políticos e sociais da humanidade – e do qual se vale esta pesquisa a fim de ampliar a compreensão:

Nos tempos da pré-história, a mulher era muito valorizada pelo fato de dar continuidade à raça humana por meio da procriação e por sua qualidade de organizadora da sociedade. Enquanto o homem saía à caça, a mulher cuidava de todas as outras necessidades do cotidiano. (*op. Cit*, p. 57-64).

As divindades eram representadas no feminino, decorrente da força da mulher em proporcionar a descendência da humanidade, pela consideração da fertilidade feminina e ainda porque a sexualidade era tida como sagrada em virtude dessa superioridade da mulher. (*op. Cit*, p. 57-64).

Mais adiante, por volta de 8.000 a.C. surgem interpretações religiosas em todos os aspectos da vida do ser humano e o poder passa a ser exercido pelo homem e suas funções como pai e chefe de família se estendendo na organização e comando da sociedade. Nesse período, a dominação masculina se estabelece, e desde a infância, as crianças passam a ser educadas por meio de uma estrutura predominantemente machista – diferenciando-se intensamente o masculino do feminino. (Nunes, 2005, p. 57-64).

Na tradição judaica cristã, a narrativa bíblica descreve em seus escritos – o que depende muito da maneira como é interpretada – que nesses tempos, o homem era considerado como superior, as mulheres eram discriminadas, humilhadas, usadas pelos homens, tanto em uma submissão familiar, cotidiana, – quanto nos trabalhos de servir ao homem – como e principalmente servir sexualmente. (*op. Cit*, p. 57-64).

Cobiçada como objeto sexual, a mulher era vista e tida como propriedade do homem, como suas propriedades materiais e seus empregados, e como tal tratada, pois o homem era seu dono e mandava em todas as suas ações, seja como esposa, seja como amante, teria entre outras coisas que satisfazê-lo em seus desejos sexuais. (Nunes, 2005, p. 57-64).

A cultura e o mecanismo de controle social materializado nas regras determinam o comportamento do ser humano, que segue de acordo com seus interesses pessoais, mas também sociais. E como a história da humanidade acontece não só no aspecto temporal, mas também geograficamente, em cada espaço a cultura pode ser diferenciada conforme o sistema econômico, político e religioso de cada sociedade.

Fazendo uma retrospectiva histórica, segundo Melo (2001), no cristianismo se forjou grande parte da concepção atual a respeito da sexualidade, concretizaram-se as maneiras de o ser humano ver e viver a vida, por meio de experimentos e valores, por meio da família e que são repassados por ela juntamente com a cultura da sociedade em que vive, ao notar e conhecer o corpo.

Numa época tão dominada pelos homens, também existia em certos lugares, a tolerância à poligamia, sua prática era considerada normal dentro da sociedade, e de acordo com Nunes (2005), em diferentes localizações e até mesmo distanciadas, as influências acontecem e as mudanças vêm como resultados dessas influências.

Nessa mesma época, o Cristianismo passa a defender a monogamia, e em muitas sociedades, para manter o poder concentrado sempre na mesma família, as pessoas eram obrigadas a se casarem entre tios(as) e sobrinhas(as), ou ainda entre irmãos. (NUNES 2005). Isso é mais um exemplo da influência política e econômica em uma sociedade que desenvolveu estratégias de manutenção de poder, de prestígio e de honra, tendo por base a sexualidade mais propriamente e a reprodução de gerações no âmbito de uma determinada família.

“[...] o enquadramento de funções e papéis sexuais decorre da estrutura social e da cultura, a regulamentação do comportamento sexual é determinada pelos interesses estruturais da cultura, além do desejo e da existência pessoal.” (NUNES 2005, p. 61).

De acordo com o mesmo autor, no início da era cristã, na Idade Média, o próprio cristianismo sofre mudanças radicais, passando a ser a religião oficial do governo imperial no século IV. A sexualidade tem a influência de um rigoroso moralismo religioso, é condicionada a uma visão exclusivamente direcionada à procriação, e que somente dentro do matrimônio e

com o objetivo de perpetuação da espécie poderia acontecer, passando a ter cada vez mais um sistema de ideias moralistas,<sup>13</sup> e:

[...] no clericalismo cristão feudal, conservando elementos como a submissão e a desvalorização da mulher, a repressão sexual, o sistema de culpas e controle sexual. A regulamentação da conduta sexual e os mecanismos de representação simbólica negativa dessa sexualidade enquadrada de maneira reprimida. (NUNES, 2005, p. 80).

No início do Cristianismo, de acordo com Melo (2004. p. 44-45), o corpo passa a carregar “a marca do pecado” e o ser humano passa por sofrimentos físicos para a “mortificação do corpo” em decorrência de “salvar a alma”, então essa é uma época de grandes marcas repressoras no entendimento do corpo do ser humano que é sempre sexuado, em que “nossa forma de viver e sentir o corpo vem das experiências que tivemos, das atitudes e crenças fundamentais de nossa família, cultura e sistema educacionais”.

Segundo Nunes (2005), não foi de imediato que o cristianismo conseguiu se impor de maneira totalitária, pois ainda na Idade Média, a linguagem usada sob uma visão da sexualidade era de baixo calão, principalmente entre a população mais pobre, além da existência da promiscuidade.

Por volta do século XVI, com a ampliação da classe média, surge uma sociedade mais liberal, experiências e influências de pensamentos mais críticos e reflexivos espalham-se pelas sociedades, e surgem críticas a respeito da vivência da humanidade, novos pensamentos são considerados e a fé começa a ser duvidada, abdicada, resignada. (*op. Cit*, p.82-92).

Ainda de acordo com Nunes (2005), de um lado a moralidade cristã tenta se erguer emergencialmente, impondo a obediência às escrituras bíblicas, apelando à consciência moral das pessoas e ainda regulando a sexualidade direcionada especificamente à procriação, e de outro lado propõe uma marcha contra o sexo, negando o corpo, condenando a masturbação, demonstrando a proliferação de doenças, evidenciando a culpa mediante a vergonha e reforçando a cultura do pecado mediante o proibido: “Nessa visão dual, fragmentada, o corpo não tem o menor valor, é a prisão do homem, não é nada em si mesmo por ser passageiro e mortal. [...]” (MELO 2004, p.47)

No que se refere às crianças, na linguagem usada pelos adultos, em suas ações perante elas – quando se permitia tudo – ignorava-se o respeito a elas. De acordo com Ariès

---

<sup>13</sup> Que bem se sabe – e que até hoje – consideradas de falso fundamento pois mesmo defendendo a moralidade, os cristãos – de uma sociedade machista – não consideravam todos em seus direitos, havendo sempre relacionamentos extraconjugais e até mesmo homossexuais, às escondidas, por ser imoral perante a sociedade.

(201. p. 74-75), em um entendimento sobre a história da sexualidade desde o início do século XVII, pode-se exemplificar a vida de Luiz XIII por meio de relatos sobre sua infância, quando com menos de um ano o menino se divertia com a ama que brinca com seu pênis, lembrando ainda que nessa mesma época o sentimento de infância que se tem hoje ainda não existia.

Luiz VIII, com um ano, já tinha seu casamento marcado; com um pouco mais de idade, recebia visitas juntamente com sua família e exibindo-se para os visitantes erguia o vestido e balançava o pênis e enquanto se divertia com a brincadeira, os adultos que estão junto dele também dão risadas e o estimulam com suas reações. (*op. Cit*, p. 75-76)

Segundo Ariès, (2011), durante os três primeiros anos, todos brincam com as partes íntimas de Luiz VIII e acham graça quando ele mesmo se exhibe com isso, ainda usando linguagens como: torneirinha ou benzinho, por exemplo. Aos quatro anos já lhe falavam de como ele foi feito, mostrando-lhe a cama onde ele foi concebido, ensinando os nomes certos dos genitais, dizendo-lhe que tinha um pênis. E ainda se pondo entre as pernas da rainha: o rei lhe disse que ela estava dando à luz. Aos cinco ou seis anos, os adultos deixaram de gracejar com os órgãos genitais de Luiz VIII, mas ele passou a brincar com os dos outros. A prática de brincar com os genitais das crianças era comum em família, e isso não chocava a sociedade. (*op. cit.*):

A partir de 1608, esse gênero de brincadeira desaparece: [...] atingindo a idade fatídica de sete anos era preciso ensinar-lhe modos e linguagem decentes. Quando lhe perguntavam por onde nascem as crianças, ele responde que é pela orelha. [...] O menino de dez anos era obrigado a se comportar com uma compenetração de que ninguém pensava em exigir de um menino de cinco. A educação praticamente só começava depois dos sete anos. E esses escrúpulos tardios de decência devem também ser atribuídos a um início de reforma de costumes, sinal da renovação religiosa e moral do século XVII. Era como se o valor da educação começasse apenas com a aproximação da idade adulta. Por volta dos 14 anos, entretanto, Luiz VIII nada mais tinha a perder, pois, foi aos 14 anos e dois meses que o colocaram quase à força na cama de sua mulher. (ARIÈS 2011, p. 77).

De acordo com Ariès (2011), no século XVI, início do século XVII, os adultos se misturavam às crianças em seus atos sem aversões, direcionando-os ao caráter religioso. Mantinham contatos físicos públicos com elas – e de consciência limpa – e que só passavam a ser proibidos na adolescência.

Não esquecendo que as crianças não eram consideradas crianças, nessa época os moralistas passaram a incentivar os adultos a despertar a culpa nas crianças priorizando as confissões em virtude das cobranças morais religiosas.

Segundo Ariès (2011), por meio das colocações de moralidade desse período, ensinava-se às crianças uma linguagem decente e ética, não permitindo que elas se toquem mais, nem entre si, nem com adultos e que nem mesmo se olhem durante as brincadeiras. Misturas de adultos e crianças, ou ainda somente crianças, não devem mais acontecer – nem mesmo para dormir – como era de costume. A confissão passa a ser um dever constante; na escola, as crianças deviam ser vigiadas constantemente pelos adultos e mesmo pelas outras crianças – e denunciadas. A intimidade com os empregados já não era mais permitida. Não se admitia mais dar livros duvidosos às crianças: “[...] É dessa época realmente que se pode datar o respeito pela infância.” (p. 83).

Sendo assim, a noção de inocência infantil foi se impondo, como também a implantação de princípios e cuidados, como não deixar as crianças sozinhas, evitar os mimos, esconder o próprio corpo, não deixá-las completamente entregues aos criados, demonstrando uma distinção entre comportamentos adequados aos adultos e às crianças.

Os adultos passaram a guardar uma série de segredos em relação a sexo, dinheiro, violência, morte, doença e relações sociais, a criança sendo afastada do mundo dos adultos e a noção de infância foi se desenvolvendo.

A criança, portanto, vai passando paulatinamente a ser objeto de respeito, por ser considerada possuidora de outra natureza distinta dos adultos, com outras necessidades, constatação crucial para a constituição da infância, passando a ser caracterizadas como pessoa. Assim, também a respeito da sexualidade humana, foram-se aprimorando visões e ações, já que todo o ser humano é sempre sexuado, desde o nascimento.

Segundo Melo (2004 p. 49), somente mais ou menos da metade do século XIX em diante o corpo passa a ser estimado em suas dimensões além da alma:

[...] expressando a construção histórica das relações sociais entre os homens e a natureza, na constituição de seus modos de vida. [...] o homem também começa a ser visto como consciência histórica inserida no corpo, constituído e constituinte na teia das relações sociais estabelecidas em seu modo de produzir a vida.

Por meio das transformações do mundo capitalista, no século XIX, todas as repressões contra a sexualidade nos séculos passados começam também a se transformar, Freud, o pensador que estruturou as bases da psicanálise, ao fundá-la, mostra a importância da sexualidade, e Marx traz uma nova visão da estrutura social, e a partir da Segunda Guerra Mundial, o consumo e a dependência das modernidades ratificam-se cada vez mais na vida do ser humano. (NUNES 2005).

O capitalismo, ainda mais fortalecido, investe nos meios de comunicação de massa para disseminar os valores do consumismo, do hedonismo e do erotismo como é possível observar ao longo do século XX e início do século XXI. Concomitantemente, surgem as lutas pelos direitos humanos e as mulheres passam a ser usadas – por meios diferenciados – no sexo e sua proliferação por meio de propagandas e promoções da ascendência do corpo feminino.

A pornografia é estimulada, mulheres e homossexuais buscam sua liberdade, surubas e suingues são cada vez mais praticados e a promiscuidade – que nunca foi inexistente – passa a ser evidenciada. Segundo Nunes (2005, p. 99):

[...] o poder não tem hoje motivos para reprimir a sexualidade, pois é esta, hoje, seu principal mecanismo de controle e de produção ideológica. [...] já não há mais lugar para um sexo procriativo nem para uma repressão sistemática. Contudo permanecem algumas questões intrigantes. Como viver a sexualidade de maneira humana, plena e livre? Essa questão é mais um horizonte do que uma certeza. É preciso buscar formas de conquistar uma sexualidade nova numa transformação global da sociedade.

Para um entendimento da sexualidade humana, faz-se de grande importância uma reflexão mais profunda em todos os âmbitos da sociedade para se compreender suas grandes transformações. Retomando a retrospectiva histórica na educação da criança, dentro da sexualidade infantil, a infância no início do século XVII, conforme Ariès (2011) se tornou digna graças à infância de Jesus Cristo, que era tida como um sinal de mortificação ao qual Jesus se submeteu pelo fato de vir ao mundo como uma criança. Mas ainda aos moralistas da época, a ideia da impureza e do pecado pela criança incomodava, ao ponto que se utilizavam desse contexto aqueles que ponderavam a infância corrompida:

Formou-se [...] a concepção de infância que insistia em sua fraqueza [...] mais do que sua natureza ilustra, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro refluxo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa obrigação regia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado tenro e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção denominou a literatura pedagógica do final do século XVII. [...]. (*op. Cit*, p. 87).

Ainda de acordo com Ariès (2011), a literatura da época trazia alguns princípios a serem seguidos na educação da criança:

1) Não se poderia deixar as crianças sozinhas em hipótese alguma, devendo serem sempre vigiadas – mas com carinho – fazendo com que elas gostassem de ser vigiadas, acreditando que os adultos estivessem ao seu lado por amor.

2) Não se poderia mimar as crianças, acostumando-as à seriedade desde cedo, contrariando a bajulação, pois deixá-los fazer de tudo quando crianças somente lhes permitiria decepções quando maiores. Sem falar ainda na repugnância que se passou a sentir pelo hábito de beijos e abraços direcionados às crianças desde bebês.

3) À compostura e pudor do comportamento: as crianças eram vestidas isoladamente ao se deitar, ainda tirando-se o hábito de deitar várias crianças juntas e não se permitindo deitar-se na frente de qualquer pessoa do sexo oposto, e assim também separadas as crianças da companhia dos criados.

4) Em outra inquietação com a compostura e dignidade e com a possibilidade de toques corporais devia se substituir o ar de grande família por um resguardo no palavreado e nas ações mediante às crianças.

Embora alguns livros destinados aos pais fossem usados pelas crianças para aprender a ler e que, portanto, estas tinham contato com uma linguagem adulta, e devido às necessidades de um moralismo a ser seguido, surgiram literaturas mais direcionadas às crianças, em uma separação do mundo infantil, para um melhor entendimento da infância, inicia-se então essa separação em virtude da ideia de moralidade. (ARIÈS 2011).

Segundo o mesmo autor, muitas vezes eram citados trechos bíblicos referentes às atitudes de Jesus em relação às crianças, em uma linguagem e exemplos mais infantis, na expectativa de mudar os hábitos passados de brincadeiras pervertidas com as crianças proporcionando a elas uma confusão, ao ser quando muito pequenas permitidas e mais tarde proibidas:

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 [...] e fornecê-la desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. (*op. Cit.* 2011, p. 91).

Hoje no reconhecimento da infância, é indispensável considerar a criança em sua totalidade como um ser humano desde que nasce, seja na família, na instituição escolar ou na sociedade, e quando se fala em totalidade, evidencia-se a sexualidade não só no biológico, mas também em tudo o que ela afeta na vida da criança.

Na consideração de que a sexualidade na infância existe intrinsecamente em seu desenvolvimento tanto físico quanto psicológico e intelectual, é primordial refletir e analisar o assunto em seu contexto, considerando ainda o ambiente escolar, onde a criança de zero a seis anos passa a maior parte de seu tempo.

### 3.3 MANIFESTAÇÕES SEXUAIS NA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS NA ESCOLA

sexualidade humana em sua constituição, passa a ser vista em sua dimensão social. De acordo com Merleau-Pont *apud* Melo (2004, p. 99), “sendo um ser-corpo-sexuado, na sua história sexual o ser humano também expressa sua maneira de ser e estar no mundo, junto aos seres também sexuados . [...]”.

A sexualidade infantil intrínseca ao desenvolvimento de infância passa por variações entre as sociedades e suas culturas em tempos históricos, podendo variar também dentro da própria família. Assim, a constituição de seu entendimento tem alterações, segundo suas possibilidades e impossibilidades, movimentando-se a cada época. “O homem foi elaborando histórica e culturalmente, um conjunto de posturas em torno do sexo, que fez com que este transcendesse o próprio homem. Surgiram tantas exigências, regras, interdições e permissões que tornaram a atividade sexual um tabu.” (GUIMARÃES *apud* SANTOS e BRUNS. 2000, p. 15).

O desenvolvimento da sexualidade humana com suas diferentes manifestações ainda é compreendido em muitos grupos sociais como um tabu. Não resta dúvida de que este modo de pensar e compreender a sexualidade gera dificuldades na educação sexual tanto para a família como para o meio escolar.

Existe a possibilidade de um desapeço em relação à educação sexual intencional na educação da criança – principalmente na primeira infância, – ao se esquecer de que as manifestações da sexualidade acontecem naturalmente, não podendo ser impedidas ou agendadas para aflorarem.

Mesmo ao se considerar esse tabu apenas na hora de se falar a sério sobre sexualidade com a criança,<sup>14</sup> no cotidiano social, de uma maneira geral a sexualidade é tratada de forma vulgar em seu contexto, exatamente por não se ter um conhecimento de sua importância na vida de ser humano, o que vem reforçar esse tabu.

É primordial aos profissionais do ambiente escolar compreenderem esse desenvolvimento da sexualidade como importante na vida do ser humano. A influência de uma educação repressiva e moralista na educação sexual dentro – e fora – do ambiente escolar ainda é parte integrante em grande parte da sociedade atual, podendo resultar em uma educação sexual prejudicial à dignidade da criança:

---

<sup>14</sup> Tem-se que na mídia, por exemplo, a sexualidade é mostrada de forma fragmentada e direcionada ao que melhor convém ao consumo, deturpando as visões de uma sexualidade saudável.

Se para a criança, tanto a manifestação de sua sexualidade quanto a sua curiosidade e fala são naturais e espontâneas, a capacitação do adulto nessa área é claramente necessária para que a sua intervenção seja adequada. A atitude da família e dos educadores e educadoras, suas reações diante da tevê, com ou sem palavras, positivas ou negativas, já constituem educação ou deseducação sexual. As propostas para a educação infantil deveriam considerar que as crianças são seres sexuados que manifestam espontaneamente sua sexualidade e desenvolvem suas próprias teorias sexuais; que a masturbação auxilia na compreensão do corpo e do prazer e a repressão não fará com que a criança pare de se masturbar, mas que a realize de modo culposo; que manipular genitais, afagar, beijar, tocar um ao outro são gestos comuns entremeados de muito riso e cócegas com o mesmo ou com o outro sexo; que a criança lê a linguagem corporal e a reação do adulto diante de cenas de sexo, que os adultos [...] familiares [...] professores têm expectativas diferentes quanto a padrões de comportamento apropriados para meninos e meninas. (CAMARGO e RIBEIRO 2003, p. 58).

Por uma urgência social e pela necessidade da criança em satisfazer suas curiosidades e viver sua sexualidade de maneira natural e ativa, as manifestações da sexualidade infantil escolar não podem ser ignoradas ou mascaradas pelos educadores.

Mas, em muitos segmentos sociais a educação sexual da criança ainda é orientada por pressupostos religiosos e conservadores. Na fase da educação infantil, tais fundamentos se destacam, mesmo sendo “[...] a sexualidade uma qualidade essencialmente humana com sua história e cultura brotando em todos os tempos e espaços constituídos pela civilização [...] uma descoberta, uma elaboração, uma busca. [...]” (MELO 2004, p. 101).

De acordo com Nunes e Silva (2006), há a necessidade de uma intensa disposição crítica do educador para rebater este modelo que está inserido na motivação das crianças estimuladas diariamente, permitindo assim um pensamento mais amplo, reflexivo e ponderado às reais necessidades em sua sexualidade. Mas segundo Santos e Bruns (2000, p. 33):

[...] a família tem feito muito pouco [...] deixando lacunas muito grandes. Os educadores de um modo geral não estabelecem diálogo aberto com seus filhos em casa, e conseqüentemente, não o fazem também com seus alunos. Além disso, tais educadores não têm em sua formação um preparo adequado e aprofundado das questões não só ligadas à sexualidade, mas também à ética [...] A realidade revela que a formação de nossos profissionais de um modo geral não está voltada a essa dimensão natural da vida humana: a sexualidade [...].

Qual seria a razão para não responder (lembrando que sempre se responde, mesmo quando se cala) à criança o que ela quer saber? Desnecessariamente se responde à criança de maneira fantasiosa, com conceitos e temas que mais tarde ela vai descobrir que não são realmente o que ocorre. Ao não satisfazer sua curiosidade, a criança passa a não acreditar mais

em quem a orienta, o que acaba por provocar dúvidas ainda maiores e pensamentos distorcidos, deduzindo que o sexo e sua sexualidade são reprováveis e inapropriados em suas manifestações.

Ao se considerar que embasamentos teóricos no assunto da sexualidade juntamente a outras áreas, possam colaborar com a atividade diária do(a) professor(a) da educação infantil, Silva *apud* Nunes e Silva (2006, p.14) citam que “ainda que a medicina colabore com a pedagogia sobre as questões da fisiologia sexual e anatomia dos órgãos sexuais [...] É necessário muito mais que conhecimentos fisiológicos e anatômicos para acessarmos a complexidade da questão da sexualidade [...]”.

A sexualidade, ao ser entendida como parte integral do corpo, segundo Melo (2004, p. 107) surge em todas as fases da vida “[...] a sexualidade reafirma-se como dimensão existencial, parte inseparável da condição humana, histórica, processual e mutável, assim como é o ser no mundo junto a outros seres”. Na curiosidade humana a sexualidade, “sofre repressões das mais variadas” (*op cit*, p. 115)

Mas ao satisfazer a curiosidade da criança em sua real necessidade, ela se dará por satisfeita, procurando responder as suas outras necessidades de saber em um ritmo natural, sem afobações e de maneira clara ao entender que está sendo considerada em sua capacidade de compreensão, valorizando assim o que acaba de saber em seu conteúdo e forma de conhecimento.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Multidisciplinares (1998), a sexualidade infantil deve ser abordada primeiramente a partir dos conhecimentos e conceitos adquiridos junto ao seu meio social e cultural, respeitando essas primeiras noções para então se desenvolver um trabalho que articule esses conhecimentos:

Quando uma criança chega à escola, mesmo tendo pouca idade, traz conceitos do mundo cotidiano onde as falas, os sistemas simbólicos sexuais de nossa cultura estão basicamente em três óticas: médico-higienista (ex.: use a camisinha); consumo (ex.: apelos sexuais para vender inúmeros produtos) e proibido / pecado / sujo (ex.: vivência de negação dos genitais e/ou outras posturas repressivas em relação à sexualidade). (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, - TEMAS MULTIDISCIPLINARES 1998, p. 19).

O ser humano quando vem ao mundo não tem conhecimento da cultura em que está sendo inserido, afinal ele não nasce **com** uma cultura, mas **em** uma cultura. É a família dentro da sociedade que repassa os valores a serem seguidos, então a criança é desprovida de perversidades e preconceitos, trazendo necessidades naturais, como se movimentar e

expressar seus sentimentos colocados ainda por meio de atividades prazerosas como as brincadeiras, por exemplo, que possibilitam satisfazer tais necessidades.

Dentre outras manifestações da sexualidade infantil, a manipulação dos órgãos sexuais acontece como uma das descobertas mais significativas na infância. E esse ato de manipulação, muitas vezes explicitado pelas crianças – que não conseguem ou não se interessam em disfarçá-lo – no ambiente escolar, constrange muitos professores que, frente à observação e aos comentários das outras crianças, apresentam dificuldades no direcionamento de tal situação, e na maioria das vezes a responder a contento a esses comentários e questionamentos que destacam a ação da criança:

[...] O potencial de expressão da criança traz em si a expressão da sexualidade. É importante que saibamos que quando trabalhada adequadamente, essa expressão jamais se torna um obstáculo para as atividades pedagógicas, ao contrário, colabora grandemente para que o educador ganhe a confiança do grupo e desenvolva as atividades escolares com muito mais segurança e sucesso. A postura receptiva por parte do educador a essas manifestações convergem numa prática profissional verdadeiramente formativa. [...] (NUNES e SILVA 2000, p. 77).

É visto que o desenvolvimento sexual sereno do ser humano na fase infantil é de total importância para a vida adulta – tanto quanto para a própria criança – em todos os sentidos. Conforme estudos vêm demonstrando e de acordo com a consciência do ser humano que vem se ampliando quanto a isso, é primordial aproveitar na educação todo esse desenvolvimento.

Para que professores consigam lidar melhor com o tema da sexualidade infantil no ambiente educacional de modo saudável, compreendendo bem os processos de desenvolvimento infantil, é fundamental uma formação emancipatória desses profissionais. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Multidisciplinares (1998, p. 17) adverte:

Requer seriedade, sobretudo, das agências formadoras dos profissionais da educação, uma vez que o professor, ao se deparar com crianças, deveria estar fundamentado para, no mínimo, atuar com conhecimento científico, segurança, tranquilidade e sensatez, no que se refere às manifestações tanto de curiosidade quanto de descobertas corporais, individuais e coletivas.

Ao considerar que a interferência pedagógica deve buscar proporcionar uma conquista da autonomia afetiva, da liberdade de escolha e de uma vida mais prazerosa, baseada em uma linguagem acessível, utilizando-se de metodologias adequadas ao período de vida da criança, o que se propõe neste documento juntamente com os PCNs – e pelo fato de estarem mais direcionados à educação fundamental – é imprescindível um aprofundamento, um envolvimento e uma grande atenção dentro da educação infantil, sabendo que estes

professores em sua maioria têm um currículo de negação e repressão para lidar com as manifestações da sexualidade da criança.

Há que se subsidiar este preparo para que aconteça de forma a contemplar todas as dificuldades d(a) professor(a) de educação infantil, enfatizando as necessidades da criança em satisfazer suas curiosidades e entender o que se passa consigo e com os coleguinhas.

Uma boa observação do(a) professor(a) às atividades realizadas pela criança poderá lhe mostrar caminhos para conversar sobre o que acontece com ela nessas manifestações de sua sexualidade: seja beijo na boca, masturbação, observação do corpo do coleguinha, entre outras.

Na educação infantil a ação pedagógica necessita ser centrada na criança, objetivando sua contemplação na diversidade do sujeito, não esquecendo seu contexto histórico e social, pois é fundamental não deixar de se considerar todo o processo de desenvolvimento, sempre sexuado, pelo qual todo o ser humano passa desde o momento que vem ao mundo.

Em todas as dimensões em que o ser humano se constitui, seja afetiva, cognitiva, psicológica, sexual, é importante considerar todas as suas atividades, movimentos, expressões, socialização, criatividade, linguagens, curiosidade e sexualidade, pois esta é parte integrante do desenvolvimento infantil:

[...] A criança não deve saber tudo. Alguma coisa sim, de modo a satisfazer sua petulante curiosidade, mas tudo, certamente não. Sabendo demais a criança poderia ter maus pensamentos e desejos deploráveis, que maculariam com o lodo da malícia a limpidez da sua ingenuidade. [...]. (BERNARDI 1985, p. 46).

Priorizar a busca de uma valorização da dimensão da sexualidade no espaço educacional, promovendo as relações educativas com intervenções que procurem preencher todas as necessidades da criança, em vista de seus entendimentos é o caminho mais seguro.

Não há necessidade de se especificar um ensinamento em sexualidade infantil com hora marcada, principalmente na educação infantil, considerando as manifestações naturais da sexualidade da criança, é importante enfatizar que se deve apenas responder o que a criança quer saber, que não tem nem necessidade nem razão para ir além da curiosidade do momento:

Não é necessário despejar um caminhão de informações à criança. Porém, o que não pode ser justo é não satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo. É importante conversar com as crianças numa linguagem que elas dominem e que possam entender. [...] Tomando o partido ou responder, que o façamos com a maior simplicidade, sem mistério, sem embaraços. [...] As crianças

em geral não precisam provar nada pra ninguém e também não estão preocupadas com os padrões de **normalidade** (grifo do autor) que a sociedade impõe aos adultos. Reprimir a sexualidade da criança é reprimir o seu corpo que se constitui na base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade. Porque afinal, não existe uma separação entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta. Existe sim, uma ligação única e uma continuidade entre elas, ou seja, são inseparáveis e consequentes. (NUNES e SILVA 2006, p. 51-52).

É fundamental trabalhar na curiosidade infantil e em suas manifestações da sexualidade utilizando-se de linguagens que facilitem a compreensão da criança em suas necessidades, entendendo o que acontece com seu corpo. As manifestações de sexualidade infantil necessitam ser consideradas de forma construtiva em uma perspectiva de confiança pela criança, em suas atitudes e nas pessoas que a cercam, em uma orientação a qual ela possa entender, enfatizando respeito pela identidade que já possui.

Segundo Nunes e Silva (2006), aos comportamentos sexuais como beijo na boca, manuseio dos órgãos genitais, tanto quanto gestos obscenos previstos no ambiente educacional, causando situações inesperadas mediante os colegas, compete à educadora ajustar-se aos mesmos princípios usados em outros comportamentos inadequados nesse ambiente.

Convém explicar de modo seguro e tranquilo sobre os limites de espaço que se tem ao chegar ao espaço do outro, que também tem seus direitos em relação a esse mesmo espaço dentro da cultura social em que vive, passando a orientar brincadeiras e condutas mais adequadas sem repassar valores morais reprovadores:

[...] O educador deve ser e estar firme em sua conduta, angariando o respeito dos alunos sob seus cuidados pela coerência em tratar a todos com igualdade e exigir destes a mesma forma. Essas manifestações são perfeitamente normais dentro do nosso modelo social educativo. Cremos que uma correta orientação da sexualidade infantil, na medida das expectativas, diminuiria consideravelmente essas manifestações angustiadas e fragmentadas. A maior parte dos educadores, porém, trata essas manifestações como atos de indisciplina, malícia e maldade. Falta-nos, contudo, uma adequada linguagem para abordar de maneira positiva a questão da sexualidade [...]. (NUNES e SILVA 2006, p.101).

Considerar a sexualidade humana como parte inseparável do ser humano, de modo positivo e afetivo, enfatizar as pesquisas históricas e científicas nessa área uma vez que a abordagem da educação sexual escolar requer o conhecimento das possibilidades e os limites da apresentação da sexualidade infantil em suas manifestações, é essencial na educação escolar.

Muitos pais, apenas como modelos de comportamento, não são suficientes no desenvolvimento sexual sereno da criança, visto que em algum momento da vida ela começa a

questionar sobre sua sexualidade, o que acontece e o que deixa de acontecer com ela e seu corpo, e na maioria das vezes, os pais não sabem, ou preferem esquecer que a sexualidade é inseparável no desenvolvimento da criança, desconsiderando a necessidade de uma orientação imediata aos questionamentos.

E quando chega à escola, conforme observação no campo empírico desta pesquisa, muitas vezes a criança com a curiosidade sobre a sexualidade insatisfeita, ainda encontra professores preparados para não fazer nada ou reprimir, sem nenhum preparo profissional para tratar do assunto, o que dificulta por parte desses profissionais um melhor direcionamento das situações que acontecem no ambiente escolar na busca de atender a necessidade da compreensão expressa nela.

Apesar de que “a construção da sexualidade ocorre ao longo de toda vida dos sujeitos, por meio de muitas formas, influenciando seu modo de pensar, sentir e agir, possuindo, portanto, características singulares,” (YARED, 2001, p. 71) os instintos sexuais ainda hoje são os mais reprimidos desde a infância, visto que a religião e a moral da sociedade concorrem para isso.

Então compete aos profissionais da educação formal buscar a possibilidade de inserir intensamente este tema desde a educação infantil para ser tratado com responsabilidade e real conhecimento de um referencial emancipatório sobre a temática para ser dado às crianças em seu desenvolvimento, podendo auxiliar também os pais na busca da consciência sobre a necessidade de educar e falar abertamente com seus filhos sobre o assunto.

Para ajudar na superação de dificuldades em relação à prática pedagógica frente às manifestações da sexualidade no ambiente escolar, tratá-las como um assunto natural, assim como são os outros temas do cotidiano torna indispensável programar um sistema de procedimento pedagógico sem exhibir, nem menosprezar a criança por ter agido desta ou daquela maneira.

Toda criança age naturalmente em demonstrações do que se passa com ela, independentemente de sua condição social, desafiando os adultos no entendimento de suas atitudes e expressões:

A infância é o espaço das descobertas, e de necessidades tantas que comprometem o adulto a participar da satisfação destas, como colaborador sensível do desenvolvimento deste novo ser. [...] requer de todos [...], novas atitudes e desafios de reorientação conceitual e compreensiva, de modo a gerar novas ideias e comportamentos [...] para compreender a criança em seu tempo [...]. (NUNES e SILVA 2006, p.10-11).

Na existência de uma educação sexual intencional por parte da escola, esta proposta tem que ser discutida e trabalhada conjuntamente com os pais, em uma parceria na qual dúvidas e dificuldades carecem ser trabalhadas livres de preconceitos e vergonhas, em um diálogo franco, pois muitas vezes a fala de professores, quanto à dificuldade de se trabalhar a educação sexual na escola, recai nas barreiras levantadas pelos pais.

E não raras vezes, como se observa no campo de trabalho, isso ocorre devido ao isolamento, distanciamento ou negação – referente ao assunto sexualidade infantil – que acontece entre a escola e a família, sendo que as famílias em sua maioria, sem saber que já estão agindo, também não sabem como atuar em relação à educação sexual de seus filhos. E a escola, como socializadora do conhecimento, pode promover o diálogo com os pais, para que as dúvidas e receios moralistas sobre o sexo e a sexualidade sejam superados.

É essencial a compreensão de que a sexualidade é parte integrante do ser humano e não apenas um apêndice, devendo ser entendida como uma “marca única do homem” (NUNES e SILVA 2006, p. 73), considerando que tudo o que envolve a dimensão de constituição da sexualidade ao vivê-la é diferente da instintiva animal.

Para a criança em sua sexualidade, a noção de corpo é essencial, pois do terceiro para o quarto ano de vida começa uma vasta curiosidade por assuntos sexuais, dentre as quais, segundo Nunes e Silva (2006), destacam-se a curiosidade diretamente direcionada aos órgãos genitais, a respeito da relação sexual dos pais e à necessidade de um entendimento de onde vêm os bebês. Sendo que:

[...] a sexualidade é a primeira condição para a curiosidade humana, e conseqüentemente, a primeira condição ou força para a aprendizagem [...] sem sexualidade o ser humano não desejaria aprender [...] No começo, entretanto, a sexualidade não está ligada ao pensamento. Ela está ligada à busca de satisfação. A educação começa na busca da satisfação e na tentativa de levar nossas urgências e desejos a um diálogo com ideias e pessoas. [...]. (BRITZMAN *apud* FIGUEIRÓ 2006, p. 44).

Na total possibilidade de compreensão da educadora à expressão natural da criança em sua sexualidade, juntamente com suas outras condições de ser humano, em tudo o que ela vivencia ao seu redor, é necessário que ela encontre formas de conduzir seus processos educacionais e sociais de modo a “não considerar estes jogos de descobertas e explorações corporais como regressões infantilizadas ou desvios” (NUNES e SILVA 2006, p.78).

Na curiosidade da criança, a melhor maneira de satisfazê-la, é observar e captar, sem dúvidas, que todas as formas de curiosidade ou exploração de si e do corpo do outro requerem ser dirigidas. É essencial ao professor enfatizar e priorizar momentos de reflexão que venham

a instrumentalizar a si mesmos e aos pais na busca de indicações no âmbito de uma alocução expressiva sobre a sexualidade infantil.

[...] tais são as manifestações mais frequentes da sexualidade infantil reprimida e negada pela educação doméstica e social. Nosso papel de educador é o de interferir, no limite de nossa competência, na crítica aos modelos repressivos/permisivos para a construção de uma sexualidade humanizada, erótica e lúdica, só possível numa relação de confiança e afeto. (NUNES e SILVA 2006, p.83).

Desenvolver naturalmente a sexualidade é fundamental para uma formação saudável e ajustada do ser humano, a compreensão do que se passa quando criança só vem possibilitar que essa formação se concretize.

De acordo com Nunes e Silva (2006), a fase do nascimento aos três anos, possibilita a descoberta do corpo e as sensações que ela provoca; a fase de mais ou menos três a seis anos enfatiza a descobertas das diferenças genitais – ainda que mediante o universo escolar e social. E todo esse desenvolvimento traz a necessidade de um ajuste aos meios da formação social das crianças, buscando proporcionar clareza e segurança ao seu desenvolvimento.

Segundo os mesmos autores, a criança traz em sua educação uma socialização condicionada à atitude dos pais mediante a questão da sexualidade, e a deficiência de uma fala tranquila e adequada tanto dos pais quanto dos professores sobre a sexualidade na vida da criança acaba por provocar nela, uma ânsia muito maior de satisfazer sua curiosidade procurando saber de outras formas, provavelmente menos aconselháveis. “O condenar a curiosidade infantil é exatamente o impulso à ansiedade de saber”. (Nunes e SILVA 2006, p. 97). Para Melo (2004, p. 274):

[...] Se aprendo e apreendo o mundo sempre por um corpo sexuado, e esse corpo deixar finalmente de ser negado na família, nas escolas, enfim, em todos os momentos possíveis de vigências da subjetividade e da intersubjetividade, o universo – que ainda está em expansão! – é o limite para o Ser aprendente-ensinante [...].

A educação sexual significa educar a pessoa completa, para uma vida harmoniosa e capaz de trabalhar com serenidade os sentimentos provocados pela sexualidade. É de extrema importância direcionar uma visão positiva de sexualidade à criança, para que esta seja vista por ela no futuro como fonte de prazer e realização pessoal, com segurança, tranquilidade e responsabilidade, e considerando todo um contexto histórico, a escola sempre foi mesmo invadida pelos grandes temas da vida em sua legitimidade, restando apenas aos profissionais que lá atuam, se envolverem, ajudarem e participarem.

No desempenho de qualquer ação do dia a dia de um ser humano, há além da razão, a crença, a política e a emoção, que juntas conduzem essa ação no local e época em que ela acontece, e o(a) professor(a) como parte de relações mediadoras, pode articular a situação, buscando com que as pessoas entrem num processo de colaboração, respeitando as diferenças ao mediar emoções singulares e complementares ao mesmo tempo.

No desenvolvimento da sexualidade infantil e suas manifestações no cotidiano escolar, é essencial uma atividade pedagógica que proporcione a satisfação e o desenvolvimento integral da criança como um sujeito em desenvolvimento.

Em suma, ao professor(a) cabe compreender e interagir pedagogicamente com o desenvolvimento da sexualidade infantil, enfatizando a solução de seus conflitos em seu trabalho educacional direcionado às manifestações da sexualidade da criança, mediante uma análise dessas manifestações e do seu fazer pedagógico diário, numa perspectiva emancipatória.

Para ir ao encontro das práticas pedagógicas relacionadas às manifestações da sexualidade infantil nos CEIMs de Lages, no próximo capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, bem como a análise e a sistematização dos dados recolhidos.

## 4. COMPREENSÃO DE PROFESSORES SOBRE A SEXUALIDADE DA CRIANÇA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES

Neste capítulo, esboçam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa e análise dos dados recolhidos por meio do trabalho de campo. Reflete-se sobre a compreensão e as práticas pedagógicas das docentes licenciadas em Educação Infantil acerca do tema sexualidade da criança e as manifestações da sexualidade infantil no cotidiano dos Centros de Educação Infantil de Lages.

### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS DE CAMPO: CONTEXTO E *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO

A opção metodológica foi o estudo de caso tendo como prática de coleta de dados o estudo de caso, que de acordo com Lüdke e André (1986), caracteriza-se por ser um estudo delimitado, com contornos definidos, esclarecendo seu conteúdo e seu espaço, e sendo distinto com interesses próprios e singulares, na constituição de uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

O estudo não é acabado, constituindo-se em uma construção constante sempre na busca de novas respostas e perguntas; é fundamental levar-se em conta o contexto em que o objeto de estudo se encontra, para uma melhor compreensão da situação específica onde ocorre o problema; apresentar uma retração completa e profunda da realidade por meio de uma variação de fontes de informação; revelar experiências através do conhecimento experimental do sujeito; representar os diferentes pontos de vista – e muitas vezes convergentes – de uma situação social; utilizar uma forma e uma linguagem mais acessível. (LÜDKE E ANDRÉ 1986):

[...] o estudo de caso **qualitativo** (grifo do autor) encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. ( p. 23-24).

Em um estudo de caso, tem-se como um dos meios de coleta de dados na pesquisa qualitativa, a entrevista como uma das ferramentas básicas para a realização dessa coleta, pois através dela cria-se uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado. Mas considerando sempre, tomar o cuidado de não influenciar a resposta ou antecipá-la mediante a

própria pergunta, deixando espaço para que o entrevistado possa dar sua opinião de forma concreta referente a seu pensamento, e não induzidamente.

“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 34). A entrevista semi estruturada deixa maior espaço para as observações do entrevistado em suas respostas.

Parte-se de questionamentos básicos, deixando um amplo campo de considerações ao entrevistado, seu tempo de duração se flexiona de acordo com as condições do entrevistado e o teor do assunto, suas questões carecem seguir o propósito da investigação. O registro e o horário da entrevista são de fundamental importância em seu cumprimento, o pesquisador ao mesmo tempo em que se ajuda, necessita apoiar o pesquisado, as perguntas de natureza descritiva são profundamente significativas, pois o processo reúne condições de obter resultados valiosos:

Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação típicos das análises experimentais, são utilizados mais frequentemente [...] a entrevista que permite um maior aprofundamento das informações obtidas através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 09).

Assim Mas assim como em qualquer outra técnica usada na coleta de dados de uma pesquisa, na entrevista alguns cuidados são imprescindíveis para alcançar uma análise condizente com o objetivo da pesquisa. Entre eles está o respeito aos costumes e valores do entrevistado, incitando um caminho natural às respostas das questões; um roteiro para que o entrevistador não deixe algum fato ou questão passar despercebido, proporcionando ainda uma lógica na sequência das informações; as expressões gestuais do entrevistado também podem ser analisadas; é primordial que logo após a entrevista o entrevistador se concentre em organizar todos os dados e algumas lacunas que por ventura tenham ficado em aberto, enquanto está recente na memória. (TRIVINÕS, 2011).

Uma pesquisa se fundamenta de forma adequada e abrangente, na qual, de acordo com Lüdke e André (1986), se devem confrontar todas as informações coletadas dentro da teoria e das observações, mediante os dados coletados no processo de aquisição desses elementos, em que a partir de uma problemática, o pesquisador se sujeita a uma atenção especial na procura de documentos, subsídios, elementos que venham a sustentar seu estudo abrangendo sua construção de saber nesse determinado assunto:

[...] é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado [...] não há portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. (Lüdke e André 1986, p. 04-05).

A pesquisa realizada em uma abordagem qualitativa veio ao encontro do objetivo deste estudo, situado em um âmbito educacional relacionado a um contexto histórico-social no qual se encontram as crianças, professores e seu contexto educacional mais abrangente.

Nesse tipo de pesquisa, o material obtido é totalmente descritivo, permitindo transcrições dos dados coletados, sejam de qual for sua fonte; o processo é de maior interesse do pesquisador, pois por meio dele tem-se o objetivo de verificar a manifestação do problema em todas as suas dimensões. Ocorre a possibilidade de percepção do modo como os participantes encaram as questões pesquisadas e o contato do pesquisador com a situação estudada acontece diretamente. (*op. cit.*).

“É interessante salientar uma vez mais, que o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.” (LÜDKE e ANDRÉ 1986. p. 133). Mediante a metodologia usada nesta pesquisa, foca-se a seguir a os dados coletados na pesquisa de campo e a análise destes baseada nas entrevistas realizadas e no referencial teórico usado na pesquisa bibliográfica.

Em uma pesquisa qualitativa, segundo Triviños (2011), na coleta e análise dos dados, – diferente da pesquisa quantitativa – é necessária uma atenção especial ao entrevistado, à observação e às anotações, permitindo uma multiplicidade de recursos ao pesquisador. Onde:

Parte-se de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e sociais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos não tornam fáceis os estudos qualitativos. (Triviños 2011, p.. 138)

Pesquisa na área da sexualidade deve ser realizada com muita cautela, pois trabalha com experimentos pessoais e profissionais, e por ser um assunto composto por questões compassivas, algumas vezes proporciona discussões não terminadas.

Isso porque, mesmo presente no discurso de pais e educadores sensibilizados com a importância do tema, a educação sexual é polêmica no meio educacional, aos currículos e procedimentos pedagógicos na educação infantil, com grandes divergências quanto à natureza, identidade e limitações do que seja a educação sexual.

[...] a pesquisa em sexualidade também pode tornar evidentes as visões de mundo do momento histórico atual, mas concomitantemente analisadas através do processo histórico que as constitui, onde se observam as bagagens teóricas responsáveis pela sua transformação ao longo dos anos, que se refletem no presente. (YARED 201, .p. 64).

Por envolver – a sexualidade – grandes questões que abrangem tempo e lugar, os grupos sociais e seus sujeitos são considerados os agentes e os produtos do período histórico, apresentando dentro das ciências sociais uma analogia entre sujeito e objeto de investigação.

Para a coleta de dados, primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa sobre seres humanos (CEP) da Universidade. Aprovado, entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação quando foi definido agenda para a realização das entrevistas com os professores dos CEIMs de Lages. Compreende-se o roteiro da entrevista que se encontra em anexo como o facilitador de uma conversa com finalidade, permitindo a ampliação da comunicação numa aproximação e numa “abertura à flexibilidade, à capacidade de observação e de interação” entre os sujeitos. (MINAYO. 2004, p. 99-100).

Ao todo, foram convidadas dezesseis professoras para participarem da pesquisa, sendo duas de cada turma de berçário, duas de cada turma de maternais e uma de cada turma de pré-escolar.

Constituindo então o quadro de turmas dos CEIMs: do primeiro, uma turma de berçário, uma turma de maternal e três turmas de pré-escolar; do segundo CEIM, uma turma de berçário e uma turma de maternal; e do terceiro CEIM, uma turma de berçário, uma turma de maternal e uma turma de pré-escolar.

Porém foi possível efetivar as entrevistas apenas com quatorze professoras de escolas municipais, realizando-as durante o período de setembro a outubro de 2013. Das dezesseis professoras, entre as duas que não participaram, uma (de berçário) encontrava-se em licença médica e a gestora do CEIM atuava em seu lugar e a outra professora (de pré-escolar) acabava de assumir substituição, achando por bem ficar de fora da pesquisa.

O tempo de cada entrevista variou de acordo com a disponibilidade de cada professora, independente do ambiente onde foi realizada. Com algumas professoras, o tempo favoreceu uma conversa mais calma e descontraída e com outras, o esforço para conseguir aproveitar seu horário foi um pouco maior. Algumas professoras são efetivas, outras contratadas nas escolas onde trabalham, com regime de vinte e trinta horas-aula semanais.

Elegeram-se portanto nesta pesquisa uma amostra de três CEIMs dentre um conjunto de setenta e cinco que compõem a rede municipal de Lages. O critério utilizado para a escolha

foi a localização geográfica dessas instituições aliado ao fato de a pesquisadora já ter atuado nesses CEIMs, como já exposto neste trabalho.

Finalmente procura-se caracterizar o *locus* desta pesquisa, a cidade de Lages que se estruturou na constituição de sua periferia urbana e cresceu a partir dos anos de 1970, quando parte a população do campo migrou para cidade.

Essa migração foi consequência do declínio da atividade madeireira na região na década de 70. Com o fechamento das serrarias, a população ocupada nessa atividade viu-se sem perspectiva de garantir suas condições de vida. A opção de grande parte dos trabalhadores e suas famílias foi buscar novas condições de vida na cidade de Lages. Na medida em que as pessoas chegavam à cidade, logo se estabeleciam, formando bairros bastante homogêneos do ponto de vista cultural e econômico, conforme aponta Peixer (2002).

Quem estudar a morfologia da população urbana de Lages, com exceção do centro da cidade, perceberá que a origem e formação da população dos bairros estão diretamente relacionadas em grande parte com o meio rural limítrofe do perímetro urbano, ou seja, uma população originária dos municípios vizinhos daquela região. Hoje o município de Lages continua sendo geograficamente o maior do Estado de Santa Catarina, com uma população segundo o último censo do IBGE (2010) de 156.727 habitantes, e desse total, apenas 1,8% reside no campo.

#### 4.2 ANÁLISE DA COMPREENSÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FRENTE AS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NOS CEIMS DE LAGES

Em uma análise de dados coletados numa pesquisa de campo, de acordo com Triviños (2011), salientam-se processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, enfocando também elementos produzidos pelo meio através de documentos, instrumentos legais, resoluções, regimentos, etc., assim como, processos e produtos originados da estrutura sócio-econômica e cultural na qual está inserido este sujeito. Fazer uma análise temática consiste em descobrir o sentido de um diálogo, que tenha um significado para o objeto em questão analisado. Sendo assim, para um melhor exame desses significados, a presença de definidos temas denota valores de referência e comportamento no conteúdo ao se analisarem os textos aqui transcritos, mediante as categorias: sexualidade infantil e compreensão das professoras sobre a educação sexual da criança e sua aplicação em sala de aula.

Nos itens 4.2.1 e 4.2.2 serão expostas as respostas das entrevistadas em forma de texto, articulando com a reflexão da pesquisadora e de autores citados no referencial teórico de acordo com as análises das questões, evidenciando as perguntas que encontram-se nos parágrafos introdutórios.

A seguir, apresentam-se as características das professoras participantes das entrevistas realizadas em campo. Sair a pesquisadora a campo e respirar ar puro, sentindo a brisa da manhã com naturalidade e confiança, sentindo a sensação de flores ao vento, foi o que inspirou a criação dos pseudônimos para identificar as informantes desta pesquisa. Mantém-se a fidelidade na transcrição de suas falas, inclusive na pontuação e nas pausas.

QUADRO I – Caracterização dos Sujeitos

PSEUDÔNIMO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO	TURMA
Margarida	37	16 anos	Pós-graduação	Berçário
Rosa	45	20 anos	Pós-graduação	Berçário
Germélia	47	12 anos	Pós-graduação	Berçário
Hortênsia	25	03 anos	Graduação	Berçário
Gérbera	43	18 anos	Pós-graduação	Berçário
Crisântemo	37	17 anos	Pós-graduação	Maternal
Begônia	41	05 anos	Graduação	Maternal
Lírio	40	05 anos	Graduação	Maternal
Papoula	47	02 anos	Mestrado	Maternal
Calêndola	52	17 anos	Pós-graduação	Maternal
Violeta	40	03 anos	Graduação	Maternal
Camélia	51	08 anos	Graduação	Pré
Jasmim	38	18 anos	Pós-graduação	Pré
Orquídea	30	14 anos	Pós-graduação	Pré

#### 4.2.1 MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL

Na questão que diz respeito ao entendimento da sexualidade infantil, compreende-se que sexualidade é a vivência de uma pessoa, em toda expressão de seu ser. Ela se revela desde

a infância e segue pela vida a fora. Daí a importância da educação sexual sob a garantia de profissionais devidamente preparados. Assim como se pode perceber nas falas de algumas entrevistadas referentes à pergunta: o que você entende por sexualidade infantil?

Rosa: “Sexualidade infantil começa desde o nascimento da criança com o primeiro contato com a mãe, o cheiro, o tato despertando os sentidos. A partir do crescimento vão conhecendo o seu corpo e as diferenças que existem entre os sexos, vão se diferenciando com o modelo do sexo feminino e masculino.”

Lírio: “É algo humano, porque envolve afetividade, relações sociais, desejo e prazer. É resultado da aprendizagem cultural a que todos os indivíduos estão expostos desde o seu nascimento. Muitas vezes é visto algo, que é feio e imoral, mas não é, pois todos os seres humanos dentro de si.”

Margarida: “A sexualidade infantil aborda questões de gênero, identidade papéis do indivíduo orientação sexual. Ela pode ser expressa por meio do pensamento, opiniões, atitudes e comportamentos.”

Conforme as afirmações das entrevistadas, pode-se inferir que as professoras compreendam que as crianças desde o berçário desenvolvem sua sexualidade e têm que enfrentar este mundo que deve ser responsável para lhes oportunizar uma condição humana com todas as suas contradições.

Para ela, criança carece ser educada – desde bebê – com carinho e afetividade, satisfazendo suas necessidades, o que conseqüentemente desenvolverá sua sexualidade satisfatoriamente. Sendo ainda explicitado que um programa pedagógico-educacional necessita considerar a alimentação da criança, segurá-la e aconchegá-la, assim como todos os cuidados físicos e também os afetivos. Tomar a criança nos braços, massageá-la, acalmá-la, sempre conversando e olhando nos olhos são atitudes que influenciam na formação da sexualidade da criança.

Tendo-se a seguir outras respostas referentes à questão o que voc/ê entende por sexualidade infantil?

Germélia: “Sexualidade infantil refere-se ao sentimento, comportamento e desenvolvimento sexual das crianças, onde muitas vezes é visto como algo errado e feio, mas na real é um comportamento normal e cabe ao adulto notar se está dentro do parâmetro normal ou acontece demasiado.”

Gérbera: “Para mim a sexualidade infantil deve ser trabalhada com muito cuidado para que a criança não leve na malícia, e sim saiba conhecer melhor seu corpo.”

Begônia: “Acho que são os primeiros passos sobre a sexualidade, explicando a eles o que é certo ou errado perante a sociedade.”

Hortênsia: “A sexualidade é uma coisa natural do ser humano, é uma função como tantas outras. Frequentemente as crianças são estimuladas em vários aspectos (andar, comer sozinho, etc), mas com a sexualidade somos cuidadosos e até mesmo preconceituosos. Considero a educação sexual um processo para a vida inteira e devemos sempre explicar a realidade para as crianças e com certeza a família é a palavra chave para um desenvolvimento saudável.”

Calêndola: “O conhecimento e o entendimento do corpo, sendo a criança um ser humano, a sexualidade se manifesta desde os primeiros dias de vida, manifestando-se de forma diferente em cada etapa da infância.”

Violeta: “A sexualidade infantil é uma coisa natural do ser humano é a descoberta do próprio corpo pela criança, é função de professores e pais orienta-lo com devido cuidado.”

Tem-se que para elas, a sexualidade é um tema que merece maior rigor no processo pedagógico, sendo tratado com normalidade, mas ainda é objeto de preconceito, como demonstram diferentes autores.

Também apontam as entrevistadas a construção da sexualidade ocorre ao longo de toda a vida dos sujeitos, mediante muitas formas, influenciando seu modo de pensar, sentir e agir, possuindo assim, características singulares. As concepções de sexualidade norteiam as práticas e as vivências dos sujeitos.

Demonstram também em suas respostas que já compreendem que infância atualmente não mais é vista e estudada por conceitos universais, mas histórica e culturalmente, vendo as crianças como sujeitos que vivem em lugares e tempos específicos.

Retomando a fala da Hortênsia, de acordo com Nunes (2005), a educação sexual não é uma questão técnica, e sim, uma questão social, estrutural e histórica. O sujeito constituído socialmente está submetido a um processo de educação sexual desde que nasce. Esse processo de enquadramento dura a vida inteira, com a reprodução de estruturas e papéis tradicionais por meio da ideologia, da família, da linguagem, da cultura, da escola, do trabalho e da religião. A sexualidade é histórica, processual, mutável, aberta a novas experiências e significações.

A sexualidade é muito mais autêntica porque as crianças não precisam provar nada pra ninguém e também não estão preocupadas com os padrões de ‘normalidade’ que a sociedade impõe aos adultos. Reprimir a sexualidade da criança é reprimir seu corpo, que se constitui na base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade. Porque, afinal, não existe uma separação entre a sexualidade

infantil e a sexualidade adulta. Existe sim uma ligação e uma continuidade entre elas, ou seja, são inseparáveis e consequentes. (NUNES E SILVA. 200, p. 52)

Nas falas de algumas entrevistadas podem-se notar respostas mais simples e diretas, demonstrando que no imaginário popular da cultura em que se está inserido ainda é comum defrontar-se com modos de olhar para a criança como meros destinatários passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais.

Crisântemo: “Quando a criança começa a perceber a diferença entre menino e menina.”

Papoula: “A descoberta do próprio corpo e das diferenças entre si e os coleguinhas.”

Camélia: “É o que se refere ao comportamento, sentimento e desenvolvimento sexual das crianças.”

Na compreensão acerca da sexualidade infantil, Orquídea apresentou uma reflexão extremamente pedagógica:

“Que esta se dá de forma diferenciada da adulta, não contém os componentes e interesses. Claro que ainda um momento complicado para pais e professores quando “pegos” (grifo da entrevistada) de surpresa. Enfim entendo que da mesma maneira a qual fui orientada (criada) – falar somente o que compete para o momento – curiosidade da criança na pergunta; dar exemplos; orientar; tirar dúvidas e corrigi-los sempre que oportuno de forma tranquila para assim não “gerar” (grifo da entrevistada) traumas maiores nem despertar mais curiosidades... (Orquídea)

Partindo para a próxima questão que diz respeito às manifestações da sexualidade infantil, a criança sempre pergunta sobre sua origem, sua curiosidade desponta no prazer incansável que sente em fazer perguntas e isso pode deixar o adulto perturbado, até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros rodeios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela pergunta que nunca faz.

Como compreender ou acolher as reações das crianças diante de suas curiosidades, corrigi-las, simplesmente ignorá-las, ou aproveitar as dúvidas para manipulação de condutas pedagógicas? Pode-se levantar a hipótese de que seus pensamentos e ações podem estar ancoradas em tabus?

A seguir o entendimento das falas das entrevistadas, referentes à questão: o que você entende por manifestação da sexualidade infantil?

Germélia: “A sexualidade infantil ainda é tida como preconceito. A manifestação da sexualidade é onde a criança começa a descobrir seu corpo e sente prazer em tocar-

se, os meninos tem ereção involuntária isso pode começar acontecer a partir dos 5 meses de idade.”

Begônia: “É quando a criança começa a se descobrir sexualmente, principalmente quando começam a agir e perguntar sobre algum assunto relacionado ao sexo.”

Margarida: “a sexualidade começa a se desenvolver desde os primeiros dias de vida da criança. Eu entendo que as manifestações da sexualidade infantil são comuns na infância e as mais comuns são: manipulação dos órgãos sexuais, namoro, jogos sexuais, exercício de pai e mãe. Toques no próprio corpo, beijo na boca, imitação de gravidez, etc.”

Gérbera: “Quando começo esse tema, vou primeiro falando sobre higiene, lavar as partes íntimas e aos poucos vou trabalhando o tema com naturalidade. Ex: para que serve nossos órgãos sexuais para fazer xixi então vamos mante-los limpos e cheirosos... na idade que os meus estão 4 anos eles começam a se descobrir e acabam se tocando, fazendo perguntas, eu acho isso normal procuro conversar naturalmente.”

Crisântemo: “A manifestação da mesma depende da cultura de cada família. Quando a criança começa a descobrir as diferenças de sexo, as manifestações podem acontecer naturalmente ou conforme é abordado na família ou contexto social.”

Camélia: “O comportamento da criança diante das outras muitas vezes sem pudor.”

A sexualidade não se situa fora do ser, mas é algo inato a ele, que se manifesta desde o nascimento e se constrói nas relações interpessoais estabelecidas com o mundo social. Percebe-se em falas de algumas entrevistadas, como por exemplo, da Rosa e da Begônia, na questão da sexualidade infantil, da Gérbera e da Camélia aqui na questão das manifestações da sexualidade, uma generalização em relação às questões direcionando à sexualidade de gênero (restritamente), higienização, e funções biológicas dos órgãos genitais em uma cultura do que é certo ou errado, demonstrando assim ainda resquícios de um desconhecimento, faltando-lhes uma compreensão crítica do que lhes foi repassado sobre a sexualidade na cultura em que foram criadas.

De um lado, a descoberta da sexualidade infantil trata de uma atividade sexual espontânea na criança, como por exemplo, a masturbação que corresponde à concepção do fluxo genital da sexualidade. Por outro, a descoberta da existência de pulsões sexuais não genitais, e de sua importância na formação e no desenvolvimento do sujeito, são de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento infantil pleno

No momento em que aparecem as manifestações da sexualidade infantil que estão além da genitalidade, vemos que muitas vezes surgem também os impasses das professoras,

aflorando angústias e inquietações, não sabendo, as professoras muitas vezes como responder à criança que faz perguntas. Não sabem como agir ao presenciar uma cena em que há a manifestação da sexualidade, restringindo sua interação à fatos do desenvolvimento genital. Assim como se constata na fala da Gérbera, por exemplo.

Sobre esta mesma questão outras entrevistadas se manifestaram da seguinte maneira:

Papoula: “Manipulação dos genitais; observação dos genitais de outras crianças; brincadeiras de “namoro” (grifo da entrevistada) com amiguinhos.”

Violeta: “A criança começa descobrir seu corpo e manifesta sua sexualidade através da masturbação, descobrir tudo o que o corpo pode fazer é parte da sexualidade.”

Jasmim: “É o despertar pelo conhecimento do corpo. Quando a criança mostra interesse sobre o assunto e tem atitudes que muitas vezes reflete medo e insegurança em relação ao seu corpo.”

Rosa: “No berçário seria quando a criança descobre o seu corpo, observando as diferenças que existem entre os sexos, nas brincadeiras, etc.”

As primeiras sensações de prazer incidem dos cuidados dos pais com os bebês. As crianças fazem investigações a respeito da sexualidades e tocando o corpo das outras crianças, elas perguntam e têm idéias, formam teorias e constroem fantasias que implicam a sexualidade.

Percebe-se que, muitas vezes, as entrevistadas não compreendem ainda que vários jogos e brincadeiras sexuais entre as crianças fazem parte da curiosidade e do desenvolvimento da sexualidade infantil, como brincar de médico, por exemplo. No entanto, a dificuldade que os adultos apresentam diante das manifestações da sexualidade das crianças demonstra como ainda a fala e o reconhecimento da existência da sexualidade infantil são constrangedores:

A sexualidade é construída de maneira singular em cada indivíduo, onde crenças, mitos e tabus podem ter significados diversos para cada pessoa. A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica concebe a história do ser humano [...] Portanto, o sujeito é construído a partir das suas experiências no decorrer de sua vida, da sua relação com o meio e com os outros. Por isso, a maneira como essas professoras receberam educação sexual [...] na família, na sociedade ou por situações inter-relacionais pode contribuir para justificar suas compreensões de sexualidade nos dias atuais.(YARED. 2011, p 77)

Algumas informações nos remetem a reflexões e observações além do meramente genital nas manifestações da sexualidade infantil observadas pelas professoras entrevistadas,

como por exemplo, o que colocam ainda referentes à mesma pergunta: o que você entende por manifestação da sexualidade infantil?:

Hortênsia: “As crianças começam a explorar seus corpos já na primeira infância. Descobrir tudo o que o corpo pode fazer é parte da sexualidade. Esse é o começo de como as crianças aprendem a sentir-se a vontade como “ele” ou como “ela.” Muito da aprendizagem sobre a sexualidade ocorre antes da criança entrar na escola. As crianças começam a identificar-se com o genitor do mesmo sexo e ficam curiosas em relação aos corpos dos outros. “

Lírio: “É quando a criança manifesta nas atitudes, nas brincadeiras se esfregando, nos amiguinhos, com as partes íntimas, as vezes através do toque proporcionando sensações, as crianças gostam de dar beijos na boca um do outro onde a criança começa a descobrir o seu corpo.”

Calêndola: “Como fase do seu desenvolvimento, e o conhecimento das relações sociais, emocionais e afetivas ligadas a vida e a saúde desde o nascimento até a morte, manifestando-se de forma diferente em cada fase da vida do indivíduo.”

Orquídea: “Bom muitos comportamentos infantis que demonstram a sexualidade da criança são complicados de serem trabalhados, tanto em casa como na escola, as brincadeiras envolvendo a descoberta sexual, algumas curiosidades, atividades, homossexualidade muitas vezes são mal compreendidas pelos adultos. Infelizmente a falta de conhecimentos, tabus faz com que a sexualidade infantil seja confundida e banalizada pelo termo genitalidade; quando a criança está se descobrindo; pois esta atitude é para as crianças a sua demonstração particular de autoconhecimento sendo assim é de suma importância a orientação sexual para pais e professores...”

Assim como a infância nem sempre foi vista da mesma maneira, a sexualidade também é uma construção social definida culturalmente antes mesmo da concepção de um bebê. a criança e sua sexualidade estão ligadas a práticas e modos de educação, que caminham e convivem juntas sob influências do meio cultural.

O significado da sexualidade está relacionado à história da humanidade, foi construído no decorrer dessa história. Assim, a sexualidade é social e histórica, é resultado do trabalho humano e que pode ser material e espiritual, em que o homem produz a si mesmo, faz a história e transforma a sociedade. Nesse sentido, a sexualidade não pode ser reduzida a questões de ordem meramente biológicas. (Nunes. 2005).

Diante disso, falar sobre a temática da sexualidade torna-se algo complexo, sendo que o tema se amplia ao se considerar a influência e a diversidade de relações,

comportamentos, crenças e identidades construídas socialmente. Embora tenha como suporte um corpo biológico, ela transcende esse aspecto que se volta aos atos instintivos, o que na discussão da sexualidade e principalmente em suas manifestações na infância é uma questão delicada, uma vez que lida com definições sociais, desejos e orientações individuais, sendo possível perceber isso nas falas das entrevistadas.

#### 4.2.2 COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Referir-se e reconhecer a existência da sexualidade infantil ainda é embaraçoso para a maioria dos adultos. Como falar? Quando começar? O que dizer? Diante de tantas questões, a existência e as manifestações da sexualidade são inconsequentemente negadas ao universo infantil, como se a criança não fosse sujeito de um corpo, de sensações, de desejos, de questionamentos, de uma sexualidade.

Ao se deparar com os jogos sexuais entre as crianças, mediante o auto-erotismo a masturbação e várias outras manifestações presentes no cotidiano escolar e em qualquer convívio com essas crianças, a reação ou paralisação do adulto é muitas vezes imediata. Mas como explicar e compreender a questão dos limites do corpo e da intimidade? Assim, perante a questão da entrevista de: descrever as manifestações da sexualidade infantil no ambiente educacional as entrevistadas disseram:

Margarida: “Devido às manifestações da sexualidade serem diferenciadas em cada etapa da vida do aluno existe a necessidade dos professores desenvolverem um trabalho não programado ou devem estar prontos para situações inusitadas. Nesta faixa etária até os seis anos é normal à curiosidade da criança em relação à sexualidade. Procuro agir com naturalidade, conversando, utilizando vídeos, gravuras e outros recursos, tudo isto adaptado para cada faixa etária.”

Rosa: “Conforme a manifestação que ocorre na sala nos diferentes níveis e idade da criança utilizamos meios lúdicos para descontrair e informar a criança sobre sua sexualidade.”

Germélia: “Como trabalho com crianças de 0 a 2 anos as manifestações acontecem de forma normal e sem malícia, por isso não preciso intervir. Acontece quase sempre com os meninos na hora de troca, onde enquanto faço a higiene converso naturalmente para que a criança note que isso é normal e involuntário.”

Hortênsia: “Trabalho com crianças de 0 a 2/5 anos, nesta idade eles começam a conhecer seu corpo, até mesmo porque é feito o desfralde, perguntam sobre seus órgão genitais, principalmente os meninos. Quando há perguntas por parte das crianças, respondo com palavras simples e claras, não havendo a necessidade de responder além do que é perguntado, pois são muito pequenos. Considero muito importante a atitude ao esclarecer dúvidas para os pequenos: o tom de voz, a segurança nas informações, o fato de estarmos ou não à vontade, tudo isto é captado pela criança também sobre a forma de informação.”

Gérbera: “Como coloquei acima [nas outras questões] procuro agir naturalmente para que a criança não pense que o que ela perguntou tem algo de errado ou malicioso, não vamos ficar mexendo que pode machucar e assim doer, vamos mantê-los limpos e cheirosos após fazer o xixi se limpar bem calmo com o papel higiênico.”

Crisântemo: “Diálogo, dramatização, tratar o assunto naturalmente, depende de cada caso, se necessário conversar com o administrativo, família e encaminhar para o psicossocial.”

Begônia: “Explico a eles o que é certo ou errado entre meninos ou meninas.”

Lírio: “Alguns anos atrás eu repreendia, mas hoje não. Converso com a criança explicando o que é certo ou errado entre eles do sexo feminino e masculino.”

Papoula: “Observar o comportamento e, caso necessário, tentar mudar o foco da criança para outro assunto. Buscamos também orientação junto à coordenação.”

Calêndola: “Procuro manter a calma e não demonstrar para a criança que isto é errado ou feio, mas procuro conversar com a criança e explicar com carinho e respeito à situação, sem demonstrar reprovação. Tranquilizando que estas manifestações fazem parte do desenvolvimento humano, mas que devemos sempre respeitar o outro.”

Violeta: “Procuro mostrar para a criança outros atrativos que desperte a curiosidade da crianças através de atividades que lhe dê outro tipo de prazer.”

Camélia: “atividades diferentes na criança, deixam claras sua vergonha ao perceber quando tocam na outra.”

Jasmim: “Através do diálogo procuro orientar meus alunos, a fim de que conheçam e valorizem seu corpo.”

Orquídea: “Ser sucinta. Olhar com cuidado, carinho respondendo o que for mais necessário; orientando e dialogando com os pais o fato “acontecido” (grifo da entrevistada) para juntos esclarecermos aos pequenos o que “pode”... (grifo da

entrevistada) o que é “certo”... (grifo da entrevistada) sempre com respeito e carinho.”

Percebe-se aqui, uma ênfase ainda maior nas falas das professoras num direcionamento para o feio, o certo e o errado, uma atenção direcionada às funções biológicas do órgão genital, direcionando também uma especificidade às diferenças de gênero. Também podem-se identificar os limites da compreensão de gênero, restrito ao masculino e ao feminino.

Algumas incertezas quanto ao agir diante de uma manifestação da sexualidade e as indagações decorrentes disso, levam as professoras a pensar se as ações tomadas nesses momentos seriam característica da época atual ou se emanam da angústia suscitada pela situação.

Pode-se observar que o adulto, no caso a professora, diante das manifestações sexuais da criança busca saídas como desviar a atenção da criança, fingir que não está vendo, sem, no entanto, conseguir compreender sua origem e os motivos dessas manifestações, para uma melhor adequação de suas intervenções pedagógicas.

Como se pode observar nas falas, como exemplo: “como trabalho com crianças de zero a dois anos, as manifestações acontecem de forma normal e sem malícia, por isso não preciso intervir. [...]” (Germélia). “como coloquei acima procuro agir naturalmente para que a criança não pense que o que ela perguntou tem algo de errado ou malicioso, não vamos ficar mexendo que pode machucar e assim doer, vamos mantê-los limpos e cheirosos após fazer o xixi se limpar bem calmo com o papel higiênico.” (Gérbera). “observar o comportamento e, caso necessário, tentar mudar o foco da criança para outro assunto. [...]” (Papoula). “[...] através de atividades que lhe dê outro tipo de prazer” (Violeta)

A dificuldade em agir é justificada por inquietações, levando os docentes a procurar a coordenação pedagógica, a coordenação do CEIM e o serviço do psicossocial do município escolar. Pode-se observar que as manifestações da sexualidade infantil mais frequentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas.

Durante a infância, para a criança a satisfação sucedida do próprio corpo é fundamental, desde chupar o dedo, urinar, e manipular os genitais, por exemplo. A masturbação pode ser normal e saudável ou ser um sintoma de distúrbio no desenvolvimento emocional. O ato masturbatório normal e comum é o emprego de recursos naturais para a satisfação ou uma resposta contra a frustração, raiva, ou medo, por exemplo. Quando a masturbação se torna compulsiva, representa um acúmulo excessivo de angústias, as quais, a

criança não consegue enfrentar, e nesses casos, é natural lidar com a angústia para proporcionar-lhe alívio. (WINNICOTT. 1982)

As entrevistadas demonstram que a sexualidade e suas manifestações no próprio corpo, principalmente a que enfatiza a região genital ou a relação com outra criança, é o que provoca nas professoras da educação infantil dúvidas sobre a postura a ser adotada: ignorar ou intervir? Mesmo que essa dúvida seja inconsciente.

Ao se fazer referências sobre o desenvolvimento de algum trabalho relacionado às manifestações da sexualidade infantil é notável que as dúvidas sobre como agir apenas se instalam quando a professora interpreta, sob a sua compreensão de sexualidade, um determinado comportamento da criança.

Segundo nossa compreensão, as professoras vivem uma sensação incômoda no momento em que identificam uma manifestação que consideram sexual em uma criança muito pequena ou, ainda, quando questionadas pelas crianças, pois, além de em sua maioria, não saberem ao certo como intervir, temem o efeito de suas intervenções, como se pode perceber em algumas respostas das entrevistadas quando questionadas: você desenvolve algum trabalho Ao se deparar com os jogos sexuais entre as crianças, mediante o auto-erotismo a masturbação e várias outras manifestações presentes no cotidiano escolar e em qualquer convívio com essas crianças, a reação ou paralisação do adulto é muitas vezes imediata. Mas como explicar e compreender a questão dos limites do corpo e da intimidade? Assim, perante a questão da entrevista de: descrever as manifestações da sexualidade infantil no ambiente educacional as entrevistadas disseram:

relacionado às manifestações da sexualidade infantil em seu ambiente de trabalho?

Qual?

Germélia: “Não. Porque no berçário não acho que precise dessa intervenção”.

Papoula: “Quando percebemos alguma manifestação por parte das crianças, pedimos auxílio à coordenação e trabalhamos em conjunto”.

Crisântemo: “Quando necessário sim ou cada situação no cotidiano”.

Camélia: “Não”.

Jasmim: “Não”.

Convém destacar que as professoras Camélia e Jasmim trabalham com crianças de pré-escolar na faixa de cinco a seis anos, crianças que mais frequente e explicitamente manifestam suas curiosidades sexuais, o que levaria a necessidade de uma maior dedicação, a uma orientação mais profunda, e não simplesmente um ignorar dos fatos.

A sexualidade infantil, ainda hoje, de um modo geral, é tema pouco comentado e explicado, apesar de estar com força total em um crescimento e, por isso, torna-se negligenciado em seu contexto específico na educação infantil para os adultos que o vivenciam como realidade assustadora e muitas vezes, proibida, mas é uma dimensão humana, parte inseparável da construção de uma vida, sendo a base fundamental da felicidade, como o exercício do prazer e do amor. Assim, obtém-se em outras respostas à mesma questão:

Margarida: “Sim. Identidade, respeito a si próprio, relações de gênero, conhecimento do próprio corpo do seu colega”.

Rosa: “Sim através de dramatizações, brincadeiras, fantoches etc”.

Hortênsia: “Sim. A primeira palavra usada em sala é RESPEITO, não humilhar, não brigar, não julgar a criança. A criança desde pequena precisa criar a noção de privacidade, ela não pode tocar as partes íntimas de outra criança e nem de outro adulto e também não pode ser tocada a não ser na higiene. O corpo é da criança e ela deve aprender isso, não obrigar a criança a beijar e abraçar pessoas que ela mesma não manifestou interesse em fazer”.

Lírio: “Sim, principalmente quando acontece algo no comportamento aflorando a sexualidade de alguma criança explicando com carinho. Pois é algo biológico que acompanha o sujeito ao nascer e caracteriza o homem e a mulher”.

Calêndola: “Devido o histórico social e cultural de alguns alunos fora do comum, se faz intervenção constante através de conversas, momentos de faz de conta, tendo sempre o cuidado de não constranger a criança e sempre expô-la perante os colegas, buscando através da ludicidade, trabalhar com todos os temas, sem fazer distinções de gêneros, envolvendo-os como seres humanos sexuados e que estão em pleno desenvolvimento social, cultural, emocional”.

Violeta: “Sim. Conversamos sobre o respeito que devem ter uns com os outros que não podem tocar as parte íntimas de outra criança e nem dos adultos que devemos cuidar do nosso corpo”.

Orquídea: “Sim! No eixo identidade e autonomia: “corpo” que neste conteúdo trabalhamos com a sexualidade infantil! Neste ano tive a oportunidade de trabalhar com o Pré I com idade de 04 a 05 aninhos... e em uma aula sobre as partes do corpo percebi que as meninas conheciam melhor o seu corpinho o que nos levou a pesquisar o que deixou os meninos na dúvida? Não sabiam o nome “pênis” (grifo da entrevistada) quando perguntei responderam “tênis” (grifo da entrevistada) aí vem às

respostas - sabiam como: “pinto” “pirú” “tico” ... (grifo da entrevistada) rrsr (risos) aí vem de casa! Vivências – “respeito” (grifo da entrevistada) o que escuto!”.

Gérbera: “Sim, como já relatei nas folhas anteriores”.

Begônia: “Sim”.

Pode-se deduzir a partir das falas, que a sexualidade infantil apresenta-se ainda na escola como um grande desafio para uma transformação na prática educativa, expressa por crenças e valores, permanecendo na maioria das vezes em um trabalho de ocultação e dissimulação do tema na escola, como um reflexo do que ocorre em geral na sociedade.

Assim como as pessoas em sociedade criaram a educação infantil para as crianças pequenas, nela a criança é inserida para seguir um molde da infância recebendo influências da comunidade sendo atravessada por correntes de pensamento, que percorrem também as redes sociais nas quais se insere.

A escola, pelos profissionais que lá estão, em sua maioria, enquadra e normaliza as crianças dentro de padrões, reproduzindo princípios, noções, valores ditas como verdade entre certo/errado, normal/anormal persistindo a incompreensão, a improvisação, os preconceitos e quase sempre o descaso frente as experiências sexuais das crianças, sem se avançar em estudos mais profundos sobre a sexualidade infantil. Há que lembrar-se que as crianças são seres humanos que se relacionam com outros seres humanos, sujeitas à influências sociais e afetivas em suas escolhas e na construção de suas identidades e comportamentos.

No processo de escolarização, a sexualidade das crianças é abordada por meio de vertentes pedagógicas de educação sexual, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, (mas que não deixam de ter resultados). Professores da educação infantil, na interação com as crianças, aparecem como atores secundários, mas sempre como responsáveis não só pelo processo de como os saberes são representados, mas também pela construção individual e social da identidade das crianças.

Então ao se questionar se na instituição é trabalhado intencionalmente o tema das manifestações da sexualidade infantil em suas práticas pedagógicas, constata-se pelos dados recolhidos que a maioria não aplica, o que pode embasar o não trabalho sobre o tema por algumas das educadoras entrevistadas, fato que não se justifica, pois se verifica em algumas respostas anteriores que muitas trabalham as manifestações da sexualidade, independentemente de a instituição ter ou não um trabalho planejado e registrado em seu acompanhamento. A cerca da questão: a sua instituição trabalha o tema ‘manifestações da sexualidade infantil’ enquanto prática pedagógica?

Margarida: “Não. Cada professor faz o seu trabalho em sala de aula com os recursos que possui”.

Rosa: “Não”.

Germélia: “Não. O que trabalho com as crianças é o gênero onde mostro a diferença entre o corpo do menino e da menina”.

Crisântemo: “Não existe um trabalho específico na instituição, mas quando surgem casos se necessário, há apoio para o professor e suporte para trabalhar e buscar soluções para os problemas”.

Begônia: (não respondeu)

Lírio: (não respondeu)

Violeta: “Não”.

Camélia: “Não tenho conhecimento”.

Jasmim: “não de maneira formal, pois não há nenhum projeto ou disciplina que aborde o assunto”.

Calêndola: “Não. Quando surgem alguns fatos em que se necessita de apoio administrativo e familiar, encontra-se muitos rótulos e se percebe que a maioria tem uma visão repressora, preconceituosa, não contribuindo para realizar um trabalho pedagógico eficaz junto à criança, onde o discurso é diferente da prática”.

Orquídea: “Não! Em seu total! Cada educador trabalha em seu particular quando ou conforme necessário”.

Gérbera: “Quando precisamos recebemos orientações das meninas da coordenação”.

Papoula: “Na nossa faixa etária (maternal II), trabalhamos o tema quando necessário. Já as turmas de pré-escola contemplam o assunto em seu planejamento”.

Hortênsia: “Sim, a sexualidade está presente todos os dias dentro de nossas salas de aula como relatei em questões anteriores começa desde um beijo, um abraço, a curiosidade que as crianças tem sobre o corpo do amigo, tudo isso deve ser trabalhado pelo professor para instruir e esclarecer dúvidas”.

Como se pode constatar, apenas uma professora respondeu que sim, mas ainda não identificou claramente que é um trabalho realizado pela instituição, planejado dentro de um currículo, apenas reforçou o acontecimento das manifestações sexuais dentro do ambiente escolar e como são trabalhadas essas manifestações por parte dela, demonstrando assim que ao menos o currículo oculto é percebido. Autores como Camargo e Ribeiro (1999) refletem sobre a abrangência da concepção atual de sexualidade humana em uma concepção que não constatamos em nenhuma das respostas das entrevistadas:

A sexualidade humana, mais do que ato sexual e a reprodução, abrange pessoas e seus sentimentos e relacionamentos. Implica aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisão. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade (p. 50).

Esse não trabalho (que na realidade é um trabalho de negação) é prejudicial ao processo pedagógico, pois, de acordo com Goellner *apud* Louro; Felipe; Goellner (2010), a sexualidade, assim como o saber, também é construída social e culturalmente, a sexualidade tem um caráter dinâmico e alterável pelas características de cada cultura, assim como o modo particular de cada pessoa a assimilar na tradição social, por meio dos seus rituais, suas linguagens e convenções.

A sexualidade e seu desenvolvimento desde a infância são fortemente marcados pela cultura e pela história de cada sociedade, que influencia no comportamento dos seres humanos desde crianças, como por exemplo, a reação dos adultos ao prazer manifestado pela criança nos primeiros movimentos que faz na exploração de seu corpo.

Na escola é bastante comum as crianças receberem influências para se comportarem de acordo com os estereótipos sexuais considerados como próprios para meninos ou meninas e a educação infantil ainda é muito discriminatória, as brincadeiras, os livros e os brinquedos são bem definidos para os meninos e para as meninas, tendo-se como exemplo os brinquedos do parque: casa de boneca para as meninas, futebol para os meninos e regras impostas pelas próprias crianças. A escola, e seus profissionais, como uma instituição padronizadora, tende apenas a repetir modelos de conduta impostos pela sociedade.

A diferença tornou-se foco do pensamento, de novas questões de escolhas sexuais e história pós-colonial até questões familiares como religião e classe [...] novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é de fato complexa, múltipla, desarmoniosa e descontínua. LOURO *apud* LOURO; FELIPE; GOELLNER. 2010, p. 42/43)

O campo da sexualidade faz parte da vida social na qual se encontra o ser humano por inteiro, em que além do racional, existem as emoções e a afetividade. A construção da sexualidade dá-se de forma singular em cada sujeito, podendo influenciá-lo de forma virtual ou coibidora em sua prática pedagógica.

Mas de acordo com Camargo e Ribeiro (2003, p. 50) “a educação sexual deve ser pensada não como apêndice nas práticas educacionais, mas como integrante do currículo da proposta de cada escola”

Ao se perguntar para as professoras: como você avalia sua formação inicial e continuada em relação ao tema das manifestações da sexualidade infantil? obtiveram-se as seguintes respostas:

Margarida: “Até hoje não participei de nenhuma formação continuada em relação o tema, não por falta de interesse e sim porque não foi oferecido para esta faixa etária, quando realizavam ofereciam somente para as professoras de pré-escola, ficando as demais faixa estaria de fora”.

Rosa: “Um tema pouco debatido e com muitos tabus”.

Germélia: “Minha formação inicial que aconteceu na faculdade e pós foi mais aprofundada onde me deu o conhecimento que me ajuda no dia-a-dia em sala de aula. Já a formação continuada que tenho ou tive aborda o tema superficialmente, quando aborda”.

Hortênsia: “Regular, acredito que o professor deve estar em constante processo de aprendizagem em relação á todos os temas”.

Gérbera: “Procuro fazer o que acho correto mas poderíamos ser melhor preparadas nos cursos de capacitação recebendo palestras, troca de experiências e materiais para estudo nos CEIM”.

Crisântemo: “Este tema dificilmente foi abordado tanto na formação inicial quanto continuada. Mas sempre procurar buscar conhecimentos para resolver situações surgidas em sala. Tenho absoluta certeza de que há necessidades de incluir o tema na formação continuada”.

Begônia: (não respondeu)

Lírio (não respondeu)

Papoula: “A formação acadêmica não contemplou o tema sexualidade infantil. Creio que a formação continuada poderia nos oferecer subsídios para trabalhar com a sexualidade na educação infantil, mas isto ainda não é uma realidade”.

Calêndola: “Sinto necessidade de mais formação para trabalhar o tema tão importante para um desenvolvimento emocional saudável dos indivíduos”.

Violeta: regular, o professor deve estar em constante processo de aprendizagem em relação a todos os temas”.

Camélia: “Não percebo trabalho nesta área”.

Jasmim: “A mesma foi satisfatória”.

Orquídea: “Quanto às formações estão em dúvida com as suas educadoras. A base que temos muitas vezes vem de família! Poucos buscam estes esclarecimentos, que

pena! Tão importante quanto à educação em seu todo! Nestes 14 anos de educação apenas 1 curso oferecido”.

As respostas das professoras demonstram clareza sobre a importância da educação sexual infantil na educação infantil, sentem necessidade e cobram uma formação sólida para cumprir o seu papel como mediadoras no processo de desenvolvimento sexual da criança. É notório que mesmo as que se mostraram satisfeitas (apenas uma com sua formação em graduação e pós-graduação), estão ávidas por um estudo em sexualidade infantil, no desenvolvimento humano, na sua formação continuada, uma vez que a maioria ainda não está satisfeita nem mesmo com a formação superior em nível de graduação

Desse modo, esta investigação vem confirmar o que estudos já realizados no campo empírico desta pesquisa constataram, como por exemplo, coloca Yared (2011, p. 61):

[...] ainda tem-se muito para avançar, principalmente no que diz respeito à qualidade da formação inicial e continuada do profissional da educação e sua prática pedagógica nas escolas [...] A inserção legal da educação sexual na escola, [...] representa a possibilidade de uma verdadeira ação de se pensar o sujeito na sua integridade, o que significa ser impossível descartar a dimensão da sexualidade de sua vivência no ambiente escolar. Porém, para que esta práxis seja realmente alcançada, deve-se pensar na formação do educador, tanto inicial quanto continuada, superando as contradições e dilemas demonstrados.

A formação inicial e continuada das professoras também trazem informações sobre a forma como esses profissionais foram se constituindo sujeitos no mundo e assim, como essas contribuições influenciam na sua compreensão sobre sexualidade.

É importante salientar que os anos de vida contribuem para a formação de professores, pois ao ingressar no curso de formação inicial, eles já vem construindo seus modelos sociais, assim, toda sua experiência de vida anterior e posterior à formação inicial influencia em sua postura como educador. Por isso, ao se estudar a sexualidade humana, é imprescindível colocar também a história de vida do sujeito em estudo.

Melo (2004), ressalta em seus escritos a pergunta feita por intelectuais da educação “afinal quem educa os educadores?”, certamente a família, inicialmente, dentro de valores sociais, crenças e comportamentos:

Vivemos em um mundo de transformação. Será? Para onde, a favor de quem? De um lado avanços científicos e tecnológicos inimagináveis, provas da capacidade maravilhosa do ser humano como produtor de conhecimento; de outro, grande miséria para a maior parte da população do planeta. É uma crise de paradigmas? Ou o reforço de paradigmas hegemônicos, desumanizadores? Como aceitar então um currículo de formação dos educadores que não desvela questões básicas para a formação do educador, nem sequer a principal delas: a relação do educador consigo mesmo, entendendo-se como corpo sujeito no mundo? Mesmo quando essa relação é

desvendada, o é numa construção própria do mundo ocidental cristão, aparecendo como se fosse uma relação assexuada, com a negação ou repressão dos corpos dos professores. (MELO. 2004, p. 22-23)

É indispensável que neste processo entenda-se o(a) professor(a) como um sujeito histórico em sua maneira de ser e agir profissionalmente como construtor, e construído, constituindo sua experiência de vida e de trabalho como elementos importantes em sua atuação.

À formação continuada cabe contribuir individual e coletivamente no desenvolvimento profissional desses professores, buscando uma prática transformadora para uma educação renovada e completa, pois a compreensão de si próprio contribui para uma vida melhor.

É fundamental buscar aos educadores uma maior compreensão de que os sujeitos e a sexualidade são construídos cultural e historicamente, o que pode permitir-lhes confrontar e superar medos e vergonhas, resistências e preconceitos, bem como evitar seu repasse através dos tempos.

De acordo com Camargo e Ribeiro (2003), os currículos dos cursos de formação de professores deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, não apenas aprender as estruturas dos genitais, como geralmente ocorre, pois a educação sexual com base apenas na genitalidade é fruto de uma educação que requer disciplinar, organizar e concentrar o prazer nos genitais, anestesiando o resto do corpo e as emoções que são parte fundamental do desenvolvimento sexual humano.

[...] torna-se necessário pensar o contexto da educação infantil hoje: ela é direito da criança de 0 a 6 anos, reconhecido na Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394, promulgada em dezembro de 1996, vincula o atendimento das crianças de 0 a 6 anos com a educação. A Educação Infantil é considerada, então, a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. [...] considerando as particularidades do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, a Educação Infantil cumpre funções indissociáveis de educar e cuidar. [...] a necessidade do professor e da professora de Educação Infantil passa também por reconhecimento da Educação Sexual nesse contexto. (CAMARGO e RIBEIRO. 2003, p. 59)

Enfim, professores – conscientes ou não dessa condição – são educadores de seres humanos e, portanto da sexualidade humana, sendo válida a troca de experiências com colegas. A busca do conhecimento científico é indispensável, as deficiências da educação inicial e continuada carecem de superação, sob pena de a educação intencional da sexualidade no ambiente escolar continuar fragmentada e deficitária.

Percebe-se que nos CEIMs de Lages, as manifestações da sexualidade infantil não tem relevância no currículo e na prática pedagógica. Quando acontecem suas manifestações em sala, as professoras, em sua maioria, não agem com uma intenção educacional, sob uma orientação específica e direcionada ao bem-estar das crianças. Suas ações acontecem de maneira mais subjetiva, almejando apenas dispersar a atenção da criança, principalmente com os menores. Mas foi possível identificar professoras, que por iniciativa pessoal, buscam saídas para as tensões e os impasses da educação sexual infantil no seu cotidiano escolar.

Destaca-se nesta pesquisa de campo, nas falas das professoras entrevistadas, uma grande necessidade de um estudo específico sobre a educação sexual da criança, de como agir em sala de aula diante das manifestações das crianças da educação infantil. A maioria das professoras sentem necessidade de um estudo sobre o assunto, pois não sabem como agir em tais situações.

Isto posto, fica evidente a urgência de os gestores municipais, enfim, as autoridades educacionais responsáveis pela educação das crianças, gestoras dos CEIMs e Secretaria da Educação, agirem no sentido de articular uma política educacional voltada especificamente para a educação sexual infantil.

Cabe, outrossim alertar as Instituições de Ensino Superior, no sentido de privilegiarem nos Cursos de Licenciatura, em seus respectivos projetos de Políticas Pedagógicas, Grades Curriculares, Planos de Aula, a temática da educação sexual emancipatória na educação infantil, (uma outra educação sexual, o que não querendo já está lá).

Porque entender a educação da sexualidade como tema transversal pode se constituir numa grande armadilha, para ninguém ‘trabalhar esta temática’ com base científica ou pedagógica. Ou, trabalhá-la espontaneamente, tendo por referência apenas o senso comum, ou basear-se somente no bom senso ou boa vontade do professor. É preciso, pois, rever essa questão, tão reivindicada pelos profissionais da educação infantil entrevistados nesta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa orientou-se pelo o objetivo de conhecer e analisar a compreensão de professores de educação infantil acerca das manifestações da sexualidade infantil na sua prática pedagógica nos Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Lages, SC.

Ao longo deste estudo discorreu-se sobre aspectos históricos relativos à concepção de infância, demarcou-se a trajetória da educação infantil e da educação sexual no ambiente familiar e no ambiente escolar com foco na educação sexual e nas manifestações da sexualidade infantil. Finalmente, a reflexão foi centrada na compreensão das professoras acerca de suas práticas pedagógicas relativas às manifestações da sexualidade infantil.

Compreendeu-se também que a concepção de criança como sujeito de direitos assumida pela sociedade brasileira é resultado de um longo processo histórico. Diferentes configurações de concepção de criança se desenvolveram nas Idades Clássica, Média, Moderna e Contemporânea. Contudo, a realidade educacional e social mais ampla, contemporaneamente demonstra que o ser sujeito de direitos ainda é um ideal a ser alcançado mesmo nos dias atuais.

Como se sabe, na sociedade brasileira, o marco regulatório da etapa da educação infantil foi consagrado na Constituição Federal de 1988, normatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e finalmente na Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996. Hoje, institucionalizou-se a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Documentos criados para um direcionamento educacional como Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados ao Ensino Fundamental, pela Proposta Curricular de Santa Catarina e pelo “Projeto Conhecer” desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, são instrumentos destinados a orientar a educação nacional, estadual e municipal.

Esses documentos oficiais focam a educação infantil, mas com pouca ênfase na educação sexual infantil. Desse ponto de vista, convém afirmar que, a maior constatação desta pesquisa é o enorme vácuo existente entre o marco regulatório, as diretrizes, as orientações, os princípios e os conceitos acerca da educação sexual infantil e a prática pedagógica cotidiana escolar das professoras entrevistadas desta pesquisa. Dito de outro modo, há um grande distanciamento entre as orientações, os princípios e conceitos, e a formação de professores e sua correspondente prática pedagógica no cotidiano escolar.

É possível afirmar também, com base na análise realizada, que na educação infantil não existem propostas intencionais de trabalho sistematizado em educação sexual nas instituições, principalmente como parte da formação de professores que atuam com crianças de zero a seis anos, sendo que nessa fase seria o mais desejável.

Nos documentos oficiais que pretendem oferecer subsídios para essa etapa da educação básica, as orientações são mínimas e superficiais e mencionam muito pouco a respeito da vida sexual da criança de zero a seis anos. E na prática, isso se reflete sem orientações, numa perspectiva diferente, se faz aquilo que nos ensinaram: a não fazer, a estranhar e reprimir.

Frente à ausência da orientação sobre a sexualidade infantil e suas manifestações na vida da criança de zero a seis anos, dentro da escassez do assunto destinado à formação de professores da educação infantil, percebe-se que este assunto tratado, ainda se volta para um caráter biológico e higienista, relacionado apenas aos cuidados físicos com corpo, não atendendo assim, às reais necessidades dos profissionais da educação infantil bem como tampouco revelam uma concepção ampliada da sexualidade humana como demonstram os referenciais teóricos usados nesta pesquisa.

A carência de orientações e material didático relativo à educação sexual infantil torna o(a) professor(a) responsável único(a) pela busca de subsídios necessários à sua prática pedagógica, tão cheia de tensões e contradições.

Do ponto de vista das principais descobertas realizadas por meio desta pesquisa, sobretudo, relacionada à compreensão das professoras acerca das práticas pedagógicas relativas às manifestações da sexualidade infantil, podemos destacar que:

Em relação à compreensão sobre a sexualidade, constata-se nas falas das entrevistadas que ora tentam ampliar o conceito de sexualidade, ora o reduzem à concepção médico-higienista, como também se detecta nas falas de algumas, a dificuldade de responder mais amplamente, resumindo sua resposta ao sim, ou não, demonstrando mais ainda a escassez no seu conhecimento sobre a temática, o que impede que exista uma ação mais concreta frente as manifestações da sexualidade infantil no cotidiano das salas de aula.

Pode-se concluir que compreensões das professoras estão ligadas a um processo histórico em que desenvolveram suas próprias concepções, intimamente relacionadas a uma visão da sexualidade que é resultado das influências de valores religiosos e do movimento higienista, mas já buscam ampliar essa visão.

Nesse sentido, a concepção de sexualidade está impregnada de uma confusão entre sexualidade e genitalidade, gerada no processo histórico, social e cultural em que todos nós

educamos até hoje. No entanto é possível constatar o desejo e a procura por transformação por parte da maioria das professoras entrevistadas, pois reconhecem que reprimir não é a atitude adequada, inclusive apresentando iniciativas – mesmo que muitas vezes equivocadas – quanto a sua postura diante das diferentes manifestações da sexualidade infantil.

Contudo, essa realidade contraditória pode estar vinculada ao fato de que a maioria das professoras entrevistadas considera que a educação sexual intencional em sua formação inicial foi muito escassa e é menor ainda na documentação oficial que rege o direcionamento das atividades da educação infantil. Todas consideram a total falta de orientação intencional sobre a sexualidade infantil na formação continuada e, portanto, sentem dificuldades de lidar com as crianças nesse aspecto.

As professoras, ainda em sua maioria, relataram que o trabalho que desenvolvem em relação à educação sexual das crianças ocorre quando surgem as manifestações da sexualidade ou perguntas decorrentes do assunto. Então, procuram responder e intervir junto às crianças, mas não têm uma intencionalidade pedagógica clara e fundamentada referente a essa temática.

Elas têm a clareza da importância da educação sexual na educação infantil e consideram que existe carência de políticas públicas para uma formação no tocante à sexualidade infantil, bem como de cursos de capacitação para prepará-las a melhor cumprir o seu papel de educadoras no processo de desenvolvimento sexual da criança.

Por último, convém considerar, de conclusão final dessas considerações finais, que é primordial que alguns cuidados sejam tomados, pois o tema sexualidade é pouco discutido na área da educação infantil.

Ao receberem uma formação que trata o corpo como algo vergonhoso ou até mesmo pecaminoso, as crianças passam a ser além de portadoras, divulgadoras de princípios e opiniões calcados num pudor excessivo e inibidor em qualquer forma de expressão saudável da sexualidade.

Por isso, cursos bem elaborados e ministrados sobre a sexualidade infantil numa perspectiva emancipatória para professores da educação infantil, possibilitariam capacitá-los no direcionamento de um estudo mais aprofundado, e assim esses profissionais poderiam desvelar e compreender que muito de sua postura está fundamentada nos aspectos religiosos e no trabalho do movimento higienista de repressão sexual enraizado ao longo do tempo. Poderiam ter argumentos para transformar suas práticas na perspectiva da emancipação da criança em desenvolvimento.

Mediante as manifestações da sexualidade infantil, trabalhadas de forma intuitiva, necessita-se buscar educar de forma intencional, com objetivos claros, pois a educação sexual, no que se refere a valores e ao comportamento sexual é responsabilidade da família e da escola. Professores necessitam aprofundar o conhecimento científico sobre a temática para que possam orientar as crianças com segurança e sem preconceitos. Uma instituição educacional que pretende contribuir para o desenvolvimento integral da criança demanda a formação afetivo-sexual do sujeito, valorizando o comportamento afetivo também como importante para a base orgânica da sexualidade.

O fato é que a sexualidade precisa deixar de ser um tabu. É fundamental considerar a criança como um ser sexuado, que manifesta sua sexualidade e desenvolve sua própria visão sobre o sexo. Pode essa educação sexual intencional ser centrada na formação de valores como a amizade, amor, carinho, atenção, companheirismo, lealdade.

É direito da criança ter acesso a informações e brincadeiras em seu desenvolvimento e capacidade de compreensão, que lhe permitam desenvolver sua sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável.

Estamos conscientes de que este estudo se constitui em mais um passo na direção da compreensão crítica das manifestações da sexualidade infantil e da prática pedagógica na educação infantil pelos docentes no que se refere à elas. Muitos desafios, tensões e contradições se encontram na complexidade desta realidade educacional. Portanto, o que se pretendeu não foi a redução da complexidade, mas torná-la um pouco mais compreensível, ensejando novos desafios.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian e KRAMER, Sonia. O rei está nu. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobim e (org). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.** vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p. 21-34.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo, SP: Atlas, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2011.

BERNARDI, Marcelo. **A Deseducação Sexual.** Tradução de Antônio Negrini São Paulo, SP: Summus, 1985.

BOCK Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13ª ed. (1999) SP: Editora Saraiva. 3ª Triagem 2001.

BOTO, Carlota. O Desenvolvimento da Criança: entre a renascença e o século das luzes In: FREITAS, Marcos Cesar de. KUHLMANN Jr, Moisés. (orgs.) **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 11- 60

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social;. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação Sexual In: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** v. 10. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de.; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios.** 6ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias.** 3ª ed. Curitiba: Vozes, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart.; PALHARES, Marina

Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios**. 6ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 67-100.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade e Educação: um debate contemporâneo na educação**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 53-65.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

FIGUEIRÓ. Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina PR: Eduel, 2006.

FREUD, Sigmund. **Um Caso de Histeria, três Ensaios Sobre Sexualidade e Outros Trabalhos (1901 -1905)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. VII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Ego e o Id e Outros trabalhos (1923 - 1925)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. XIX. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15ª ed. São Paulo SP: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Trad. de Ana Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ. São Paulo, SP: Record, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes.;

GOHN, Maria da Glória. **Educação não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-Escola nas Mãos Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. 13ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobin e (orgs). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p. 49-58.

\_\_\_\_\_. Políticas de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobin e (orgs). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p. 85-108.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma Abordagem Histórica**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo SP: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Corpos no Espelho: a percepção da corporeidade em professoras** Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

MORETTO, Renato Alves.; MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. **Educação da Criança**. São Paulo, SP: Elevação, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de.;

NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância In: FREITAS, Marcos Cesar de. KUHLMANN Jr, Moysés. (orgs.) **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 221 – 243

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cesar de. KUHLMANN Jr, Moysés. (orgs.) **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 129-168.

NUNES, Cesar Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus. 2005.

NUNES, Cesar. e SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª ed. Campinas SP: Autores Associados, 2007. p. 101-120.

PEIXER, Zilma Isabel. **A Cidade e seus Tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages, SC: UNIPLAC, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro RJ – São Paulo SP: Forense, 1998.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Claudia. **A Fala da Criança sobre Sexualidade Humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil.** Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis, SC: COGEN, 1998.  
SANTOS, Claudiene.; BRUNS, Maria Alves de. **A Educação Sexual pede Espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica.** São Paulo SP: Ômega, 2000.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percurso Científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica.** Colaboradores: Rosemary Passos, Rogério Gualberto de Souza. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobim e (orgs). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.** vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p. 35-48.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobim e (orgs). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.** vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p. 13-20.

SOUZA, Solange Jobim e.; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: KRAMER, Sonia.; SOUZA, Solange Jobim e (orgs). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.** vol.11. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1991. p.59-84.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo SP: Atlas, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

YARED, Yalin. Brizola. **A Educação Sexual na Escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de ciências e biologia.** Dissertação de Mestrado. UNIPLAC. 2011 – 140 p.

(<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> acessado em 28 de agosto de 2013)

## APÊNDICE A: Roteiro de pesquisa de campo

### 1) Dados Gerais:

Sexo: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço (cidade): \_\_\_\_\_

### 2) Escolaridade/ Formação:

Ensino Fundamental : \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Pública (1) ou Privada (2): \_\_\_\_\_

Ensino Médio : \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Pública (1) ou Privada (2): \_\_\_\_\_

Ensino Superior : \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Pública (1) ou Privada (2): \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Pública (1) ou Privada (2): \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Conclusão: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Pública (1) ou Privada (2): \_\_\_\_\_

3) Funções que exerce na escola: \_\_\_\_\_

4) Turma(s) em que atua: \_\_\_\_\_

5) Situação Funcional: \_\_\_\_\_ Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_ C/H: \_\_\_\_\_

6) Possui outro vínculo empregatício? \_\_\_\_\_ Situação Funcional: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ C/H: \_\_\_\_\_

1) O que você entende por sexualidade infantil?

2) O que você entende por manifestação da sexualidade infantil?

3) Descreva sua ação perante as manifestações da sexualidade infantil em seu ambiente de trabalho?

4) Você desenvolve algum trabalho relacionado às manifestações da sexualidade infantil em seu ambiente de trabalho? Qual?

5) A sua instituição trabalha o tema “manifestações da sexualidade infantil” enquanto prática pedagógica?

6) Como você avalia sua formação inicial e continuada em relação ao tema das manifestações da sexualidade infantil?