

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM

EDUCAR PARA A SEXUALIDADE É EDUCAR PARA A VIDA?

Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária.

RIO DE JANEIRO

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM

EDUCAR PARA A SEXUALIDADE É EDUCAR PARA A VIDA?

Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis

RIO DE JANEIRO

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM

**EDUCAR PARA A SEXUALIDADE É EDUCAR PARA A VIDA?**  
**Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis  
Orientadora – UNIRIO

---

Professora Doutora Célia Frazão Soares Linhares – UFF

---

Professora Doutora Patrícia Corsino – UFRJ

---

Professora Doutora Dayse Martins da Hora – UNIRIO

Para os meus pais que primeiro me inspiraram o desejo de saber, respeitaram as minhas escolhas e incentivaram os meus desafios.

Agradeço ao meu marido e filhos que, pela compreensão, estímulo, reconhecimento e paciência, acompanharam minha jornada oferecendo condições para que pudesse me dedicar ao estudo com afinco.

Agradeço à minha irmã Helena que, com carinho e amizade, comigo dialogou sobre a docência e muito me ajudou com a leitura atenciosa e crítica do texto.

Agradeço ao meu neto Thomas que, ao nascer no meio desse caminho acadêmico, inspirou-me, tantas vezes, enquanto ouvia minhas cantigas de ninar.

Agradeço à Vilma Petsch, ao Pastor Mozart Noronha e a toda a equipe da Creche Bom Samaritano pela aceitação, acolhimento e carinho e ajuda que disponibilizaram para essa pesquisa.

Agradeço ao Pastor luterano Dorival Ristoff, da Paróquia Martin Luther no Rio de Janeiro, pelos depoimentos que foram de grande contribuição e valia para essa investigação.

Agradeço à Dayse Hora que, como amiga e professora acompanhou minha trajetória e, tantas vezes, me deu um colo acadêmico.

Agradeço à Maria Amélia Reis que, mesmo distante, não deixou de estar junto comigo nessa caminhada.

Agradeço aos meus amigos e familiares que souberam compreender a minha ausência e o meu silêncio durante o mergulho nessa investigação.

## **O que é o que é**

*Eu fico*

*Com a pureza da resposta das crianças*

*É a vida, é bonita e é bonita*

*Viver, e não ter a vergonha de ser feliz*

*Cantar e cantar e cantar*

*A beleza de ser um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus eu sei, eu sei*

*Que a vida devia ser bem melhor e será*

*Mas isso não impede que eu repita*

*É bonita, é bonita e é bonita.*

Gonzaguinha, 1982.

## RESUMO

Este trabalho discute a importância da inclusão da sexualidade em uma creche comunitária, criada pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, como instrumento de melhoria de práticas educativas numa escola que atende uma população que sofre e vive à margem das atenções do poder público. Entendendo a sexualidade como dispositivo de poderes e saberes em que se alojam processos disciplinares complexos e a escola que a silencia, investiu-se em compreender a formação da educadora da creche sob esta dimensão humana, buscando suas concepções sobre a educação sexual e de vida. Para tal entrelaçou-se dados da: (a) pesquisa bibliográfica; (b) revisão de literatura sobre a Educação Infantil no Brasil procurando entender o caráter de unicidade ou de dupla tarefa das ações cotidianas do *cuidar/educar*; (c) análise de documentos; (d) entrevistas semi-estruturadas com as educadoras da creche. As inferências estão alicerçadas nos dados que o cotidiano da creche apresentou e mostram que (a) a cisão entre o educar e o cuidar inclui uma conotação hierárquica entre professoras e auxiliares, evidenciando relações de poder; (b) existem diferenças nas interpretações sobre os fatos que se articulam com a sexualidade; (c) sexo e sexualidade são concepções que se confundem; (d) falar sobre a sexualidade de seus alunos ainda angustia muito as professoras da creche; (e) as educadoras pouco conhecem da vida sexual das crianças e de seus valores culturais sobre ela; (f) evidencia-se a importância de se desenvolver um trabalho educativo acerca da sexualidade com pais, professoras e alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** sexualidade infantil, formação docente, práticas educativas, cuidar/educar.



## ABSTRACT

The present research discusses the importance of the sexuality inclusion in a poor kindergarten community, created by the Brazilian Evangelical Church of the Lutheran Confession, in Rio de Janeiro, as an instrument to improve educational practices in a school which takes care of a population who lives and suffers alongside of the public power attention. In order to understand sexuality as a device of power and knowledge in which complex discipline processes are placed and the school which silences it, we invested to understand the kindergarten teachers' background by the human dimension looking for their conception of sexual education and life. For this we entwined data as: (a) bibliographic research; (b) literature revision about Brazilian children's education trying to understand the singularity or the dualistic task of everyday actions of caring/educating; (c) documents analysis; (d) closed-ended interviews with the kindergarten educators. Inferences are based on data that the kindergarten's daily life presented to us and show that (a) the rupture between educating and caring includes an hierarchical connotation between teachers and their assistants, which evidences power relations; (b) there are differences in the interpretations about facts that articulate with sexuality; (c) sex and sexuality are conceptions that get mixed up; (d) to talk about the student's sexuality still brings a lot of distress to the kindergarten teachers; (e) the educators know very little about the children's sexual life and their cultural values about it; (f) it is evident the importance of developing an educational work with parents, teachers and students about sexuality.

Main words: children sexuality, teachers' background, educational practices, caring/educating.

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 - CAMINHOS DA PESQUISA	23
1.1 A entrevista como uma técnica da narrativa.	35
Capítulo 2 - OS LUTERANOS E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE INFÂNCIA	43
2.1 Os luteranos.	43
2.2 O atendimento da infância por meio da creche.	50
2.3 Encontro dos Luteranos com a infância: A Creche Bom Samaritano.	55
2.4 A creche e seu espaço físico.	71
2.5 A creche e seu cotidiano.	78
Capítulo 3 - CUIDAR E/OU EDUCAR? O QUE ACONTECE NO COTIDIANO DA CRECHE?	91
3.1 Unicidade ou dupla tarefa?	91
3.2 A creche e o trabalho de “socialização”.	101
3.3 O corpo é educado ou apenas cuidado?	107
Capítulo 4 - SEXUALIDADE	114
4.1 O que é isso?	114
4.2 Formação do sujeito sexual e suas concepções de sexualidade.	117
4.3 A sexualidade infantil na creche.	124
Capítulo 5 - AS EDUCADORAS E SUA FORMAÇÃO	139
5.1 Professora sim, tia não. Uma concepção freireana.	143
5.2 A profissão docente.	145
5.3 As educadoras e suas narrativas.	154
5.4 O currículo na creche.	161
5.5 Desvelando alguns elementos constitutivos da formação docente.	165
5.6 Formação docente e sexualidade. É possível entrelaçar esses pólos?	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXOS	199
Anexo 1 O BOM SAMARITANO	199
Anexo 2 INSTRUMENTO DE PESQUISA	200
Anexo 3 CARTA DE APRESENTAÇÃO	201
Anexo 4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	202

## INTRODUÇÃO

A letra da música popular brasileira foi escolhida para apresentar essa dissertação porque evoca não só o instigante sentimento de prazer que sinto pela “beleza de ser um eterno aprendiz”, mas também porque na “pureza da resposta das crianças e na certeza de que a vida devia ser bem melhor e será” encontrei uma forma de revelar para o leitor experiências pessoais e o desejo de acreditar que o maior desafio desse trabalho é colaborar no desenvolvimento das crianças e das educadoras de Educação Infantil.

As frases dessa canção revelam a credibilidade e a certeza de que a vida merece ser melhorada, cantada e desfrutada com alegria e, nesse sentido entrelaço essas questões com a vida das crianças atendidas pelo trabalho desenvolvido na Creche Bom Samaritano, uma instituição criada e mantida também com o propósito de oportunizar aos seus aprendizes uma vida mais feliz. Mergulhada nesse processo, como pessoa e pesquisadora, comprometi-me com esse desafio. Um trabalho de garimpo de idéias, experiências, vivências, encontros, relacionamentos, afetos, comportamentos, percepções e muitos outros que trouxeram, ao longo desses dois anos de pesquisa, alegrias e tristezas, fazendo-me sentir e gostar cada vez mais de ser esse eterno aprendiz anunciado pelo cantor.

A vida, das crianças dessa pesquisa e suas famílias nem sempre é bonita, mas merece ser melhor. Uma vida pobre, de miséria, com privações materiais de dinheiro, de moradia, de privacidade, de conforto e, muitas vezes privações de atenção, de carinho, de respeito e de amor, além de muita violência, física e simbólica. Que vida é essa? Como contribuir para a melhoria da qualidade de suas vidas? Cuidar? Educar? Cuidar e/ou Educar? São esses princípios indissociáveis?

Partindo dessas questões busco na palavra educar, *educere*, o significado de conduzir, e transporto essa idéia para o trabalho com a Educação Infantil de apresentar para a criança possibilidades de conhecer, escolher e trilhar algum caminho. Qual caminho escolher? Deve a criança chegar ao mesmo impasse de Alice no País das Maravilhas, quando encontrou o gato careteiro (Carroll, 1960, p. 72)?

- Pode dizer-me que caminho devo tomar? – perguntou Alice
- Isso depende do lugar para onde quer ir – respondeu com muito propósito o gato.
- Não tenho destino certo.
- Nesse caso, qualquer caminho serve.
- Servirá, sim, se o caminho for ter a algum lugar – sugeriu Alice.
- Qualquer caminho conduz a algum ponto, se você andar depressa e chegar, disse o Gato.

Assim como Alice, as crianças ainda não sabem fazer suas escolhas, pois existe uma pluralidade delas e desconhecidas. Contudo, qualquer uma exige investimento pessoal, uma opção de vida, que implica em riscos e nada assegura o resultado a ser obtido.

Fazendo uma analogia com essa história infantil entrelaço a idéia da procura de Alice por um caminho com pais e educadores que perseguem a meta com empenho e zelo de ensinar uma criança a cuidar de si, descobrir e trilhar seu próprio caminho. Sabe-se que as práticas de cuidado e de autocuidado nem sempre limitaram-se ao corporal, como nas fases mais primitivas de vida do homem, mas constituem hoje, corpo e alma, uma única e mesma realidade.

Em Foucault o conceito de cuidado de si<sup>1</sup> é utilizado para investigar o modo pelo qual um sujeito pode se construir enquanto tal a partir de si mesmo. A valorização de si mesmo e dos outros para com a vida implica num processo intersubjetivo iniciado na relação das pessoas umas com as outras, onde a dimensão do afeto assume especial importância.

A partir desse conceito foucaultiano penso nas práticas de cuidado das crianças numa creche comunitária, quando concordo com o autor sobre a necessidade de aprender sobre si mesmo, cuidar de si mesmo, para que seja possível dedicar-se a cuidar dos outros, a conduzi-los. Nesse sentido, evoco também o sentimento de que o caminho a ser trilhado e o cuidado consigo mesmo reporta-se não só à criança atendida pela creche, mas também o educador, que estará junto a elas buscando formas de ajudá-las a cuidarem de si mesmas ao encontrarem suas próprias metas.

O educador, numa visão foucaultiana, precisa construir-se como tal, adestrar<sup>2</sup> a si mesmo, para que possa educar, de modo a preparar o outro para adestrar-se a si mesmo. Educa-se numa criança não só nos aspectos pessoais, de personalidade e das habilidades que podem ser desenvolvidas, mas também naqueles que envolvem atitudes e padrões de comportamentos sociais e culturais, como os relativos ao sexual.

Desenvolver numa criança a prática do autocuidado significa ensinar-lhe os preceitos de valorização de si mesmo e dos outros articulados com a promoção da saúde física e mental. Acreditamos ainda na importância do educando aprender a articular a arte de viver na relação

---

<sup>1</sup> Foucault anuncia esse conceito nos volumes 2 (Os usos dos prazeres) e 3 (o cuidado de si) da História da Sexualidade, ambos publicados em 1984, ano de sua morte.

<sup>2</sup> O termo adestrar é utilizado por Foucault, em Vigiar e Punir (1987, p. 143) como a arte para estabelecer a correta disciplina de um indivíduo, tomando-os ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

com os outros, como uma possibilidade ética<sup>3</sup> e uma estética da existência, entendendo-se como uma pessoa pertença de uma comunidade local e global, responsável por ações para preservar e melhorar cada vez mais a saúde, o bem estar e a qualidade de vida.

O significado da palavra vida, nesse trabalho, está associado ao de existência que, numa visão sartreana (PERDIGÃO, 1995, p. 21) analisa a realidade humana individual e subjetiva, que entende o homem como sujeito de suas ações, detentor de seu destino. O pensamento de Sartre defende o homem naquilo que mais o dignifica, sua liberdade, declarando-o como um ser livre na relação que possui com outros homens também livres. O existencialismo desse filósofo privilegia o valor da subjetividade por meio da “consciência de cada indivíduo em sua situação própria, salientando as suas emoções, suas necessidades, seu trabalho, sua capacidade de superar o estado em que vive e atingir os fins futuros a que se propõe” (PERDIGÃO, 1995, 24).

Com base nessa concepção de vida, percebe-se o homem como alguém situado em seu mundo, com seus problemas e conflitos de todos os dias e não apenas como uma idéia abstrata na mente de pensadores. Pensa-se num homem como produto de seu meio sócio-cultural, constructo das várias circunstâncias que o cercam e o fazem viver sob uma rede de poderes, a microfísica do poder, que permeia todas as relações sociais, marcando as interações entre os grupos e as classes (FOUCAULT, 1979).

Na visão foucaultiana existem práticas ou relações de poder que se exercem, que se efetuem, que funcionam. São práticas sociais constituídas historicamente, com existência própria e formas específicas de intervenção material ao nível mais elementar; atingindo os corpos dos indivíduos, situando-se ao nível do corpo social e penetrando na vida cotidiana de cada pessoa (micro-poder ou sub-poder). O autor afirma ainda que nada está isento de poder e que nem o controle, nem a destruição do aparelho do Estado são suficientes para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade.

Em face dessas considerações teóricas e da afirmação de Minayo (2007, p. 16) de que uma investigação inicia-se por um problema, uma pergunta, uma questão, ou por uma dúvida, volto-me para aquela que motivou e tornou-se o problema dessa pesquisa *Educar para a Sexualidade é Educar para a Vida?* Ciente de que a resposta que move o pensamento para o

---

<sup>3</sup> Ética aqui entendida como relação para consigo mesmo e trabalho de si sobre si, pensada como coextensiva à questão das relações de poder, situadas no presente, o que seria indagar: como nos constituímos como sujeitos de nossas próprias ações? (REIS, 2000)

início de uma investigação, geralmente, vincula-se a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais, percebi a necessidade de desdobrar essa pergunta em algumas ou em tantas outras para melhor tentar respondê-la, sejam elas, o que significa educar, quem educar? o que é sexualidade e para qual vida pretende-se educar?

Perguntas acumulavam-se, questões proliferavam-se e a necessidade de encontrar um espaço que pudesse servir como palco para a produção desse trabalho. Assim, encontrei na Creche Bom Samaritano, no Rio de Janeiro, não só uma calorosa recepção e acolhimento da Diretora e do Pastor da paróquia luterana, que funciona junto a ela, mas também o interesse de ambos pelo foco de minha temática.

Esta creche é uma instituição de Educação Infantil, situada em Ipanema, na cidade do Rio de Janeiro, criada e mantida pela Obra Social Luterana do Rio de Janeiro para atender às necessidades das crianças e famílias moradoras das comunidades Cantagalo, Pavão-Pavãozinho e adjacências, locais que à época de sua fundação já eram tidos como espaços marginais, não obstante, estivessem incluídos como “soluções” (grifo meu) para a exclusão dos pobres. Foucault situa, em suas teses, que não existem incluídos ou excluídos, todos fazem parte do mesmo sistema de desenvolvimento econômico e social capitalista, porém uns existem para que outros possam desfrutar das benesses do grande capital.

A Creche Bom Samaritano é um exemplo de instituição sobrevivente do Projeto Casulo, idealizado pela Legião Brasileira de Assistência a partir de 1974. Inaugurada há 28 anos, em agosto de 1979, para efetivar um trabalho de cunho assistencial-custodial às crianças pobres e de pouca idade das redondezas, manteve a denominação creche por ser anterior à nomenclatura e organização por idades determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Recebe crianças de dois aos seis anos, em período integral, de segunda à sexta-feira e conta com uma equipe de quatorze funcionários em tempo integral e com vínculo empregatício, dentre eles uma diretora, uma assistente administrativa, quatro professoras formadas, três auxiliares, uma ajudante de serviços gerais, duas faxineiras, duas cozinheiras e três funcionárias de tempo parcial, sendo uma pediatra, uma dentista e uma nutricionista.

Seleciona intencionalmente as crianças e suas famílias, utilizando critérios de avaliação fundamentados na priorização dos mais pobres e mais necessitados, privilegiando quase na sua totalidade filhos de empregadas domésticas, faxineiras, vendedores ambulantes, catadores de lixo, pedreiros, atendentes em botequins, padarias e uma pequena parcela de pais que exercem atividades um pouco mais qualificadas e melhor remuneradas como balconistas, estoquistas e porteiros das redondezas da creche.

As crianças que freqüentam a creche, em sua grande maioria, fazem parte de famílias migrantes do nordeste que vieram buscar no Rio de Janeiro uma oportunidade de melhoria de vida. Não são poucas as famílias que ainda enviam ajuda financeira para parentes pobres tais como avós idosos, irmãos doentes ou mesmo filhos que por lá deixaram. Geralmente são crianças cuja mãe trabalha e precisa compartilhar os cuidados dos filhos para seu melhor desenvolvimento mental, intelectual e social.

As famílias vivem em sua maioria em moradias toscas, com fornecimento de água precário, rede de esgoto inexistente, barracos de um, dois ou três cômodos, que comprometem grande parte de sua parca renda no pagamento de aluguéis, freqüentemente divididos com outros familiares como avós e tios.

Ressalte-se que, apesar de mantida pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana do Rio de Janeiro, são aceitas crianças de qualquer credo religioso sem a obrigatoriedade em converter-se à religião luterana, não obstante se destaque a importância conferida a certos costumes e valores europeus pautados na religiosidade.

A creche, considerada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de Nº 9394/96, como primeira etapa da Educação Básica, é uma instituição que, desde fins da década de setenta, expande-se na sociedade brasileira, trazendo um aumento na demanda por esse serviço e nas pressões para sua instalação pelo poder público, principalmente no âmbito municipal. Percebe-se, contudo, que ainda existe muita resistência na sociedade e, mesmo, nas comunidades atendidas, em reconhecê-la como uma instância educacional e não como um estabelecimento assistencialista. Tradicionalmente criada como uma instituição sem identidade definida, estabelecida e encravada entre a família e a escola, oscilando entre as funções de uma e outra, estas com funções tão bem demarcadas na sociedade, a creche foi continuamente relegada pelo poder público, sem verbas e sem *status* de educação.

Criadas a partir de 1879<sup>4</sup> as creches brasileiras ocupam timidamente o espaço público, fundamentalmente para atender às necessidades políticas e econômicas da sociedade, em razão da inserção das mães no mercado de trabalho e de suas lutas para o atendimento das suas crianças.

Estas instituições passam a ter relevância social como referência institucional para o desenvolvimento infantil, por ser um ambiente educativo valorizado, onde o acesso aos bens culturais é facilitado e oferecido à criança para estímulo ao seu desenvolvimento, respeito a

---

<sup>4</sup> Merisse (1997, p. 35) informa que a primeira referência à creche no Brasil aparece nesse ano num artigo de um médico da Casa dos Expostos, publicado no jornal “A Mãe [sic] de Família”, editado no Rio de Janeiro, que propunha a instalação de uma creche destinada aos filhos de ex-escravos pela Irmandade da Misericórdia.



sua dignidade, alteridade e aos seus direitos de cidadã, pois como argumenta Freire (1996, p. 98) a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Alguns elementos fundamentais estão presentes na identificação dessa instituição, desde sua criação até os nossos dias, tais como o caráter de atendimento beneficente, o intuito de receber a criança por um período prolongado, mas não em regime de internação, o acolhimento de crianças por faixa etária e a qualificação das mães que deveriam necessitar da guarda dos filhos por serem “pobres, de boa conduta e que trabalham fora de seu domicílio” (Merisse, 1997, p. 36, grifo do autor). Como o objetivo principal das primeiras creches era o de reduzir os enormes índices de mortalidade infantil, com o tempo a instituição passa a permitir a utilização da força de trabalho feminina, demonstrando que essa transformação acompanhou o avanço do processo de industrialização do país.

Frente a essas considerações acerca da instituição creche voltei-me para o trabalho que lá é desenvolvido com as crianças. Cuidado ou Educação, o que recebe a criança na creche? Educação para qual vida? Uma vida de crianças que se desenvolvem numa comunidade-favela dominada pelo tráfico de drogas e de guerras, ainda que circunstanciais. Qual futuro elas podem esperar?

O processo de educar uma criança para a vida propicia a ela condições para que não só conheça a si e ao seu corpo, construindo sua identidade de gênero e desenvolvendo seus papéis sexuais, mas que também se perceba como cidadão no gozo de seus direitos civis e políticos e no desempenho de seus deveres para com o Estado, um indivíduo com seus direitos reconhecidos, porém participante sobre a definição deles.

Entendo que toda pessoa é um ser de desejos e de escolhas; que a educação para a sexualidade é um caminho fundamental para cada um experimentar a subjetivação, por ser um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento humano, presente desde o momento do nascimento e que se manifesta de formas distintas segundo as fases da vida. A educação sobre a qual aponto extrapola a visão utilitária da prevenção (biológica) a uma sexualidade reprodutiva.

Sabe-se, entretanto, que diferentes processos de formação dos sujeitos os levam ao desconhecimento sobre a sexualidade. Argumento que este fato direcionou essa investigação a eleger como problemas iniciais o desvelamento acerca dos comportamentos, relativos à sexualidade, expressos pelas crianças no cotidiano da creche, do que sabem as educadoras sobre sexualidade e como as educadoras recebem e lidam com esses comportamentos em sua prática educativa cotidiana.

Diante dessas considerações, foram eleitos como os eixos principais desse trabalho a sexualidade infantil, a formação das educadoras e a prática educativa, buscando encontrar respostas para os objetivos a serem discutidos, tais como: (a) identificar as relações entre sexualidade e vida como indicativos de melhoria das condições da cidadania das crianças e das educadoras; (b) compreender os processos de formação subjetiva em que subjazem as concepções de sexualidade entre educadores da creche comunitária; (c) compreender se a formação das educadoras da creche prepara-as para lidar com as questões relativas à sexualidade das crianças no contexto escolar; (d) identificar historicamente as condicionantes educar e cuidar presentes na trajetória da educação infantil para as camadas populares; (e) entender de que forma a educação para a sexualidade desde a educação infantil pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e mudanças no *ethos* escolar.

A sexualidade e seu desenvolvimento são fortemente marcados pela cultura e pela história de cada sociedade, que impõe regras criadas e constituídas de parâmetros fundamentais para o comportamento dos indivíduos. A marca de cada cultura faz-se presente, desde cedo, no desenvolvimento da sexualidade infantil, pela maneira, por exemplo, como os adultos reagem à relação de prazer da criança manifestada aos primeiros movimentos exploratórios que fazem em seu corpo. Ante a esses pressupostos, outras questões desdobram-se acerca do trinômio educação-vida-sexualidade. Existiria uma maneira de educar a criança para a vida e para a sexualidade? Como fazer? Quem deve fazer? Em que momento? Com qual objetivo? Quem tem a autoridade para tal?

Como essas indagações proliferavam sem respostas, decidi começar essa busca lembrando Freud ao afirmar a sexualidade como registro da *psiquê* que acompanha o ser humano desde seu nascimento e revisitando Foucault (1977) quando postula que esta dimensão humana é uma construção moderna, uma elaboração histórica e política, que significa e exprime específicas manifestações sociais e históricas, cujas formas e variações tornam-se impossíveis de ser explicadas sem que se examine o contexto em que se formaram. Compreende-se com isso que a pessoa nasce com o sexo, elemento de seu potencial biológico, porém a sexualidade é aprendida e, em grande parte, condicionada por sistemas de valores culturais e sociais, muitas vezes repressivos e normativos, por influências religiosas e morais e por outros referenciais ideológicos que interferem na sua expressão. Importante lembrar que o conceito amplo de sexualidade não a reduz aos genitais e nem ao ato sexual em si, mas junto a eles abarca também a identidade sexual e os papéis de gênero, o erotismo, a sensualidade e muitas outras funções do corpo humano, que influenciam as relações entre as pessoas, o amor e a maneira como se constrói e se entende o mundo.

O meu envolvimento e interesse no estudo sobre a inclusão da temática da sexualidade numa creche comunitária reportam-se a junho de 2005, quando recebi o convite da Organização Não Governamental Rio Voluntário para criar e desenvolver a capacitação “Cuidar Educando” (grifo meu) voltada para educadores de creches comunitárias no Rio de Janeiro.

Minha formação académica de psicóloga e a Pós-Graduação com especialização em Sexologia Humana instigaram-me ao desafio de trabalhar com a educação e, principalmente sobre esse tema, razões que me fizeram sentir confortável para elaborar um material didático privilegiando aspectos básicos do desenvolvimento infantil de zero a seis anos e inserir questões, de especial relevância sobre a sexualidade, próprias dessa fase da criança.

Como nunca trabalhei como docente, minha vivência em escola sempre foi a de educanda, ministrar dois cursos para turmas diferentes, trazendo os exemplos do cotidiano das creches pelos educadores presentes, fez-me entender a importância em desenvolver reflexões e considerações relativas aos temas que mais demandavam pessoas de comunidades carentiadas acerca do desenvolvimento e da sexualidade infantil.

Ao término do trabalho realizado, senti-me curiosa e motivada para aprofundar muitas questões que surgiram durante esses encontros, razão pela qual meu interesse voltou-se para melhor compreender a formação do educador da creche com vista à prática educativa por ele exercida nesse ambiente pedagógico, tomando por eixo a sexualidade.

Aprendi com Minayo (2007, p. 16) que a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo e que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (grifo meu). Por essa razão, busquei o Mestrado em Educação com a finalidade de aprofundar conhecimentos sobre a importância da creche para a população mais pobre, participar de seu cotidiano, dialogar com seus sujeitos e refletir sobre a prática educativa nesse espaço, levando em conta sua história, a vivência das crianças e das famílias por ela atendidas, as experiências com a temática em pauta pelos educadores e as relações que se estabelecem entre eles acerca das demandas que emanam do sexual ali vivenciado.

Psicóloga de formação e com experiência no trabalho clínico, essencialmente numa visão humanista, desenvolvo minha prática com pessoas que procuram nessa ajuda formas emocionais mais equilibradas para melhor conduzir suas vidas. Nessa pesquisa optei por trazer da Psicologia meu olhar e escuta atentos e minha empatia para com o outro, usufruindo dos autores e conceitos que podem fundamentar questões específicas acerca do desenvolvimento e da sexualidade infantil. Considerando que esse trabalho é orientado por

educadores e pretende servir como fonte de pesquisa para outras investigações nessa área, decidi não utilizar conceitos psicanalíticos oriundos da abordagem freudiana, como os de consciente/inconsciente, por considerá-los inadequados para o rumo desse trabalho.

Alicerçada pela afirmativa de Nilda Alves de que “é preciso fazer, para saber” (2001, p.14, grifo da autora), no processo de desenvolvimento dessa investigação, envolvi-me com todos os sentidos no cotidiano do que desejo estudar para apreender e compreender os conhecimentos que ali são criados, as formas como são tecidos e as lógicas que ali se mostram.

Ciente de que o cotidiano, como a vida, é um objeto complexo, que exige também métodos complexos para conhecê-lo, apropriei-me do trabalho de Morin (2006) sobre o pensamento complexo, utilizando a sua idéia de que o conhecimento completo é impossível, pensamento e conhecimento são sempre inacabados, incompletos, contudo é preciso que se entenda a provisoriedade do mesmo.

Considero que esta pesquisa possui uma relevância acadêmica e social para aqueles que têm interesse no entrelaçamento do estudo da relação do homem com seu ambiente e da sexualidade infantil, e que julgam ser a sexualidade um constructo, uma aprendizagem, diante dos quais os sujeitos são lentamente socializados, o que permite às pessoas a constituição de um domínio de autonomia individual perante uma série de contingências sociais e culturais que lhes são impostas.

Fundamentada numa proposta de que a sexualidade é parte integrante e inalienável do ser humano, acredito que a Educação Sexual na creche pode ser desenvolvida através de uma leitura pedagógica específica, respeitando as singularidades das crianças e da equipe pedagógica, legitimando seu vínculo com a sociedade e seu compromisso com a transformação social.

Minha experiência como psicóloga tem mostrado que as pessoas adotam novas atitudes e comportamentos quando estão intimamente convencidas dos benefícios de fazê-lo. Paulo Freire (1996, p. 98) reitera minha convicção quando afirma que a presença do educador é, em si, uma presença política e que, como presença não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções.

Desenvolvi essa dissertação relatando no primeiro capítulo, sob o título Caminhos da Pesquisa, os passos que percorri para efetivar essa pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Utilizei a observação livre e participante para recolher dados do cotidiano da creche e a etnografia para registrá-los. Criei um diário de campo que ajudou-me nas memórias das atividades observadas e daquelas nas quais me inseri. Promovi entrevistas semi-estruturadas

com a equipe pedagógica da creche e utilizei a análise de conteúdo, fundamentada por Bardin, para refletir sobre o material recolhido. Além disso, considerei-me também presenteada por relatos e narrativas informais tanto das crianças como de todas as pessoas envolvidas no contexto cotidiano da Creche Bom Samaritano.

Debrucei-me sobre a análise de material bibliográfico, documental e político, referente aos temas creche, infância, cuidados da criança, sexualidade e educação infantil, interações entre adultos e crianças, cotidiano escolar, formação de educadores, na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam o tema Orientação Sexual (1997) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e utilizamos como fonte de informações sobre a história da Creche Bom Samaritano, o trabalho histórico de tese de doutorado de Schünemann (1997) sobre a caminhada dos luteranos até seu envolvimento com uma população empobrecida e marginalizada no Rio de Janeiro, além da análise de fontes primárias presentes nos arquivos da creche.

Estudei também nos documentos referentes aos Relatórios de Atividades da Creche Bom Samaritano, nos quais se destacam os projetos pedagógicos desde a criação do Centro Social Bom Samaritano, e nos textos datilografados por membros da Comunidade Evangélica Luterana do Rio de Janeiro, da Paróquia Martin Luther no Rio de Janeiro, onde são encontrados relatos sobre a história da Comunidade Evangélica Franco-Alemã, desde a sua fundação no Rio de Janeiro, em 25 de junho de 1826.

No capítulo 2, Os Luteranos e as Concepções de Educação e de Infância, trago um pouco da história dos luteranos no Rio de Janeiro, seus interesses pela infância e pela educação, e uma breve história da infância e da creche no Brasil, para mostrar a trajetória das transformações sociais que culminaram na criação da instituição creche, do conceito de infância e dos motivos que levaram os luteranos a investir nesse projeto de acolhimento e assistência às crianças em risco social, carentes dos recursos adequados a uma vida sadia e democrática. Descrevo, ainda, neste capítulo, a Creche Bom Samaritano em seu espaço físico e seu cotidiano, trazendo do mergulho que realizei nele narrativas e fatos vivenciados em profundidade.

O terceiro capítulo, sob o título Cuidar ou Educar? O que acontece no cotidiano da creche?, discute as bases de significado do binômio cuidar/educar, buscando o entendimento acerca da unicidade ou da dupla tarefa dessas funções na Educação Infantil, sem perder, contudo, o foco de trabalho e práticas pedagógicas cotidianas na creche investigada. Considerando a presença constante do cuidar/educar nesse espaço, analisei ainda o trabalho de

socialização como um processo de transmissão de valores e conhecimentos com vistas a integrar as crianças num determinado meio social entrelaçando-o com o processo de construção social e cultural da sexualidade.

O capítulo quatro, Sexualidade, aborda a temática entendida como uma construção social relacionada ao poder e à regulação, entrelaçando-a com a formação do educador como sujeito sexual, sua prática educativa e as concepções que traz acerca dessa questão. Revela ainda as brincadeiras infantis e a importância da sexualidade na educação das crianças como um lugar de saberes e poderes onde não faltam as concepções tradicionais provenientes da religião, da moral burguesa e das políticas de biopoder, estas legitimadas pelos saberes das ciências biológicas reprodutivas, reforçadas por discursos das várias formas.

O quinto capítulo, intitulado As Educadoras e sua Formação, revela a educadora da creche como sujeito de nossa amostragem, seu papel no contexto da Creche Bom Samaritano, sua formação docente, inicial e continuada, e sua prática profissional, posto que as narrativas da equipe pesquisada indicaram o quanto se construíram como sujeitos de verdade, carregando em si as marcas dos sofrimentos e silenciamentos sobre o sexual. E, desse modo, como agir pedagogicamente de modo diferente daquele em que foi sujeitada?

Este capítulo privilegia ainda outros conteúdos e suas análises, oriundas das narrativas das educadoras da Creche Bom Samaritano, buscando na sua prática profissional um pressuposto para um trabalho mais liberto, capaz de incluir os fatos da sexualidade e das vivências da criança com seu corpo em desenvolvimento.

As relações interpessoais estabelecidas entre a criança e os membros da equipe técnica e pedagógica da creche foram analisadas à procura de sinais para entender o tratamento e relacionamento entre eles, no que diz respeito aos seus direitos, sentimentos, desejos, jeitos e trejeitos articulados ao sexual. Reafirmo, então, a importância de trazer ao debate os elos docência, sexualidade e formação para, a partir deles, não silenciar na construção dos currículos de formação profissional e de escolarização de crianças.

Saint-Exupéry (1995, p. 97) ensinou que comungamos um privilégio nas relações humanas, na riqueza interior das pessoas e no reagrupamento do mundo sob a ótica de um olhar. Senti-me muitas vezes como o piloto no deserto que recebeu de uma criança os ensinamentos da sabedoria e com ela aprendi que **“só enxergamos bem com o coração [...] o essencial é invisível aos olhos”** (grifo meu), mensagem do garoto de cabelos dourados, que emocionou e conquistou pessoas de diferentes raças, religiões, línguas e meios sociais.

Na analogia da bela história com minha investigação ousei questionar a arte de viver a docência, tão cheia de exigências, porém com tantas implicações pessoais e profissionais que envolvem o desempenho do profissional da creche como agente do processo educacional integral da criança.

Como trabalhar com sexualidade e afetividade com as crianças se o educador as associa às dúvidas pessoais e não sabe lidar com elas em sua vida? Aprendi com Foucault (2005) que o educador articula no discurso cotidiano, por meio de palavras e idéias, as experiências vividas, sua vida pessoal.

Como pedir ao educador para trabalhar temas da vida, do cotidiano como questões relacionadas às práticas e ideários sexuais? Diante da pobreza estrutural e da violência que cerca a vida das crianças da creche, como deveria o educador olhar para comportamentos e formas delineadas nas relações sexualizadas, nas subjetividades? Como desenvolver a consciência sobre a importância na criação de um vínculo interpessoal entre educador e educando, buscando atenção às manifestações expressas nas falas e comportamentos das crianças?

Diante de tantos questionamentos que surgiram no universo dessa pesquisa e da lembrança das palavras de um dos personagens da história de Saint-Exupéry (1995, p. 97, grifo meu) “**tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas**”, assumi como produto final desta pesquisa o comprometimento de fornecer pistas para que os envolvidos possam vir a elaborar um programa de educação sexual, de forma a reiterar seu compromisso com a transformação social, mediante a adoção de novas atitudes e comportamentos que propiciem pensamento crítico, independente e criativo nas crianças e nos profissionais desse espaço escolar, evidenciando o ensinamento freireano “**a educação é uma forma de intervenção no mundo**” (grifo meu).

## Capítulo 1 - CAMINHOS DA PESQUISA

Essa dissertação descreveu em sua introdução questões pessoais que levaram a autora a realizar esse trabalho, motivo pelo qual, nessa primeira parte foi utilizada a primeira pessoa do singular (eu) e suas concordâncias para descrevê-las. No entanto, o texto elaborado como corpo dessa investigação contou não só com a observação participante da autora, mas com a leitura e diálogo dos autores que ajudaram a fundamentar a teoria privilegiada para tal, além das discussões e reflexões com a orientadora desse processo sobre o entrelaçamento dessa rede de conhecimentos em que se inserem o(a)s pesquisado(a)s, objeto/sujeito desta investigação.

Vários relatórios foram construídos ao longo do desenvolvimento de toda a investigação, fato que indica que esta não é exclusivamente resultado de uma análise última de dados. Minayo (1993, p. 20) reitera essa afirmação lembrando a historicidade do objeto das Ciências Sociais, as sociedades humanas, que existem num determinado espaço e num determinado tempo. Os grupos sociais que constituem essas sociedades são mutáveis, razão pela qual as instituições, as leis e visões de mundo são provisórias, passageiras e por isso em constante dinamismo e potencialmente prestes para serem transformadas.

Na Creche Bom Samaritano e seu cotidiano<sup>5</sup>, palco de nossa investigação, encontramos a evidência etimológica da palavra método e seu significado como *caminho*, uma ajuda para delinear os passos que foram perseguidos para a consecução de nossos objetivos. Minayo (2007, p. 14), ao referir-se a enunciação *metodologia* distingue-a de método ao afirmar que “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (grifo nosso), pois inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade de quem pesquisa (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A provocação de Pais (2003, grifo nosso) **toda pergunta é um buscar e todo caminho se faz ao andar**, serviu-nos para explicar que essa investigação passeou pela realidade desta creche, tentando ver o que nela se passa sem pretender, encontrar respostas prontas e acabadas, mas explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o tema em questão.

---

<sup>5</sup> Salientamos que, o cotidiano referido nesse trabalho, diz respeito ao comum, ao habitual, ao aparentemente familiar e, no entanto, *irrepetível*. Diferente, entretanto de rotina, já que essa expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recursos a práticas constantemente adversas à inovação (PAIS, 2003, 28).



O *corpus* de nossa investigação teve como fontes os sujeitos e as fontes primárias pesquisadas. Entendemos como sujeitos as crianças, as educadoras e outras pessoas que compõem a equipe pedagógica da creche, tais como as auxiliares do banho, do sono e das refeições, a diretora e também o pastor, voluntário que participa das festividades promovidas pela creche e oferece orientação espiritual para o corpo pedagógico e para as famílias das crianças.

Ousamos destacar nesse momento dois relatos da diretora da creche (diácona) e também do pastor para ilustrar não só a importância que representam para a creche, mas também para indicar o enorme respeito que as comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho disponibilizam para as figuras religiosas de ambos nesse cenário comunitário. Segundo as palavras do pastor

[...] somos as únicas pessoas que não precisam pedir licença para subir na comunidade. Já subi diversas vezes, com visitas de alemães e suíços, contribuintes financeiros da creche, e nessa ocasião, as armas normalmente expostas para impor respeito, foram recolhidas, os que fumavam maconha, esconderam o cigarro atrás das costas e sempre fomos recebidos com respeito. [...] Quando cheguei do Nordeste, há muitos anos atrás, optei por morar nessa comunidade [Cantagalo] e lá fiquei durante os três primeiros anos de minha vida no Rio de Janeiro. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 27.10.2006)

Certa vez fomos chamados para batizar uma menina morta para não ser enterrada como pagã. Isso nos trouxe um enorme conflito: como batizar alguém que já morreu? Como negar um pedido cristão de batismo para a comunidade que tanto respeita esses valores religiosos? (Diário de Campo de sexta-feira, dia 27.10.2006)

Por meio da observação participante, de conversas com os profissionais envolvidos no processo de cuidado com as crianças, das entrevistas semi-estruturadas com as educadoras, das narrativas de outros profissionais da creche, da história da creche, do trabalho social luterano no Brasil e um breve histórico da vida das crianças em suas comunidades, nosso trabalho visou privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Eleita como a forma de pesquisa mais adequada para esse estudo, partimos para conhecer a creche, desde sua criação, por meio da leitura e análise dos documentos presentes nos seus arquivos. Encontramos apenas os documentos referentes aos Relatórios de Atividades da Creche Bom Samaritano e os projetos pedagógicos desde a instalação do Centro Social Bom Samaritano, de onde garimpamos os elementos que consideramos de maior relevância para ilustrar essa história. Os documentos pesquisados e presentes nos

arquivos da creche, tais como os Relatórios Anuais desde a sua fundação em 1979 e o Projeto Pedagógico, evidenciaram suas propostas, debates e atividades que demonstraram o dinamismo de suas mudanças políticas em face da população envolvida.

Decidimos introduzirmo-nos no cotidiano da Creche Bom Samaritano para aproximarmos-nos dessa realidade e conhecer esse contexto cientes, entretanto, que “observar, naturalmente, não é simplesmente olhar” (grifo nosso), porém destacar algo especificamente de um conjunto, como invoca Triviños (1990, p. 153). No que concerne a um fenômeno social, observar significa primeiramente separar determinado evento, simples ou complexo, de seu contexto para que seja estudado numa dimensão singular em seus atos, atividades, significados, relações e inúmeras outras dimensões, que nos oferece a pesquisa de cunho qualitativa compreendendo bem seus problemas e minimizando-os com os entrelaçamentos possíveis dos instrumentos variados adotados.

Nossa investigação privilegiou prestar atenção na sexualidade das crianças atendidas pela creche e na formação e prática docente das educadoras que as recebem. Entretanto, durante nossa pesquisa, uma das experiências que tivemos a oportunidade de realizar nos permitiu ir a Escola Municipal Castell Nuovo, em companhia da diretora da creche, para conhecer não só o espaço que acolhe muitas crianças que deixam a creche, mas também a diretora que privilegia suas matrículas. Fomos muito bem recebidas também pela professora da Educação Infantil e, para surpresa nossa, os ex-alunos correram com muita alegria para abraçar e beijar a diretora da creche de onde eram oriundas. Soubemos nessa ocasião, que tal preferência pela escola desses alunos e alunas devia-se ao fato de entenderem que os mesmos já chegavam dotados das competências necessárias para serem alfabetizadas, além da disciplina e hábitos acerca do uso do uniforme, da organização do material e das mochilas, dos comportamentos para comer e da higiene pessoal nos banheiros, o que envaideceu bastante a diretora da creche.

Nossa pesquisa recolheu dados de determinadas situações, por meio da observação participante e livre, na medida em que estávamos inseridos no dia-a-dia e nas festividades dessa instituição. Sabemos que os fenômenos individualizam-se ou agrupam-se dentro de uma realidade que é indivisível e, para que pudéssemos descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar sua profundidade, como anuncia Deleuze em seus trabalhos (Deleuze *apud* Reis, 2005), ou seja, ir ao fundo o mais possível numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo plena de contradições, dinamismos e de relações. Mergulhamos no contexto da creche procurando trazer à tona todo o material que pudéssemos recolher ao longo de nossa inserção nesse espaço.

O foco inicial de nossa investigação concentrou-se na observação das crianças em suas atividades cotidianas e seus comportamentos associados ao sexual, na participação de conversas informais com a equipe pedagógica da Creche Bom Samaritano para melhor conhecer suas concepções de sexualidade.

Nosso olhar, entretanto, não foi um olhar ingênuo, pois partimos de conhecimentos prévios acerca da sexualidade infantil, estabelecendo alguns focos que elegemos para observar, tais como, (a) características de identidade dos gêneros masculino, feminino e suas manifestações, (b) masturbação, (c) comportamentos relativos à afetividade interpessoal (beijos, abraços, afagos), dentre outros. Em vista de tantas experiências que vivenciamos na creche tivemos a oportunidade de perceber em duas meninas suas estruturas cognitivas relativas ao conhecimento de ser uma menina e o desenvolvimento de suas habilidades de auto-manutenção como enfeitar-se, por exemplo. “Com um dedo na boca e olhando-me como se estivesse querendo me contar algo tirava o esmalte rosa das unhas, pintado por sua mãe, porque já estava feio”.

“A menina negra mostrou-me seu cabelo, penteado por sua mãe, com trancinhas que terminavam com bolinhas coloridas e ficou feliz quando elogiei e que estava muito bonito”. Constatamos o que a teoria cognitivo-desenvolvimental de Helen Bee (1977, p. 224) nos diz acerca do autoconceito e da identidade sexual das crianças que, por volta dos três anos já começam com o processo de identificação menino e menina, buscando nas pessoas mais próximas, como as mães nos exemplos, os modelos estereotipados das categorias homem/mulher e todo o seu arsenal de comportamentos relativos ao gênero masculino/feminino.

Considerando que nosso trabalho desenvolveu-se por meio de uma observação cuidadosa e que “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva” (Triviños, 1990, p. 110, grifo nosso), sentimo-nos no dever de expor sobre a flexibilidade que nos permitimos para a coleta e a análise dos dados que garimpamos durante a realização da pesquisa. Essa característica de ser, denominada por Triviños (Ibid, p. 123) como estratégia etnográfica aberta,<sup>6</sup> e entendida como aquela que não desqualifica a rigorosidade<sup>7</sup> do método de observação que assumimos, permitiu-nos conhecer alguns traços

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

<sup>7</sup> Utilizamos o termo rigorosidade no sentido de persistência, tenacidade e determinação para observar cuidadosamente esse cotidiano e dele fazer emergir dados para, posteriormente, serem analisados. Dessa forma, o método permite um desdobramento das questões, à luz de avançar e guiar nosso olhar para novos enfoques e significados que, desse palco, se descortinem.

característicos da Creche Bom Samaritano, suas gentes, seus problemas, seus professores, sua educação e seus valores.

A pesquisa investigou a Creche Bom Samaritano, a partir de um estudo de natureza descritiva, com a finalidade de conhecer esse espaço educacional, seu corpo discente e docente, toda equipe pedagógica e de apoio, seus valores, seu cotidiano e demais traços característicos dessa instituição pedagógica relacionando estes dados às questões que congregam a formação dos sujeitos a partir de toda uma história particular e singular que envolve a sexualidade e suas determinantes.

Os dados recolhidos em forma de textos verbais escritos, como o diário de campo elaborado desde agosto de 2006 até agosto de 2007, de textos verbais orais em forma de entrevistas semi-estruturadas gravadas e de narrativas da equipe pedagógica da creche, incluíram as transcrições das entrevistas e narrativas ouvidas, que respeitaram tanto quanto o possível a forma em que foram registrados ou transcritos, dados analisados em toda a sua riqueza e complexidade na medida em que é importante filtrar o que se ouve e observa, sempre tendo o cuidado de contextualizar esses dados suscetíveis de interpretações fantasiosas.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, optamos por recolher dados do mundo social, resultantes e construídos nos processos de comunicação. Nosso foco central inscreveu-se entre os desafios de desvelar a ordem oculta presente nos modos de compreender a sexualidade na vida cotidiana vivenciada na creche em estudo, sem pretender esgotar o tema, porém preocupando-nos com a maneira espontânea de expressão das pessoas, suas falas e narrativas sobre o que lhes é importante e ainda de que forma pensam suas ações e as dos outros em torno da temática.

Ressaltando-se que, Foucault vai aos gregos e trabalha a partir de tempos remotos, nosso desafio foi também investir nele e aplicar suas teorias ao nosso tempo e às investigações localizadas, identificando nos instrumentos adequados (resgate das memórias, histórias de vida e narrativas), propostas metodológicas para os avanços que pretendemos obter (Reis, 2002). Dessa forma, as ferramentas da teoria foucaultiana nos serviram para o trabalho que pretendíamos realizar.

A etnografia, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 57), consiste numa tentativa de descrição profunda de uma cultura<sup>8</sup> ou determinados aspectos dela, com o objetivo de

---

<sup>8</sup> A cultura é definida por alguns antropólogos como “o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento”, o que significa que a cultura abarca o que as pessoas fazem, sabem e os objetos que manufaturam e utilizam. Geertz enfatiza o estudo dos sinais da língua e defende

apreender os significados que os seus membros têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores a ela.

A nossa investigação numa turma de jardim da creche revelou o modo como as crianças que nela entram vão se tornando “conhecedoras” (grifo nosso) e como apreendem a cultura do espaço onde estão inseridas, desenvolvendo respostas apropriadas às expectativas do professor e também da turma. Sabemos, no entanto, que como pesquisadores trabalhamos, essencialmente, com uma série de interpretações da vida da creche, dessas crianças e de toda equipe escolar, interpretações muitas vezes do senso comum, difíceis de serem separadas uma das outras.

Os procedimentos etnográficos, semelhantes ou quase idênticos aos utilizados na observação participante, baseiam-se num vocabulário diferente, tendo-se desenvolvido igualmente em especialidades acadêmicas diferentes. Recentemente os investigadores educacionais utilizam o termo etnografia para se referirem a qualquer tipo de estudo qualitativo, mesmo no campo da sociologia.

Malinowski (1997), em suas pesquisas de campo na Nova Guiné, no início do século XX, promoveu contribuições relevantes para o desenvolvimento da antropologia social com a introdução de métodos muito mais intensivos e sofisticados do que os anteriormente vigentes neste campo de estudo. Seus diários de campo mostram, no seu trabalho etnográfico, referências a temas de conversas ou observação, tais como tabu, ritos fúnebres, machados de pedra, magia negra, dança, procissões com porcos, em vez do desenvolvimento de idéias sobre questões de campo ou problemas teóricos. Porém, anotações ocasionais os revelam nos bastidores. Ante essas considerações, julgamos importante ressaltar que os relatos expostos nesse trabalho basearam-se também nas anotações e referências oriundas de nosso diário de campo, porém o desenvolvimento das idéias emergiu de nossas análises.

Na pesquisa etnográfica que elaboramos na creche, pareceu-nos pertinente adotar algumas posições de Geertz (1989, p. 4) para melhor esclarecer como a desenvolvemos. Partimos do conceito de cultura, fundamental para compreendermos a etnografia e a apreensão dos significados, porém não pretendemos esgotar neste estudo essas conceituações. O autor defende que o conceito de cultura é essencialmente semiótico e acredita, tal como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu

---

que existe uma diferença entre conhecer os comportamentos e jargão de determinado grupo de pessoas e ser, de fato, capaz de pô-los em prática. Para o autor existe uma interação entre a cultura e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos. A cultura é um contexto, no interior do qual os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos com consistência. A cultura permite às pessoas agirem conjuntamente. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 58)

e assume a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto como uma ciência interpretativa, à procura do significado. Embora uma ideiação, a cultura não existe na cabeça de alguém e embora não-física a cultura não é uma identidade oculta, pois “está localizada na mente e no coração dos homens”, cita o autor (Ibid, p. 8).

O trabalho etnográfico que desenvolvemos não foi uma tarefa simples de ser executada, pelo contrário, foi bastante complexa. Mergulhados no fluir cotidiano da realidade cultural e social da Creche Bom Samaritano, uma instituição pertencente a doutrina luterana, procuramos não só estudar e descrever sua cultura para apreender seus significados, mas também desvendar os significados ocultos ou manifestos dos comportamentos dos que nela transitam.

Por ser a etnografia uma descrição densa pela multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, fomos levados a apreendê-las em nosso trabalho de campo e depois a apresentá-las (GEERTZ, 1989, p. 5-7).

Nosso olhar recaiu, muitas vezes, sobre o modo como as crianças entram na creche e vão se tornando conhecedoras desse espaço, como aprendem a cultura própria desta instituição e vão desenvolvendo respostas apropriadas às expectativas dela. Ao ingressarem no maternal, as crianças trazem do convívio com suas famílias, hábitos e valores diferentes dos que encontram na creche, como fazer as refeições usando as colheres e comendo com as próprias mãos, escovar os dentes após as refeições, subir para o salão onde dormem à tarde, encontrar seus lugares para deitar, dentre tantos outros procedimentos rotineiros. No entanto, passados dois ou três meses desta chegada, ao mesmo tempo que apresentam comportamentos de independência e desenvoltura para essas tarefas, adquiridos no convívio com a professora e com as outras crianças que lá já estavam, demonstram a inserção num processo disciplinar de atitudes, horários e rotinas dentre outros. Nesse sentido lembramos que

fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 7).

Diante dessas considerações, reportamo-nos para algumas apreensões que fizemos acerca da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pelas educadoras da creche. No Jardim I, por exemplo, presenciemos, várias vezes, exercícios de coordenação motora e também da percepção e grafia das letras dos nomes das crianças, conforme nos explicava a professora, orgulhosa de sua prática.

Aproveitamos também, em outros momentos, para refletir e discutir com as educadoras sobre situações observadas por nós nas atividades cotidianas acerca de questões experienciadas pelas crianças e pela professora, tais como a insatisfação de trabalhar com uma turma grande e “o número ideal de crianças para se fazer um bom trabalho” (grifo nosso). Ocorreu a troca de idéias sobre algumas maneiras de trabalhar com toda a turma junta, aproveitando aquelas que são mais habilidosas, rápidas e espertas, para ajudar as consideradas como “mais fraquinhas” (grifo nosso). Lembramos, nesse momento, o trabalho de Vygotsky (1984) sobre uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade, num dado momento, de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Segundo o autor, o desenvolvimento consiste no processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros mais experientes no uso dessas ferramentas.

Comentamos ainda sobre o trabalho com as cores, sugerindo mais liberdade para as crianças fazerem as suas escolhas, buscando nas suas experiências aquelas que melhor conhecem, fazendo-os participar mais e obedecer menos.

Observamos, todavia, que as educadoras, em seu trabalho pedagógico, têm consciência de que padecem de insegurança e incertezas. Para essa questão, Japiassu (1983, p. 16) ressalta a importância de o professor não ver nos alunos, potencialmente indefesos e menos maduros, a oportunidade de receber aplausos que ele não recebe fora de sala, de receber os elogios que seus colegas da profissão lhe recusam sistematicamente ou de alimentar sua autocomplacência de encontrar-se diante de possíveis vassalos.

Vivenciamos também algumas situações relativas ao trabalho pedagógico promovido pelas professoras do Jardim II e, nessas ocasiões, sentimo-nos imbuídos, por meio de conversas informais, de levar nosso conhecimento para que as professoras reconstruíssem, às custas de suas vivências e competências adquiridas, a arte de trabalhar os conteúdos com as crianças como, por exemplo, a inapropriação do conjunto de tarefas diferentes e seqüenciais passadas para as crianças de quatro anos que, nessa idade, não têm condições cognitivas para guardar todas essas informações e muito menos de cumpri-las. Presenciamos também a aflição de Edson<sup>9</sup> por não identificar a letra inicial de seu nome grafada em letra maiúscula *E*,

---

<sup>9</sup> Edson é um nome fictício, como todos os outros nomes apresentados nesse trabalho.

pois só a reconhece grafada em letra de imprensa minúscula, como nos exercícios que desenvolvem desde o ano anterior. Ante essas questões, percebemos um despreparo na professora para lidar com crianças tão pequenas, ao desconhecer a capacidade cognitiva dessa fase do desenvolvimento infantil.

Para desenvolvermos esse trabalho, optamos por uma participação ativa, situando-nos (GEERTZ, 1989, p. 10) nesse contexto para melhor descrevê-lo. Para o autor essa experiência pessoal implica em não tornar-nos um igual àquele contexto, mas compartilhar da vida cotidiana da instituição e seus modos culturais como tipos de refeições, formas de lazer, formas de comemorar datas significativas. Procuramos também participar das festividades de modo a captar seus significados e tentar conhecer como as crianças e a equipe da creche nelas se inserem e delas desfrutam.

A investigação qualitativa em educação é, freqüentemente, designada por naturalista, porque nela o investigador freqüenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas comuns, tais como, conversar, brincar, observar, falar e comer, dentre outros. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos históricos e ecológicos (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Deste modo, as questões dessa pesquisa foram selecionadas, formuladas e contextualizadas localmente com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. Todavia, os dados recolhidos não tiveram o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas privilegiaram, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores foram consideradas de importância secundária.

A narrativa oral das pessoas que compõem a equipe escolar, foi privilegiada como uma das técnicas para a obtenção de um entendimento em maior profundidade da realidade que escolhemos investigar, acreditando que, por meio delas, poderíamos melhor perceber as experiências e os problemas vivenciados na vida cotidiana da creche.

Chamou atenção o fato de uma educadora negar-nos o relato de sua experiência como docente, surpreendendo-nos após alguns dias, ao concordar em responder nossas perguntas. Soubemos, por narrativa de outra educadora, que sua negação fundamentava-se na crença de que *não tinha estudo e educação suficientes para contar sobre seu trabalho como professora*. Sua postura mudou quando, por relatos das colegas, soube que poderia narrar “do seu jeito,



usando as suas palavras” (grifo nosso), o que não impediria de passar os dados empíricos importantes para nosso trabalho científico.

Estudar a cultura desse espaço pedagógico e descrevê-la para apreender seus significados fez-nos perceber a complexidade no desvendar os propósitos, ocultos ou manifestos, dos comportamentos individuais e das funções dessa instituição.

Na tentativa de entendermos um pouco melhor a palavra complexidade buscamos na afirmação de Morin (2006, p. 7) que sua pesada carga semântica desvinculou-se do sentido comum, incerteza, complicação, desordem e confusão para trazer em si a ordem e a organização e, no seio da organização, o uno e o múltiplo. Complexidade, portanto, é um desafio a enfrentar e o pensamento complexo é o que ajuda a revelar as intenções e, às vezes mesmo, a superá-lo. Morin, ainda nos revela que é complexo o que não se pode resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma idéia simples.

Por outro lado, o complexo não pode ser resumido à palavra complexidade, referindo-se a uma lei ou à idéia de complexidade, pois esta é uma palavra-problema e não uma palavra-solução, razão pela qual não deve ser definida de modo simples. A complexidade surge, pois, onde o pensamento simplificador falha, recusando as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e ofuscantes de uma simplificação, que se considera reflexo do que há de real na realidade.

Enquadramos a investigação da qual nos ocupamos como um estudo de caso por descrevermos o contexto da Creche Bom Samaritano com uma observação detalhada, na medida em que a descrição dos fatos e dos fenômenos que nela ocorrem, forneceram-nos um conhecimento, mesmo que complexo, da realidade delimitada nesse espaço educacional (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89).

Introduzimo-nos no mundo escolar dessas pessoas, buscando conhecê-las, deixando-nos conhecer, ganhando confiança, e quando lá entramos começamos nossas observações de campo na turma do Jardim I, porque esse grupo de crianças de três e quatro anos estava apresentando experiências relativas à sexualidade, como a constante masturbação de um menino e os sucessivos beijos de uma menina na boca dos meninos. Ao término do ano 2006 optamos pela continuidade da observação das mesmas crianças, acompanhando-os no Jardim II durante o ano seguinte. Tomamos essa decisão com base na nossa relação com o grupo, agora já estabelecida e cujo vínculo facilitaria a expressão mais espontânea e verdadeira das crianças, diminuindo assim a probabilidade de que o comportamento delas fosse alterado pela nossa presença.

Por outro lado, o mesmo grupo de crianças estava agora sob a orientação pedagógica de uma nova dupla de educadoras, também de grande valia para focar as lentes de nossa investigação, sem deixar de considerar a importância na escolha de um grupo que seja suficientemente grande para que não sobressaiamos, mas suficientemente pequeno para que não nos deixemos submergir pela tarefa (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 92). Nossa experiência nesse cotidiano revelou-nos, entretanto, que, nesse grupo de vinte e cinco crianças e duas educadoras, muitas vezes tornou-se difícil recolher todos os dados e relações que nele se apresentavam, pois nossa presença não só alterou as relações existentes entre as crianças e os adultos como muitas vezes sentimo-nos como estranhos e intrusivos. Inúmeras vezes fomos procurados pelas crianças para reclamações sobre tarefas e disciplina, pedidos de ajuda com as tarefas solicitadas pelas professoras, queixas das crianças e das educadoras proferidas a colegas dentre outras.

Percebemos que estranho é aquele que modifica o significado daquilo que está instituído no cotidiano de uma comunidade, pois leva à descoberta de outros significados naquilo que fazem e que precisam ser explicados (MARTINS, 1993, p. 41).

Assumimos que esse estudo descritivo foge da possibilidade de verificação e por esse motivo encontra-se propenso a críticas relativas à descrição dos fenômenos observados e dos fatos apurados. Nossas descrições estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga e, por isso, são o produto de uma visão subjetiva.

Mergulhamos, para melhor atingir nossos objetivos, que envolvem uma instituição escolar mantida por determinado credo religioso, nos documentos referentes aos Relatórios de Atividades da Creche Bom Samaritano e no Projeto Pedagógico, conforme já mencionamos anteriormente.

Buscando uma base teórica para fundamentar os aspectos éticos da nossa investigação encontramos em Bogdan & Biklen (1994, p. 75) o postulado de que “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” e que a maioria das especialidades acadêmicas e profissões têm seus próprios códigos deontológicos que estabelecem tais normas.

Deparamo-nos ainda com o trabalho de La Taille (2004) que utiliza a mesma definição para os termos ética e moral e os explica como um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é punida. Fala-se em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima, e em ética para a referência à reflexão sobre tais valores, princípios e regras. O autor

ainda ressalta que, às vezes, ética é pensada como reflexão sobre a moral (filosófica e científica), mas quase nunca como referência às virtudes e ao sentido da vida (felicidade ou “vida boa”<sup>10</sup>).

Com base nessas considerações e nas diretrizes postuladas por Bogdan & Biklen (1994, p. 77) explicitamos, a seguir, alguns princípios norteadores do trabalho investigativo que desenvolvemos:

- a) As identidades dos sujeitos da pesquisa foram protegidas, para que a informação recolhida não lhes causasse qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, razão pela qual todos os nomes que aparecem nos relatos do Diário de Campo são fictícios. O anonimato contempla não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida, obtidos durante as observações participativas. O compromisso com os sujeitos investigados levaram-nos ainda ao cuidado de não revelar a terceiros informações sobre eles e de que as informações que partilham no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
- b) Os sujeitos da investigação foram tratados respeitosamente de modo a obter sua cooperação no trabalho desenvolvido. Todos os sujeitos, com exceção das crianças que, pela pouca idade, não têm compreensão de nossa proposta, foram informados sobre os objetivos da pesquisa e o seu consentimento livre e esclarecido obtido.
- c) Ao negociar a autorização para efetuar essa investigação na creche, ficaram claros e explícitos todos os intervenientes desse trabalho.
- d) Os dados observados e descritos foram autênticos e as conclusões ou resultados obtidos serão fiéis àquelas apresentadas pela análise obtida.

Considerando os princípios éticos expostos, esta pesquisa priorizou resguardar e garantir a integridade dos valores, dos direitos e deveres dos sujeitos investigados e o cumprimento dos resultados desejados, assegurando a qualidade dos objetivos atingidos e a respeitabilidade científica nas relações entre os participantes da pesquisa, a instituição creche e a sociedade de modo em geral.

Esta pesquisa revestiu-se de comprometimento social, que poderá trazer benefícios não só para a classe estudada, mas grande parte da população, na medida em que, inserida ao grupo de pesquisa ao qual pertencemos, trabalhamos questões voltadas para a formação

---

<sup>10</sup> La Taille usa a expressão “vida boa” referindo-se à definição de Paul Ricoeur para diferenciar os termos moral e ética em sua obra *Soi-même comme un autre*. Paris Seuil, 1990.

sexual e integral da criança, com vista ao seu posicionamento e inserção numa sociedade multi-pluricultural em constante mudança.

O projeto dessa pesquisa e as questões abordadas nas entrevistas foram submetidas à Comissão de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, acompanhados por um modelo do termo de consentimento Livre e esclarecido, respeitando a privacidade e o anonimato dos mesmos. Assim, seguindo os trâmites legais e respeitando os princípios éticos, pedimos autorização (anexo 3) ao Conselho do Centro Social Bom Samaritano para a coleta das informações necessárias à pesquisa, bem como autorização de todos os demais participantes (anexo 4) respeitando os hábitos e à diversidade cultural e comportamental do grupo pesquisado de acordo com os costumes e regulamentos locais, sempre mantendo a privacidade do mesmo.

### 1.1 A entrevista como uma técnica da narrativa.

Destacamos a importância da entrevista semi-estruturada nessa investigação, por acreditarmos que ela pôde fornecer-nos dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais pesquisados e sua situação. Essa técnica permitiu-nos uma compreensão melhor das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas nesse contexto social específico. Diante desse recurso Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirmam que

[...] nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Nesse acaso, não se pode separar facilmente a entrevista de outras atividades de investigação. [...] Por vezes, a entrevista não tem uma introdução; o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista.

A narrativa, por ser uma técnica para gerar histórias (Benjamin, 1993), é aberta nos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados. Vivenciamos, muitas vezes na creche, narrativas vindas de maneira informal, em conversas esparsas, não planejadas ou simplesmente num pequeno bate-papo casual como nossa experiência no último dia de aula, antes das férias de verão, quando a professora do Jardim II perguntou sobre a intenção de continuarmos observando a mesma turma de crianças no ano de 2007 e, diante de nossa resposta afirmativa exclamou *claro, vai ser muito bom!!* deixando-nos perceber sua alegria

pela nossa decisão. Jovchelovitch & Bauer (2004, p. 93) ajudaram-nos a complementar essa explanação ao afirmarem que

compreender uma narrativa não é apenas seguir a seqüência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias, mas é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo.

A entrevista realizada com as dez pessoas que compõem a equipe pedagógica da creche, incluindo as educadoras e auxiliares, mas todas denominadas por nós de educadoras, não estabeleceu separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Segundo Triviños (1990, p. 170) essa separação é caracterizada por uma dimensão subjetiva, onde verdades baseiam-se em critérios internos e externos, que favorecem a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

Acreditamos que os resultados que emergiram das entrevistas possuem um valor científico, uma vez que reúnem condições constituintes de aspectos do critério interno da verdade, tais como a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação.

Relevante para esse estudo foram também os aspectos como a seleção dos entrevistados, a preparação e o planejamento da entrevista, que levaram-nos a compreender a importância desse instrumento de coleta de dados como uma técnica aprimorada para o garimpo de informações. Para tal, buscamos um referencial teórico acerca da sexualidade infantil e da formação de professores, bem como o currículo que se evidencia, identificando os conceitos centrais e os principais temas a serem explorados não só nas entrevistas, nas práticas educativas, mas também na observação participante do cotidiano.

Diante dessa escolha consideramos duas questões centrais na elaboração do roteiro da entrevista: o que perguntar (especificação do tópico guia) e a quem perguntar (seleção dos entrevistados).

O tópico guia, em sua essência, foi planejado para dar conta dos objetivos da pesquisa com vistas a levantar dados sobre a formação docente das educadoras da Creche Bom Samaritano e sobre as suas experiências profissionais acerca do tema Sexualidade. Para tal elaboramos um roteiro de entrevistas com alguns dos questionamentos descritos a seguir.

Na pergunta 1 (Qual a razão da sua escolha para a docência?) buscamos investigar a origem da escolha ou o interesse de cada entrevistada para trabalhar como professora. As perguntas 3 (O que é ser professora para você?) e 4 (Como você se vê na prática docente?)

procuraram saber a imagem social que cada educadora tem acerca da profissão e de si mesma como professora, ou seja, como cada uma caracteriza a sua profissionalidade docente e como essa identidade profissional reflete-se nas maneiras de ser e de estar na profissão. Enquanto a pergunta 5 (Onde você aprendeu o que faz na prática docente?) busca a reflexão de cada educadora acerca da origem de seu saber profissional, de seu desempenho e prática como educadora, a pergunta 6 (Como você percebe o currículo que trabalha com as crianças?) procura descobrir a participação do professor na construção ou não do currículo com que trabalha com as crianças, se esse docente é um mediador entre o currículo estabelecido e as crianças ou se é um agente ativo no desenvolvimento curricular da creche. A pergunta 7 (Existe a troca de experiências entre você e as educadoras da creche?) procurou saber se o corpo docente da creche está aberto à refletir sobre a própria vivência em sala de aula, comparando e trocando experiências profissionais cotidianas com seus colegas, enquanto a pergunta 8 (Existe a troca de experiências entre você e as crianças da creche? Como?) buscou não só compreender as relações que se estabelecem entre as educadoras e as crianças, mas também de desvelar como as educadoras lidam no cotidiano com os saberes dos educandos.

A pergunta 9 (Você considera que a sua prática como professora é influenciada pela sua formação escolar ou pela cultura de outros ambientes, tais como a sua família, o grupo de amigos, a cultura da creche?) investigou a relevância que os valores familiares, culturais, comunitários ou ainda religiosos têm ou tiveram na formação das educadoras. Buscamos ainda saber se o discurso evangélico luterano influencia o trabalho docente nessa instituição educacional que se declara laica. Na pergunta 10 (Que tipo de obstáculo você encontra no dia-a-dia com as crianças para desenvolver o seu trabalho?) buscamos conhecer as dificuldades que as educadoras enfrentam no dia-a-dia de seu trabalho.

A pergunta 11 (O que você entende por sexualidade?) buscou desvelar as concepções de sexualidade das educadoras, como a definem e quais os valores que atribuem a esse tema, enquanto a pergunta 12 (Considera-se preparada para lidar com questões relativas à sexualidade que as crianças trazem para a escola? Por quê?) pretendeu deixar-nos saber o que pensam sobre seu preparo para lidar com as questões relativas à sexualidade trazidas pelas crianças no dia-a-dia da creche.

Na pergunta 13 (Relate alguma experiência relativa à sexualidade das crianças que foi marcante na sua experiência profissional) pretendemos ouvir experiências pessoais vivenciadas pelas educadoras acerca da sexualidade infantil e a forma como reagiram a essas situações inesperadas.

Ressaltamos que as perguntas do roteiro de entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas com a intenção de trazer-nos respostas para categorias de análise, definidas previamente, tais como creche, sexualidade, papel do professor, formação docente, ser professora, escolaridade, influência na prática docente, onde aprendeu a prática docente, experiências com os pares e com as crianças, percepção do currículo trabalhado, preparo para a sexualidade e experiência profissional com a sexualidade, analisadas ao longo dessa dissertação. Entretanto, como podemos ver mais detalhadamente no capítulo cinco, emergiram da própria natureza das narrativas outras duas categorias que denominamos desejo e auto-imagem.

Terminada a elaboração do roteiro da entrevista partimos para definir outra questão importante: a seleção dos entrevistados, ou melhor, a quem perguntar? Primeiramente optamos por entrevistar apenas as educadoras da creche para explorar o espectro de experiências pessoais e profissionais, opiniões e as diferentes representações que cada uma delas traz sobre sua formação docente e sobre a temática sexualidade. No entanto, a partir de relatos e de sugestões das próprias educadoras observamos a necessidade de entrevistar também as auxiliares que estão rotineiramente envolvidas no cotidiano das crianças nas horas das refeições, do banho e do sono. Com mais esses depoimentos buscamos a segurança de que toda gama de pontos de vista da equipe pedagógica da creche estudada foi explorada.

Percebemos também que, por meio da observação participante, é possível descobrir a riqueza inesgotável da palavra sonora e também o seu uso conflitivo em contextos situacionais e referenciais próprios, pois **“as falas frutificam para além dos seus significados”**, ensina Pais (2003, p. 142, grifo nosso).

Nossa intenção foi ouvir também, por meio de depoimentos livres, outros atores relacionados com este cotidiano e que interagem diretamente com ele, como o pastor luterano, a diretora, a nutricionista, a diretora da Escola Municipal Castell Nuovo, parceira da creche, e os outros funcionários que compõem a equipe pedagógica da Creche Bom Samaritano.

A análise dos nossos dados foi um processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que emergiram da pesquisa, que objetivou aumentar nossa compreensão dos materiais e de permitir apresentar aos outros a forma que os encontramos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 205). Ressaltamos que a análise e a interpretação numa pesquisa qualitativa não têm como finalidade explicitar opiniões ou pessoas, mas tem como foco, segundo Minayo (2007, p. 79), explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado.

Diante dos comportamentos apropriados a um trabalho de validade científica, num viés qualitativo, percorremos nosso caminho articulando todo o material coletado aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica, sem deixar, contudo de ter sempre em mente que, tanto a análise quanto a interpretação de nossos dados ocorrem ao longo do processo investigativo. No entanto, mantivemo-nos atentos para uma volta ao trabalho de campo na busca de mais informações pontuais e específicas, caso as informações coletadas não fossem suficientes para produzir os dados que julgássemos suficientes. Aprendemos que não há fronteiras nítidas entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação do material que emergiu de nossa busca, motivo pelo qual procuramos fazer uma avaliação constante dos dados disponíveis antes de iniciarmos a finalização da pesquisa.

Os dados levantados e recolhidos nas entrevistas com a equipe pedagógica da creche foram organizados por grupos e, algumas vezes, por categorias para que pudéssemos analisá-los separadamente. Para organizar esses dados desenvolvemos um sistema de codificação que envolveu os seguintes passos: percorremos os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, encontramos palavras e frases que pudessem representar estes mesmos tópicos e padrões, as chamadas categorias de codificação, como denominam Bogdan & Biklen (1994, p. 221)

Como as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos de forma que o material contido num determinado tópico pôde ser fisicamente separado dos outros dados, verificamos no tempo permitido a essa dissertação que determinadas questões da pesquisa poderiam dar origem a outras categorias, ou subcategorias, que pudessem conferir maior suporte às inferências possíveis de destacar do conjunto. Entretanto, aquelas que expusemos nessa dissertação, são as que julgamos adequadas para o suporte de nossas análises.

Buscamos entrelaçar os dados relativos à formação do educador e à sexualidade, com a prática educativa, por acreditarmos que nessa malha poderíamos descrever a forma como os sujeitos definem seus tópicos particulares.

Bardin (1979, p.39) nomeou inferência para essa forma de proceder a análise de conteúdo, conceituando-a como a operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

A Análise de Conteúdo<sup>11</sup> propiciou-nos estudar o material fornecido pelos entrevistados, com ênfase no conteúdo das mensagens, evidenciando motivações, atitudes,

---

<sup>11</sup> A análise de conteúdo é definida por Bardin (1979, p. 42) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das



valores, crenças e tendências que, à simples vista, não se apresentaram com a devida clareza. Entendemos, assim, que o método privilegiou a forma de linguagem oral, porém sem excluir outros meios de comunicação, tais como a escrita, por ocasião da leitura e correção das educadoras diante de nossa transcrição das entrevistas.

O material levantado nas narrativas das educadoras levou-nos ao procedimento de três etapas básicas no trabalho da análise de seus conteúdos, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Na pré-análise organizamos como material a ser analisado a transcrição das entrevistas semi-estruturadas com o corpo pedagógico da creche, a observação livre e as narrativas colhidas nas experiências relatadas e recontadas sob o olhar das pessoas que vivenciam o contexto da creche. Como resultado dessa coleta contamos com as respostas das educadoras nas entrevistas semi-estruturadas e com os produtos obtidos na nossa observação livre e no discurso narrativo do corpo pedagógico.

Na descrição analítica, já iniciada na pré-análise do material estudado, constituímos o *corpus* de nossa pesquisa submetido a um estudo aprofundado e orientado pelos referenciais teóricos eleitos para ajudar nosso trabalho. Os procedimentos de codificação, classificação e de categorização, anteriormente mencionados, mostraram-se básicos nesta instância do estudo.

Partindo desta análise surgiram quadros de referências sobre a formação das educadoras na dimensão da sexualidade humana. Levantamos, por exemplo, os aspectos relativos à “imagem” da educadora (perguntas 3 e 4 do Roteiro de Entrevistas) e às dificuldades desta profissional como docente da Educação Infantil na creche (pergunta 10 do Roteiro de Entrevistas). Para tal, apoiamo-nos na descrição de Triviños (1990, p. 161), quando assegura que a análise descritiva supera o plano geral e paralelo de opiniões e avança na busca de sínteses coincidentes e divergentes de idéias ou na expressão de concepções “neutras”<sup>12</sup>, ou seja, aquelas que não estejam especificamente unidas a alguma coisa.

A terceira fase do método de análise de conteúdo, a interpretação inferencial, apoiou-se nos materiais de informação recolhidos nas fases anteriores. A reflexão embasada nos materiais empíricos, estabeleceu relações, no caso da pesquisa sobre a formação dos educadores acerca da temática sexualidade, com a realidade educacional e social ampla,

---

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mesmas.

<sup>12</sup> Triviños (1990, p. 162), grifo do autor.

aprofundando as conexões das idéias, com vistas a chegar a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais do tema.

Nossa análise aprofundou-se no desvelamento do conteúdo latente dos dados recolhidos por nossa observação e das respostas pronunciadas pelas educadoras na ocasião das entrevistas. Aprendemos com Triviños (1990, p. 162) que o conteúdo latente é dinâmico, estrutural e histórico, pois abre perspectivas para descobrir ideologias e tendências dentre as características dos fenômenos sociais analisados. Como exemplo para essa discussão, trazemos a fala de uma das educadoras da creche, por ocasião da entrevista semi-estruturada realizada para a pesquisa: “[...]. *Não estou com muita cabeça para responder nada não, mas vamos lá [...]. Olha hoje foi um dia tão ruim que a cabeça hoje mesmo está [...]. Nem sei nem se é isso que eu quero passar [...].* Num primeiro momento, entendemos, pelo tom de voz utilizado, que a educadora estaria com dificuldade de responder às perguntas por problemas de saúde, expressos na palavra *cabeça* utilizada de forma tão enfática. Por outro lado, desde o primeiro contato com a nossa pesquisa, no início da investigação na creche, percebemos um voluntário afastamento da educadora para qualquer possibilidade de interação com o trabalho ou com a própria pesquisadora.

Depois de algumas negativas evasivas, porém não assertivas, a educadora fez uma concessão para esse contato, após ter conversado com a diretora. A forma como apresentou-se para a entrevista mostrou-nos o seu desagrado, falta de envolvimento e de vontade de deixar-nos saber um pouco acerca de sua experiência pedagógica, de sua formação profissional e sobre seu envolvimento com questões cotidianas relativas à sexualidade infantil. Entendemos que, nas entrelinhas, a educadora mostrava-nos seu desconforto e até um certo desagrado por estar vivenciando aquela situação.

Para concluirmos a descrição dos caminhos trilhados para elaborar essa investigação, declaramos que este trabalho não pretende esgotar o tema proposto, mas valer-se dele para encontrar rumos capazes de promover ações educativas afirmativas que favoreçam comunicações responsivas nas relações entre adultos e crianças e crianças e crianças, quando de sua permanência na creche, em casa e na comunidade, com liberdade e prazer de aprender e ensinar pelos professores, tomando como centralidade aspectos relacionados à sexualidade vivenciada pelos alunos e compreendida pelos educadores.

Concordando com Alves-Mazzoti (1998, p. 149), entendemos que uma pesquisa “não é uma camisa-de-força nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feitas for quebrada, mas um guia, uma orientação que indica onde o pesquisador quer chegar e os caminhos que deve tomar”.

Assumimos, na terminologia utilizada por Bogdan & Biklen (1994, p. 108), a condição de “cavaleiro solitário” dessa investigação por enfrentar isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados apurados. Desejamos que esses resultados possam não só trazer respostas aos nossos questionamentos, mas que os leitores desse trabalho saibam considerá-los como possibilidades provisórias e imprevisíveis e, por isso mesmo, infinitamente possíveis e passíveis de serem por outros pesquisadores, explorados.

## Capítulo 2 - OS LUTERANOS E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE INFÂNCIA

### 2.1 Os luteranos

O luteranismo teve sua origem no movimento da Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero no século XVI, promovida pela convicção de que o ser humano pode ser salvo por sua graça e fé em Cristo e não por obras meritórias. Esse pensamento simples, porém bíblicamente fundamentado, deu origem a uma nova compreensão da Igreja, do sacerdócio, dos sacramentos, da espiritualidade, da devoção, da conduta moral (ética), do mundo, incluindo aí a economia, a educação e a política.

A palavra Igreja<sup>13</sup> em sua origem grega *Ecclesia* e com significado **comunidade religiosa, templo** (Cunha, 1986, p. 423, grifos do autor) não é reconhecida pela doutrina luterana como uma estrutura nem um prédio e, tampouco por ter pessoas que nela ocupam funções hierárquicas. É povo, comunidade, uma congregação de irmãos e irmãs na fé que ouvem a Palavra de Deus. Por isso Lutero também acentuou que a igreja é criatura da Palavra definida, na Confissão de Augsburgo, documento confessional básico da reforma luterana, como a congregação de todos os crentes, entre os quais o evangelho é pregado puramente, e os santos sacramentos são administrados de acordo como evangelho<sup>14</sup>.

A experiência de alcançar a graça divina mediante a fé passou a caracterizar os luteranos por um estilo de vida sem proibições e sem a imposição de regras de comportamento para obter a salvação da alma perante Deus.

A doutrina luterana tem suas bases na aceitação incondicional do ser humano por Deus, pois como afirma o pastor luterano Dorival Ristoff<sup>15</sup>

o homem nunca é a mera soma das boas ou das más ações, do que ele fez/faz ou deixou/a de fazer. Diante dessa aceitação incondicional por Deus, que confere ao ser humano uma dignidade que é intocável, o homem é livre para agir e cometer erros, razão pela qual a Igreja luterana não tem proibições. (Narrativa em outubro de 2007)

---

<sup>13</sup> Ressaltamos que as considerações acerca dos temas teológicos desse trabalho não tiveram uma fundamentação mais aprofundada porque essa temática não faz parte do escopo central do nosso trabalho. Sabemos, entretanto que as questões relativas ao campo religioso abordadas nessa dissertação fazem parte de uma pauta específica da Teologia, que pode responder com mais propriedade e profundidade sobre os dogmas de fé cristã, sobre os quais apenas referenciamos numa visão luterana.

<sup>14</sup> Para maiores informações sobre o assunto, sugerimos a consulta ao site <http://www.luteranos.com.br>

<sup>15</sup> O Pastor luterano Dorival Ristoff, da Paróquia Martin Luther no Rio de Janeiro, concedeu-nos depoimentos de grande contribuição e valia para essa investigação.

Ante a valorização da liberdade e da responsabilidade individual, a igreja luterana não faz prescrições morais, apenas disponibiliza orientações evangélicas para a vida de seus membros, o que permite que os pastores, diáconos e seus seguidores sejam livres para casar e ter filhos.

O luteranismo chegou ao Brasil, a partir de sua Independência em 1822, junto com o movimento migratório europeu, de encantamento com a propaganda do império brasileiro e em busca de melhores condições de vida, ocasionando o surgimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), sediada em Porto Alegre no Rio Grande do Sul.<sup>16</sup> Apesar de terem aportado no Rio de Janeiro, a maioria dos imigrantes se dirigiu aos estados do sul do país e ao Espírito Santo (1846), onde formaram colônias de agricultores.

Em 25 de junho de 1826 funda-se a Comunidade Evangélica Franco-Alemã a partir das necessidades religiosas dos cidadãos de língua materna alemã e francesa de criar uma ponte firme e central protestante, num país onde a religião oficial era a católica. O primeiro pastor luterano ordenado chegou ao Brasil apenas em 1864.

Com o crescimento da cidade do Rio de Janeiro e o desenvolvimento dos seus bairros a Comunidade Evangélica Luterana instalou-se em diferentes bairros para atender às dificuldades de locomoção e dispersão geográfica dos evangélicos luteranos residentes em diferentes áreas da cidade, como Ilha do Governador, Jacarepaguá e Ipanema dentre outros.

Em 1968, por iniciativa do Pastor Fritz Vath, foi criado o Centro Social Bom Samaritano, nas imediações do Morro Cantagalo, para prestar o trabalho espiritual de Igreja Cristã aos moradores da comunidade-favela, assistência social como atendimento médico e odontológico, além de realizar cursos de alfabetização, de corte e costura, de trabalhos manuais, de higiene, de alimentação e de puericultura (Schünemann, 1997, p. 80). Esse esforço foi um empreendimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) para superar o gueto étnico-cultural a que estavam submetidas as comunidades/paróquias, cuja missão era “correr atrás dos luteranos perdidos”, apresentando iniciativas de caráter social e diaconal<sup>17</sup> e, deste modo, vir a favorecer os grupos comunitários, pertencentes a qualquer credo religioso e que estivessem em desvantagem social.

A IECLB desde 1998 assume sua preocupação com a realidade brasileira e emite posicionamentos com o objetivo de orientar a ação dos membros de sua comunidade contra a

---

<sup>16</sup> Para maiores informações sugerimos a consulta ao site <http://www.luteranos.com.br/lutero.html>

<sup>17</sup> Diaconia é um termo cristão que significa servir ao próximo com um sentimento de graça e alegria por tudo que Deus faz e pelas bênçãos que concede. A história do Cristianismo apresenta a diaconia como uma marca da identidade cristã por meio da qual seus membros efetivam a fé em Jesus Cristo na vida cotidiana. Diaconia e Missão são entendidas pelos fiéis como oportunidade de expressar a sua fé na prática do amor ao próximo.

corrupção e a favor da ética na política, ressaltando o compromisso das pessoas cristãs diante da situação geral do país.

A história das comunidades participantes presente no Sínodo Sudeste mostra uma atuação forte e decidida dos pastores e leigos em favor das pessoas mais necessitadas. Despertada para a necessidade de investir esforços na transformação da realidade social injusta, a Comunidade Evangélica Luterana num trabalho diaconal contou com a ajuda da Central Evangélica de Ajuda para o Desenvolvimento (Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe) para construir a Creche Bom Samaritano, campo de estudo da pesquisa realizada.

A literatura sobre o luteranismo acerca das concepções de educação e de infância não conseguiu fornecer-nos material claro e revelador para embasar nossa discussão. Lutero escreveu documentos ressaltando a criança e sua formação, sem a pretensão de, específica e explicitamente, clarificar essas concepções. Por esta razão, encontramos no levantamento bibliográfico sobre as produções específicas do assunto, lacunas que nos forçaram a promover um verdadeiro garimpo com teólogos, diáconos e pastores luteranos, por meio de correspondência e depoimentos, que fizeram emergir apenas inferências nos questionamentos que tínhamos sobre o assunto.

Ressaltamos que faremos nesse estudo um breve exercício de reflexão histórica de algumas questões que julgamos relevantes para fundamentar nossas análises sobre o fio da trama construída entre escola luterana, educação infantil e necessidades sócio-econômicas. Entretanto, reconhecendo que este não é o escopo de nosso trabalho, acreditamos que o campo científico e acadêmico pode dedicar um trabalho investigativo sobre a temática e sugerimos o desenvolvimento de pesquisas específicas sobre concepções religiosas luteranas em seus entrelaçamentos com a educação que possibilitem trazer maiores contribuições para a área educacional de escolas comunitárias. Todavia, nossa pesquisa levou-nos a acreditar que o trabalho dos Irmãos da Vida Comum influenciou grandemente na concepção luterana de ensino.

Irmãos da Vida Comum<sup>18</sup>, segundo Lancillotti (2003), foi uma comunidade religiosa católica fundada em 1371 pelo ministro neerlandês Gehard Groote (1340-1384) que exerceu papel de grande importância sobre a reforma protestante, apesar de nunca haverem tentado uma ruptura com a Igreja Católica e terem a expressa aprovação papal. Essa congregação,

---

<sup>18</sup> Destarte as poucas referências encontradas ao trabalho dos Irmãos da Vida Comum, recomendamos a leitura do artigo escrito em 2003, A Influência dos Irmãos da Vida Comum na obra Didáctica Magna de Comenius, disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6\\_13.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6_13.pdf).

também conhecida como os jeronimianos, desde o final do século XIV, dedicou-se ao ensino, espalhando-se pela Holanda, Bélgica e Alemanha. Essa reforma de amplas conseqüências empregava a língua materna na pregação e no ensino. Os Irmãos da Vida Comum começaram a dirigir escolas elementares, estabelecidas junto às suas casas, ensinando crianças. Tais escolas enfatizavam a escolaridade e a devoção, tornando-se centros para a reforma. Muitos dos líderes da Reforma Protestante foram influenciados pelos seus ensinamentos, inclusive Lutero, que em 1497 com quatorze anos foi enviado para estudar nessa congregação, em Magdeburg, na Alemanha, onde viu pela primeira vez uma Bíblia.

No ano de 1530 Lutero escreveu uma carta para seu filho João Lutero com as seguintes palavras

Graça e paz em Cristo, meu querido filhinho. Gosto de ver que estás estudando bastante e orando delicadamente. Continua assim, meu filhinho... estuda e ora com confiança e dize a Lippus e Jost para que também estudem e orem.

Ristoff ressaltou a ordem das palavras luteranas proferidas, primeiro estudar e depois orar, afirmando que com essas palavras o estudo aparece em primeiro plano seguido então pela fé. Lutero dava grande importância à mente, pois por meio da razão, do raciocínio, da lógica e da aquisição do conhecimento qualquer pessoa poderia ter acesso à ciência, assevera o pastor.

Entendemos com esse discurso a importância atribuída por Lutero não só para a criança como também para o seu estudo e formação. Lutero animava os governantes de sua época a criar escolas, enfatizando a ação do Estado que nascia como responsável pela educação escolar e empenhou-se em escrever muitos estudos que pudessem contribuir na formação das crianças. Um exemplo foi o catecismo e a explicação luterana para os Dez Mandamentos numa forma acessível para a compreensão infantil, resalta Ristoff.

Devemos considerar, entretanto, que a Reforma de Lutero, no século XVI, dividiu a Igreja pela contestação de valores, atitudes e costumes e que a visão luterana do ser humano iniciada com a importância atribuída à criança é anterior ao emergir do sentimento de infância descrito por Áries (1981). Segundo esse autor, foram os movimentos culturais como o Iluminismo e religiosos como o Protestantismo que permitiram, nos séculos XVII e XVIII, um olhar diferenciado para a infância.

A noção de Estado entre a Idade Média e o início da Idade Moderna estava em reformulação, ensina Barbosa (2007) e talvez aí se encontre uma contribuição de Lutero para a criação de um Estado forte e auto-suficiente por ter como responsabilidade a educação

escolar de seus cidadãos. Por meio das palavras **a grandeza e a prosperidade de uma Nação [...] reside no número de cidadãos que dominam o conhecimento da tecnologia e de pessoas de boa reputação, cultos, patriotas e tementes**<sup>19</sup> a Deus Lutero apela ao poder público a oferta e manutenção de escolas que atendessem a todos.

Nessa citação inferimos a importância do conhecimento não só na formação pessoal por meio do desenvolvimento intelectual, espiritual e moral, mas também como promotora de cidadania, visto que possuir cidadãos bens instruídos era de responsabilidade das instituições políticas locais a quem eram confiados, como curadores, os bens, a honra, corpo e vida de toda a cidade, assegura Barbosa (2007).

Os estudos da autora sobre as concepções educacionais de Lutero mostraram que elas perpassaram por todos os seus tratados e escritos, na medida em que priorizavam uma educação cristã. Dois textos específicos luteranos registraram sua posição sobre a educação escolar, a saber, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, carta escrita em 1524 e *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, sermão proferido em 1530. É aos pais a quem Lutero se dirige e apela para que enviem os filhos à escola, conclamando que todas as crianças recebam uma educação formal cristã, independentemente do tipo de família a que pertençam, mas é às autoridades, nas figuras dos conselhos municipais das diversas cidades da Alemanha, a quem ele conclama para a criação e manutenção dessas escolas. Ressalte-se que Lutero defendia que a educação escolar pública tinha um caráter obrigatório, forçando nos pais e nas autoridades a importância pública e religiosa dessa educação. (BARBOSA, 2007).

Neles Lutero fez propostas e interferências baseadas na sua doutrina dos dois reinos, o Estado e a Igreja, ressaltando o quão relevante seria pais compromissados e cidadãos bem-educados para atuarem como pastores comuns na pregação do Evangelho ou como autoridades no governo secular. Baseado na compreensão que tinha da atuação de Deus no mundo por meio dos dois governos, Lutero não tinha por objetivo desenvolver uma teoria da educação em perspectiva cristã, porém estimulava a sociedade a empenhar-se por uma educação formal de qualidade, proferindo que a educação pública escolar era um direito-dever de todos.

Por ter recebido uma educação familiar e escolar baseada na escolástica medieval com punições físicas e pressões psicológicas que causavam sofrimento aos alunos, Lutero propôs novos métodos didáticos, ressaltando que o ensino deveria acontecer com prazer e por meio

---

<sup>19</sup> Ristoff esclarece que o termo tementes, nesse contexto, significa reverenciar, honrar e amar a Deus.



de brincadeiras, adaptados à natureza da criança. Nos textos acima estudados, Barbosa (2007) assevera ainda a importância atribuída por Lutero aos professores, enfatizando a relevância de que “para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada” que tivessem se interessado e se disposto ao estudo por longo tempo.

As idéias luteranas promoveram transformações em seu tempo e contribuíram significativamente não só para o reconhecimento e valorização da criança como um ser de direitos à Educação e à cidadania e com os deveres de tornarem-se cidadãos bem-educados capazes de atuar no governo secular e espiritual, mas também pela ênfase da ação estatal como responsável pela educação escolar.

O sentimento de infância (ARIÈS, 1981, p. 99), recente na história da Humanidade, é um conceito que foi sendo modificado e determinado por diferentes interesses sócio-político-econômicos. Esse sentimento não tinha como significado a afeição pelas crianças, mas sim a consciência da particularidade infantil, entendida como uma etapa diferente da idade adulta e dotada de capacidade de desenvolvimento. Durante séculos as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis e menos inteligentes, mostradas através da arte, até o século XIII, como adultos em miniatura, com vestimentas e atitudes próprias da adultez.

Na Idade Média européia, as crianças misturavam-se aos adultos e participavam, segundo suas capacidades corporais de todas as atividades de diversão, de trabalho e também de sexo, pois eram livres para assistir a tudo que os adultos faziam. A educação acontecia por meio de uma ampla rede de sociabilidade com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades. Também nessa época, as crianças tuteladas por um adulto, tornavam-se aprendizes a partir dos sete anos com responsabilidades que se tornavam progressivamente mais próximas às dos adultos.

A família não ocupava lugar privilegiado na educação das crianças e apenas cumpria a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes (ARIÈS, 1981, p. 193). A família moderna, organizada em torno da criança, não tinha espaço nesse meio, que diluía a importância da família e do mundo privado do lar. Para o autor essa família só começou a configurar-se a partir de século XVIII, trazendo novas qualidades emocionais às relações entre pais e filhos através de sentimentos como o amor, perda e culpa, valorizados nos dias de hoje, porém decorrentes de mudanças na estrutura familiar.

O sentimento de infância, segundo Kramer (2001, p. 18) resulta numa dupla atitude com relação à criança, a de preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e a de fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. Essas noções de inocência e razão não são

opostas, porém são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança, como essência ou natureza, que persiste até hoje.

A idéia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Isso traz também diferentes definições do conceito de infância no interior das diversas classes sociais. As crianças nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras tinham modos de vida diferentes, o que corresponde a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir das condições econômicas, sociais e culturais e do papel efetivo que exerciam na sua comunidade (KRAMER, 2001, p. 20).

A idéia de uma infância universal não pode ser mecanicamente transportada para a sociedade brasileira dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na sua formação – citando dentre eles a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão, o imperialismo imposto pelos países europeus e o impingido pelo Brasil a outros países latino-americanos, afirma Kramer, (2001, p. 19). No entanto, reiterando as palavras de Sarmiento e Pinto que (*apud* Fullgraf, 2002, p. 29) *as crianças sempre estiveram presentes no mundo*<sup>20</sup> concordamos com a autora que o conceito de infância teve o seu percurso na história, razão para a impossibilidade de ser categorizado como universal, natural, sempre igual, homogêneo e de significado óbvio. A infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade evidenciando para ela diversos conceitos, numa mesma época e numa mesma sociedade, afirma Fullgraf (2002, p. 29).

Na sociedade antiga, a liberdade no trato com as crianças, a grosseria das brincadeiras e a indecência dos gestos pareciam perfeitamente naturais e por isso não chocavam ninguém, razão pela qual a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume e do senso comum da época.

A partir do século XVIII o sentimento de infância encontrou expressão mais moderna e começaram a surgir idéias de um ensino universal aberto às crianças burguesas e às do povo.

Os luteranos europeus emigrados para o Brasil trouxeram em sua bagagem o sentimento moderno da família, desconhecido na Idade Média, porém nascido nos séculos XV-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII, inseparável do sentimento de infância (ARIÈS, 1981, p. 143). Esse sentimento representava não só o cuidado dispensado às crianças, mas também a responsabilidade de assumir uma função moral e espiritual de seus membros. A moral da época, afirma Ariès (1981, p. 195) impunha aos pais

---

<sup>20</sup> Grifo da autora

proporcionar aos filhos, até mesmo às meninas, uma preparação para a vida, convencionada e assegurada pela escola. A família moderna passa a ter uma necessidade de intimidade e de identidade, promovendo a união de seus membros por meio do sentimento, do costume e do gênero de vida.

O extraordinário desenvolvimento da escola nos anos mil e seiscentos foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças, razão pela qual a instituição escola, assim como a igreja foi sempre prioridade na vida dos imigrantes luteranos. Apesar das inúmeras dificuldades, tais como a língua, o clima, os costumes e os habitantes, que os imigrantes alemães enfrentaram quando chegaram ao Brasil no início do século XIX, nunca deixaram de priorizar a educação para seus filhos, dentro das condições que tinham na nova vida que estabeleceram no país. A Escola era a segunda prioridade para um grupo de famílias, logo que eram assentadas. Segundo Ribeiro (2006) eram salas pequenas, quase sempre no mesmo terreno do templo e da casa paroquial. Muitas vezes o pastor era o professor, especialmente nos primórdios. A primeira prioridade era o cemitério, também localizado no mesmo espaço geográfico e a terceira era o templo. O autor ressalta ainda que a razão que regia esse comportamento era de ordem prática, pois desde o início os imigrantes perceberam que a propaganda sobre o país tropical, com terras virgens, férteis e sem donos era enganosa, mas não tinham como voltar.

Essa valorização luterana do ensino às crianças permanece até os dias de hoje, como comprovamos no espaço pedagógico investigado nesse trabalho.

## 2.2 O atendimento da infância por meio da creche

As palavras *crèche* de origem francesa e *krippen* de origem alemã significam **manjedoura**, denominação dada aos abrigos para bebês necessitados, que são constituídos na Europa no século XVIII (KUHLMANN JR., 2001, grifos do autor). Com caráter basicamente custodial e assistencial, estes estabelecimentos especiais assumiam a guarda dos lactentes e crianças até os sete anos, durante o dia para que suas mães pudessem trabalhar.

Kuhlmann Jr. (2001, p. 4) relata que, ao visitar instituições de educação infantil na Europa em 1883, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, declarou em seu relatório de viagem que as crianças eram “guardadas” (grifo nosso) nesses estabelecimentos destinados a fins humanitários e caridosos, sem idéia pedagógica.

Criada por Eugène Marbeau, em 1844, como instituição educacional para atender os bebês até os três anos, a creche foi pensada para fornecer à criança condições de um bom desenvolvimento que, para numerosas crianças constituir-se-ia “em um lugar melhor do que a casa”. Nela “as crianças se portam melhor, são mais felizes e mais dóceis”, declarou seu criador (KUHLMANN JR., 2001, p. 8, grifo do autor). Numa visão foucaultiana **é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado** (FOUCAULT, 1987, p. 118, grifo nosso).

A Revolução Industrial e o nascimento da indústria, numa sociedade européia que ainda sofria os efeitos da devastação da guerra, provocaram alterações na estrutura social vigente, modificando costumes na família e no papel da mulher dentro de casa.

Em função das mudanças sociais e econômicas em que se fazia urgente aumentar a renda familiar, às vezes garantindo sozinha seu sustento, a mulher foi chamada ao mercado de trabalho, deixando muitas vezes as crianças à mercê da própria sorte. As chamadas *gardeuses d'enfants* retiravam das ruas as crianças famintas que perambulavam sem rumo enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas. Este objetivo inicial da creche foi somado ao de resguardar os olhos da sociedade de um outro estorvo: os filhos de uniões ilegítimas. (RIZZO, 2002, p. 32).

A história da educação infantil no Brasil evidencia que a creche surge no final do século XIX, um tempo curto em termos de história social, com a especificidade do atendimento à infância, apresentando-se como uma das estratégias disciplinares que envolvem os cuidados com as crianças.

As instituições de educação infantil tinham, na sua origem, um caráter assistencial em função de uma camada popular da sociedade, a qual se destinavam. Desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela *infância desditosa* (KRAMER, 2001, p. 48). O atendimento das crianças era feito por adultos, as chamadas *criadeiras, amas de leite* ou *mães mercenárias*, das quais não era exigida nenhuma preparação.

As primeiras instituições criadas para recolher os diferentes tipos de crianças “desvalidas”<sup>21</sup> a fim de que pudessem ser alimentados e não ficassem expostos às intempéries, foram as salas de asilo ou salas de custódia, geralmente mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, cujo objetivo era amparar a infância pobre, com atendimento de cunho caritativo, preocupando-se com a guarda pura e simples dessas crianças, em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa (MERISSE, 1997, p. 32).

---

<sup>21</sup> Desvalidas significa sem valor próprio (RIZZO, 2002, p. 32)

Em 1908 tem início a primeira creche popular dirigida a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles no Rio de Janeiro, iniciativas que privilegiavam a idéia de proteção à infância, conforme as palavras do discurso proferido por Quintino Bocaiúva, solicitando ao Presidente Campos Salles que o Instituto de Proteção à Infância fosse instalado.

Preservar a Infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento. (KRAMER, 2001, p.53)

A partir de 1930 o Governo Federal assume oficialmente responsabilidade na esfera do atendimento infantil com a criação do Ministério da Educação e Saúde, com o advento da era Getúlio Vargas e o Estado Novo, seguindo as influências de boa parte do mundo com a industrialização crescente. O atendimento educacional passa a incorporar as necessidades políticas e econômicas da sociedade em razão da modernização pela qual passa o país, sob o impacto da política de desenvolvimento industrial do Governo Getúlio Vargas (MERISSE, 1997, p. 39). Entretanto, por muito tempo a creche permanece prisioneira de concepções filantrópicas e de práticas assistencialistas no atendimento a crianças abandonadas e necessitadas. As características dessas políticas públicas apresentam-se intimamente relacionadas às diferentes conjunturas que se sucedem na história brasileira. Propostas para atender a infância brasileira começaram a surgir, já que a causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares.

Em 1942 é criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), sob a inspiração de D. Darcy Vargas, como uma instituição cujo objetivo inicial era amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias, com metas destinadas ao desenvolvimento de serviços de assistência social. Após a guerra, em 1946 a LBA constitui-se como órgão de consulta do Estado voltando-se exclusivamente ao atendimento da maternidade e da infância através da família. Surgem centros de proteção à criança e à mãe, criados e operados pela própria LBA como creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades além daqueles criados com recursos de comunidades contando com o apoio técnico e financeiro da LBA. Essa consolidou sua posição durante 20 anos entre as obras assistenciais brasileiras e atingiu em 1987, apenas com seu programa de creches, 3.107 municípios brasileiros, aproximadamente 74% daqueles existentes no país, afirma Campos et al (2001, p. 31).

Pelo Decreto-lei nº 593, de 27.05.1969 a Legião foi transformada em Fundação Brasileira de Assistência (FLBA) destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1974, no cumprimento de suas atribuições estatutárias, a FLBA propôs-se a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência, que objetivava atender ao maior número possível de crianças “com pouco gasto”, cujas unidades visavam prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade (KRAMER, 2001, p. 72).

O Projeto Casulo teve de início um caráter experimental, razão pela qual foi implementado em apenas quatro Estados. As Unidades Casulo prestavam atendimento às crianças durante quatro ou oito horas diárias, de acordo com as condições locais, com a proposta de prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade, afirma Kramer (2001, p. 72). Além de proporcionar cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional, as unidades propunham atenção para o desenvolvimento biopsicossocial do menor em seu universo família-comunidade. Ao atender às crianças também proporcionava às mães tempo livre para ingressar no mercado de trabalho elevando a renda familiar.

A partir de 1977 o projeto passa a atuar de forma sistemática na área da creche, formulando programas de cunho nacional e traçando metas que objetivavam impacto político social. Expandiu-se intensamente a partir de 1981, transformando-se no principal programa da instituição, pois, em 1987, o programa de creches já absorvia 36,58% do seu orçamento, não incluídas as despesas de administração e supervisão, assevera Campos et al (2001, p. 31).

A instalação de uma Unidade Casulo era feita a partir de solicitação dos Estados, de Prefeituras Municipais, prelaças<sup>22</sup> ou obras sociais particulares. O convênio era estabelecido entre a instituição e o Projeto Casulo e, por meio dele, a LBA financiava a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros. As pessoas que trabalhavam nas Unidades eram, muitas vezes, voluntárias sem remuneração, caso contrário, o pagamento do pessoal era de responsabilidade da instituição conveniada.

Segundo os documentos consultados<sup>23</sup> por Kramer (2001, p. 73), o Projeto Casulo não tinha o sentido de compensar carências intelectuais, psicológicas ou mentais em função do ingresso futuro do menor no sistema escolar. A concretização dos objetivos educacionais ocorria por meio do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e características específicas de seu momento de vida.

---

<sup>22</sup> O termo prelaça significa cargo, dignidade ou jurisdição de prelado. Prelado é o título honorífico de dignitário eclesiástico. (Ferreira, 1975)

<sup>23</sup> Kramer (2001, p. 74-75) esclarece que não existe extensa documentação sobre o Projeto Casulo em nível nacional e que faltam avaliações sistematizadas dos resultados do projeto e de suas diferentes formas de atuação.

Desde sua fixação em 1987, relata Campos et al (2001, p. 32), o programa de creches apresentava algumas características estáveis, tais como, a) era um programa de atendimento nacional com abrangência territorial, apesar da diversidade das creches a ele vinculadas; b) atuava por meio de convênios repassando verbas às prefeituras ou a instituições privadas; c) atendia prioritariamente a população de baixa renda; d) a jornada diária poderia ser de 4 ou 8 horas; e) as creches eram instaladas com equipamentos simples, aproveitando espaços ociosos da comunidade e f) eram orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil.

A diretriz geral do Projeto tinha como foco o atendimento às carências nutricionais das crianças e a realização de atividades de cunho recreativo e não o preparo para uma escolaridade futura. Entretanto, na medida em que o Casulo funcionava com órgãos de tendências e objetivos diferentes, essa diretriz geral diversificou-se muito na prática e ficou a cargo de cada Unidade estabelecer as propostas de trabalho adequadas às suas necessidades e condições. A supervisão dos trabalhos das Unidades era feita por meio dos Núcleos Estaduais da Legião e, ao longo do ano eram programados encontros e seminários para supervisores gerais. No entanto, a falta de recursos humanos para supervisão sistemática, acompanhamento e treinamento de pessoal foi a maior dificuldade para esse trabalho .

Em contraposição ao Projeto Casulo, existe hoje o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), após muita luta dos interessados. Implantado a partir de 1998, depois da criação de um fórum de discussões permanentes, nas próprias dependências do MEC, no Rio de Janeiro e focado apenas no ensino fundamental, é um fundo contábil único, de âmbito estadual, que veio para contemplar os três níveis da educação básica, bem como suas diversas modalidades, afirmando a importância de integrar, conceitualmente e na prática, o conjunto que perfaz a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Com a previsão de atender alunos matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e médio das redes municipais e estaduais nas modalidades de ensino como a educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional e educação no campo, o Fundeb consta do Programa de Governo do atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva e foi regulamentado em 20 de junho de 2007 pela Lei nº 11.494/2007 tendo vigência prevista até 2021. Esse Fundo<sup>24</sup> pretende atender, a partir do terceiro ano, 47

---

<sup>24</sup> Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>

milhões de alunos da educação básica, contemplando creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

O final da década de setenta apresenta a creche como uma instituição em franca expansão na sociedade brasileira, trazendo um aumento na demanda por esse serviço e nas pressões para sua instalação pelo poder público, principalmente no âmbito municipal. Segundo Merisse (1997, p. 25) percebe-se uma ampliação no número de creches e de vagas nelas oferecidas verificando-se, no entanto, a contínua dificuldade de superação do caráter assistencial que a maioria das creches comunitárias têm apresentado até o presente.

Foi no final dos anos setenta, numa parceria com a Fundação Legião Brasileira de Assistência<sup>25</sup> e de contatos com alguns órgãos públicos da cidade, que a iniciativa luterana, por meio do Centro Social Bom Samaritano instalou em suas dependências uma creche casulo. Essa iniciativa, na pessoa da Sra. Renate Mannshardt (SCHÜNEMANN, 1997, p. 81), objetivava o atendimento das necessidades das crianças e famílias moradoras das comunidades Cantagalo, Pavão-Pavãozinho.

### 2.3 Encontro dos Luteranos com a infância: A Creche Bom Samaritano.

*Senhor, nos ajude a ser como o bom samaritano e ajudar aqueles que precisam de nossa ajuda. Amém!*  
(Oração final da história O Bom Samaritano)

Investimos na busca da parábola do Bom Samaritano (Anexo 1) para entender um pouco acerca não só do nome, mas também da cultura da instituição que elegemos como palco para a nossa investigação.

Aprendemos com Schünemann (1997, grifo nosso) que **não é possível um divórcio entre a fé cristã e a realidade. O trabalho pastoral nunca ocorre no vazio e a fé cristã possui uma dimensão histórica irrenunciável.**

Entrelaçando essa citação com a parábola em epígrafe, entendemos<sup>26</sup> que o nome escolhido para a instituição está relacionado não só com a cultura luterana de servir ao próximo pela dignidade que este merece receber, mas também da concepção de educação proposta por Lutero, que revelava aproximações entre a história, religião e política.

<sup>25</sup> Decreto-lei nº 593, de 27.05.1969 instituiu a Fundação Legião Brasileira de Assistência.

<sup>26</sup> Cabe ressaltar que, nos documentos da instituição, não foram encontradas informações esclarecedoras sobre a escolha do nome para a creche.



Relatos orais do pastor luterano Dorival Ristoff da Igreja Luterana Martin Luther no Rio de Janeiro (2007) esclareceram que, quando Lutero, numa das cartas, escreveu ao seu filho pequeno “gosto de ver que estás estudando bastante e orando dedicadamente” (grifo nosso), estava ele ressaltando não só a importância que atribuía ao estudo, mas também priorizando o conhecimento em relação à oração. Ressalta ainda Ristoff que Lutero não se cansava em pedir aos governantes de seu tempo a criação de escolas visando não só a democratização do conhecimento, mas também a promoção e a formação da cidadania. Contribuiu para isso com muitos ensaios de sua autoria objetivando a promoção humana, a começar pelas crianças.

Com relação à parábola acreditamos que a relevância de ser um bom samaritano tem uma implicação no dogma luterano da **aceitação do ser humano por Deus de forma incondicional apenas pela dignidade que toda pessoa merece receber, independente do que ele é, do que faz ou deixa de fazer**, assevera Ristoff (2007, grifo nosso). Nesse sentido, criar um espaço para promover a assistência e a educação de crianças oriundas de famílias de baixa renda, significa promover um trabalho de suma importância para a Igreja Luterana, **que prega a graça e que por obras responde bem concretamente ao desafio social em que está inserida** conclui Ristoff (2007, grifo nosso).

Essa resposta luterana por meio do trabalho social, que segundo o pastor Ristoff, **é da essência e sempre fez parte de toda e qualquer Igreja cristã**, objetivou desde a criação da Creche Bom Samaritano, prestar atendimento às mães solteiras, empregadas domésticas da Zona Sul carioca quanto ao cuidado dos seus filhos, aproveitando um momento social propício para o desenvolvimento dessa obra eclesial, como a descreve Schünemann (1997, p. 80)

o aprofundamento da crise social brasileira nos grandes centros metropolitanos fez com que a indignação ética encontrasse nos pastores estrangeiros porta-vozes importantes. O imperativo do amor ao próximo se conjugava com a necessidade da abertura da Igreja ao contexto brasileiro. [...] No cenário internacional e nacional as igrejas e os organismos ecumênicos haviam despertado para a necessidade de investir esforços na transformação da realidade social injusta”.

Observamos aqui a credibilidade luterana nos benefícios que esse trabalho social traria para as crianças e também para os seus pais, possibilitando amenizar e, talvez até diminuir, a distância social e cultural existente entre a comunidade-favela e a sociedade instalada num bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Esse dogma religioso é reforçado nas palavras de Petsch (1999) quando assegura que fazendo isso pretendem resgatar o sentido da esperança que não

morre enquanto houver alguém interessado no trabalho com criança. A educação com elas e com seus os pais é a mola mestra, a força motriz para transformar a sociedade. Ante essa questão argüimos sobre o não cumprimento do poder público com a sua tarefa de educar crianças, deixando esse trabalho para as instituições religiosas.

Assim, inaugurada em 1979, instalou-se em Ipanema, no Rio de Janeiro, a Creche Bom Samaritano, no prédio do Centro Social, situado ao lado da subida do Cantagalo,

[...] motivados pelos nobres objetivos do Ano Internacional da Criança e defrontados com o abandono de crianças e a conseqüente mendicância das mesmas junto à população transeunte do nosso bairro ou residente nas imediações do Cantagalo, membros do Presbitério da nossa comunidade resolveram transformar o Centro social em creche casulo, trabalho iniciado oficialmente em 01.09.1979. A partir de 1981 os diversos cursos ficaram suprimidos temporariamente por falta de espaço físico e por falta de estrutura suficiente para a realização dos mesmos. Optamos pela assistência social junto às crianças para vir de encontro às necessidades mais prementes de nosso bairro e da favela Cantagalo (IECL-RJ, 1984).

As instalações foram adaptadas para o uso da creche pela construção de um edifício de quatro andares<sup>27</sup> e, por meio de um círculo de amigos na Alemanha e de apadrinhamentos locais, a instituição passou a receber o seu sustento financeiro (SCHÜNEMANN, 1997, p. 81).

O trabalho social começou com o atendimento de 10 horas diárias para 35 crianças carentes da vizinha favela do Cantagalo, cujas mães comprovadamente tinham emprego fixo. (IECLB, 1979). Enquanto a um Conselho cabia a direção política do trabalho, o pastor da Paróquia de Ipanema incumbiu-se de fazer a ponte entre o trabalho e a Diretoria da Comunidade Evangélica Luterana do Rio de Janeiro, a quem a creche estava subordinada.

Numa parceria com a antiga e extinta Fundação Legião Brasileira de Assistência e de contatos com alguns órgãos públicos da cidade, a creche trazia como objetivos o atendimento das necessidades das crianças e famílias moradoras das comunidades Cantagalo, Pavão-Pavãozinho e adjacências, locais que à época já eram tidos como espaços marginais, não obstante, estivessem incluídos como “soluções” (grifo nosso) para a exclusão dos pobres.

Foucault situa, em suas teses, que não existem incluídos ou excluídos, uma vez que todos fazem parte do mesmo sistema de desenvolvimento econômico e social capitalista. Ousamos fazer nessa questão um entrelaçamento da idéia foucaultiana de que ‘uns existem para que outros possam desfrutar das benesses do grande capital’ com o postulado freireano

---

<sup>27</sup> O prédio recebeu verbas para sua construção da agência internacional alemã, que condicionou seu uso para o trabalho social, incluindo uma residência para o pastor superintendente desse trabalho. (SCHÜNEMANN, 1997: 81).

de que ao opressor é interessante a permanência da massa oprimida em um estado de imersão, onde encontram-se impotentes face à realidade opressora, como situação limite que lhes parece intransponível (FREIRE, 2005, p. 43). Acreditamos ser esse um dos principais motivos que levaram os luteranos a promover essa obra social, pois como asseverou Ristoff (2007, grifo nosso) **quando o Estado deixa lacunas a Igreja pode preenchê-las**.

As comunidades, de onde provêm as crianças atendidas pela creche, são carentes dos recursos adequados a uma vida sadia e democrática, além de estarem situadas em espaços de intensa violência, onde o tráfico de drogas comanda uma verdadeira guerra com grupos rivais e a polícia.

Desde sua criação e, durante a década de oitenta, a creche mudou diversas vezes de direção, razões essas que não foram descritas nos relatórios anuais que consultamos. Entretanto, relatos orais da atual diretora da creche esclareceram que as mudanças ocorreram pela falta de envolvimento pessoal com o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Percebemos no relato que envolvimento pessoal significava o cumprimento de uma missão social com base no amor ao próximo, mas que para aqueles que não tinham esse comprometimento, a creche servia apenas como fonte de um mostrar-se para fora, de um refletir para o exterior e também para a própria comunidade luterana brasileira (Diário de Campo de sexta-feira, dia 20.10.2006).

A sobrecarga de trabalho na creche em 1983, segundo informações descritas na Ata de Reunião do Centro Social Bom Samaritano de junho desse ano, aceitava o trabalho voluntário de pessoas não participantes da Comunidade Luterana para ajudar no trabalho das monitoras. O documento relata que, dentre os candidatos, havia tanto uma menina de 14 anos, aluna do 2º grau e moradora da Rua Barão da Torre como também uma senhora de meia idade que candidatou-se por telefone. Como não foi encontrada nessa fonte primária as razões para que essas voluntários resolvessem candidatar-se, ousamos fazer uma analogia dessa iniciativa com a parábola do Bom Samaritano acerca da compreensão do **real sentido de amar o próximo, sem distinção de raça, cor, credo religioso ou classe social** (grifo nosso).

A instituição acolhia crianças de diferentes idades e aceitava que as escolarizadas voltassem à creche para não só fazer as refeições, mas também os deveres de casa com o auxílio das monitoras. Essa diversidade de crianças dificultava a abertura de novas vagas para os pequenos, de três anos, devido a grande diferença de idade entre eles, acrescida ainda dos problemas para administrar horários escolares distribuídos em três turnos. (IECLB, 1983).

Em meados dos anos oitenta, o aspecto educacional começou a fazer parte do trabalho desenvolvido na creche com a contratação de uma pedagoga para orientar as atividades das

monitoras e de uma professora formada, com a intenção de alfabetizar as crianças proporcionando-lhes uma base para futuros estudos em escolas da rede pública do município.

[...] a partir da vinda de D. Carmem (pedagoga) as monitoras foram orientadas, trabalhadas e acompanhadas duas vezes por semana, para que pudessem servir, não apenas como babás e sim como professoras de jardim. Assim foi desenvolvida a percepção auditiva e de linguagem além de uma maior socialização das crianças. Aplicando-se métodos modernos como o de Paulo Freire conseguimos ótimos resultados” (IECLB, 1985).

Após 10 anos de funcionamento o número de crianças atendidas pela creche triplicou, contando com noventa crianças em 1989, distribuídas em cinco turmas, dentre elas três pré-escolares e duas de reforço escolar.

As turmas de pré-escolar tinham atendimento integral com quatro refeições diárias enquanto as turmas de reforço recebiam três alimentações ao dia. A equipe que atendia essa demanda era composta por quatro monitoras, duas auxiliares de monitora, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma faxineira, uma auxiliar de secretaria e a diretora. A creche contava ainda com o apoio, em dias alternados, de uma nutricionista, duas psicomotricistas, uma pediatra e uma orientadora pedagógica, além daquelas que prestavam serviços voluntários.

Essa estrutura era mantida com a ajuda (a) da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro como fornecedora da alimentação básica, (b) da Legião Brasileira de Assistência (LBA), com verbas para a complementação alimentar e material de consumo, (c) de uma contribuição mensal dos pais, correspondente a 7% do salário mínimo para cada filho, (d) de membros de diversas paróquias por meio de dinheiro e gêneros, (e) de apadrinhamentos de pessoas que viviam no Brasil e também no exterior (IECLB, 1990).

A partir de 1990, com a entrada de uma diácona para assumir a Diretoria, a Creche Bom Samaritano passou a ter um olhar de atendimento global (médico-psico-pedagógico-social) à criança. Apesar de funcionar junto à Paróquia Luterana Bom Samaritano e de contar com o pastor luterano como voluntário e orientador espiritual, os ensinamentos religiosos que as crianças passaram a receber, provinham de valores religiosos universais e de valores da educação.

Sob uma nova administração, crédula da necessidade de cuidados com a alma, mas também com o corpo, a creche, que recebia anualmente crianças em estado de subnutrição, sentiu-se no compromisso de implantar um atendimento no plano da saúde e nutrição. Assim desenvolveu um trabalho de ação educativa e preventiva da saúde das crianças,

proporcionando não só uma alimentação saudável e equilibrada, orientada por uma nutricionista, mas também o atendimento regular de uma pediatra e de uma dentista, capazes de atender situações de emergência.

A nova diretoria privilegiou o investimento na melhoria salarial da equipe de trabalho, igualando-os àqueles pesquisados no mercado para as mesmas funções. No segundo Relatório do ano de 1990, referente ao período de agosto a dezembro, encontramos afirmações de identificação da creche com um depósito de crianças, onde a equipe não era coesa, faltava orientação pedagógica e algumas monitoras trabalhavam mais por necessidade de sobrevivência do que por afinidade com a ação pedagógica e social.

O trabalho de conscientização e treinamento das monitoras provocou uma melhoria qualitativa no atendimento às crianças e a creche passou a ser vista não só como reflexo do empenho dos profissionais que nela trabalhavam, mas também de seu Conselho e das pessoas amigas que a apoiavam. Ousamos aqui fazer uma analogia dessa nova iniciativa institucional com a parábola do Bom Samaritano acerca da compreensão do “real sentido de amar o próximo, sem distinção de raça, cor, credo religioso ou classe social”.

Partindo dessa proposta e conforme nos indicam os documentos analisados, a creche instituiu, como objetivo pedagógico, o preparo da criança para a vida

[...] na condição de ser independente e sujeito da história, estimulando-a na aquisição de conhecimentos que facilitem o seu ingresso no Ensino do 1º grau. Procura-se por isso iniciar a criança no processo de alfabetização (PETSCH, 1999, p.15).

A importância da família na socialização da criança levou esse espaço escolar a privilegiar envolvimento com o núcleo familiar de seus aprendizes, por meio da promoção de reuniões sistemáticas com os pais ou responsáveis. Nesses encontros, que perduram até os dias de hoje, a diretoria procura estimular a participação, conscientização, cooperação e respeito mútuo entre os familiares, com ênfase na importância do processo educativo, pois **o trabalho com as crianças ficaria incompleto se não for extensivo aos pais**, assevera Petsch (1999, p. 16).

Em 1991 a instituição atendeu a noventa e cinco crianças, de três a dez anos, provenientes dos morros Cantagalo, Pavão, Pavãozinho e adjacências, divididas em cinco grupos, de acordo com a faixa etária. Na área pedagógica, destacou-se a orientação as monitoras da necessidade de especialização para o trabalho docente e o desenvolvimento de um programa dinâmico para a criança, com atuação conjunta da direção-pedagoga-monitoras, no sentido de potencializar uma participação com criatividade para desenvolver o senso crítico e estimular sua socialização (IECLB, 1992).

A proposta pedagógica do ano seguinte (1992) trabalhou com noventa e cinco crianças de dois a seis anos, dos morros Cantagalo, Pavão, Pavãozinho e adjacências, divididas em quatro grupos, de acordo com a faixa etária, atendendo de forma globalizada a dimensão médico-psico-pedagógico-social. Encontramos no relatório anual uma ênfase na formação pedagógica, ressaltando como aspectos básicos e importantes no período pré-escolar, a importância da aquisição de bases sólidas de conhecimento que **evite assim as reprovações e conseqüente abandono quando as crianças chegarem ao período escolar**<sup>28</sup>.

Nesse mesmo ano o Relatório Anual da creche revela dificuldades encontradas para administrar o reflexo no cotidiano escolar da violência vivida pelas crianças na família e comunidade onde moram, além das tentativas dos familiares de resolver questões do dia-a-dia da creche com ameaças e agressões (IECLB, 1993).

No ano de 1993 o Relatório de Atividades apresenta a mesma proposta pedagógica do ano anterior, que concentra o trabalho educativo nas crianças de dois a seis anos de idade, preparando-as para a vida, na condição de ser independente, estimulando-a na aquisição de conhecimentos que facilitem o seu ingresso no ensino de 1º grau<sup>29</sup>. A proposta visa iniciá-las no processo de alfabetização, estimulando-as para um desenvolvimento e crescimento harmonioso (IECLB, 1994).

O documento revela ainda, nesse ano, uma atenção especial para as crianças que ingressam na creche em estado de subnutrição.

Sabemos que uma criança mal alimentada nesta fase da vida terá dificuldades no crescimento físico e intelectual. Conscientes deste processo oferecemos às crianças uma alimentação saudável e equilibrada (IECLB, 1994).

O reinício das atividades da creche no ano de 1994 foi difícil para a instituição por causa da guerra do tráfico de drogas entre as favelas, o que impediu não só o comparecimento dos pais à primeira reunião, como também a vinda das crianças para a creche.

A violência nos morros e também no seio das famílias trouxe, nesse ano, interferências graves para a creche, tais como: um menino que dormiu em frente da porta de sua casa porque a mãe, drogada, o colocou para fora, ou ainda outro menino que adoeceu de tristeza por ter perdido o único brinquedo que possuía, ganho na creche, no desabamento de sua casa. A maioria das cem crianças, na faixa de dois a seis anos, atendidas pela instituição, provinha de mães que trabalhavam como empregadas domésticas, faxineiras e vendedoras ambulantes. Os

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

<sup>29</sup> Mantivemos a terminologia Ensino de 1º grau, conforme consta no Relatório de Atividades de 1993 da IECLB, correspondente ao Ensino Básico atual.

pais, quando presentes, tinham atribuições profissionais como porteiro, vigia, faxineiro, vendedor ambulante ou na construção civil.

Ainda nesse ano a creche viu realizar o sonho de ampliar seu espaço físico, com a compra da casa localizada entre o Centro Social e o terreno adquirido anteriormente, com a ajuda do Dekanats Schweinfurt<sup>30</sup> (Alemanha).

O trabalho pedagógico privilegiou a expressão corporal, com atividades psicomotoras, passando pelas noções de lateralidade, posições, espessura, localização, percepção visual e auditiva a partir do universo da criança, de sua realidade e sabedoria criativa. Foram considerados seus valores culturais e conhecimentos, aplicando-os de forma a tornar possível a construção da autonomia, cooperação, capacidade crítica e formação de auto-conceito positivo. Esse programa incentivou a participação de toda equipe de funcionárias e pais das crianças, visando envolvê-los no processo de educação dos menores para criar um ambiente onde as crianças se sentissem valorizadas e reconhecidas nas suas diferenças (IECLB, 1995).

O ano de 1995 não viu a conclusão da obra de reforma e adaptação da casa adquirida anteriormente. Em dezembro encerrou-se o convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência, que fornecia recursos financeiros para a alimentação das crianças, devido à sua extinção.

A creche enfrentou nesse ano uma grande dificuldade na escolha de apenas vinte e oito crianças para completar as vagas disponíveis dentro das 150 inscrições recebidas das famílias que buscavam nesse espaço um acolhimento para seus filhos. Relatos da diretora denunciam as sérias ameaças que sofreram por parte das famílias que não foram privilegiados por essa escolha.

Outros problemas surgiram com as crianças que tiveram membros de suas famílias assassinados, vítimas da violência nas comunidades onde viviam. Recorrentes ainda foram os casos de crianças com sérios problemas emocionais e físicos, tais como a desnutrição e doenças, devido à morte, prisão ou abandono dos responsáveis, ficando os menores aos cuidados de parentes ou amigos (IECLB, 1996).

Na prática pedagógica desenvolvida no ano de 1996 as crianças receberam um trabalho que respeitou o crescimento bio-psico-social de cada um, com vistas a propiciar o desabrochar de sujeitos históricos, criadores de si próprio e de seus universos sócio-culturais.

O pastor da Paróquia Bom Samaritano, como nos anos anteriores, prestou assistência espiritual às crianças, seus familiares e funcionários da creche, integrando os funcionários da

---

<sup>30</sup> Decanato da cidade de Schweinfurt na Alemanha, que sempre ajudou financeiramente a Creche Bom Samaritano.

creche e os familiares das crianças, tanto no planejamento como na execução desse trabalho. Essa iniciativa promoveu o entrosamento da instituição com as associações de moradores facilitando as visitas constantes do Pastor e da Diretora da creche aos moradores das comunidades onde as crianças residiam (IECLB, 1997).

Em novembro do ano de 1997 foram parcialmente concluídas e inauguradas as novas instalações físicas da creche, possibilitando um atendimento mais adequado às crianças e seus familiares. As verbas para manutenção da creche foram obtidas, por meio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, apadrinhamentos e doações do exterior e do Brasil, além das contribuições dos pais das crianças. Na área pedagógica o trabalho desenvolvido objetivou preparar a criança para a vida, como ser independente e sujeito de sua história, possibilitando ainda a construção do conhecimento de base alfabética da escrita e da leitura para as crianças do Jardim III (IECLB, 1998).

A creche atendeu cento e cinco crianças no ano de 1998, na faixa etária de dois a seis anos, provenientes de famílias empobrecidas dos morros do Cantagalo, Pavão, Pavãozinho e adjacências e residentes em barracos de dois ou três cômodos, próprios ou alugados, com uma infra-estrutura precária. A maioria dos barracos possuía luz elétrica, mas o abastecimento de água era escasso ou inexistente por longos períodos, não havendo rede de esgoto e nem coleta de lixo. O Relatório de Atividades cita que a creche procurou “criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança [pudesse se sentir] amada e respeitada, tendo seus esforços reconhecidos, progredindo como um ser pensante e independente” (IECLB, 1999).

A observação participante nesse espaço fez-nos perceber que, ainda hoje, tanto a direção quanto as educadoras da creche não só perseguem essa proposta, mas não medem esforços pessoais e também profissionais para que as crianças encontrem ali não só um porto seguro durante o período em que lá se encontram, todavia um espaço que procura aceitá-las e desenvolvê-las nas capacidades que lhe são pertinentes.

O ano de 1999 festejou o 20º aniversário da creche com a conclusão, em agosto, das obras de ampliação do espaço físico, agora composto de quatro salas de aula, refeitório, dormitório, gabinete dentário, salas de administração e de uma ampla área de lazer ao ar livre. Esse trabalho contou com subsídios do exterior (65%) e de doações (34%) de membros da Comunidade Evangélica Luterana do Rio de Janeiro.

Devido a crise econômica na Europa e a conseqüente diminuição das doações oriundas de apadrinhamentos, a creche enfrentou problemas financeiros para sua manutenção naquele ano, o que gerou a necessidade de ampliar o número de padrinhos no Brasil, criando um círculo de amigos para aumentar a captação de recursos materiais e financeiros para a creche.



O aumento desenfreado da violência nos morros, gerado pelo tráfico de drogas, trouxe para as famílias e as crianças moradoras das comunidades o medo e a angústia gerados pela crueldade dos grupos envolvidos, que tiram vidas de pessoas, mostrando que elas não têm valor algum. A creche sofre com essas situações assustadoras que causam sofrimento para todos.

Os relatos da Diretora sobre sua experiência de quinze anos na creche, apontam para a notada diferença observada nas crianças em ocasiões de guerra nos morros, uma verdadeira guerra civil, não declarada publicamente pelas autoridades, porém vivida pelas crianças e suas famílias ao assistirem cenas de mortes, torturas e esquartejamento de corpos nas comunidades em que vivem.

O projeto diacônico luterano insere-se nesse contexto de forma a reiterar a importância de um trabalho eclesial que **prega a graça e que por obras responde bem concretamente ao desafio social em que está inserida** (grifo nosso), assegura Ristoff. A diaconia, na Bíblia, tem como característica singular o testemunho da fé por meio da vivência solidária, pois se um membro sofre todos sofrem com ele. O fundamento dessa prática solidária reside no ensinamento e na prática de Jesus Cristo que ensinou que só é possível o amor a Deus se este amor se estende ao próximo.<sup>31</sup>

O papel do Centro Social Bom Samaritano junto às comunidades-favela<sup>32</sup> tem mostrado que a doutrina da igreja luterana saiu do paroquialismo e fez o seu movimento de mudança caminhando em direção aos pobres, por meio do acolhimento das crianças na creche. Essa doutrina tem seus alicerces nos valores religiosos universais da socialização, da solidariedade, da importância da vida em comunidade, do respeito pelo outro e pela vida, da educação para o trabalho, do amor e do respeito ao próximo, como apreendemos na seguinte mensagem luterana<sup>33</sup> acerca de sua identidade.

A mensagem da graça e da misericórdia de Deus que vem ao mundo em Jesus Cristo afirma que ele acolhe a todas as pessoas indistintamente. Proclama que todas as pessoas são aceitas por Deus de forma incondicional [...] Este é o coração do Evangelho redescoberto por Martim Lutero. Esta mensagem identifica a pregação, vida e testemunho da Igreja. As pessoas, libertadas de sua ânsia promotora de justiça, assumem uma postura nova diante da vida, das pessoas, da sociedade e do mundo. A *liberdade de* (grifo do autor) tudo o que escraviza possibilita e capacita as pessoas a viver a *liberdade para* (grifo do autor) o exercício da solidariedade e a prática da

<sup>31</sup> Informação disponível em

(<http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/A%E7%E3o-Comunit%E1ria/Diaconia>).

<sup>32</sup> Termo utilizado por nós para designar um aglomerado de residências populares construídas de forma tosca, normalmente nos morros e periferia, desprovidos dos mínimos recursos e condições de saneamento básico.

<sup>33</sup> Informação disponível em (<http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Nossa-Identidade>).

justiça. A vivência da fé na prática do amor, como gesto livre e desinteressado, são marca do jeito evangélico de ser.

Diante desse discurso luterano remetemo-nos ao critério de avaliação das famílias na seleção para o ingresso das crianças na creche, priorizando os mais pobres e os mais necessitados. Relatos da diretora deixaram-nos saber que, preferencialmente, são escolhidas as crianças cujos pais estão presos, desempregados ou ainda aquelas que estão sob os cuidados de outros familiares, por terem sofrido rejeição dos pais biológicos. Evidencia-se por essa norma de escolha um acolhimento à criança pequena que, de alguma forma, a instituição família não cumpre devidamente com o seu papel.

A creche, em sua função social, ao mesmo tempo em que está vinculada à idéia da falta da família, pauta seus modelos de funcionamento seguindo padrões familiares e maternais relativos aos cuidados de higiene, alimentação, saúde do corpo e dentária. Lembramos, contudo, que o movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados ao marido e filhos é oriundo dos sentimentos da infância e família, fenômenos relativamente recentes na história da humanidade, determinados por diferentes interesses políticos, sociais e econômicos, como aprendemos com Ariès (1981).

A creche, que tem desenvolvido um trabalho educacional desde sua criação, é entendida por nós como um espaço de apropriação social de discursos, pois o sistema escolar é um lugar político utilizado para manter o controle dos discursos servindo como um *locus* disciplinar e de controle social. A disciplina imposta às crianças e os ensinamentos religiosos universais que dela fazem parte, falam sobre saberes e poderes dos quais os aprendizes vão se apropriando para constituir suas subjetividades por meio de processos de assujeitamento que não cessam de existir, como argumenta Foucault (2005, p. 43).

As famílias, sem críticas de maior alcance político e, materializadas em atos de fala, acreditam no trabalho educacional desenvolvido, na educação e na seriedade dos valores religiosos do pastor e da diretora e, por esta razão, respeitam e protegem esse espaço. Por outro lado, a comunidade luterana que apóia, apadrinha crianças e financia esse trabalho social entende que, somente pelo caráter diaconal, este pode ser bem desenvolvido. Entretanto, sabemos que o discurso religioso não está dissociado da prática de um ritual que determina propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos para os sujeitos que falam (FOUCAULT, 2005, p. 39).

Por meio do processo educacional das crianças e do apoio que encontram nesse espaço, percebemos que muitas famílias, mesmo sentindo um duplo social<sup>34</sup> opressor, encontram ali um caminho para lutar pela libertação da condição de ser oprimido. Esse real opressor, no entanto, é um opressor visto por todos em sua superficialidade pois, caso a profundidade aparecesse, poder-se-ia constatar que a(s) religião(ões) tende(m) também a ser opressora(s). Buscar uma liberdade implica em conquistá-la, pois não é uma doação, ensina Freire (2005, p. 37), exigindo uma permanente busca, que só existe no ato responsável de quem o faz.

O trabalho da creche prioriza a criança pobre, criada num ambiente comunitário ameaçado pela violência do narcotráfico, que não encontra em sua comunidade de origem, um ambiente provido de infra-estrutura básica para seu desenvolvimento bio-psico-social. A atuação da creche vai ao encontro das necessidades básicas das crianças assistidas, apesar da consciência de que essa opção não solucionará uma complexa rede de problemas sociais, afirma Petsch (1999, p. 8). Entretanto, entendemos que o trabalho sócio-educacional luterano pretende promover em cada criança não apenas uma mudança em si, mas também a conscientização de que, na relação com as outras crianças, com seus familiares e com os vizinhos, cada um é capaz de modificar o meio em que vive, afinal como aprendemos com o trabalho de Paulo Freire **a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental a educação pode** (1996, p. 112).

Lutero, no século XVI, já refletia sobre a utilidade da escola e da educação e propunha seu atendimento a todos, apelando aos pais e às autoridades que se incumbissem dessa tarefa, como podemos constatar nas palavras proferidas em um de seus textos.

[...] incumbe às autoridades municipais pôr toda a sua atenção e empenho na juventude. Já que se colocaram a seu fiel cuidado os bens, a honra, a segurança e a vida de toda a cidade, não cumpririam com seu dever diante de Deus e do mundo se não procurassem dia e noite, por todos os meios, o bem-estar e o melhoramento da cidade [...] A escola deve dar personalidades à Igreja, personalidades capazes de se fazerem apóstolos, evangelistas, profetas, o que vale dizer pregadores, pastores, governadores, sem falar nas demais funções, necessárias ao mundo, quais sejam, entre outras, ministros de Estado, conselheiros, notários, importantes auxiliares do governo.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> As famílias sentem os efeitos opressores tanto da realidade social em que vivem (narcotráfico e violência, dentre outros) quanto da realidade também opressora vivida na creche (práticas religiosas explícitas e subliminares).

<sup>35</sup> Extratos de "Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha, para que Criem e Mantenham Escolas e Uma Prédica para que se Mandem os Filhos à Escola". In Educação e Reforma. Editora Sinodal. São Leopoldo/RS. Disponível em <http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Educa%E7%E3o/Lutero-e-a-Educa%E7%E3o/>

Retomando sua trajetória histórica, em janeiro de 2005, a Creche Bom Samaritano credenciou-se pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por meio da Portaria E/DGED/DRE N° 3922, com o N° de Registro 33117810, como instituição apta para ministrar Educação Infantil, nas modalidades de Creche, a partir de dois anos e Pré-Escola, para crianças de quatro a seis anos.

No entanto, a mudança do ponto de vista político e legal não estendeu-se para a sua designação institucional. O nome creche foi mantido, apesar da organização por idades determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explícita no artigo 30, capítulo II, seção II: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”.

A Creche Bom Samaritano, criada em 1979, é anterior à Constituição Federal de 1988, razão pela qual entendemos que sua denominação foi escolhida pela proposta de efetivar um trabalho de cunho assistencial-custodial às crianças de pouca idade da população pobre das redondezas. No entanto, relatos da diretora esclareceram que a decisão de manter a razão social como Creche, após seu credenciamento na SME, deve-se à importância em manter a identidade da instituição junto aos pais e à comunidade que a procuram como referência assistencial e pedagógica para seus filhos.

É um nome fantasia, que mantivemos, por ser conhecido por todos que sempre nos procuraram como referência no atendimento das crianças, afirmou-nos. (Diário de Campo, sexta-feira, dia 15.09.2006)

A Constituição Federal de 1988 surgiu reconhecendo ser a Educação Infantil um dever do Estado, conforme afirma em seu artigo 208, inciso IV:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo Leite Filho (2001, p. 31) a Constituição foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, trouxe avanços em diferentes áreas do viver em sociedade e representou uma valiosa contribuição na garantia dos direitos da criança, por ter sido fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia.

Nos anos 1990, com a perspectiva de as creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino e passarem a ser consideradas a primeira etapa da educação básica, era

preciso integrar as atividades de cuidado realizadas nas creches com as atividades de cunho pedagógico desenvolvidas nas pré-escolas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação também deram grande importância à Educação Infantil, por conceituá-la como primeira etapa da Educação Básica, oferecida através de creche e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária das crianças que acolhem, desempenhando as funções básicas de educar e cuidar de crianças até 7 anos, de modo integrado e complementar à família (Brasil, 1996).

A Creche Bom Samaritano é uma instituição que tem a liberdade de elaborar o seu Projeto Pedagógico, sob a responsabilidade da entidade mantenedora e sob a coordenação da Diretora, e que cumpre a legislação educacional e todas as demais disposições legais aplicáveis. Esse projeto conta atualmente com uma equipe composta por quatorze funcionárias de tempo integral, sendo a coordenadora com a colaboração do pastor da paróquia, quatro professoras, quatro auxiliares de monitoria, duas ajudantes gerais, uma faxineira, duas cozinheiras, uma secretária, três funcionárias de tempo parcial: dentista, pediatra e nutricionista.

Relatos orais da Diretora acrescentam à história da creche informações que a instituição recebeu verbas, durante alguns anos, da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, como ajuda no custeio desse trabalho social. No entanto, a creche precisava disponibilizar 20% de suas vagas para a SME, que as distribuía muitas vezes para crianças oriundas de classe social diferente daquelas das comunidades Cantagalo e Pavão-Pavãozinho. Frequentemente aqueles pais favorecidos pela SME criavam inúmeros problemas porque não acatavam o Regulamento Interno da instituição. Em face desse ônus, a creche resolveu abrir mão da ajuda municipal por considerar que não deveria desviar-se do propósito social para a qual foi criada.

Desde então a creche conta com a ajuda financeira de doações vindas das comunidades luteranas do Brasil e do exterior, de apadrinhamentos de grupos anônimos da Alemanha e da Comunidade Reformada de Língua Alemã de Genebra.

Em 15 de fevereiro de 2006, a Creche Bom Samaritano, conquista seu Estatuto Social, como associação civil de fins não econômicos, filantrópica, de caráter assistencial, social e cultural, isenta de quaisquer preconceitos ou discriminações de raça, credo religioso, cor ou política em suas atividades e objetivos sociais e entre os componentes de seu quadro

associativo, portanto uma pessoa jurídica sem fins lucrativos, independente da União Paroquial, as quatro paróquias luteranas do Rio de Janeiro.

Construiu sua identidade não só com um programa de atendimento com a higiene, alimentação, e com a saúde, mas também com a interação com as crianças e suas famílias ao desenvolver aprendizagens e construir significados e novos conhecimentos.

Na busca de compreender o que pensam as educadoras sobre a instituição creche, consideramos importante introduzir na última parte do roteiro de nossa entrevista semi-estruturada, uma associação livre de palavras para ajudar-nos a conhecer qual a perspectiva que cada educadora tem sobre a palavra CRECHE<sup>36</sup> e tentarmos compreender a gama de outros conceitos e idéias a ela relacionadas (GASKELL, 2004, p. 80).

As respostas das educadoras evidenciaram idéias que percorrem diversas percepções e significados com um espectro de expressões que transitam por algumas características do senso comum, tais como, “*escola*”; “*criança*”; “*é tudo, o lugar onde a mãe vai trabalhar, deixa seu filho e fica despreocupada*”; “*local onde a criança possa brincar, possa comer, possa ter uma assistência de uma pessoa para orientar ela*”; “*amor, segurança, carinho, casa*”; por expressões que exprimem afetos, dentre eles, “*muito amiga*” e “*maravilhosa*” e ainda por aquelas que aproximam-se de uma visão da creche como instituição com propostas pedagógicas para a Educação Infantil, expressas nas falas “*socialização, integração entre as pessoas, companheirismo, visão, alegria, prazer*”; “*aprendizado, espaço de cultura*” e “*apresentação da criança para a sociedade, os amiguinhos, a formação deles num primeiro momento*”.

As referidas expressões deixaram-nos perceber que as educadoras percebem a creche não apenas como um simples espaço de guarda, mas como um espaço de atendimento de caráter educacional de transmissão-apropriação de conhecimentos, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, segundo destaca o artigo nº 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, ante as narrativas das educadoras e os dados que emergiram de nossa observação participante, ousamos considerar que esta creche atende aos supostos da referida lei.

Lembramos ainda as contribuições que a Constituição Brasileira de 1988 e O Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido como ECA, aprovado pela lei 8.069 de

---

<sup>36</sup> Ressaltamos, entretanto, que além da palavra creche, também elegemos no roteiro de nossas entrevistas com as educadoras as expressões sexualidade, formação de professores e papel do professor na associação livre de palavras.

1990, trouxeram ao inserir a criança no mundo dos Direitos Humanos<sup>37</sup>, reconhecendo-a como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento, garantindo-lhe o seu direito assegurado em lei especial, considerando-a como pessoa cidadã, um sujeito de direitos ao afeto, direito de brincar, de querer ou não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar. (LEITE FILHO, 2001, p. 30)

Observamos nas palavras transcritas das falas das educadoras que todas estão convictas da importância da creche não só para as crianças, mas também para suas famílias. É um lugar que oferece um ambiente adequado para a criança desenvolver suas habilidades, suas destrezas físicas e intelectuais. Percebemos que algumas falas revelam esse espaço como uma extensão do papel exercido comumente pela família, no sentido de cuidar e educar com a atenção e a orientação das pessoas que exercem esse papel. No entanto, encontrar as crianças “bem cuidadas” (grifo nosso) atribui à creche o papel de substituir a mãe, a família e o Estado dos seus deveres para com os cidadãos?

A palavra casa, proferida por uma das educadoras, revelou-nos uma concepção de creche como substituta do lar, do abrigo e da estrutura familiar, reiterando nossa percepção acima referida.

Entendemos que a fala da educadora ao pronunciar *é tudo* (grifo nosso) mostra uma sensação de completude nas funções cuidar e educar, pois ela própria assistiu à passagem de seus filhos por esse espaço, enquanto desenvolvia sua atividade laboral. Da mesma forma, outras educadoras que tiveram filhos, também desfrutaram dessa experiência, que a elas trouxe não só a oportunidade de estarem próximas dos filhos durante todo o dia, mas também a certeza de que o aspecto educativo foi fundamental para o ingresso na alfabetização em escola pública.

Percebemos ainda que, essa palavra *tudo*, engloba além das funções educacional e de guarda das crianças, também uma função assistencial em relação a essa faixa populacional mais empobrecida atendida nesse espaço, para a qual a creche desempenha também um papel de “salário indireto” (grifo nosso), já que fornece alimentação e cuidados com a saúde nutricional, médica e odontológica.

As palavras escola, aprendizado, espaço de cultura, formação levaram-nos a deduzir o valor atribuído pelas educadoras à escolarização, à função educacional que a creche tem não só para seus aprendizes, mas também às suas famílias.

---

<sup>37</sup> Os Direitos Humanos são afirmados há mais de 200 anos e viraram Declaração da Organização das Nações Unidas, ONU, em 1948.

Concluindo nossas conjecturas sobre as narrativas das educadoras entrevistadas, ousamos afirmar que nossas análises evidenciaram concepções positivas nas falas acerca do que a instituição creche a elas significa, mas principalmente pelas palavras amor e carinho percebemos vivências pessoais muito especiais se considerarmos que a grande maioria delas teve sua carreira profissional na Creche Bom Samaritano.

#### 2.4 A creche e seu espaço físico

A Creche Bom Samaritano, criada para exercer uma atividade assistencial e educacional, possui um espaço destinado para o ensino e a aprendizagem, situado na Rua Barão da Torre nº 98 no bairro Ipanema, no Rio de Janeiro, atrás da paróquia luterana Bom Samaritano, entre a Escola Municipal José Linhares e uma vila de casas residenciais.

Aprendemos com Frago (2001) que esse espaço é um elemento básico e também formador da educação.

Na mesma quadra, poucos metros distanciam o prédio de um dos acessos para a comunidade-favela do Cantagalo, onde vivem muitas crianças atendidas por esse espaço escolar.

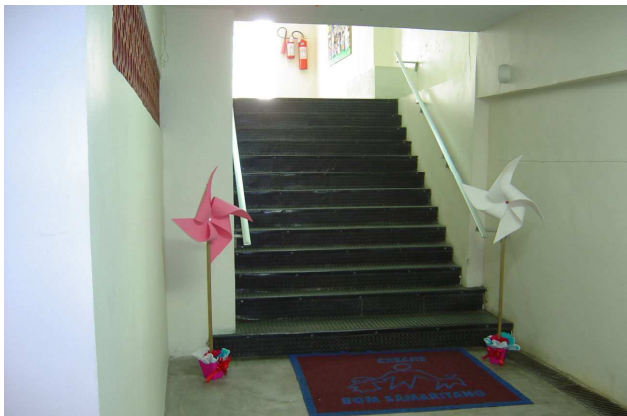


Ocupa um espaço físico distribuído em dois andares de uma antiga residência, cujos cômodos foram adaptados para o funcionamento de uma instituição escolar. Entretanto, não é apenas um espaço educativo, pensado para tal uso, onde são construídos conhecimentos e uma



grande cadeia de comunicação, mas também um lugar físico, ocupado e utilizado para esse fim, com energia que flui, decompõe e se recompõe.

A antiga garagem da residência serve como entrada para a creche, como nos mostra a foto a seguir.



Como essa escada da entrada da creche, a outra escada que leva para o andar superior também é forrada com borracha e possui corrimão dos dois lados para a maior segurança das crianças.

Observa-se na foto que, subindo as escadas, existe um espaço, onde as crianças esperam por seus responsáveis no final do dia, com dois grandes murais, como nos mostram as fotos seguintes. O primeiro mural (foto à esquerda) é um mural temático, que muda conforme a festividade celebrada pela creche, enquanto o segundo mural refere-se sempre às comemorações e temas ligados à equipe que trabalha na creche. Ambos são sempre atualizados pela equipe pedagógica da instituição.



Banheiros infantis foram criados com louças sanitárias adequadas para o uso de crianças e todas as salas de aula possuem janelas amplas com grades de ferro, que permitem a iluminação e a ventilação natural para cada ambiente. Todas as salas de aula possuem mobiliário adequado para o tamanho das crianças, mesas com tampo de fórmica e cadeiras individuais com assentos do mesmo material, além da mesa da professora, um espelho, um quadro-negro, um mural para a exposição dos trabalhos das crianças, um quadro grande de

madeira, que expõe o nome e a foto de cada criança da turma e estantes em duas paredes arrumadas com os brinquedos, livros e as pastas das crianças.



(Foto tirada da sala do Jardim I)



(Foto tirada do mural do Jardim I)

Um modelo arquitetônico, geralmente, configura uma “pedagogia” e os conteúdos pedagógicos dão uma qualidade ao espaço, assevera Frago (2001). Na creche foram destinados espaços específicos, lugares construídos, para atividades de ensino e aprendizagem, capazes de promover a iniciativa individual da criança, da sua espontaneidade e do respeito à sua personalidade intelectual e moral.

No andar térreo do prédio encontramos o refeitório e a cozinha, uma dispensa para gêneros alimentícios, as salas do maternal e do Jardim I, a biblioteca/videoteca, a sala de banho e um banheiro, com lavatórios e vasos sanitários adequados para o uso infantil.

O refeitório está equipado com quatro mesas grandes para as refeições, cada uma com dois bancos do comprimento da mesa, que variam de acordo com a turma e a idade das crianças. O mobiliário, na foto abaixo, é forrado com fórmica e o piso do ambiente é forrado com cerâmica de modo a facilitar a higiene necessária para esse ambiente.



As mesas do refeitório têm alturas diferentes para acomodar as crianças de diferentes idades. A mesa para o maternal tem o mesmo comprimento das outras, porém é mais baixa para facilitar o acesso das crianças menores. No fundo da foto, à esquerda, vemos a mesa mais alta adequada para o uso das crianças do Jardim III.

No refeitório existem ainda duas geladeiras, uma industrial com quatro portas e um freezer. O refeitório é separado da cozinha por um balcão e esta é equipada com um fogão de seis bocas, um forno, um forno elétrico, dois liquidificadores (um industrial e um doméstico), um espremedor de frutas, um moedor de carne, uma batedeira e demais utensílios necessários para o preparo da alimentação das crianças e da equipe da creche.

Neste espaço existem duas janelas grandes com vista para a vila de casas situada ao lado do prédio e uma janela menor com vista para o corredor de entrada para a creche. Saindo do refeitório em direção à parte dos fundos do prédio, descendo dois degraus, existe um corredor de distribuição, à direita, para uma dispensa e para a sala de vídeo e à esquerda para as salas do Jardim I e Maternal. A dispensa serve para guardar gêneros alimentícios estocáveis, tais como feijão, arroz, farinhas, açúcar, óleo, contando também com dois freezers, um horizontal e um vertical, e uma balança digital.

Ao longo de todo o corredor, à esquerda, existe um cabideiro preso na parede para pendurar as mochilas das crianças do Jardim I e Maternal.

A biblioteca/videoteca está equipada com estantes para os livros de histórias, com uma televisão de 20", dois microfones, um amplificador e um aparelho de som. Nossa observação revelou que esse espaço escolar foi construído como um lugar flexível e transformável, distribuído e ordenado internamente, que não restringe a diversidade de usos e adaptação a circunstâncias diferentes. Funciona, entretanto, como uma faceta a mais da educação, responsável pelo processo de configuração de espaços pessoais e também sociais, pois nele as crianças, acostumadas a viver com suas famílias em ambientes bastante exíguos, aprendem a desfrutar e também a respeitar dos benefícios materiais e pedagógicos a que a creche se propõe a oferecer-lhes.

No final do corredor encontramos um banheiro infantil com seis vasos sanitários com divisórias individuais e um lavatório com 3 torneiras. Ao lado está localizada a sala de banho com cinco chuveiros com água quente e fria e um espaço livre para as trocas de roupa das crianças equipado com bancos encostados nas três paredes e um espelho grande. A água do chuveiro é aquecida por painel solar instalado no telhado do edifício, de modo a trazer mais conforto para a higiene do público infantil.

Adequado de um modo definido e próprio para funcionar como creche, o prédio possui características de identificação arquitetônica, isoladas e separadas em seus ambientes, com **signos próprios para recolocar as relações entre interno/externo**, como aponta Frago (2001). Acreditamos que é um espaço peculiar e relevante para educar, porque foi adaptado

adequadamente a fim de garantir a realização de um programa arquitetônico para atender às necessidades do público infantil.

Ainda no andar térreo, no fundo do prédio, situa-se o *playground* com casinha de bonecas, um gira-gira, um escorrega acoplado a dois balanços. Nesse pátio estão instalados dois banheiros infantis, com vasos sanitários pequenos, uma pia e um bebedor.



Esta foto mostra a comunidade-favela do Cantagalo vista do pátio onde as crianças brincam.

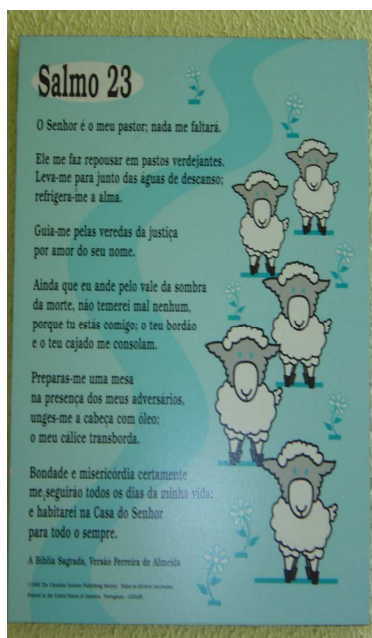
Os brinquedos do pátio foram instalados sob um tapete verde e grande para a maior segurança das crianças, conforme mostram as fotos abaixo.



Na foto à esquerda, atrás da casinha de bonecas, existe uma escada forrada com borracha, que conduz ao andar superior, com corrimão baixo para a segurança das crianças. Nesse andar, à direita, localiza-se a sala do Jardim III equipada com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, um quadro-negro, um mural e uma janela com grade de ferro com vista para o *playground*. No *hall* de distribuição para as salas encontramos, à esquerda, as salas da nutricionista e à direita da dentista, equipada com um gabinete e uma estufa para a

esterilização do material, e da pediatra equipada com uma maca para o exame físico infantil e uma balança.

Nesse ambiente de distribuição para as salas, existe uma ilustração na parede que evidencia a dimensão simbólica desse ambiente escolar, mas também religiosa.



Um espaço jamais é neutro, afirma Frago (2001), pois sempre carrega signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais *de* e *entre* aqueles que o habitam. O autor acrescenta ainda que como a percepção é um processo cultural e todo espaço é um lugar percebido, percebemos lugares como espaços elaborados e construídos com significados e representações que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma determinada interpretação.

Ao lado da sala da pediatra existem dois banheiros infantis e um bebedor instalado em frente a eles. No lado oposto existe um banheiro para uso dos adultos, localizado ao lado da secretaria, equipada com um computador, duas escrivaninhas, um frigobar e uma mesa redonda de reuniões com quatro lugares. Numa das paredes da secretaria instalou-se um grande armário, onde são guardados os documentos da creche, as pastas das crianças, educadores e o material pertinente para a administração da instituição. Anexo à secretaria, o almoxarifado está equipado com uma copiadora e prateleiras, onde são guardados todo o material para uso das educadoras no trabalho pedagógico, tais como: papel, cartolinas, lápis, canetas e livros didáticos.

A sala do Jardim II localiza-se ao lado da secretaria e, como as outras salas de aula, possui uma janela com grade de ferro. Foi equipada com móveis adequados para as crianças, mesas e cadeiras pequenas, a mesa da professora, um quadro-negro e uma grande estante, onde é arrumado o material utilizado no trabalho cotidiano, além de um espelho, um grande mural para exposição dos trabalhos, alguns brinquedos e livros infantis.

Ao lado da sala do Jardim III encontramos o salão de dormir, com três grandes janelas com grades de ferro, que é também utilizada, nos dias de chuva e de festas, para brincar.

Numa leitura foucaultiana a escola é classificada, junto a outras instituições disciplinares, como um espaço fechado de dominação e de controle. Entretanto, essa concepção por si só não dá conta das diferentes funções que esse espaço desempenha pois, além de produtiva, simbólica, disciplinar, de vigilância ou de controle ocorrem, dentre elas, contradições que ocasionam no desenvolvimento interno do ambiente escolar, um espaço segmentado e demarcado, no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência.

Desenvolvemos um organograma da instituição que pesquisamos não apenas para ilustrar esse espaço, mas também para facilitar a compreensão do leitor sobre a disposição das funções e a hierarquia de organização de autoridades, responsabilidades, decisões e comunicações da Creche Bom Samaritano.

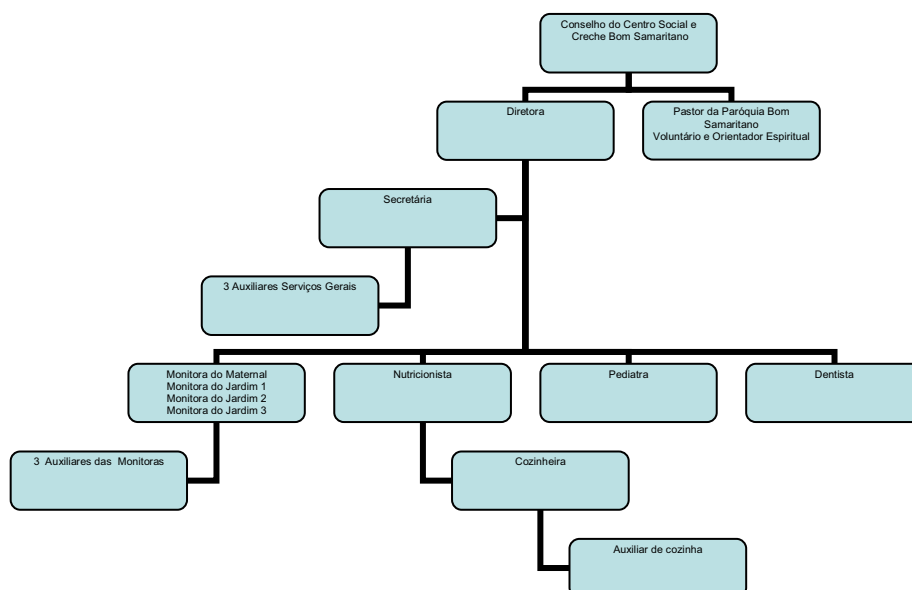
## CENTRO SOCIAL E CRECHE BOM SAMARITANO Organograma da Creche Bom Samaritano – RJ

A equipe em tempo integral:

- 1 diretora
- 1 secretária
- 4 educadoras
- 3 auxiliares
- 1 ajudante
- 2 faxineiras

Equipe em tempo parcial:

- 1 nutricionista
- 1 pediatra
- 1 dentista



Nessa representação gráfica percebemos que a diretora da creche, com a assistência do pastor da paróquia reporta-se ao Conselho do Centro Social Bom Samaritano, porém possui autonomia para decisões que dizem respeito a todas as questões ligadas ao trabalho assistencial e pedagógico da creche, tais como a elaboração do projeto político-pedagógico, escolha de novos alunos para o ingresso na creche dentro outras. As educadoras, registradas em seu contrato de trabalho como monitoras reportam-se diretamente à diretora, assim como também a nutricionista, a pediatra e a dentista.

## 2.5 A creche e seu cotidiano

Durante quase um ano, em contatos semanais, desenvolvemos nossa pesquisa buscando conhecer um pouco do tecido que se constrói entre maneiras de ser e de estar reveladoras da vida cotidiana na “aparente” (grifo nosso) rotina de todos os dias. Optamos por utilizar o termo aparente por sabermos que a vida cotidiana ali apresentada não pode ser reduzida àquilo que é observável e organizável formalmente, pois como nos lembra Pais (2003, p. 28), **aquilo que ali se passa todos os dias, flui e desliza numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade.**

Nosso passeio por essa paisagem social intencionou procurar significantes e aspectos anódinos que se apresentam nesse espaço, movimentando-nos por essa realidade<sup>38</sup> de forma “bisbilhoteira” (grifo nosso), tentando ver nela o que se passa, nada desprezando à sua passagem, interessando-nos por tudo que nosso olhar pudesse agarrar, sem deixar de lembrar que “a realidade é edificada pelo homem, construída no encontro incessante entre o sujeito e o mundo em que vive”, conforme assegura Duarte Júnior (1985, p. 12).

Ao relatar sobre a pesquisa que desenvolvemos sentimo-nos no compromisso de esclarecer o que entendemos por pesquisa e para isso buscamos o saber de Minayo (2007, p. 16) que explica ser a pesquisa uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Segundo a autora é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo e, embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação.

Percebemos, ao deambular por nossa investigação que, enquanto construtores da realidade, na vida cotidiana, não nos percebemos assim, ao contrário, percebemo-nos como submetidos a ela e conduzidos por forças naturais ou sociais sobre as quais não temos controle algum. Aprendemos com Duarte Júnior (1985, p. 14) que, desvelada pela ciência, a realidade é uma “realidade de segunda ordem” (grifo do autor) por ser construída sobre as relações do dia-a-dia que o homem mantém com o mundo e este se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele.

O conceito de mundo, essencialmente humano, surge com o homem e para o homem e, numa fórmula simples, é o que pode ser dito, é o conjunto ordenado de tudo aquilo que tem um nome, assegura Duarte Júnior (1985, p. 22) e refere-se a ele como o acervo de conceitos e

---

<sup>38</sup> **Realidade** [do latim *realis(coisa) + -idade*] - O que é real, existe efetivamente aos sentidos do homem (CUNHA, 1996). Num discurso sociológico remetido para um universo de crenças, realidade é aquela que acredita-se ser real. (PAIS, 2003 p. 35)

conhecimentos que cada indivíduo possui, razão pela qual nossa percepção sobre ele depende, fundamentalmente, dos significados que ao mesmo atribuímos.

Diante dessa compreensão, aguçamos nosso olhar para uma nova realidade e um novo mundo, o da Creche Bom Samaritano, como um campo de estudos demarcado e para nós desconhecido, por meio do qual percebemo-nos com o desafio de criar conhecimentos oriundos de ações cotidianas e de compreender seus processos. Nossa curiosidade apontou para aquilo que nos rodeava, as pessoas em sua estranheza, suas formas de compreensão do real e os sentidos que a essa realidade atribuem, não necessariamente coincidentes com os nossos.

Para apreender e compreender esses conhecimentos e as formas como são tecidos, precisamos mergulhar inteiramente em outras lógicas e hoje, ao escrever essa dissertação, reconhecemos que não foi fácil desenvolver essa tarefa.

Alves (2001, p. 19) ajudou-nos a entender que, para apreendermos a realidade da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estarmos atentos a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não, lembrando que o ensinado/aprendido nos leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação. O que vemos depende da perspectiva em que estamos olhando, pois nossas experiências perceptuais incluem nossas expectativas e nossos conhecimentos prévios. Najmanovich (2001, p.87) explica-nos que temos

[...] que levar em conta não só que estamos vendo as coisas de certa perspectiva, mas também que filtramos a informação visual ao focalizar a atenção em certas coisas, que nossos conhecimentos prévios sobre o que devemos ver ali guiarão em boa parte o processo perceptivo e que aquilo que vemos só pode fazer parte de um conhecimento público por meio da linguagem.

Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo percebemos a peculiaridade que essa investigação na creche proporcionou-nos quando passamos a fazer parte do cotidiano pesquisado e acabamos por alterá-lo. A idéia hegemônica de uma ciência, em que o pesquisador é um observador passivo que registra fatos, cuja neutralidade permite não interagir com os sujeitos que participam da investigação e não interferir no trabalho, tornou-se impossível pela própria natureza da pesquisa etnográfica que desenvolvemos.

Como nos ensinou Ferraço (2001, p. 93) a partir do nosso olhar, ampliamos nosso envolvimento na pesquisa incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir dentre outras formas de pensar e de viver essa realidade. Enriquecemos esse ensinamento com o relato de uma dentre



as muitas experiências que vivenciamos na creche e que exemplifica a presença modificadora do fluir cotidiano das atividades desse espaço.

Cheguei à creche junto com a nutricionista, e entramos pela porta do prédio da paróquia e não pela entrada exclusiva da escola. Essa entrada tem um *hall* de distribuição para vários espaços, inclusive para o refeitório, onde as crianças estavam sentadas à mesa para o lanche matinal. Ambiente organizado, tranquilo nos moldes do cotidiano padronizado desse espaço. Ao me verem as crianças saíram de seus lugares, correram ao meu encontro, provocando desordem naquele momento de refeição. As professoras – e também eu - ficamos admiradas e sem ação devido à manifestação tão calorosa que as crianças dispensaram a mim. Mostraram-me o corte novo de cabelo do Gustavo, o relógio do Shrek do Mário, o dodói novo da Nair e tantas outras coisas, ao mesmo tempo, que nem conseguiria assimilar e descrevê-las; fiquei rodeada por todos que me seguravam, me beijavam e me mostravam novidades. Esta situação foi uma surpresa com tantas demandas das crianças que me envolveram, não só física, mas também emocionalmente. (Diário de Campo de 24.11.2006, sexta-feira, 8:10h da manhã)

Percebemos nessa investigação que o trabalho no cotidiano apresenta, de forma tão singela, a compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada sujeito vive. Considerando, em especial, os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações, entendemos que nosso desafio como pesquisadores consistiu em descobrir, no ato de cada fala, de cada gesto ou de cada comportamento, um afluxo de valores, de idéias, de excitações, de associações, de metaforizações, de sonorizações expressos por meio da linguagem ou ainda por meio de outras formas de comunicação.

Trazemos para ilustrar essa questão uma observação no cotidiano do Jardim II da creche.

As crianças cantaram a música de bom dia, três vezes, cumprimentando ao final as tias presentes. Quando a professora pediu que cumprimentassem o coleguinha do lado, Inácio (4 anos) em vez de esticar sua mão para apertar a de seu vizinho, fechou sua mão, cumprimentando seu colega com um gesto de bater a mão com os dedos fechados, punho com punho – provavelmente num cumprimento igual àqueles da comunidade onde vive – e foi prontamente correspondido pelo garoto sentado ao seu lado. Percebi que aquele cumprimento era familiar a ambos; o aperto de mão não era... A professora, não aceitando esse gesto pediu-lhe para abrir a mão, esticar os dedos e apertar a mão de seu vizinho – ambos o fizeram de uma maneira bem desajeitada, demonstrando que essa forma de cumprimentar não faz parte de seu universo de experiências (Diário de Campo de sexta-feira, dia 06 de março de 2007).

A forma de cumprimento evidenciou para nós a apropriação e a reprodução de um rito gestual dos jovens e adultos daquela comunidade em que os garotos estão inseridos,

semelhante àquela dos guetos revelada nos filmes americanos e também, mais recentemente, em filmes brasileiros que mostram essa realidade.

Esse gesto tão simples evidenciou-se como uma amostra cultural ilustrativa da comunidade onde vivem os garotos, identificada, aceita e reproduzida pelos que nela estão inseridos. Lembramos, então, o que aprendemos com Geertz “**a cultura é pública porque o significado o é**” (1989, p. 9).

Essas palavras são reiteradas por Canen e Moreira (2001, p. 19) quando apresentam algumas concepções de cultura e suas variações ao longo do tempo. Em seu quinto significado, derivado da antropologia social, o termo cultura refere-se a significados compartilhados e atribuídos a partir da linguagem, que enfatizam a dimensão simbólica do que a cultura *faz* e não o que a cultura *é*. São os arranjos e as relações que passam a representar um conjunto de práticas significantes. A cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

A não aceitação ou não-reconhecimento da professora na resposta gestual dos garotos apresentou-se a nós como uma opção política e controladora de uma classe social escolhida pela educadora como padrão de comportamento e que se inclui nos modos de cumprimentos com as mãos, um saber concebido como único, a partir do modo eurocêntrico acumulado por nossa sociedade ao longo de sua história.

Estaria ela querendo apenas ensinar-lhes essa forma convencionalmente aceita de cumprimento ou talvez impondo aquela que considera correta e normal? Seria esse um mecanismo discriminatório ou silenciador da pluralidade cultural, que tanto nega a voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural, como argumenta Canen e Moreira (2001, p. 16)?

Os gestos constituem uma linguagem, ensina Le Goff (*apud* Macedo, 2003), podendo vir a ser, junto com o escrito e a palavra, testemunhos privilegiados dos códigos culturais de dada sociedade. Como todas as linguagens, a gestual é codificada e controlada por instâncias ideológicas e políticas.

Essa forma de não considerar a multiculturalidade e pluralidade de saberes inseridos numa sociedade, transforma o conteúdo produzido por diferentes grupos em saberes desqualificados por não serem entendidos ou reconhecidos como próprios de grupos étnicos e raciais, como o do exemplo em questão. Geertz (1989, p. 10) ajuda nessa reflexão quando postula que “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”.

Seria a linguagem gestual reproduzida pelo garoto no exemplo acima uma forma de identidade de grupo divulgada por meio de filmes ou de programas televisivos no processo de globalização? O termo globalização, assegura Neves (1998, p. 42), é mais do que um conceito intelectualmente elaborado, mas um conjunto de fenômenos que apontariam para a ‘universalização da vida’ (grifo do autor) que passou a ter uma extraordinária vigência sócio-cultural por sua difusão maciça, alimentada pelos meios de comunicação de massa, pela conversação cotidiana e pelo caráter de consensualidade de que se beneficia crescentemente. Os modos como se apresenta a globalização parece sintetizar toda a contemporaneidade por meio de um suposto apagamento de fronteiras, da homogeneização de diferenças e da instantaneidade da informação e que, enganosamente, leva-nos a simples constatação do que objetivamente se passa no mundo.

Aprendemos com Pais (2003, p. 141) que as falas de senso comum traduzem um saber, sobre o qual seus detentores não refletem com critérios de cientificidade, no entanto, são locatários de um conhecimento cuja propriedade oferecem a quem desse saber queira saber, por meio das narrativas, das entrevistas, dos relatos e de outras tantas maneiras que podem ser compartilhadas.

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar em formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em práticas curriculares, assevera Canen e Moreira (2001, p. 16). Como ilustração trazemos o relato de uma criança de quatro anos, que expressa em seu conteúdo um saber popular (etnoconhecimento) próprio do grupo cultural em que ela está inserida.

No pátio Ivo veio conversar comigo dizendo que ele é  *muito forte e está crescendo porque come cebola, tomate, arroz e feijão*. (Diário de campo de segunda-feira, dia 11.09.2006 às 8:20h)

No cotidiano da creche que, aparentemente, evoca o banal, o fugaz, o espontâneo ou o fraco, o que se passa, segundo Pais (2003, p.28) é “rotina<sup>39</sup>“, cuja idéia está próxima da de cotidianidade, pois expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente adversas à inovação. No entanto, Barbosa (2000, p. 96) acredita que existe uma diferenciação entre rotina e cotidiano, uma vez que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela.

A rotina é um elemento básico das atividades sociais do dia-a-dia, nas palavras de Pais (2003, p.28), e dela fazem parte certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Em contraposição à

---

<sup>39</sup> Grifo do autor. (Pais, 2003, p.28)

rotina, o cotidiano é muito mais abrangente a refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, acrescenta (BARBOSA, 2000, p. 95).

A vida cotidiana está cheia de situações incomuns, inabituais e desconcertantes, simples situações da ordem da interação social. Buscamos um exemplo, vivenciado durante nossa investigação, que nos fez refletir sobre essa afirmação de Pais (2003, p.13).

A educadora do Jardim II conversou um pouco comigo sobre sua insatisfação de ter recebido uma turma com tantas crianças, vinte e oito, sendo que quatro delas passaram do maternal direto para o Jardim II. A professora alega que é muito trabalhoso e que a maioria das crianças nem sabe fazer o seu nome (?) Isso me admirou bastante pois, como acompanhei o trabalho com essas mesmas crianças no Jardim I, presenciei várias vezes a atividade de exercitar e reconhecer o seu nome. Será que não existe a troca de informações entre as professoras das turmas, para que saibam os trabalhos que cada grupo desenvolve? Percebi também uma certa revolta da professora pelo fato da diretora ter enviado essas crianças direto do maternal para ela: “ela manda e eu tenho que obedecer!! Mas o trabalho não fica bom e não posso fazer milagres!?” A diretora, mais tarde informou-me que fará algumas modificações no quadro das educadoras, por causa de algumas desavenças entre elas. (Diário de Campo de segunda-feira, dia 12.02.2007, às 8:30h)

Essa experiência cotidiana foi desconcertante para nós, por nos tornarmos ouvintes do desagrado e desabafo da educadora diante daquela situação. Lembramos, entretanto, que os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos (MORIN, 2006, p. 14) e que essa experiência estava sendo vivenciada pela educadora dentro de um contexto de desagrado maior envolvendo outras educadoras, administrada, contudo, pela diretora da creche.

Apoiados na sabedoria de Alves (2001, p.24) percebemos em nossa trajetória investigativa que, para alcançar nossos objetivos, precisamos organizar argumentos que apoiem os combates que devemos travar, tentando superar cada vez mais a difícil cotidianidade que leva tantos sujeitos a “entregarem os pontos porque nada mais se pode fazer” (grifo da autora).

Partindo do assumido de que é possível pensar num trabalho de incluir a educação para a sexualidade na prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras da creche, lançamo-nos num “mergulho sem a bóia” (grifo nosso), admitindo que nesse estado de instabilidade e insegurança os resultados levantados, a partir de todos os dados que conseguirmos reunir nessa investigação, são nosso único abrigo diante do que nos foi concedido.

Nesse sentido buscamos a experiência de Minayo (2007, p. 12) que nos ensina que

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

Acreditamos que a nossa entrada nesse grupo de crianças, educadoras e equipe pedagógica que compõem a creche gerou mudanças nele e, logicamente, em todos de nosso grupo de pesquisa, que acompanham nossos relatos e nos fazem visitas exploratórias ao ambiente estudado.

Percebemos, em diferentes situações, que éramos alvo da curiosidade e da atenção por parte das educadoras que se aproximavam com perguntas sobre cursos, autores, teorias ou assuntos relacionados com seus trabalhos escolares, solicitando-nos muitas vezes orientações, ou mesmo opiniões acerca de suas incertezas e projetos, como ficou evidenciado no relato a seguir.

Logo depois, ainda no pátio, chegou a professora do maternal, que também me procurou para perguntar sobre a pesquisa que estou fazendo e contar-me sobre seus trabalhos na faculdade de Pedagogia. Comentou que sente algumas dificuldades com a compreensão de textos, mas que pretende, no futuro, também fazer um mestrado. Conversamos durante algum tempo sobre isso e ofereci para ajudá-la naquilo que ela precisasse. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 15.09.2006)

A descrição sobre essa experiência evidenciou que, nosso papel naquele contexto deixou de ser apenas o de pesquisador, mas também o de alguém que passou a despertar o interesse por experiências intelectuais ou acadêmicas que talvez essas educadoras, até então, não tivessem destacado como metas a alcançar. Refletindo sobre essa questão reportamo-nos à metáfora do porto seguro<sup>40</sup> utilizada por Japiassu para postular a instauração da provisoriidade e da insegurança acerca das verdades definitivas. Percebemos na educadora uma vontade de continuar seus estudos, de pensar que seus conhecimentos são sempre inacabados e de tentar liberar-se da expectativa ilusória de que a universidade seria um templo sagrado do saber, capaz de educar com idéias ensinadas (JAPIASSU, 1983). Segundo o autor

[...] constitui um atentado contra o processo de maturação intelectual dos educandos toda pedagogia que tenta incutir-lhes a ilusão da verdade. [...] a pedagogia da incerteza é uma das condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica, assumam-se como personalidades individualizadas e criativas, capazes de não viverem apenas à sombra dos

---

<sup>40</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o assunto sugerimos a leitura do capítulo 1 do livro *A pedagogia da Incerteza* de Hilton Japiassu (1983, p. 13).

professores, dos autores célebres que lhes serviriam de muletas ou de uma escola de pensamento que os enquadraria em esquemas mentais rígidos e dogmáticos (1983, p. 19).

Tomando por base o fato de que a ciência é um fenômeno social como outro qualquer, cuja organização e seus membros submetem-se aos mesmos parâmetros sociais, tais como a dominação, a exploração, as mistificações, intolerâncias, fraquezas, dentre outros, sabemos que pesquisar esse social diz respeito, primeiramente, ao reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento e, por meio do diálogo, dos entrelugares, na inter-relação entre diferentes sujeitos é que podemos re-significar a complexidade do cotidiano, ampliar as discussões e repensar a ação educativa.

Para isso encontramos em Morin (2006, p. 13) um dos fundamentos para nossa investigação quando postula que a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico e deve ser buscada onde ela parece em geral ausente, na vida cotidiana, pois nela cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em sua casa, seu trabalho, com amigos ou desconhecidos. Cada ser tem uma multiplicidade de papéis em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida.

A investigação sobre o cotidiano da creche contou não só com a nossa inserção nesse espaço, mas também com os registros de nossas observações sobre tudo que pudemos vivenciar nesse contexto. Um trabalho de campo que consistiu em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na fase exploratória de um trabalho científico, combinando instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental, dentre outros, conforme nos ensinou Minayo (2007, p. 26), acrescentando que esse trabalho é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que é denominado por Lévy-Strauss como a *ama de leite*<sup>41</sup> de toda a pesquisa social.

Entendemos que as notas de campo, descritas ao longo da investigação no cotidiano da creche, compõem o relato escrito daquilo que se ouve, vê, experencia e pensa ao longo da coleta dos dados. Essas anotações consistiram fundamentalmente na descrição, por escrito, de todas as manifestações verbais e comportamentais que o pesquisador observa nos sujeitos da investigação, além do registro de nossas reflexões acerca da observação dos fenômenos que para nós se apresentam. Assumimos com Triviños (1990, p.154-155) que essas reflexões podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, nossas primeiras

---

<sup>41</sup> Grifo da autora.

expressões de explicações. Essas observações iniciais permitem um posterior aprofundamento de questões novas e mais seletivas, capazes de possibilitar não só um refinamento dos conceitos utilizados, mas também dos fenômenos previamente selecionados como objeto de estudo na pesquisa.

Bogdan & Biklen (1994, p. 150) declaram que o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante baseia-se nas notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Esses dados recolhidos em forma de anotações, registradas por nós em um diário de campo e oriundas também de narrativas ouvidas durante os estudos, incluem ainda as transcrições de entrevistas, documentos analisados e outros materiais que compõem as notas de campo. Analisados em toda a sua riqueza e complexidade merecem o cuidado de passar por escolhas e juízos sobre os elementos capturados no campo observado com a finalidade de evitar a suscetibilidade de interpretações fantasiosas. Essas notas não requerem tantas exigências como a generalidade dos textos escritos e por essa razão fluem no estilo pessoal e particular de quem as escreve.

O relato a seguir exemplifica como apreendemos a percepção das crianças sobre nossa presença e nossos registros em forma de anotações.

Às 10:20h as crianças saíram do pátio e foram para sala. Cada criança escolheu o lugar que queria sentar, recebeu papel em branco com seu nome já impresso para fazerem desenhos livres. Ao observar que eu também estava fazendo alguma coisa no meu bloco de anotações, Clóvis (4 anos) perguntou-me: *o que você está desenhando?* – pensei rapidamente que minha resposta deveria referir-se ao cotidiano que ele estava vivenciando: *desenho letrinhas*, foi minha resposta. O garoto ficou entusiasmado pedindo para ver o meu bloco e solicitando imediatamente que eu fizesse o seu nome. Ao término da aula, conversando com a professora, soube que as crianças já fazem exercícios de escrita e visualização das letras do alfabeto. (Diário de Campo de 25.08.2006 – sexta-feira)

Ao *situar-nos*<sup>42</sup> no contexto da creche, optamos pelas descrições mais exatas possíveis das falas e comportamentos dos sujeitos nela inseridos, relatando a percepção acerca do que ao nosso olhar se apresenta, afinal “[...] uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar”, assegura Geertz (1989, p. 13).

Nossas notas de campo originaram um diário pessoal destinado a esse estudo que serviu como fonte de grande ajuda no desenvolvimento do projeto, para visualizar como a

---

<sup>42</sup> O conceito de situar-se em Geertz foi descrito no capítulo sobre os caminhos metodológicos da nossa pesquisa.

investigação foi afetada pelos dados recolhidos e ainda para refletir se a pesquisa foi influenciada por eles, sem deixar de evidenciar as palavras de Morin (2006, p. 67)

[...] com frequência temos a impressão de ser livres sem o sermos. Mas ao mesmo tempo, somos capazes de liberdade, como somos capazes de examinar hipóteses de conduta, de fazer escolhas, de tomar decisões. Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia [...] Eis uma das complexidades propriamente humanas.

Quando redigiu as anotações de suas pesquisas de campo na Nova Guiné, Malinowski (1997, p. 19) percebeu a importância de muitos pontos do método de seu trabalho que, posteriormente, desenvolveu e incorporou à sua investigação. De um modo geral, não abordou questões metodológicas no registro diário de seus pensamentos, tais como a escolha de seus problemas de campo, a razão num dado momento de selecionar um tópico em vez de outro ou se novas evidências o levaram a reformular uma hipótese. Ao contrário, seu diário transmite, de maneira entusiástica, as reações de um antropólogo de campo em uma sociedade estranha. Suas anotações de campo eram um registro particular, uma confissão para si mesmo, uma espécie de catarse e guia para correção pessoal, reservados apenas à sua própria leitura (MALINOWSKI, 1997, p. 26).

Com base nos ensinamentos descritos, assumimos o papel do etnógrafo que “inscreve”<sup>43</sup> o discurso social, cujos dados registrados no diário de campo representam a nossa construção das construções das pessoas envolvidas na pesquisa, tão bem lembrada por Geertz (1989, p. 11) que “somente um *nativo*<sup>44</sup> faz a interpretação, em primeira mão, da sua cultura”.

Nosso trabalho de campo, enriqueceu-se também com o que asseverou Minayo sobre o trabalho com pessoas, logo, com relações e com afeto “[...] é em si um momento relacional, específico e prático, pois vai e volta tendo como referência o mundo da vida” (2007, p. 75). Essa afirmação evidenciou uma gostosa experiência afetiva que relatamos a seguir.

Ao chegar na creche estranhei que as crianças não estavam no pátio brincando como sempre, apesar do dia ensolarado de primavera. Desci para a sala de aula e fui novamente surpreendida com as crianças sentadas no chão, numa rodinha e que cantaram o Parabéns quando entrei. Hoje é dia do meu aniversário e fiquei muito surpresa com essa homenagem. Após cantarem vieram um a um me dar um beijo e um abraço. Eu adorei a homenagem com tanto afeto das crianças e também da professora que me abraçou com muito carinho (Diário de Campo de 22.09.2006 – sexta-feira).

---

<sup>43</sup> Grifo do autor. Ver Geertz (1989, p. 14)

<sup>44</sup> *Ibidem*.



Superando a visão assistencial historicamente conhecida para esse tipo de instituição e desenvolvendo há 28 anos um trabalho educacional com vistas a compreender o contexto sociocultural das crianças e construir novas práticas sociais, a Creche Bom Samaritano esforça-se para estabelecer relações com as famílias e as comunidades, aproximando-se pelo diálogo e respeito mútuo, entre o espaço educativo e a rede de relações em que as crianças estão inseridas.

Percebemos nas reuniões com os pais e também nos encontros pedagógicos que a prática educativa consiste, muitas vezes, na tentativa de passar para as famílias e, também, para as crianças valores morais e comportamentos pessoais considerados pela creche e a crença religiosa que a envolve como fundamentais para a formação pessoal e para o convívio social. Por essa razão rotinas foram criadas, rituais são imutáveis e desobediências são penalizadas, características de uma educação plena em disciplinações e controle.

Focamos nosso olhar para a atitude dos pais das crianças que freqüentam a creche. Enquanto a escola representa, por um lado, um meio de promoção social, uma aspiração de melhor futuro para seus filhos, por outro é um espaço que temem enfrentar, pois sentem-se intimidados pela pouca experiência de escolaridade que tiveram e pelas diferenças sócio-culturais que sabem existir, passíveis de conduzirem seus filhos a uma mudança de *status* social caso não se afastem das regulações ali impostas e bem aceitas pela camada dominante da sociedade – bom garoto/garota, bom pai/mãe, amante à fé em Deus, bom homem/mulher, bom trabalhador cumpridor de seus deveres. Por essa razão aceitam resignados decisões escolares como o relato que destacamos para ilustrar essa questão.

Sentindo a falta de César perguntei à professora sobre sua ausência, ao que ela me explica ter ele estado suspenso durante os três dias de aula na semana passada por não ter participado do culto de aniversário da creche no domingo. Surpresa, perguntei se isso costumava acontecer, ao que a professora confirmou que essa é uma norma da creche. (Diário de Campo de 11.09.2006 – segunda-feira)

Elegemos esse incidente para refletirmos um pouco acerca do que consideramos ser uma contradição entre os preceitos de uma instituição que pretende ser laica, mas que impõe às crianças e familiares, uma obrigatoriedade de presença no culto de aniversário, celebração que, sob nosso olhar, não deveria ministrar punições ao não comparecimento a tal celebração. A idéia de punição reporta-nos a uma estrutura de dominação em Foucault (2006, p. 118), quando discute sobre a noção de docilidade, afirmando que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Não estaria a creche, contradizendo os preceitos luteranos de liberdade, impondo

obrigações àqueles que buscam nela justamente uma educação voltada para a autonomia do ser?

Lembramos Freire (1996) quando discute um dos princípios basilares da prática educativa, liberdade e autoridade, que transforma educadores e educandos, garantindo-lhes o direito à autonomia pessoal na construção duma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica. Na concepção freireana, a liberdade necessita ser exercitada assumindo decisões na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor ou do Estado. É preciso que se reforce o direito que todos têm a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, pois como nos ensina Freire (1996, p. 106) “é decidindo que se aprende a decidir e faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir”.

A rotina na Educação Infantil, na visão de Barbosa (2000, p. 94) é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela creche estruturam para, a partir dela, desenvolver o seu trabalho. Embora apareça na forma de diferentes denominações, tais como horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros, sintetizam o projeto pedagógico da instituição e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.

Muitas vezes é usada como o cartão de visitas da escola, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou ainda como um dos pontos centrais de avaliação de seu programa educacional. A estrutura e o seu modo de funcionamento são fatores condicionantes para a creche organizar a sua rotina, dentre eles os horários de entrada e saída das crianças, os horários de alimentação e do repouso, além do turno dos funcionários. Enquadramento do tempo e das atividades como dispositivos de ordenação, qualificação e seriação como parte de toda uma tecnologia da disciplinação dos corpos, como anuncia Foucault em *Vigiar e Punir* e presente em toda uma lógica de viver apropriada também pelos pais.

Percebe-se que na Creche Bom Samaritano a rotina, apesar de não teorizada, aparece como modelo ou sugestão para a organização do trabalho pedagógico do educador. Ela não é acompanhada de uma explicação sobre os objetivos da sua organização, assim como a seleção ou a escolha das atividades não possuem justificativas que indiquem os motivos pelos quais, por exemplo, inicia-se a manhã com um determinado tipo de atividade ou se finaliza com outro. Nesse sentido, a rotina instituída serve apenas como um esquema que prescreve o quê e em qual momento esse fazer é adequado.

Barbosa (2000, p. 95) também postula as rotinas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, com o objetivo de organizar a cotidianidade. Atividades realizadas diariamente pelas crianças são rotineiras, tais como comer, dormir,

escovar os dentes, tomar banho, fazer trabalhos pedagógicos em sala de aula ou ainda brincar livremente no pátio. Essas ações, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definidos, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas na vida das crianças, criando modos de organizar a vida na creche.

Um ritual, por outro lado, não é uma rotina cotidiana, mas uma prática que se repete num intervalo de tempo como uma forma de interação social. Considerando essa afirmação de Martins (2002), trazemos uma passagem vivenciada ao longo de nossa pesquisa na creche, para ilustrar o rito não apenas como um corte na rotina social da instituição, mas também como um momento representativo de aspectos importantes nas relações entre as crianças e a equipe pedagógica.

No refeitório havia um grande bolo de chocolate com cobertura de brigadeiro, enfeitado com gomas coloridas para comemorar o 27º aniversário da creche. As crianças pediram um bolo de aniversário para cantar Parabéns. Este seria o lanche da tarde. Saí me questionando sobre esses simbolismos – bolo de aniversário, brigadeiro, parabéns - que já se tornaram tão significativos e fundamentais nas comemorações de aniversários na nossa sociedade, decidida a pesquisar para conhecer suas origens. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 01.09.2006)

Entendemos que, a compreensão dessa demanda infantil, como uma prática espontânea, uma experiência intensa e coletiva para celebrar os anos de criação da creche, foi uma forma que a equipe pedagógica encontrou para promover nos educandos não só a oportunidade de destacar e valorizar essa data importante para a instituição, mas também de proporcionar mais um momento de integração social do grupo por meio do cantar, bater palmas e comer o bolo, um ritual festivo-lúdico, pois como afirma Martins (2002), “o conceito de festa é inerente ao processo de socialização”.

A festa de aniversário da creche também foi comemorada no domingo, dia 03 de setembro, com um culto na igreja para todas as crianças e seus familiares. O pastor, em sua prática cristã, ressaltou a importância da família e do espaço escolar, valorizando a presença de todos, oportunizou para os educandos apresentação de cantigas ensaiadas previamente para esse evento. Observamos nessa ocasião um fenômeno cultural, uma cerimônia ritualística, compartilhada no seio de uma comunidade por meio da expressão simbólica. A festa foi uma transição, representada não só pela ruptura na rotina, mas também uma mudança marcada pelas posturas e atitudes lúdica, alegre, criativa, natural e espontânea das crianças e da equipe pedagógica.

## Capítulo 3 - CUIDAR E/OU EDUCAR? O QUE ACONTECE NO COTIDIANO DA CRECHE?

### 3.1 Unicidade ou dupla tarefa?

Pensar na educação de crianças de dois a seis anos, é uma das metas do trabalho que desenvolvemos na Creche Bom Samaritano, no Rio de Janeiro. Nessa faixa etária os pequenos exigem cuidados específicos por sua situação de dependência física em relação aos adultos, razão pela qual não podemos deixar de discutir um pouco as bases de significado de *cuidar e educar*, procurando entender se existe o caráter de unicidade ou de uma dupla tarefa nessas funções.

A expressão cuidar/educar, segundo Kramer et al. (2005, p. 64), surgiu nos Estados Unidos com a psicóloga Bettye Caldwell que cunhou a expressão “educare” (grifo da autora), a partir da fusão de cuidar (*care*) e educar (*educate*). Sem uma palavra correspondente brasileira, essa polêmica passou a mobilizar pesquisadores e professores e, desde então, essa terminologia tem sua presença em documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto, pareceres e textos do Conselho Nacional de Educação, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares, pois passou a constituir a natureza da Educação Infantil.

As propostas pedagógicas para a educação dos infantes têm sido construídas com questões acerca do cuidar e do educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento. Entretanto, se a questão conceitual foi encontrada, não resolveu as que surgiram na prática, pelo contrário, passou a provocar muita confusão.

Nossa leitura, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e no texto de Tiriba (2005), evidenciou que as relações do cuidar e educar apresentam dificuldades de uma prática nas instituições de Educação Infantil, instaladas ao longo de décadas, em que cuidar remete à idéia de assistencialismo referido ao corpo e educar aos processos cognitivos de ensino e aprendizagem. Esse binômio, muitas vezes, expressa dicotomia, em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade e alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches.

Diante dessa distinção, voltamos nossas reflexões para alguns questionamentos, tais como: existiria apenas a associação de duas diferentes funções? Cuidar remete apenas ao zelo por boa alimentação, segurança física e cuidados com higiene e saúde? Educar ocupa-se apenas com o repasse de conhecimento e normas de comportamento além do cumprimento de regras por futuros cidadãos?

Na história da criação da creche, esse espaço tinha, pelo próprio significado de sua denominação<sup>45</sup>, uma conotação basicamente custodial e assistencial. Criavam-se estabelecimentos especiais, que assumiam a guarda dos lactentes e crianças até os sete anos, para que suas mães pudessem trabalhar. As instituições de educação infantil tinham, na sua origem, um caráter de acolhimento assistencial em função da classe social popular para qual se destinavam, pois eram lugares onde as crianças passavam o dia todo.

Durante muito tempo as instituições infantis, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de idéias de assistência, de custódia e de higiene da criança. Lá o infante brincava sob o olhar de monitoras e, quando havia um planejamento para o desenvolvimento intelectual planejado, entrava em cena um professor. Havia, então, dentro da escola, dois papéis distintos, um cuidava e o outro educava. Segundo Tiriba (2005), fatores socioculturais específicos da nossa sociedade alimentam ainda hoje a dicotomia cuidar/educar por meio de práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas.

Nossa observação na Creche Bom Samaritano demonstrou que algumas práticas das profissionais ainda permeiam essa distinção, como nos mostra a narrativa de uma das auxiliares da professora.

Desde pequena que sempre eu cuidei dos meus sobrinhos [...] então eu acho que eu comecei por aí [...] eu tenho a minha experiência de cuidar das crianças [...] depois dos meus 8 anos, no tempo que eu vim entender muitas coisas que passaram por mim, a minha mãe sempre ela falava: minha filha, vai cuidar do seu sobrinho, olha, cuidado, não bate nele, não faz isso, não faz aquilo. (Entrevista em junho de 2007)

No passado brasileiro, os trabalhos de cuidar do corpo estavam relacionados às escravas e atualmente estão relacionados às mulheres das classes populares, ensina Tiriba (2005). Nesse sentido, podemos inferir que o cuidar está mais ligado ao desprestígio, uma vez que, em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena, é freqüente a polêmica em torno de suas atribuições. Muitas vezes, as professoras não assumem para si a

---

<sup>45</sup> Segundo Kuhlmann Jr. (2001) as palavras "*crèche*" de origem francesa e "*krippen*" de origem alemã significam "manjedoura", denominação dada aos abrigos para bebês necessitados, que começavam a surgir na Europa no século XVIII.

função de cuidar, por entendê-la como relativa a atividades corporais e domésticas, como dar comida, dar banho ou cuidar do espaço em que trabalham.

Convém aqui lembrar que, desde a tradição greco-romana e, depois, a judaico-cristã, passando por Freud até nossos dias, a importância dada às mulheres é pequena e ainda são consideradas inferiores aos homens. Da antiguidade até finais do século XIX somente se esperava que a mulher da camada mais elitizada da sociedade fosse a esposa, que geraria filhos legítimos e que cuidaria do lar e da criação dos filhos, mesmo sem ter recebido instrução. Entretanto, para os hebreus, a mulher era importante como agente na transmissão da cultura, pois por intermédio dela as crianças aprendiam tudo o que deveriam saber referente a seu povo e sua cultura.

Essas considerações históricas nos fazem refletir que, desde as antigas civilizações, as questões relativas ao cuidar e educar estão associadas à razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental marcada pelo patriarcalismo, responsável por conferir papéis específicos a cada um dos sexos. Enquanto aos homens cabiam preocupações com coisas importantes como dinheiro, trabalho, carreira e com o mundo do público, para as mulheres ficavam as questões de “menos importância” (grifo nosso) relacionadas à esfera do privado, tais como a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Em resumo, os homens cuidavam dos aspectos materiais e as mulheres cuidavam das pessoas e das coisas imateriais.

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino, motivo pelo qual era considerada pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Em contrapartida, a razão era assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e à compreensão da realidade, associada ao mental, cultural, universal, ao público e, obviamente, ao masculino. A intenção de relacionar o conceito de emoção e razão é fazer uma sugestão de que as emoções, ligadas historicamente ao feminino, podem ser úteis e mesmo necessárias, em vez de prejudiciais, à construção do conhecimento, ligado, por sua vez, à razão e, historicamente, ao masculino (TIRIBA, 2005).

Ariès (1981) afirmou que, desde o momento em que se dotaram as crianças de características específicas e a elas foram atribuídas qualidades diferentes das dos adultos, surgiram os colégios como instituições destinadas a sua educação e recolhimento. A partir do fim do século XVII a escola passou a substituir o modelo de ensino e aprendizagem que as crianças recebiam na mistura e no contato direto com os adultos. Os pequenos aprendizes ajudavam seus *mestres* nas suas atividades laborais e por isso sabiam como fazê-las.

Apenas um sentimento superficial, denominado pelo autor de “paparicação”<sup>46</sup>, era reservado à criança em seus primeiros anos de vida e, enquanto era ainda uma coisinha engraçadinha, as pessoas divertiam-se com ela como um animalzinho. Caso sobrevivesse a esse período era comum que passasse a viver em outra casa separada de sua família que, por sua vez, não se ocupava em dirigir-lhe uma atenção especial no sentido de educá-la.

O processo de construção da infância, portanto, transformou aqueles considerados iguais em diferentes, passando da idéia de que crianças eram miniaturas de adultos para a construção de alguém pequeno, diferente do adulto.

Diante dessas considerações histórico-culturais, reportamo-nos para o vínculo construído ao longo dos últimos séculos, entre a função de cuidar na Educação Infantil e a assistência ao corpo infantil, razão pelas quais os textos acadêmicos e documentos oficiais utilizavam o termo *guarda* quando se referiam às atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches.

Cuidar de uma criança num contexto educativo exige conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão médico-higienista, mas que ajudam o aprendiz a valorizar e desenvolver capacidades físicas, psicológicas, sociais e morais, dentre todas aquelas necessárias para seu pleno crescimento. Nesse sentido, ousamos trazer um trecho do relato autobiográfico de Graciliano Ramos (1995) para evidenciar uma experiência relativa aos cuidados com o autor em sua infância.

- Lavou as orelhas hoje?
- Lavei o rosto, gaguejei atarantado.
- Perguntei se lavou as orelhas.
- Então? Se lavei o rosto, devo ter lavado as orelhas.

D. Maria, num discurso, afastou-me as orelhas do rosto, aconselhou-me a tratar delas cuidadosamente. Isto me encheu de perturbação e vergonha [...] Na manhã seguinte levantei-me cedo, abri a janela da sala de jantar, cheguei-me ao lavatório de ferro, enchi a bacia, vagarosamente, para não acordar as pessoas e o papagaio [...] Fiquei talvez uma hora a friccionar-me, a ensaboar-me, até que o sol nasceu e as dobradiças das portas rangeram. Fui olhar-me ao espelho da sala: as orelhas se arroxavam, como se tivessem recebido puxavantes. Estariam bem limpas? [...] Continuei a asseá-las rigoroso, e ao cabo de uma semana surgiram nelas esfoladuras e gretas que dificultavam as esfregações.

A professora notou o exagero, segredou-me que deixasse as orelhas em paz. Desobedeci: havia contraído um hábito e receava outra admoestação, pior que insultos e gritos.

Em face desse relato literário, tão ilustrativo para o tema que ora discutimos, voltamos para argüir acerca do comportamento da professora, pois estaria ela cuidando do jovem

---

<sup>46</sup> Grifo do autor.

Graciliano ao complementar uma atividade que a família deveria oferecer a essa criança? Ou estaria a professora dedicando cuidados individuais como atenção à aparência e também à saúde do menino? Ou ainda estaria a professora educando-o com relação à higiene do corpo? Como interpretar o(s) significado(s) da ação da professora primeiro a lavar as orelhas e depois a deixá-las para evitar maiores danos físicos a elas? Além disso, para Graciliano, as ações da professora foram no sentido apenas de cuidá-lo ou de educá-lo para cuidar de si? Acreditamos que, seja cuidado ou educação, faltou na experiência citada a dimensão afetiva na interação com a criança.

Segundo postulam os RCNEI, espera-se da professora de educação infantil, que ela identifique as necessidades relativas à saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, ao brincar, dentre outras que integram os aspectos inerentes da criança e, por isso, dedique atenção e ajuda para ela. Nesse sentido, para atender a essa demanda, necessária seria uma formação que integrasse vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas para ajudar o educador a compreender melhor a criança, sobretudo, para dar atenção a ela como uma pessoa em contínuo crescimento e desenvolvimento, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que ela sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades que, aos poucos, a tornará mais independente e mais autônoma. (Brasil, 1998).

Tiriba (2005) reitera essa idéia explanando que cuidar de uma criança pode referir-se a ações que envolvem proteção física e da saúde, mas também atividades que complementam as que a família lhe oferece cotidianamente como dar-lhe comida, banho ou fazê-la dormir. Contudo, esses cuidados individuais podem ser também dedicados com a atenção à sua fala, aos seus desejos, consolo, colo e aconchego dentre outros. Essa diversidade de sentidos costuma interferir e trazer desafios para os que pretendem atribuir funções/papéis distintos para os profissionais que atuam junto a crianças de zero aos seis anos.

Embora as crianças tenham as suas necessidades básicas comuns, as afetivas também são essenciais para o desenvolvimento infantil. No entanto, as formas de identificar, valorizar e atender essas necessidades são construídas socialmente, razão pela qual estão sujeitas a modificações e acréscimos de outras no padrão do contexto sociocultural em que estão inseridas.

As ações relativas ao cuidar privilegiam o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos biológicos do corpo como a qualidade da alimentação, cuidados relacionais envolvendo a dimensão afetiva, os cuidados concernentes à saúde e a forma como



esses cuidados são oferecidos a elas. Além disso, a identificação das necessidades sentidas e expressas pelas crianças depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que possuem e desenvolvem em cada faixa etária. Por essa razão, as atitudes e procedimentos de cuidados durante a infância sofrem influências de crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

Para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

A cisão entre o educar e o cuidar inclui uma conotação hierárquica, pois na disputa por quem realiza a dupla função da Educação Infantil, as professoras se encarregam de educar (a mente) enquanto as auxiliares de cuidar (do corpo), o que evidencia relações de poder dentro do magistério. Percebemos a força da função educar para uma das professoras da creche que investigamos, pela repetição da palavra educar quando questionada<sup>47</sup> sobre o papel do professor *educar, educar, educar e ajudar a criança a seguir um caminho do bem*.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além de proporcionar o acesso das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse processo a educação pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Para isso, importante se torna 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 (BRASIL, 1998, p. 23).

No processo educativo, seja realizado pela família, pelo grupo social ou pela instituição escolar, o foco deveria permear não só os cuidados que as crianças recebem, mas o modo como deveriam recebê-los, pois quando suas necessidades são observadas, ouvidas e respeitadas, os pequenos devolvem importantes indícios sobre a qualidade do que estão recebendo. Alimento, asseio, brincadeiras, sono, interação com os outros são direitos

---

<sup>47</sup> Entrevista semi-estruturada realizada em junho de 2007 com uma das educadoras da Creche Bom Samaritano.

inalienáveis à infância e precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para que os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas sejam atingidos, é necessário que as atitudes e procedimentos dos educadores estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, intelectual das crianças sem, entretanto, deixar de considerar as diferentes realidades socioculturais de suas origens. (BRASIL, 1998, p. 25)

A instituição de Educação Infantil cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Deve, então, tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

É importante que recebam condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. No entanto, cabe ressaltar que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de todo o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998).

A Educação Infantil tem sido beneficiada nos últimos anos com avanços não só nos aspectos legais, mas também no desenvolvimento de programas que buscam superar a idéia de que cuidado e educação são momentos separados no cotidiano das escolas. Kulisz (2004) assegura que cada ação na Educação Infantil é intrinsecamente cuidado e educação.

A indissociabilidade entre o binômio cuidar/educar foi, muitas vezes, ilustrada por experiências que vivenciamos no cotidiano da creche, onde promovemos nossa investigação, como a narrativa da nutricionista, que fez-nos refletir sobre a importância de ensinar para a criança algo que parece tão simples e corriqueiro, a alimentação e o paladar, com as suas formas, as cores, os gostos e as texturas de seus ingredientes.

No refeitório, a nutricionista contou-nos sobre algumas atividades que desenvolve com as crianças sobre Educação Nutricional, tais como as visitas ao sacolão para ver e conhecer as frutas, verduras e legumes, ou ainda as experiências no refeitório, fora do horário das refeições, onde participam de provas de sabores para aprender as diferenças entre salgado, doce e o ácido. As crianças já participaram também de amostragem e provas dos legumes crus e cozidos para conhecer e aprender as diferenças de sabor, além dos jogos em sala de aula, para o reconhecimento das figuras relativas a produtos comestíveis ou não. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 25.08.2006).

Nossa observação tem revelado que, os momentos e as experiências relativas à higiene que as crianças vivenciam no dia-a-dia da creche como o banho, o escovar os dentes ou

mesmo a revisão médica semanal, são oportunidades que desfrutam não só do cuidar de si e do seu corpo, mas também de desenvolver aprendizagens e construir significados e novos conhecimentos acerca dessa vivência rotineira e cotidiana.

Uma proposta da Creche Bom Samaritano para as crianças a partir dos dois anos, é dar-lhes condições para que realizem sozinhas atividades cotidianas como lavarem as mãos e comerem sozinhas, escovarem os dentes, tomarem banho, usarem o vaso sanitário e limparem-se sem ajuda. Essas são atividades que as crianças aprendem e realizam a partir de motivações advindas da participação do educador que a orienta e ajuda e que está presente no planejamento da rotina e nos objetivos pedagógicos dessa instituição.

Nossa observação asseverou que, para o processo de aquisição desses hábitos, é muito importante a repetição freqüente das ações numa determinada seqüência, como, por exemplo, lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes após as refeições, sempre na presença do educador para orientar esses comportamentos. As crianças estabelecem algumas associações a partir desta persistência diária e, posteriormente, conseguem interiorizar as ações, mesmo na ausência do adulto, como evidenciamos na seguinte situação que ocorreu com uma das crianças do Jardim I.

Quando César<sup>48</sup> começou a perceber o movimento da professora ao recolher os trabalhos, aproximou-se para cochichar ao meu ouvido: *olha, tia que agora ela vai pegar a caixa em cima do armário e levar para o banheiro.* Observei que nela estavam as escovas de dentes das crianças, devidamente marcadas com seus nomes. Esse procedimento já faz parte da rotina das crianças, pois enquanto vão para o refeitório almoçar com a professora, a ajudante leva a caixa com as escovas para o banheiro, coloca-as sobre uma mesa auxiliar e as distribui com o creme dental, arrumando-as lado a lado (Diário de Campo de segunda-feira, dia 04.12.2006).

Percebemos, pela observação do menino, que essa rotina já está incorporada no dia-a-dia daquelas crianças. Após o almoço, na medida em que os pratos estão vazios, as crianças correm para o banheiro, escovam seus dentes sob a supervisão da auxiliar e sobem para a sala do sono, onde os colchõezinhos já estão dispostos no chão para o sono da tarde. Entretanto, não só as crianças fazem essa seqüência de ações de uma maneira natural, sem qualquer contestação, mas também a creche trabalha cuidadosamente esse aspecto da educação cotidiana.

Nesse exemplo evidenciamos que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, a rotina, é útil na orientação da criança para perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche, o que lhes traz

---

<sup>48</sup> Os nomes citados nesse trabalho são fictícios para resguardar a privacidade dessas pessoas.

maior segurança, estabilidade e consistência. Além disso, os hábitos adquiridos pelas crianças, a partir dessas rotinas, serão incorporados à maneira de viver de cada uma delas, abrindo-lhes caminhos para a construção de conhecimentos (OLIVEIRA et al., 1992, p. 76).

A formação de um hábito exige não só a compreensão da sua necessidade ou valor, mas também do lugar, da frequência e de repetição exaustivas. Essa formação não está vinculada às advertências do educador, mas à sua persistência e tolerância na repetição da rotina, juntamente com uma atitude constante e coerente que demonstre o valor atribuído aos hábitos que pretende formar, assevera Rizzo (2002, p. 109). Sabe-se ainda que a educação é também promovida pelo exemplo repetido da professora que a criança, muitas vezes toma como modelo a ser seguido.

O planejamento das atividades cotidianas faz parte da organização do trabalho que a creche oferece, possibilitando para os pequenos aprendizes compreender a forma como as situações sociais que vivem são organizadas, propiciando-lhes segurança e autonomia a partir da percepção das regularidades e mudanças, rotinas e novidades que podem orientar seus próprios comportamentos. No entanto, planejar essas atividades não se refere propriamente à previsão de uma seqüência de atos que devem obrigatoriamente ser cumpridos, mas que precisam ser orientados pelo educador para que as crianças participem das mesmas.

Observamos, entretanto, que compreender as funções de cuidar e educar na creche, implica em reconhecer a existência de um ambiente educacional que possibilita a construção de conhecimento que se contrapõe às concepções e práticas assistencialistas como a higiene e a alimentação, por exemplo. Numa concepção assistencialista, muitas vezes o desenvolvimento e a promoção das experiências com as crianças ficam restritas a qualidades pessoais como ter paciência, capacidade de expressar afeto, firmeza e responsabilidade para as quais não é requerida uma qualificação das profissionais. Isso ocorre porque ainda é comum pensar nas crianças pequenas apenas como alguém que requer cuidados, vigilância e entretenimento.

A pesquisa que desenvolvemos na Creche Bom Samaritano tem mostrado, por meio de nossa observação participante e das narrativas das educadoras, que nem todas as profissionais têm formação adequada para o magistério, apesar da prática cotidiana ser a maior contribuição para o acúmulo de conhecimentos do exercício profissional.

Aliada à nossa investigação, a bibliografia pesquisada revela que, ainda hoje, existe uma parcela de profissionais nas creches sem formação escolar mínima. As funções deste profissional, entretanto, norteadas pela Constituição Federal de 1988, que ressalta a Educação Infantil como um dever do Estado, destacando a criança e o adolescente como prioridade

nacional, vêm passando por reformulações profundas, como podemos comprovar na Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nessa perspectiva as instituições de Educação Infantil precisam investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente de seus profissionais, sem deixar de aproveitar as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Nossa afirmação reitera o postulado do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acerca do perfil profissional do professor:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Considerando, como afirma Leite Filho (2001, p.41), que o RCNEI não tem valor legal<sup>49</sup>, mas é, segundo o parecer 022/98 do Conselho Nacional de Educação<sup>50</sup>, uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças de zero aos seis anos, vale ressaltar que a formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de infância cidadã e de educação infantil como direito da criança, buscando a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar e educar.

Diante da teoria que embasou nossa reflexão e das experiências que vivenciamos no cotidiano da Creche Bom Samaritano, voltamo-nos para responder o questionamento que motivou essa discussão: **cuidar ou educar? o que acontece no cotidiano da creche?** Sabemos que existem atividades de cuidado específicas da Educação Infantil, mas que essa

<sup>49</sup> O autor assevera que o RCNEI constitui-se apenas num conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas e que não deve ser lido como uma receita.

<sup>50</sup> Neste Parecer a relatora-professora Regina Alcântara de Assis afirma que a iniciativa do MEC, através da ação da Coedi/SEF, de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil não é mandatória [...] ficando a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

especificidade não é própria desse nível de ensino, pois em qualquer etapa de educação cuida-se do outro.

A Educação Infantil tem conquistado um espaço onde se instrui, com uma proposta pedagógica e não apenas é um lugar de guarda e proteção, de cuidado e de assistência. O educar engloba o cuidar e ambos são indesejáveis sozinhos para não contrariarem a especificidade da infância e não ferirem o direito básico da criança: o direito de brincar. Na brincadeira é possível a criança estabelecer elos, interações e relações, desde que a ação pedagógica esteja em permanente e total vigilância, fazendo do binômio cuidar/educar presença constante na realidade cotidiana da creche. Dessa forma, afirma Kramer (2005, p. 62), “**não é possível educar sem cuidar**” (grifo nosso).

### 3.2 A creche e o trabalho de “socialização”.

A escola, por meio das ações pedagógicas, faz investimentos para dar aos alunos a qualificação de “civilizado” (grifo nosso) utilizando referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da norma desejada, desconsiderando, muitas vezes, que cada criança traz de suas experiências concretas os usos de sua cultura. Toda a criança, portanto, é socializada em sua cultura.

Entendemos o termo “socialização” (grifo nosso) como um processo de transmissão de valores e conhecimentos que integram a pessoa num determinado meio social destacando-se os interesses dominantes quanto às aprendizagens daqueles grupos em desvantagens sociais e culturas diferenciadas. A primeira “socialização” (grifo nosso) da criança é circunscrita ao âmago da família e as socializações secundárias têm referências na escola, na comunidade e no meio de trabalho dentre outras. Entretanto não foi sempre assim. Áries (1981) denuncia que a socialização da criança em épocas medievais não era nem assegurada nem controlada pela família. A criança afastava-se de seus pais e sua educação era garantida pela aprendizagem por meio da convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Sarmento (2003, p. 59) esclarece que o conceito de socialização, com raízes na obra durkheimiana, remete as crianças à condição de seres pré-sociais como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controle social. A desconstrução do conceito é inerente à emancipação da infância como objeto

teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos.

A expressão “civilizado” (grifo nosso), na concepção de Elias (1994), refere-se ao desenvolvimento dos modos de conduta, a “civilização dos costumes” (grifo do autor) como prova de que não existe atitude natural no homem, mas um condicionamento e um adestramento que fez do homem um ser previdente e previsível que, pela dor constituiu uma memória não pelo conhecimento que traz, mas pela ação que ela governa.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade de expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos, afirma Louro (2001, p. 21). Informações e habilidades transmitidas para as crianças são muitas vezes atravessadas por sutis e profundas imposições físicas. Essas práticas foram tão bem evidenciadas na autobiografia de Graciliano Ramos (1995, p. 188).

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos [...], não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Ante esse exemplo literário, reportamo-nos para o cotidiano da creche, onde desenvolvemos nossa pesquisa, que revelou-nos, algumas vezes, práticas que levaram as crianças submeterem-se a comportamentos disciplinares, bastante rígidos ao nosso olhar, para educandos com tão pouca idade, como o do exemplo que presenciamos e a seguir descrevemos.

Quando cheguei na creche e entrei na sala de aula as crianças estavam todas sentadas, de braços cruzados com a cabeça baixa enquanto a professora examinava as cadernetas para ver se havia recadinho dos pais. Percebi o grande desconforto de todos, que estavam cheios de energia e precisavam ficar quietos e calados, por ordem da professora. Depois disso, a professora fez a chamada, ao que as crianças tinham que responder PRESENTE. Alguns respondiam naturalmente e com obediência, Cristina foi chamada umas quatro vezes e não respondeu, enquanto César apontava o dedo para si mesmo, respondendo ao seu nome [...] Questionei-me sobre essa pedagogia e disciplina da professora para crianças de apenas quatro anos!! (Diário de Campo de quinta-feira, dia 08.03.2007)

O exemplo apresentado reportou-nos à noção foucaultiana de docilidade (2006, p. 117) do “**corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna**

**hábil ou cujas forças se multiplicam**” (grifo nosso). É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

As crianças, desde cedo, aprendem a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que o professor diz, a empregar gestos e comportamentos adequados para atender aos propósitos da escola de produzir pessoas “civilizadas”, capazes de viver em coerência e adequação na sociedade onde estão inseridos.

Norbert Elias (1994) em seu estudo sobre a análise da sociedade francesa do século XVII descreveu que existe uma variação do processo civilizador em cada sociedade pertencente ao denominado mundo ocidental, onde cada uma apresenta processos históricos distintos de estabelecimento de etiquetas corporais. Esse processo de controle social construiu fronteiras entre os corpos, aumentou o domínio da intimidade dos indivíduos, censurou a espontaneidade dos gestos e modelou as demonstrações afetivas.

Para Heilborn (2006) esse processo mais amplo da gestão das emoções e da pacificação das relações entre os indivíduos teve importantes desdobramentos, influenciando o modo como se dão as interações corporais. Em um longo processo histórico, foram instituídos padrões de privacidade, de pudor e de nojo que são de crucial importância para o exercício da sexualidade. Estudos sobre os processos histórico-culturais demonstram como algumas condutas, perfeitamente aceitas em determinados momentos da história, passam a ser interditas em outros períodos, modificando a forma como os sujeitos vivenciam as sensações corporais. Através do autocontrole individual os interditos são internalizados e atos que eram praticados publicamente se transformam em comportamentos cada vez mais privados.

Parafraseando Heilborn, em seu artigo sobre as tramas da sexualidade brasileira, o sexo, como qualquer outra atividade humana, tal como a alimentação e os hábitos de higiene, é uma atividade aprendida. Os indivíduos são socializados para a entrada na vida sexual por meio da cultura, que orienta roteiros e comportamentos, considerados aceitáveis para cada grupo social. Conseqüentemente, as práticas sexuais se diferenciam no interior de cada sociedade, variando de acordo com os referenciais dos diversos segmentos sociais que a compõem. Às expressões e manifestações relativas à sexualidade correspondem distintos significados, segundo os valores vigentes em um dado estrato sócio-cultural (HEILBORN, 2006).

Essas considerações nos remetem a algumas questões que temos observado no cotidiano da creche. As crianças, de uma forma muito espontânea, expressam no dia-a-dia,



comportamentos que aprenderam no meio em que vivem. No relato a seguir exemplificamos um pouco essa questão.

Hoje foi comemorado à tarde o Dia das Crianças [...] No pátio havia um aparelho de som, que, monitorado pelas professoras, tocava músicas infantis de início e depois samba, funk e pagode. Observou-se que, ao som desses últimos, muitas meninas dançavam animadamente, rebolando e reproduzindo os maneirismos dessas danças. Algumas professoras e a Diretora comentaram e faziam observações que, muitas delas pertencem a famílias que escolheram doutrinas religiosas com valores rigorosos que não permitem essas danças e expressões do corpo. No entanto, curiosamente, essas meninas detêm esse conhecimento e sentiram-se à vontade para livre expressarem esse aprendizado (Diário de Campo de quarta-feira, dia 11.10.2006).

Na Creche Bom Samaritano observamos uma grande satisfação da equipe pedagógica quando relembram e narram histórias de crianças que por lá passaram e que hoje, graças à escolarização que lá começaram a adquirir, estão preparados para a vida, pois foram socializados e tornaram-se pessoas independentes e sujeitos de sua história. Importante lembrar, nesse momento, que projetos foram criados e aparecem no atual ordenamento legal com o objetivo de assegurar a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001, p. 29), tais como os PCNs e também os RCNEI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto, são dez volumes que objetivam auxiliar o professor na execução de seu trabalho apontando metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Já os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criados em 1998 pelo MEC são três volumes que, embora sem valor legal, englobam um conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas que podem servir de subsídios para o trabalho docente em educação infantil no Brasil. Leite Filho sugere ainda que “a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil” (2001, p. 42).

Face a essas propostas, voltamo-nos para o trabalho desenvolvido com as crianças da creche ao longo dos vinte e oito anos de esforço e dedicação e que servem de motivo de muito orgulho para a equipe que lá vem trabalhando ao longo de tantos anos e que ficaram tão bem evidenciadas nas palavras proferidas pelo pastor.

Nos 27 anos vividos a creche tem alegrias enormes quando descobre ex-alunos que já estão na universidade. Sabemos de aproximadamente 15 alunos que já estão se formando. Outros já são pais, trabalhando na sociedade, dando a sua contribuição para a comunidade (Relato do Pastor, segundo Diário de Campo de sexta-feira, dia 27.10.2006)

No chá beneficente promovido pela creche para levantar fundos de ajuda ao seu sustento, havia um rapaz que me foi apresentado como um ex-aluno da instituição, que responsabilizou-se pelo fundo musical do evento. Percebi o orgulho do pastor e de parte da equipe pedagógica de hoje poder contar com a colaboração daquele que um dia já beneficiou-se das propostas que esse espaço para ele disponibilizou. (Diário de Campo de sábado, dia 01.09.2007)

A experiência de tantos anos num projeto “de educação integral onde a criança é reconhecida nos seus esforços e estimulada para progredir como ser pensante e independente”<sup>51</sup> tem oportunizado para as crianças, que buscam o ensino básico em escola da rede municipal, o ingresso preferencial na Escola Municipal Castell Nuovo, situada também em Ipanema. Segundo relatos orais da Diretora da creche “[...] as crianças que saem daqui são bem-vindas a essa escola, pois lá sabem que elas estão bem preparadas para serem facilmente alfabetizadas”.

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

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

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

Em meio a tantos questionamentos insistimos com a diretora da creche para conhecermos não só a Escola Castell Nuovo, mas também a diretora, que tanta credibilidade

---

<sup>51</sup> O destaque foi dado devido à utilização das palavras do Projeto Pedagógico da Creche Bom Samaritano.

deposita nas crianças vindas da creche, conforme nos mostrou o seu relato oral por ocasião desse encontro.

Eu tenho muito interesse em receber as crianças vindas da creche porque eles têm hábitos já bem desenvolvidos, em relação à postura dos pais em receber a escola, o uso do uniforme [...] Então eu vejo que eles [os pais] já vêm com essa responsabilidade de trazer as crianças arrumadinhas e no horário. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 06.07.2007)

Com a narrativa acima descrita certificamo-nos que o aceite das crianças e de suas famílias pela Escola Municipal se dá por meio da experiência de longos anos ao receber as crianças vindas da Creche, pois até a ocasião da visita, as duas diretoras não se conheciam pessoalmente. Esta “velada parceria”<sup>52</sup> instituiu-se pelo resultado do trabalho educacional e pedagógico nas práticas cotidianas e na forma de poder exercido sobre a criança, dos quais extraiu seus saberes inserindo-lhes as marcas do bom menino e da boa menina ao adaptá-las às tarefas escolares (FOUCAULT, 1996, p. 122).

No entanto, evidenciamos no projeto pedagógico uma concepção bem diferente daquela criada e instituída na França há mais de 200 anos, quando *crèche* significava manjedoura por estar associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado. Rizzo (2002, p. 32) assegura que o significado da palavra alterou-se e suas funções também redefiniram-se desde aquela época.

Superando uma visão meramente assistencial, há 27 anos a Creche Bom Samaritano desenvolve um trabalho educacional e, embora com determinações controlistas, vem atendendo a essa população em suas necessidades básicas, além de promover educação para seus filhos pequenos enquanto trabalham o dia inteiro.

Relatos orais do Pastor esclarecem que vários filhos de traficantes já passaram pela creche e nunca tiveram qualquer tipo de problema com eles.

Os filhos de traficantes da comunidade são crianças que não trazem problemas de comportamento, nem de assiduidade ou de material requisitado pela creche. Seus pais costumam comparecer sempre às reuniões agendadas e têm um comportamento exemplar para com a creche, pois querem que seus filhos tenham uma educação e uma vida melhor do que aquela que escolheram para si. Acreditam no trabalho da creche, na educação e na seriedade dos valores religiosos do pastor e da diácona e, por esta razão, respeitam e protegem esse espaço. Somos o único lugar dessa região, que não tem segurança e que nosso portão está sempre aberto (Diário de Campo de sexta-feira, dia 27.10.2006).

Essa instituição educacional pretende ser laica, mas não funciona dessa forma dada sua ligação intrínseca com as crenças religiosas. Numa visão foucaultiana, a creche estudada é

---

<sup>52</sup> Grifo nosso.

também um espaço de apropriação social de discursos, pois pertence ao sistema escolar geral como um lugar político utilizado para manter o controle social, disciplinar e dos discursos. A disciplina imposta e os ensinamentos religiosos universais que as crianças recebem correspondem aos saberes e poderes dos quais se apropriam para sua disciplinação, enquanto corpos que se docilizam (FOUCAULT, 2005). Este fenômeno da docilização evidencia-se nos dados recolhidos em nossas investigações.

### 3.3 O corpo é educado ou apenas cuidado?

A palavra corpo é polissêmica, representa uma realidade multifacetada e, sobretudo é um objeto histórico submetido à gestão social que não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo. Assim deve ser estudado como um processo que pertence à história e como resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, pois é no corpo que se encontram indissociadas as dimensões orgânica e social do homem, domínios respectivos da natureza e da cultura, afirma Rodrigues (1986).

Analisar o corpo como objeto heterogêneo e plural implica em trabalhar em cada época, as relações e as oposições entre os corpos, suas designações e suas especificidades. A beleza, cultuada por diferentes culturas desde tempos muito antigos, deixou de ser apenas um adjetivo na sociedade ocidental contemporânea para apoiar-se num discurso da questão estética e da preocupação com a saúde, isto é, o culto ao corpo. Entendida como consumo cultural, a prática do culto ao corpo aparece como uma preocupação geral, que atravessa diferentes classes sociais e faixas etárias.

Na creche as crianças já seguem determinados modelos, percebendo e questionando aqueles que não estão inclusos nesses moldes. O exemplo que garimpamos no cotidiano da creche levou nosso olhar para o modo como as crianças percebem que existe hoje um constante apelo à vaidade, cultuando a juventude e a beleza física, para um padrão estético de ser magro e musculoso.

Na mesa do almoço, a educadora contou-me que Maurício já comera todo o seu prato de comida e, quando pedira para repetir, ouviu alguns colegas gritarem: *pára de comer pra não ficar mais gordo*. O garoto ficou magoado, empurrou seu segundo prato, afastando-o de si e não comeu mais. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 22.09.2006)

Esse episódio fez eclodir nossa reflexão não só para o cuidado com o corpo, com a estética e a beleza considerada padrão, até mesmo por crianças de apenas 3 e 4 anos, mas também para uma educação do corpo, com vistas à inserção num modelo aceito e valorizado

socialmente. Sabemos que a boca é um importante instrumento de comunicação com o outro, mesmo se abstraída a comunicação verbal, pois **“cada vez que se lhe nega ou recebe um alimento a criança aprende algo sobre a vida”**, assegura Rodrigues (1986, p. 67, grifo nosso). Dessa forma argüimos sobre, diante do ocorrido, estarem as crianças apenas “incentivando” (grifo nosso) o menino a manter uma forma física aceita pelos padrões em que vivem? De onde vem esses padrões que as crianças aceitam e passam a valorizar?

Construir tecnicamente o corpo representa uma nova forma de beleza, que não tem mais nada a ver com aquele que se tem, mas com o que se pode ter, com as técnicas e os produtos que pode usar, com a metamorfose física que pode ser promovida. O corpo efetivamente tornou-se um sinal de *status*, cujo valor simbólico é associado à pessoa que o habita; participa plenamente na construção da identidade e do papel social. A informação estética que ele passa não é verbal, mas transmite mensagens. Apresenta-se como um palco e um meio de comunicação capaz de transmitir experiências, impressões, sentimentos e idéias – a linguagem do corpo transforma a realidade biológica em significação social.

O corpo é uma realidade tão simbólica quanto física. Os símbolos são elaborações de cada sociedade e, por conseqüência, o significado deles muda de um lugar para outro e de uma época para a outra, razão pela qual acreditamos que o corpo é educado pelo social. Numa visão foucaultiana (2006, p. 118) a sociedade precisa de indivíduos padronizados para lhes impor limitações, proibições ou obrigações. Para isso exerce sobre ele uma coerção sem folga através de movimentos, gestos, atitude, rapidez. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações no corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são as chamadas disciplinas, ou seja, a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

Áries (1981) revela que na Idade Média européia, as crianças misturavam-se aos adultos e participavam de todas as atividades de diversão e também de trabalho, segundo suas capacidades corporais, desenvolvidas pelas comunidades. A socialização e a educação aconteciam por meio de uma ampla rede de sociabilidade com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades.

Nas sociedades antigas, a liberdade no trato com as crianças, a grosseria das brincadeiras e a indecência dos gestos não chocavam ninguém, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais. A prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume e do senso comum da época. O autor ressalta ainda que esse clima moral não era diferente em famílias de fidalgos ou plebeus porque pertencia a uma tradição muito difundida.

Nossas observações na creche apontam que as crianças por ela atendidas vivem nos dias de hoje de forma bastante similar àquela citada acima por Áries. Em ambientes exíguos, muitas vezes, de apenas um cômodo, as crianças dividem suas camas com irmãos ou mesmo com pais ou parentes. No espaço familiar restrito não existe privacidade e, muitas vezes, a intimidade sexual dos adultos é compartilhada pelas crianças. Relatos das professoras revelam que algumas crianças reproduzem movimentos corporais, gestos e palavras que fazem alusões a cenas de intimidade de adultos assistidas por elas, como o que escolhemos para ilustrar essa questão.

A professora relatou que assistira, na véspera, na hora do pátio, Hélio, agarrado ao cilindro do brinquedo, balançar seu corpo em movimentos ritmados, para lá e para cá, subindo, descendo e ao mesmo tempo lambendo aquela estrutura com olhar de muita satisfação. Parecia aquelas cenas de filme pornô, disse ela, onde ele viu isso? Provavelmente em casa. (Diário de campo de quinta-feira, dia 25.04.2007)

Áries revela que, nas sociedades dos séculos XVI ou do início do século XVII, acreditava-se que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade e, portanto gestos e alusões não tinham consequência sobre a criança razão pela qual neutralizavam-se. Não existia também o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais pudessem macular a inocência infantil, inocência<sup>53</sup> essa que nem se acreditava que realmente existisse. (1981, p. 80)

E essas crianças que hoje partilham práticas adultas nos espaços em que vivem? Existe nesses pais o sentimento de que assuntos sexuais não dizem respeito ou são percebidos pelas crianças? Acreditam essas famílias que exista uma inocência infantil? Estariam essas crianças das comunidades-favela vivendo trocas afetivas e comunicações sociais similares àquelas realizadas fora da família, num meio composto de vizinhos, amigos, crianças, velhos, mulheres e homens, como nos tempos descritos por Ariès?

Questionamentos brotam em nossas mentes quando refletimos sobre a falta de resguardo de intimidade nas famílias medievais tão similares àquelas que hoje vivem em certas comunidades na nossa época.

Qual é o papel da creche no processo de socialização das crianças por ela atendidas? Quais valores e conhecimentos competem à creche transmitir aos seus educandos? É possível levar essas crianças a entender que a socialização que recebem em suas comunidades é diferente daquela que a creche e as escolas irão lhes transmitir?

---

<sup>53</sup> Durante o século XVII uma grande mudança nos costumes se produziria por meio de um grande movimento cujos sinais eram percebidos tanto numa farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa, a noção da inocência infantil. (ÁRIES, 1981, p.84)

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, a partir do fim do século XVII, quando a criança deixou de ser misturada aos adultos para aprender a vida diretamente pelo contato com eles, afirma Áries (1981).

No início dos tempos modernos a escola e o colégio tornaram-se um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

A educação geral e mais ampla praticamente só começava a partir dos sete anos, porém não através da escola, como vimos anteriormente. Durante muito tempo a escola medieval permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois o objetivo não era a educação da infância. Já a escolarização no século XVII aponta para o monopólio do sexo; nas famílias em que os meninos freqüentavam o colégio, as meninas não recebiam nenhuma educação além da aprendizagem doméstica - esta norma também não era diferente para as famílias ricas ou pobres. A partir do século XVIII o sentimento de infância encontrou expressão mais moderna e começaram a surgir idéias de um ensino universal aberto às crianças burguesas e às do povo.

O processo de separação das crianças e adultos e o enclausuramento das crianças, denominado por Áries (1981) de escolarização, foi um movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado e que não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo por meio da importância que se passou a atribuir à educação.

Buscamos na obra de Elias (1994) acerca da história dos costumes, conhecimentos capazes de fundamentar nossas considerações sobre as mudanças que vem ocorrendo no comportamento e na vida afetiva dos povos ocidentais, para compreendermos um pouco melhor o processo civilizatório, por meio do qual as crianças são submetidas desde a mais tenra idade, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso, seja na família, na escola e na comunidade onde vivem. Este estudioso ainda destaca que o processo civilizador varia de uma sociedade a outra e que cada sociedade do mundo ocidental apresenta processos históricos distintos de estabelecimento de etiquetas corporais.

O desenvolvimento dos modos de conduta, a civilização dos costumes, prova que não existe atitude natural no homem, sempre houve um condicionamento e um adestramento e, na medida em que se civiliza, uma responsabilidade enorme vai pesando sobre ele e, deste modo,

será possível afirmar que o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem civilizado pois, como afirma Elias (1994, p.15), “[...] na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social”.

Consideramos o seguinte relato oral, pronunciado pela Diretora da Escola Municipal Castell Nuovo, uma confirmação da experiência vivenciada naquela prática cotidiana escolar das palavras elisianas anteriormente descritas

Eu gosto muito de receber as crianças vindas da Creche Bom Samaritano. É uma diferença gritante das crianças que vêm de outro local. De lá eu tenho certeza que eles não nos dão trabalho porque desde pequeninhos eles já vêm com esses hábitos desenvolvidos pela família. Porque a família enquanto a criança é muito pequena quem é que vai dirigir a criança? Não é a criança, mas a família e se a família é parceira da escola a criança é que vai levar vantagem [...] É como se fosse uma continuidade [...] Eu sempre digo para os pais: os hábitos simples vão formar o cidadão mais tarde, porque a vida aí fora é toda cheia de cobranças e a criança que começa desde cedo a seguir as normas, mais tarde ele não vai enfrentar grande dificuldade. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 06.07.2007)

Observamos na fala da diretora da Escola Municipal uma visão de educar as crianças e também as famílias, voltada para um movimento de busca da inserção na estrutura social, política, econômica, cultural, histórica, ideológica, enfim, onde tenham condições de lutar por lugares sociais e posições profissionais com “instrumentos” (grifo nosso) que a educação e “socialização” (grifo nosso) podem lhes fornecer. Freire (1993, p. 94) nos ajuda na compreensão e na crítica ao postular que

[...] aprender e buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e conhecer [...] não podem prescindir de liberdade, não enquanto doação mas enquanto algo indispensável e necessário por que temos que brigar incessantemente e que fazem parte de nossa forma de estar sendo no mundo.

Esse olhar para a socialização faz parte de um ideal de educação que ultrapassa a simples aproximação dos objetos cognoscíveis, uma transferência de conteúdos. Percebemos, nessas palavras, não um discurso de uma simples adaptação das crianças ao mundo social distante da comunidade onde vivem, mas um olhar e um cuidado para despertar nesse sujeito social o desafio de perceber que a violência e a profunda injustiça em que muitos vivem e que caracterizam uma situação concreta, não é apenas um destino ou a simples vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. É, todavia, um cuidado de dar a esse sujeito condições para que, alfabetizado, “socializado” (grifo nosso), detentor de conhecimentos e da aquisição da



linguagem, e de boa construção crítica da sociedade sem renegar seus modos culturais e étnicos de conhecer o mundo, possa desenvolver posturas críticas que problematizem e promovam decisões, escolhas e intervenções na realidade em que se encontram, pois como argumentava Paulo Freire (1996, p. 79) “**mudar é difícil, mas é possível**” (grifo nosso).

Dentro dessas considerações acerca de mudanças tanto pessoais, mas também sociais, buscamos no cerne de nossa investigação, a sexualidade, um modo de entrelaçá-la com o processo de saber. Saber, segundo nos ensina Freire (1993, p. 122) tem uma dimensão social, mas não pode ser esquecida ou sequer subestimada sua dimensão individual. Assim como a sexualidade, o processo de saber envolve nosso corpo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa voltada ao objeto e envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, capazes de conhecer e curiosos também. Por que, então, não pensarmos que a sexualidade e o saber, são processos que se completam? Ambos têm também em comum o aspecto que diz respeito à maneira com que nos movemos no mundo, que resulta no modo como perceber as coisas e os fatos e de ser sensibilizado por eles, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros.

A partir dessa forma de apreendermos os sinais que as experiências nos trazem, apreendemos seus significados e por meio deles nos comportamos. Na orientação que adquirimos do mundo construímos nossa sabedoria ingênua, do senso comum, mas nem por isso desmerecida de respeito e consideração.

Diferente do que muito ainda hoje considera-se como normal e natural, a sexualidade não é dada pela natureza e, também, não é inerente ao ser humano e assim como o saber também é construído social e culturalmente. Vivemos nossos corpos de diferentes maneiras baseadas em processos profundamente culturais e plurais, razão pela qual “**a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções**” (grifo nosso), como nos ensina Louro (2001, p. 11). O respeito por essas diferenças ainda é muito pouco, pois nas creches e pré-escolas as singularidades têm sido, em geral, desrespeitadas, o que caracteriza a negação da diferença (RONCHI FILHO E CASTRO, 2002, p. 43).

Diante dessa questão voltamo-nos para a importância de trabalhar com a educação sexual na escola, conforme sugerem os PCNs em seu volume 10. O referido documento apresenta essa proposta por meio de um tema transversal sobre orientação sexual nos currículos (BRASIL, p. 107) o que nos chamou a atenção sobre a terminologia orientação sexual e não educação sexual, mais ampla e não prescritiva, uma vez que justifica sua inclusão discorrendo sobre o papel e a postura do educador e da escola. Descreve as referências necessárias a melhor atuação educacional para tratar do assunto, diferente do

tratamento que a criança recebe no ambiente familiar. A escola que deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, precisa reconhecer que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, dimensões do ser humano envolvidas nesse processo, asseveram os PCNs (BRASIL, p. 114).

Como vimos, em seu percurso histórico, a educação infantil foi marcada por funções sociais diferenciadas, o assistencialismo e um modelo de educação preparatória referenciado na educação posterior. No entanto, a criança é um ser social que se constrói na interação com sociedade da qual faz parte, por meio da qual aprende com cada situação vivida e capacita-se para as futuras. Com isso, acreditamos que, nesse processo de educar, seja formal ministrado pela escola ou não-formal promovido pela família, amigos, colegas e outras relações, as crianças podem preencher suas demandas, por experiências vivenciadas com o outro, por informações e conhecimentos apropriados presentes nos ciclos vitais do seu desenvolvimento. A sexualidade, presente em todas as manifestações e em todos os aspectos da vida humana, faz parte desse processo de educar, educar para o exercício do viver e sobre essa certeza empenhamos nossos esforços na discussão que promovemos no capítulo a seguir dessa dissertação.

## Capítulo 4 - SEXUALIDADE

### 4.1 O que é isso?

A dedicação de Foucault (1977) para compreender o caráter social da sexualidade, levou-o a postular que sexualidade é uma construção moderna, uma elaboração histórica e política, que significa e exprime específicas manifestações sociais e históricas, cujas formas e variações tornam-se impossíveis de ser explicadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram. Compreende-se com isso que a pessoa nasce com o sexo, porém a sexualidade é aprendida e, em grande parte, condicionada por sistemas de valores culturais e sociais, muitas vezes repressivos e normativos, influências religiosas e morais e outros referenciais ideológicos que influem na sua expressão.

Foucault trabalhou com a hipótese de que, a partir do século XVII, o Ocidente foi investido de uma vontade de saber que teria encontrado na Medicina e na Pedagogia seus principais canais de expressão ou de discursividades. Com isso, a sexualidade torna-se um objeto de decifração e é submetida a determinados códigos cujo *locus* é a ciência e não mais a estética, a religião ou a moral.

No século XVIII o sexo torna-se questão de “polícia” (grifo do autor), entendida como polícia do sexo pela necessidade de regulá-lo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição (Foucault, 1977, p. 27). O autor acredita que a sexualidade é uma invenção deste século, quando fatos ligados à expressão do sexo e a determinados contatos corporais visando à obtenção e à produção do prazer adquiriram um conteúdo específico.

No fim do século XVIII, nascia uma tecnologia do sexo inteiramente nova que, escapando da instituição eclesiástica tornou-se independente daquela temática conhecida como pecado desenvolvendo-se ao longo de três eixos que marcaram os seus três domínios: o da Pedagogia, o da Medicina e o da Demografia. O sexo deixava de ser somente uma questão leiga, passando a ser uma questão para a qual todo corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a vigiar (Foucault, 1977, p. 110).

A sexualidade passou a significar uma dimensão da pessoa moderna ocidental, crucial para a definição do sujeito. O século XX, como herdeiro desse deslocamento, não cessa de fazer proliferar discursos sobre a sexualidade, invocando normas, conteúdos e ordenamento. A cultura ocidental é a única a desenvolver não uma *ars erótica*, mas uma *scientia sexualis*

(Foucault, 1977, p. 57), aquela que a tudo explica. Nessa ciência os procedimentos ordenam-se em forma de poder-saber, oposta à arte das iniciações e ao segredo e apoiam-se nos rituais de confissão, tornando o confesso um objeto valorizado no Ocidente como técnica para produzir a verdade.

Durante séculos o estudo da sexualidade esteve oculto pela repressão sexual existente em algumas culturas e por este motivo, asseguram Heilborn e Brandão (1999), constitui um desafio atual para as ciências modernas. Talvez a sexualidade ainda encontre resistências ao seu desvelamento, em razão do lugar privilegiado que detém no cerne dos valores associados à intimidade da pessoa moderna.

A sexualidade tem sido descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, estudada, normatizada a partir de várias perspectivas e campos disciplinares. Louro (2000, p. 64) sugere que não basta descrevê-la ou demarcá-la como uma área multidisciplinar, mas como uma área em disputa pelo Estado, Igreja e Ciência, instituições que tradicionalmente participam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade. Nessa disputa política os discursos carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada como as teorias de matriz biológica, essencialista e construcionista social.

A abordagem mais recorrente remete a um determinismo biológico que compreende o ser humano, independente de classe, etnia, gênero, nacionalidade, religião a partir de sua natureza, de seu corpo masculino ou feminino. O essencialismo está convicto de que há algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos na forma de uma energia sexual que conduz às ações, enquanto o construcionismo social reúne abordagens que buscam problematizar a universalidade dessa energia. Uma posição afastada da perspectiva determinista e essencialista admite que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural. Sob esse olhar os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais; apesar das variantes nos modos e códigos a cultura opera sobre uma base.

Louro (2000, p. 65) assegura que o construcionismo social volta-se precisamente para a cultura, entendendo a sexualidade com um caráter construído, histórico, particular e localizado. Nessa perspectiva a sexualidade abrange formas culturalmente específicas que envolvem contatos corporais entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, ligados ou não à reprodução, que podem ter significados radicalmente distintos entre as culturas ou mesmo entre grupos populacionais de uma determinada cultura. As práticas sexuais,

aparentemente idênticas, podem ter significados muito distintos em várias culturas, tanto coletivos como subjetivos. Alguns estudiosos consideram que a escolha do objeto sexual também é construída socialmente – não haveria qualquer predisposição intrínseca, biológica ou psicológica, na base de uma identidade heterossexual.

O conceito de sexualidade foi definido por Colombino (1992) como um sistema de condutas ou comportamentos, de fonte instintiva e intelectual, com uma finalidade reprodutiva (função reprodutiva) e prazerosa (função erótica), a serviço da comunicação e do interrelacionamnto, que se descarrega em um objeto sexual através do coito ou de seus substitutos e é condicionado em sua expressão, pelas regras culturais e morais de cada época e lugar.

Toniette (2004) afirma que, o documento *Promotion of Sexual Health: Recommendations for Action*, da Organização Pan-Americana de Saúde e da Organização Mundial de Saúde, com colaboração da Associação Mundial de Sexologia, relaciona a sexualidade ao núcleo do bem-estar humano, incluindo

- a) gênero entendido como o conjunto de valores, atitudes, papéis, práticas ou características culturais baseadas no sexo biológico (macho ou fêmea),
- b) identidade sexual e de gênero que define como a pessoa se identifica, enquanto masculino, feminino, ou uma combinação de ambos,
- c) orientação do desejo sexual como uma organização específica do erotismo e/ou vínculo emocional de um indivíduo em relação à parceria que pode ser heterossexual (entre pessoas do sexo oposto), bissexual (entre pessoas de ambos os sexos), e homossexual (entre pessoas do mesmo sexo),
- d) erotismo por ser a capacidade humana de experimentar respostas subjetivas que evocam os fenômenos físicos percebidos enquanto desejo sexual, excitação sexual e orgasmo,
- e) vínculo emocional entendido como o estabelecimento de laços com outros seres humanos que se constroem e sem mantém mediante emoções,
- f) atividade e práticas sexuais como a expressão em que o componente erótico é evidenciado,
- g) relações sexuais sem risco especificando práticas e comportamentos sexuais que evitem o risco de contrair e transmitir doenças sexualmente transmissíveis e AIDS,
- h) comportamento sexual responsável expresso nos planos pessoal, interpessoal e comunitário, caracterizado pela autonomia, maturidade, honestidade, respeito, consentimento, proteção, busca do prazer e bem-estar.

Conclui o autor que, resultante da integração de fatores biológicos, psicológicos, sócio-econômicos, culturais, étnicos e espiritual/religioso, a sexualidade é experienciada ou

expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, regras e relacionamentos.

Em face desses pressupostos teóricos acerca do conceito de sexualidade ousamos afirmar que, por ter um caráter dinâmico e mutável e por seus ganhos estarem vinculados às bases fundamentais da felicidade humana como o exercício do prazer e o amor, a sexualidade humana está a serviço da vida.

#### 4.2 Formação do sujeito sexual e suas concepções de sexualidade.

Expusemos as premissas teóricas descritas, para buscarmos o entendimento acerca da formação do educador da creche Bom Samaritano sob a dimensão da sexualidade humana. Para tal optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas individuais privilegiando a formação geral destes sujeitos e a compreensão da sexualidade como sujeitos sexuais em construção e “**como um sujeito moral de suas próprias ações**” (grifo nosso), como anuncia Veiga-Neto (2005).

Trazemos nesse momento reflexões acerca da construção da sexualidade das educadoras, tendo em vista as compreensões e concepções de sexualidade adquiridas e construídas ao longo de sua educação, experiências de vida e que compuseram a identidade sexual que hoje demonstram na interface com seus pares ou em situações próprias do convívio em sociedade. Salientamos, entretanto, que essas concepções de sexualidade erigiram em suas narrativas e nas observações que presenciamos por ocasião de nossa inserção no contexto institucional.

Escolhemos a entrevista semi-estruturada com um único respondente<sup>54</sup> (a entrevista em profundidade) como método de coleta de dados na perspectiva metodológica que adotamos partindo do pressuposto referenciado por Gaskell (2004, p. 65) de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas, ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas sob condições que elas mesmas estabeleceram. Essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial.

Como já discutimos anteriormente, a postura centralizada nos cuidados com as crianças na creche confronta-se com a arte de educar e por essa razão atrevemo-nos a denunciar a necessidade de desvelar para a equipe pedagógica que esses cuidados são sempre

---

<sup>54</sup> A expressão “único respondente” é utilizada com o significado de individual.

oportunidades para desenvolver aprendizagens e construir novos conhecimentos e significados na vivência do cotidiano, tais como o respeito pelo desenvolvimento de suas identidades, o direito de brincar, de encontrar um ambiente acolhedor, de aprender sobre sua higiene e saúde, de desenvolver sua imaginação e capacidade de expressão, de receber proteção e afeto e de expressar seus sentimentos.

Acrescente-se a esses o direito de encontrar na escola um espaço de informação e de formação, para as questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e também para aquelas que o ambiente escolar propicia, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 107) em sua apresentação ao tema Orientação Sexual. Freire (1996, p. 143) ilustra essa afirmação assegurando que **“a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do ser histórico de que nos tornamos conscientes”** (grifo nosso).

Diante dessas idéias partimos para arrumar nosso raciocínio em torno das narrativas das educadoras, suas visões e experiências relativas à sexualidade, no sentido de melhor compreendermos suas concepções acerca dessa temática. Os seguintes relatos apresentam o material que recolhemos nas entrevistas semi-estruturadas com as educadoras sobre o que entendem por sexualidade, sem deixar de lembrar o que aprendemos com Benjamin quando afirma que “o narrador retira o que ele conta da sua própria experiência ou daquela relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (1993, p. 201)<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Sabemos que esse é um problema metodológico que esse instrumento nos apresenta. No entanto, nossa análise privilegiou não só a narrativa das educadoras, mas o cruzamento delas com os dados recolhidos por nossa observação participante, em forma de conversas informais, dentre outras, ao longo de nossa inserção no cotidiano da creche.

Sexualidade	
Educadora 1	Nada. Talvez se você me explicar [...] certo não sei não.
Educadora 2	Tudo tem o seu momento, a sua hora.
Educadora 3	Eu acho que é uma expressão corporal.
Educadora 4	Acho que é quando eles se descobrem e não aquela coisa maldosa.
Educadora 5	Quando a gente ouve esta palavra e pensa logo em atos obscenos.
Educadora 6	Sexualidade entre duas pessoas adultas eu acho normal. Eu só não acho normal a sexualidade infantil.
Educadora 7	Acho isso muito normal sexualidade, falar sobre sexualidade.
Educadora 8	Normal. Fui criada por pais de criação e tinha até medo de conversar sobre isso.
Educadora 9	O que me vem à mente é tabu.
Educadora 10	Aflorada, aguçada pelos responsáveis.

Sabemos, e as narrativas também nos revelaram, que a vida das pessoas constrói-se por escolhas influenciadas ou determinadas por conjunto de valores transmitidos e adquiridos pelos sujeitos ao longo de seu processo de desenvolvimento e de educação/formação, fundamentais para constituir suas personalidades, suas posturas sociais e a manifestação de sujeito sexual construído em cada uma delas e que se colocam em exposição em qualquer fase de suas vidas, seja no trabalho, no estabelecimento de laços afetivos, de amizade, de relacionamento amoroso ou de tantos outros.

Ressaltamos que as entrevistas com as educadoras foram realizadas individualmente, em local privado na creche, e os dados convertidos por meio da transcrição das narrativas gravadas. A nossa transcrição utilizou as mesmas palavras empregadas pelas entrevistadas, buscando uma boa apreensão do material verbalizado, com a intenção de apreender um fluxo de idéias para interpretar cada texto narrado.

A pesquisa demanda, entretanto, um nível de detalhes que vai um pouco além da simples transcrição. Características para-lingüísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, apesar de não transcritas, mostram-se necessárias em alguns casos, para entendermos não



apenas o conteúdo, mas também a forma retórica<sup>56</sup> do material exposto por cada educadora. Bogdan & Biklen (1994, p. 150) nos ajudam nessa questão quando declaram que o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista.

Não podemos deixar de considerar que os dados apreendidos são resultantes dos discursos emitidos pelas educadoras em suas narrativas, pois, como assevera Foucault (2005, p.10) sobre o ritual de circunstância, participar dessa entrevista para a nossa investigação, foi determinante para a ordem de discurso professada.

Entrelaçamos com os dados anteriormente expostos, as respostas das educadoras sobre Sexualidade na associação livre de palavras, por entendermos que as duas questões complementam-se, razão pela qual as expomos no quadro a seguir.

Sexualidade	
Educadora 1	Tudo tem a sua hora.
Educadora 2	Descoberta.
Educadora 3	Essa palavra aí já me deixa meio constrangida [...] eu não sei nem o que falar.
Educadora 4	Aflorada, aguçada pelos responsáveis.
Educadora 5	Tabu, dúvidas, pares.
Educadora 6	Muitas vezes é um gesto de carinho entre duas pessoas.
Educadora 7	Masturbação.
Educadora 8	As expressões das pessoas.
Educadora 9	Conhecimento.
Educadora 10	Desespero.

Partindo desse demonstrativo das falas das educadoras, tanto nas entrevistas quanto na associação livre de palavras, ficou-nos evidente o desconhecimento que todas têm acerca do tema sexualidade. Apesar de algumas afirmarem que acham a sexualidade normal, nossa interpretação é que as educadoras pouco dela conhecem, razão para não saber como a definir. Em uma das narrativas: *Sexualidade entre duas pessoas adultas eu acho normal. Eu só não acho normal a sexualidade infantil* evidenciou-se que sexo genital e a sexualidade são concepções que se confundem para elas. Outra fala que nos chamou atenção *tudo tem o seu momento, a sua hora* revelou-nos também o desconhecimento da educadora sobre a temática

<sup>56</sup> Nesse contexto, entendemos retórica como a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão, segundo uma definição aristotélica.

e a convicção de que as crianças são assexuadas e por essa razão falar sobre o assunto relacionado com o público infantil, sob esse olhar, não é adequado.

Entendemos que um saber não pode ser fragmentado, isolando o objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir e por essa razão a pesquisa no cotidiano da creche deixou-nos perceber que, para observar os fenômenos das falas cotidianas (discursos e comportamentos) seria preciso *situar* os indivíduos nos seus contextos sociais, uma vez que “somos um acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários” (ALVES, 2003).

Nesse sentido a resposta de uma das educadoras sobre nosso questionamento “O que você entende por sexualidade?” *Posso ser sincera? Nada. Assim, talvez se você me explicar, pode ser que sim. Assim, certo, certo não sei* não evidenciou-nos que interpretar uma fala é algo mais do que atingir o significado manifesto dela, requer primeiramente captar não só o sentido semântico percebido, mas também a sua intencionalidade latente. Foucault (2005, p. 39) nos ajuda nessa questão quando afirma, no discurso sobre o sexo, que o tabu apresenta em si mesmo um objeto do desejo mais forte do ser humano, pois envolve todas as suas dimensões de humano e, para sobre ele falar, necessita de uma autoridade própria, uma autoridade que é instituída e legitimada. Acreditamos que esse argumento explica a razão da educadora não pronunciar-se naquele momento da entrevista sobre o que entende por sexualidade e ainda sugerir que poderíamos explicar-lhe acerca desse tema. Ressaltamos que a educadora sabe de nossa formação na área da sexologia humana e também da pesquisa que na creche promovemos, razão pela qual percebemos bastante desconforto nessa fala, também compreensível se considerarmos que essa educadora frequenta uma instituição religiosa com valores morais bastante rígidos e repressivos, que a impede de arriscar qualquer discurso sobre o tema. Acreditamos que religião e fundamentalismos alteram os modos de repressão, atualizando estratégias novas de coerção e disciplinação dos corpos. No entanto, a doutrina luterana, com seus pressupostos de fé, responsabilidade individual e liberdade desvia-se das correntes controlistas por não fazer prescrições morais.

Essa mesma educadora, ao longo de sua narrativa, declarou: *Quando ocorre assim eu converso do meu jeito com eles ou entro numa brincadeira, o que é isso garoto? Vamos guardar isso<sup>57</sup>, não quero ver nada disso para fora. Para também nem constrangê-lo e [...] também não sei se eu estou constrangendo quando eu faço isso. Mas, às vezes, é a reação no momento, porque também levo um choque na hora.* Considerando que as proibições e

---

<sup>57</sup> A educadora utilizou a palavra *isso* para referir-se ao pênis de um garoto.

permissões são interiorizadas pela consciência individual graças a inúmeros procedimentos sociais, como a educação, por exemplo, percebemos que falar sobre a sexualidade de seus alunos angustiou muito essa professora da creche, razão pela qual associou o termo sexualidade a desespero. Dentre os diferentes sentidos que a palavra repressão tem por definição, sentimo-nos forçados a buscar na psicologia o registro desse fenômeno, por considerarmos que esse mais se adequa para a ajuda que precisamos na análise dessa narrativa por ser um mecanismo de defesa, mediante o qual os sentimentos, as lembranças dolorosas, os impulsos desacordes com o meio social são mantidos fora do campo da consciência (Chauí, 1991, p. 12).

Diante desse conceito percebemos a reação de choque da educadora diante da vivência que proferiu e ousamos afirmar sobre essa análise que, apesar da sua vasta experiência como educadora, ainda pouco conhece sobre a vida sexual das crianças, seus valores culturais e os comportamentos pertinentes a ela.

Ressaltamos nossa prioridade em evidenciar na leitura dos depoimentos coletados as sutilezas, os indícios, os detalhes presentes e implícitos a partir do modo como as educadoras entendem as concepções sobre sexualidade e seus significados, sem deixar de considerar as experiências do ponto de vista do sujeito que as informa e, como asseverou Foucault (2005), “sem deixar de perceber que um discurso já existe, na própria história de vida e de experiências do sujeito que fala e conta suas histórias”.

Outros depoimentos como *essa palavra aí já me deixa meio constrangida [...] eu não sei nem o que falar, tabu, quando a gente ouve esta palavra e pensa logo em atos obscenos, acho que é quando eles (as crianças) se descobrem e não aquela coisa maldosa* levaram-nos a refletir sobre a terminologia utilizada pelas educadoras. Reprimir também significa vexar, envergonhar e ajuda-nos na análise que ousamos proferir sobre o primeiro depoimento que nesse parágrafo destacamos.

Palavras como tabu, atos obscenos, coisa maldosa focaram nossas lentes num discurso inibidor sobre a sexualidade, permeado de pudores, de proibições, de recusas, de mutismos e de censuras. Percebemos nessa questão uma evidência de que esse discurso sobre a sexualidade é considerado pelas educadoras como algo difícil de ser falado, algo repulsivo talvez e por isso mesmo reprimido.

Esses questionamentos direcionam nossas reflexões para regras e condutas permissivas ou não, culminando num fenômeno tão antigo quanto a vida em sociedade, a repressão sexual. Por ela entendemos o conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade

(Chauí, 1991). No entanto, conceituar repressão sexual implica também em falar de conjuntos de regras proibidoras que são explícitas e conscientemente conhecidas pelos membros de uma sociedade e são destas que, muitas vezes, utilizamos como referência ao longo de nossas análises.

Foucault (1977), no entanto, desconstrói a idéia de repressão afirmando estar sempre presente nas produções discursivas do poder, que formulam a verdade do sexo ou mentiras para ocultá-lo, mas funcionam como controladores dos corpos e mentes. Essa vontade de saber obstinou-se em constituir uma ciência da sexualidade com a multiplicação dos discursos médicos, religiosos, institucionais e outros sobre o sexo no próprio campo do *exercício de poder*: as instituições de seqüestro. A partir delas só existe a permissão para que corpos e vozes falem numa direção única, aquela que interessa ao poder seja ele qual for.

Ainda sobre os depoimentos das educadoras chamou-nos atenção que três delas preferiram a palavra *normal* relacionando-a com o termo sexualidade, o que evidenciou-se para nós um entendimento de que sexo ou sexualidade concerne apenas às exigências da vida amorosa, conjugal ou extra-conjugal, e que por essa razão é aceito individual e socialmente por serem valores, leis e regras definidas explicitamente pela religião, pela moral, pelo direito e, na nossa sociedade ocidental, também pela ciência, como postulou Foucault (1977, p. 51). Assim, numa sociedade que considera o sexo apenas sob o prisma da reprodução da espécie, ou como função biológica procriadora, atividades sexuais praticadas sem cumprir essa função são sempre reprimidas e consideradas como anormalidades, como a masturbação, por exemplo, evidenciada nas falas das educadoras.

Considerando que a competência do professor é ‘o saber e saber-fazer’, ou melhor, dominar as habilidades docentes que lhe proporcionem o desenvolvimento de sua prática pedagógica e com base em nossas análises acerca das narrativas descritas, passamos a refletir sobre a competência das educadoras da Creche Bom Samaritano para lidar com as questões acerca da sexualidade trazida pelas crianças no cotidiano escolar. Como solicitar-lhes que permeiem, atravessem o conteúdo de suas práticas com assuntos de interesse social, a sexualidade por exemplo, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais? O que entendem as educadoras por sexualidade infantil e até que ponto conseguem lidar com situações trazidas pelas crianças para o convívio na creche? Diante desses questionamentos trataremos a seguir teorias, narrativas, reflexões e análises acerca da sexualidade infantil.

### 4.3 A sexualidade infantil na creche.

A sexualidade infantil começou a ser estudada a partir de Freud, em 1905 e de alguns sexólogos somente no final do século XX. Antes disso, por conta da influência judaico-cristã, a criança era vista como um ser assexuado. A sexualidade infantil era considerada inexistente ou como algo a ser reprimido devido à sua natureza pecaminosa e aos riscos que traria. Percebe-se, no entanto, que ainda hoje, a falta de conhecimento dos familiares e educadores sobre a sexualidade infantil provoca uma imensa dificuldade em aceitar que um ser pequeno e “puro”<sup>58</sup> possa ter manifestações de sexualidade e erotismo<sup>59</sup>.

O erotismo tem as suas bases na infância, a partir do primeiro ano de vida e serve como ponto de partida para a vivência de sexualidade e sensualidade<sup>60</sup> ao longo de todo o desenvolvimento humano. A sensual intimidade decorrente de abraços, carinhos e afagos entre as crianças e seus pais, ou aqueles que desempenham esse papel, forma uma interrelação de laços estreitos e afetuosos. Os sentimentos de conforto e segurança ou de rejeição e autodesvalorização provêm da aquisição ou da privação desses laços afetivos. (Masters, Johnson, & Kolodny, 1988, p. 127)

Os bebês, com muita naturalidade, respondem a várias fontes de sensações físicas, apresentando sinais de excitação sexual, tais como a ereção do pênis enquanto os meninos mamam. A sensação de estar aninhado junto ao calor e maciez do corpo da mãe provoca no bebê uma intensa estimulação neurológica enquanto mama, enviando para o cérebro mensagens interpretadas como sensações de prazer que ativam os reflexos sexuais, promovendo nessa criança um erotismo sócio-sexual, apesar de ser pequena demais para ter consciência desse encontro.

Com o desenvolvimento da coordenação motora, começa na criança a exploração das partes de seu corpo, tocando ou esfregando a barriga, os pés, a genitália, a cabeça e obtendo sensações genuinamente prazerosas que conduzem à auto-estimulação repetida. As crianças, criadas em ambientes que aceitam esse comportamento como padrão de desenvolvimento normal, experimentam uma vivência de sexualidade bastante saudável e positiva.

---

<sup>58</sup> O termo puro aparece com destaque nosso para ressaltar que o conceito de pureza relacionado às crianças aparece, nos relatos de Elias (1994) e Ariès (1981), relacionado a sentimentos de vergonha, medo, embaraço e culpa, comportamentos que se conformavam ao padrão social dos séculos XIX e XX.

<sup>59</sup> A palavra erotismo deriva do grego *erotikós* referindo-se ao amor, ao sensual. (Cunha, 1986)

<sup>60</sup> Sensual é um adjetivo proveniente do latim *sensorium* significando “respeitante aos sentidos”. (Cunha, 1986)

Palácios & Hidalgo (1995, p. 186) entendem que o termo crianças esconde em seu interior uma realidade sexualmente diferenciada, meninos e meninas, ligada a determinados estereótipos construídos socialmente e que servem como uma marca diferenciadora em função do grupo ao qual se pertence, seja masculino ou feminino.

A partir de um ano e meio de idade, o conhecimento do grupo sexual ao qual pertence, determina para a criança a compreensão de que existem objetos sexualmente marcados para meninos e meninas, levando-os a classificarem a si mesmos em um ou outro grupo sexual. Essa descrição baseia-se em determinadas características pessoais externas, determinadas socialmente, que fazem a distinção entre o masculino e o feminino. O seguinte relato evidenciou-nos um exemplo para ilustrar essa afirmação.

Andréa, sempre muito cheia de idéias, começou a brincar de pegar as meninas no colo, levantando-as um pouco do chão. Depois de um tempo buscou Ivan dizendo que ele conseguia levantar as meninas mais alto. Ivan começou a levá-las, uma a uma, bem alto de chão. Nisso aproximou-se Luis Fernando, pedindo a sua vez de ser levantado, ao que Ivan o empurrou negando e dizendo que estava cansado. Achei a situação muito engraçada, pois acredito que Ivan o negou por ser menino, já que demonstra em seu comportamento estereótipos masculinos, como a força física, por exemplo. (Diário de Campo de quinta-feira, dia 28.09.2006)

Para o desenvolvimento de nossa investigação no cotidiano da creche, selecionamos, a partir de leitura de Masters & Johnson (1988), alguns comportamentos relevantes, mas generalizados para nossas considerações acerca da sexualidade infantil. Assim temos: (a) Com a idade de dois anos a maioria das crianças já interiorizou a noção de ser menino ou menina, (b) existe uma curiosidade sobre as partes do corpo e descobrem também que a estimulação genital é fonte de sensações de prazer; (c) brincadeiras com a genitália começam como uma atividade solitária e mais tarde fazem parte de jogos como ‘me mostre o seu que eu mostro o meu’, por exemplo, (d) é bastante comum as crianças não só esfregarem manualmente seus genitais como estimularem a si mesmos esfregando uma boneca ou outro objeto qualquer; (e) as conversas com crianças de três anos de idade indicam que eles têm consciência dos sentimentos sensuais da estimulação genital, embora não os classifiquem como eróticos ou sexuais, por serem esses, conceitos que uma criança ainda não compreende; (f) nessa ocasião as crianças percebem as atitudes de desaprovação dos pais ou professores em relação às brincadeiras genitais e podem ficar confusas quando recebem o encorajamento a conhecer o seu corpo excluindo, entretanto, a região genital dessa conscientização; (g) é nessa fase do desenvolvimento que as crianças começam a receber a educação quanto aos

comportamentos socialmente aceitáveis, por exemplo, é errado mostrar ou acariciar sua genitália em público.

A Educação para a Sexualidade, portanto, aparece de diferentes formas, seja por meio de palavras ‘isso é feio, não ponha a mão aí’ ou por comunicação não verbal como simplesmente tirar a mão da criança de sua genitália. Muitas vezes, o aprendiz também recebe de quem as cuida uma concepção de que seus órgãos genitais são sujos por meio das mensagens passadas durante o treinamento para controlar as funções excretoras.

As crianças, por volta dos quatro anos, começam a perguntar como são feitos os bebês e como ocorre seu nascimento e percebem, de acordo com a resposta dos pais, se esse questionamento lhes causou desconforto ou não. Nessa idade as crianças têm uma idéia vaga e um tanto mágica a respeito do sexo e aceitam sem restrições as histórias que lhes contam acerca de cegonha que traz o neném ou da sementinha que o papai plantou na barriga da mamãe. Esse modo de encarar os assuntos sexuais reflete a visão concreta e literal que a criança dessa idade tem do mundo.

Crianças que freqüentam creches têm grandes probabilidades de encontrar situações com implicações sexuais, como beijarem-se enquanto brincam, ou mesmo meninos levantarem sorrateiramente as saias das meninas para ver suas calcinhas. Em geral, as crianças também demonstram grande interesse nas funções realizadas no banheiro e nos comportamentos adequados a esse local, além de estarem sempre dispostos a experimentar ‘palavrões’, uma prática comum que, geralmente, assusta aos pais e a muitos professores, que não têm por hábito a utilização dessa linguagem.

Por volta dos cinco anos, as crianças fascinam-se com as palavras que desconhecem sobre as partes genitais e começa o ciclo de piadas sobre o sexo e a função genital, normalmente ouvidas de uma outra mais velha e, então, repetidas. Desde pequenas aprendem a diferença entre feio/ bonito, certo/errado, características essas que são rapidamente associadas a determinadas circunstâncias quando não dispõem de informações francas e diretas sobre o sexo. As piadas sexuais passam a servir de fonte primordial de aprendizado levando a criança a adotar a atitude, por exemplo, de que o sexo é uma coisa feia.

Vivenciamos, em nossa investigação, uma experiência cotidiana em sala de aula evidenciando a dúvida e uma certa confusão entre os significados de uma parte do corpo associada ao “palavrão”<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Palavrão é entendido nesse contexto como uma palavra ofensiva que não deve ser pronunciada socialmente.

Nair aproximou-se de mim, cochichando algo em meu ouvido: “*bunda é palavrão*”, ao que eu repeti para ela, em forma de pergunta: bunda é palavrão? Nair contou que alguém (um nome feminino!) falou isso. Perguntei a ela: *o que você acha?* Ao que ela respondeu-me “*não é não!*” e saiu satisfeita, voltando a brincar. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 20.10.2006)

Nessa idade as crianças também começam a formar idéias sobre o sexo com base no que observam e vivenciam da interação entre os pais. Ver carícias, beijos e prazer nos pais é uma boa propaganda a favor dos prazeres da intimidade física e emocional, por outro lado, brigas e não me toque podem ter o efeito oposto sobre a visão que a criança tem de intimidade.

Destacamos, dentre os inúmeros relatórios de campo construídos ao longo de nossa pesquisa, alguns exemplos que consideramos mais significativos acerca desses comportamentos das crianças da creche relativos à sexualidade e que servem para ilustrar as características infantis acima descritas por Masters & Johnson (1988) sobre a sexualidade infantil.

Alguns dos exemplos abaixo relatados foram observados durante a recreação no pátio da creche por considerarmos que, nesse tempo livre, as brincadeiras das crianças possuem um caráter mais espontâneo. Por meio delas passamos a refletir não apenas sobre os significados que as crianças atribuem ou reproduzem às brincadeiras, mas também às práticas corporais que emanam do meio cultural onde se inserem.

[...] uma das crianças veio contar que Cecília estava mijada e, aproveitando a oportunidade, a professora contou que eles a chamam de *mijona* e afastam-se dela. Percebo, desde que comecei minha pesquisa, que Cecília procura brincar mais sozinha, distante das outras crianças e, principalmente das meninas. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 22.09.2006)

As crianças com quatro anos já adquiriram a noção da higiene do corpo e também do controle das funções excretoras, razão pela qual excluem e afastam-se daquelas que ainda têm dificuldades em internalizá-las.

[...] Nora aproximou-se de mim e me fez ver a cicatriz de queimadura de sua mãozinha; perguntei sobre isso e ela contou que queimara com o ferro de passar, quando foi passar seu vestido de florzinha. Percebo que Nora é despertada para destacar sua feminilidade com enfeites, adornos para o cabelo, roupas bem femininas. Nesse exato momento, enquanto refletia sobre isso, a professora contou-me sobre a família de Nora, em sua maioria de mulheres e sobre a responsabilidade que as crianças dessa família já tem com seus pertences e com a limpeza de suas roupas. Nora quando toma banho já lava com muito esmero suas calcinhas, o que mostra que está orientada e educada para isso. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 22.09.2006)



Essa experiência cotidiana que vivenciamos reportou-nos a certos fatores culturais considerados relevantes para explicar o porquê do trabalho infantil em determinados meios sociais. Heilborn (2007) os explica como aqueles inseridos nas formas de organização da família, expressos nas relações entre adultos e crianças, na concepção sobre os gêneros e idades e nas formas de reciprocidade engendradas no grupo familiar.

Uma outra situação cotidiana em sala de aula chamou nossa atenção para o comportamento de um garoto de quatro anos que optou por mostrar seu desprezo pela dor e afirmar sua identidade masculina viril por meio da coragem, de ser forte e destemido.

Inácio ao lado de Sandra brincavam muito animados fazendo aviões, bolinhas e diferentes modelos. Em algum momento os dois brigaram, Sandra segurou as duas bochechas de Inácio e as apertava muito, Inácio não revidou e gritava: *pode apertar, não tô sentindo!* ao que Sandra apertava mais ainda. Percebi ali um comportamento de gênero desafiador, no qual Inácio não se defendeu, revidando, empurrando ou batendo em Sandra, mas mostrando para ela que é forte, agüenta sem chorar e ficou assim até que ela desistisse de lhe machucar. Inácio ficou com as bochechas muito vermelhas dos apertões, mas não chorou e nem mostrou qualquer sinal de fraqueza. Nessa situação ficou caracterizada uma masculinidade exacerbada de mostrar que agüenta a dor sem chorar”. (Diário de Campo de terça-feira, dia 05.09.2006)

Entendemos que a postura infantil acima descrita apresentou-se como uma representação característica de um jeito de ser masculino entendido como natural desse sexo. A diferença biológica existente entre homens e mulheres evidencia uma diferença sexual que é social e culturalmente construída. Observamos que as crianças chegam na creche com uma bagagem muitas vezes exacerbada dessa representação masculina ou feminina, porém permeada de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos no meio cultural em que vivem com suas famílias.

Sabemos que existe uma diversidade de construções de gênero masculino e feminino e que essa idéia de pluralidade implica admitir não apenas que sociedades diferentes têm diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções são diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, dentre outras, além da transformação dos conceitos de masculino e feminino ao longo do tempo.

Outra experiência vivenciada na sala de aula que despertou bastante nossa atenção também diz respeito a uma representação cultural de um jeito de conceber o sexo masculino.

Tânia aproximou-se de mim, dizendo que queria me mostrar uma coisa – tirou do bolso de seu short um pedacinho de papel colorido bem dobradinho e, na minha frente, foi desdobrando até que eu pudesse ver a figura de um jovem branco, loiro, lindo de sunga. Ela me disse ‘*é um homem pelado*’.

Isso chamou atenção de Nara que aproximou-se para olhar dizendo ‘*ele vai pra praia*’, ao que Tânia insistiu que ele estava sem roupas. Percebi que Tânia viu num jovem com o dorso e pernas nuas, alguém completamente nu. Senti que Tânia já tem confiança em mim, desde que veio mostrar-me algo como se fosse o seu segredo. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 22.09.2006)

O comportamento da menina de quatro anos surpreendeu também acerca de seu olhar sobre a nudez masculina, não próprio dessa fase do desenvolvimento humano. Diante dessa experiência lembramos que as crianças passam a conhecer o mundo que as rodeia, com as peculiaridades e limitações típicas da idade e da cultura a que pertencem. Dessa forma acreditamos que a menina, de alguma forma, é despertada em seu ambiente familiar não só para a nudez, mas também para um protótipo do físico masculino considerado como padrão de beleza para a nossa sociedade, ou seja, jovem loiro, alto forte e bonito, divulgado incessantemente pelas várias formas de mídia.

Ante a questão de gênero que estamos discutindo, lembramos que o conceito de gênero remete fundamentalmente a uma construção social e histórica, àquilo que uma dada cultura estabelece ou elege em relação ao ser homem e ser mulher. Entendemos ser esse conceito plural, uma vez que existem diversos conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente construídos.

Para ilustrar esse conceito trazemos como exemplo uma experiência que vivenciamos com os meninos na sala de banho (Diário de Campo de sexta-feira, dia 20.10.2006). Ao entrar no box, Cesar fez xixi e incentivou os colegas a fazer também. O objetivo da brincadeira era ver quem fazia mais longe e, para os que participaram, foi muito divertido. Essa brincadeira de menino mereceu nosso destaque, pois reportou-nos primeiro à importância ao comprimento do xixi e depois à importância ao comprimento do pênis. O pênis, membro genital masculino e símbolo da sexualidade, é alvo perfeito para mitos antigos e cruéis, tal como uma preocupação folclórica, instituída com o decorrer do tempo, que associa seu tamanho e a potência sexual do homem. Dessa forma, a preocupação dos homens com o tamanho do pênis é comum e as inseguranças levam ao surgimento de crenças errôneas sobre o seu tamanho, razão para ser bastante frequente a comparação desse membro já entre os meninos. Na nossa cultura considera-se que ter um pênis grande é sinal de virilidade, motivo para que piadas e brincadeiras surjam e tragam, muitas vezes, ansiedade e sofrimento aos homens que não cumprem com tal expectativa.

Escolhemos ainda outra situação vivenciada no pátio da creche, na hora das atividades livres e que apresentou-se a nós como uma forma de exemplificar a consciência que as crianças têm do ser menino ou menina.

Andréa, quando me viu, foi correndo buscar uma boneca para reproduzir uma história de bebê. Com uma boneca nos braços Andréa disse-me *hoje eu vou comprar uma mamadeira porque ela não vai mais mamar no peito* (Diário de Campo de sexta-feira, dia 01.09.2006).

A fala da menina chamou nossa atenção para o caráter relacional constituinte da representação da identidade mulher/mãe, representada em nossa cultura por uma posição central e vista como normal, básica e hegemônica. Segundo Louro (2000, p. 67) essa identidade feminina serve como referência a identidade culturalmente construída do homem/pai.

Em oposição a essa experiência feminina, presenciamos também uma situação que caracterizou bastante um modelo de identidade masculina hegemônica construída em divergência a feminina.

Depois do desenho livre as crianças receberam massinhas de modelar. Conrado pediu duas massinhas, de cores diferentes, fez dois aviões e brincou fazendo-os voar. Lara, sentada ao seu lado, sem saber o que modelar com a massinha, declarou que também faria um avião, ao que, Conrado enfático e falando alto, respondeu: *“você não pode fazer avião, tem que fazer boneca!”* Ela insistiu ao que ele gritou repetindo o que já dissera; inibida na sua vontade, Lara não fez nada com a massinha. (Diário de Campo de 25.08.2006 – sexta-feira)

Percebemos a ênfase do menino no que entende como característica e estereótipo que identifica alguém como pertencente ao grupo sexual masculino ou feminino, correspondente ao seu grupo social.

A identidade de gênero, também nomeada como tipificação sexual, consiste no processo através do qual meninos e meninas adquirem modos de conduta que a sociedade considera como característicos de um ou outro sexo. Esses papéis e expectativas atribuídos ao feminino/masculino pertencem a cada sociedade e a cada momento histórico, sendo portanto difusos e pluriformes. Alguns destes estereótipos são evidentes e conhecidos, como o acima citado pelo garoto, enquanto outros são mais sutis e mais tênues. Os meninos e as meninas recebem pressões para comportar-se de acordo com as expectativas e estereótipos sexuais vigentes em seu meio socializador. Por esta razão as crianças tornam-se estereotipadas, desaprovando e ridicularizando aqueles que se desviam dos papéis e dos estereótipos considerados como convencionais. (Palácios e Hidalgo, 1995, p. 188).

Nossa intenção de estudar a escola, seu cotidiano e a sexualidade que nele emerge refere-se a situações e experiências comuns ou extraordinárias, que vivemos no seu interior com colegas e com professores, que deixaram-nos marcas permanentes. “Essas marcas que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”, assegura Louro (2001, p. 19).

Grande parte das escolas desenvolve trabalhos de educação sexual adotando o corpo como ponto de partida para pensar a sexualidade e questionam a relação entre esse corpo orgânico e a sexualidade, os desejos e os comportamentos sexuais, dentre outros. O processo de escolarização do corpo de uma criança e a produção de uma masculinidade/feminilidade demonstra como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, ou seja, o disciplinamento dos corpos para esta finalidade. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua e, quase sempre, eficiente e duradoura, afirma Louro (2001, p. 17), porém nem sempre explícitas ou intencionais, argumentam Altmann e Martins (2007, p. 132).

Ousamos afirmar que a intervenção da escola no campo da sexualidade é bastante complexa, por ser uma instituição intrinsecamente orientada para disciplinamentos com ênfase na razão e no controle, ocupando-se em ministrar conhecimentos especializados e ensinar para a vida em coletividade. No entanto, a sexualidade envolve gênero, identidade e orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. Demanda a observação de desejos e fixa limites para que as orientações individuais não comprometam projetos civilizatórios, a convivência e o direito do outro.

Trazemos como destaque mais um exemplo de experiência que vivenciamos no cotidiano da creche, dessa vez durante o banho das meninas, quando a auxiliar encarregada do chuveiro fiscalizava a limpeza dos seus corpos, gritando para que lavassem bem a “perereca” (grifo nosso) (Diário de Campo de segunda-feira, dia 12.02.2007). Percebemos nessa ocasião um desconhecimento por parte das moças que davam banho nas crianças e sentimos necessidade de juntar-mo-nos à equipe pedagógica para orientá-los sobre a importância de evitar uma terminologia pejorativa para referir-se aos genitais, como o termo utilizado pela auxiliar, em vez de utilizar a nomenclatura correta, fundamental para o aprendizado das crianças.

O termo “perereca”, mencionado pela ajudante, refere-se à vulva da menina, que compreende o conjunto das estruturas genitais femininas, dentre eles o monte pubiano, as formações labiais (grandes e pequenos lábios), o espaço interlabial (vestíbulo e meato

urinário), os órgãos eréteis (clitóris e bulbos da vagina) e as glândulas anexas (uretrais, parauretrais e vulvovaginais). Sabemos, entretanto, que a nomenclatura correta vulva é pouco utilizada e, para muitos, até mesmo desconhecida, o que oportuniza a utilização de diferentes nomes para a genitália feminina.

Como já vimos anteriormente, o projeto pedagógico da Creche Bom Samaritano, criado por uma diretoria com o espírito diaconal, aceito pelo Conselho e instituído para orientar o trabalho educacional, objetiva preparar a criança para a vida, na condição de ser independente e sujeito da sua história.

Em um processo de educação integral tudo se relaciona. Para que isso aconteça a criança precisa de um ambiente seguro e acolhedor [...] deve ser amada, respeitada, reconhecida nos seus esforços e estimulada para progredir como ser pensante e independente.

Diante dessa proposta de trabalho, da aceitação da diretoria para que a presente pesquisa tivesse como palco essa instituição e das narrativas de algumas educadoras no sentido de que esse espaço precisaria apropriar-se de conhecimentos relativos à sexualidade, consideramos a importância de entrelaçar a educação e o cuidado das crianças, não apenas restritos às necessidades biológicas atendidas por uma função social assistencialista, mas integrados às questões afetivas, componentes essenciais no trabalho com a sexualidade.

Nossa certeza sobre essa necessidade não partiu apenas de um sentimento subjetivo que mexe e remexe dentro de nosso ser, mas também de referências que encontramos em documentos criados para auxiliar os professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Em face dessa possibilidade da inclusão e discussão do tema, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 117) uma concepção de sexualidade que defende sua manifestação desde o momento do nascimento até a morte, é construída ao longo da vida e marcada pela história, cultura, ciência, assim também como pelos afetos e sentimentos, além de ser expressa com singularidades próprias de cada pessoa.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a expressão da sexualidade é entendida como algo inerente ao ser humano, manifesta de formas distintas segundo as fases da vida e com seu desenvolvimento fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos.

A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (BRASIL, 1998, p.17).

Ante essas considerações sobre o que nos dizem os documentos criados para assegurar os direitos das crianças, pelo menos no papel, como sugere Leite Filho (2001, p. 30), buscamos nesse trabalho discutir um pouco as situações cotidianas acerca do que presenciamos e ouvimos das crianças e das educadoras no fluir das relações interpessoais no espaço investigado.

Para tal selecionamos alguns exemplos das falas infantis, colhidas ao longo de nossa convivência no cotidiano da creche, que refletem aspectos do desenvolvimento das relações interpessoais das crianças, por meio de sua ligação afetiva com os colegas, com as professoras e também conosco, tais como: *Tia, olha o que eu desenhei!*, *O meu trabalho tá bonito?*, *Tia, olha como o meu cabelo tá cheiroso!*, *Agora eu não tenho mais piolho, minha mãe catou tudo!*, *Seu burro, a história tá errada, não é assim, Tia, por que ontem você não fez eu?* (referia-se ao contorno de seu corpo feito em giz no chão do pátio da creche). *Tia, por que sempre você vai embora?*

As interações que as crianças desenvolvem são importantes não apenas para o desenvolvimento das suas habilidades intelectuais e da linguagem, mas também para o desenvolvimento das relações afetuosas e satisfatórias com aqueles com quem convive, assegura Bee (1977, p. 187). Acreditamos que esses exemplos infantis mostram-nos estilos interativos desenvolvidos pelas crianças para com as pessoas com quem relacionam-se no espaço escolar.

Na interação com as crianças, no dia-a-dia da creche, trazemos falas das educadoras que chamaram nossa atenção pelo tom ameaçador que deixaram-nos perplexos *Se não ficarem sentados não vão descer para o pátio!*, *Se não calarem a boca eu vou chamar o Homem do Saco!*

Tais exclamações reportaram-nos ao trabalho foucaultiano, que analisa a escola sob o foco do dispositivo saber-poder, enquanto instituição que se marca pelo exercício de técnicas disciplinares que se configuram como tecnologias de poder sobre o corpo humano como alvo, analisável e manipulável,<sup>62</sup> demarcados pelo biopoder, por meio de um aparato disciplinar que assegura sua sujeição ao impor-lhe docilidade e utilidade. Em sua eficácia a disciplina se

---

<sup>62</sup> Aprofundar na leitura de Vigiar e Punir, onde Foucault analisa as transformações dos mecanismos de punição, de manipulação dos corpos até as estratégias finais de vigilância pelo olhar panóptico enquanto vigilância extremamente estruturada e interiorizada em que não mais se necessita a vigilância.

materializa em conceitos, normas e regras que transitam pela via dos discursos, enunciando *verdades* que se legitimam a partir da positividade das ciências e de sua representação, elaborada pelos homens (Reis, 2000).

Foucault (2006) cita ainda a escola como um aparelho organizador de ritmos e comandos disciplinadores por meio de táticas<sup>63</sup>, que impõem a todos os aprendizes normas de enquadramento na instituição. A disciplina nessa visão é a arte de compor forças para obter um aparelho eficiente. O poder disciplinar é, com efeito, um poder que tem como alvo o corpo humano para aprimorá-lo, para adestrá-lo. O que interessa é gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades – objetivo ao mesmo tempo econômico e político de tornar o homem útil e dócil (Id, 1979, p. XVI).

Nosso propósito nessa discussão foi revelar comportamentos que observamos na prática pedagógica cotidiana da creche e refletir sobre eles sem entretanto alongar-nos demasiado nessa análise para não nos distanciarmos do foco de nossa investigação.

Retomando nosso intuito de fundamentar os comportamentos infantis relativos à sexualidade manifestos no cotidiano escolar, buscamos na visão sócio-interacionista<sup>64</sup> do desenvolvimento uma forma de esclarecer que a criança é um ser em constante mudança na interação que estabelece com seu meio, simbólico e histórico, portanto ideológico. Nessa concepção do desenvolvimento humano os elementos biológico e social não podem ser dissociados e, portanto, exercem influência mútua (OLIVEIRA et al., 1992, p. 20).

As características biológicas preparam a criança para agir sobre o social e modificá-lo reconhecendo-a como um ser ativo e agente de seu próprio desenvolvimento, que já ao nascer apresenta certa organização comportamental própria e algumas condições para perceber e reagir ao meio, sobretudo o humano. Por outro lado sua grande imaturidade motora lhe impõe um período de grande dependência dos outros, período esse no qual seu agir sobre o mundo depende da mediação de outras pessoas. Nesse sentido o desenvolvimento humano passa a ser visto como um empreendimento conjunto e não individual.

---

<sup>63</sup> A tática, na visão foucaultiana expressa na obra *Vigiar e Punir* (2006, p. 141), é a forma mais elevada da prática disciplinar por ser a arte de construir com os corpos localizados, atividades codificadas e a partir de aptidões construídas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por uma combinação calculada.

<sup>64</sup> A palavra interação (inter+ação) remete-nos para seu significado “uma ação partilhada envolvendo, no mínimo, ações de duas pessoas” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 30).

O desenvolvimento sob um olhar sócio-interacionista constrói-se *na e pela* interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. Por meio dessa relação com adultos e mesmo com crianças, cada sujeito vai construindo suas características como seus modos de agir, pensar, sentir além da sua visão de mundo e seu próprio conhecimento.

O adulto por sua vez desempenha o papel de mediador da criança com o meio, pois desde que nasce o bebê é para ele um ser cheio de significados simbólicos e afetivos. É nessa interação contínua e estável com outras pessoas que a criança desenvolve seu repertório de habilidades, passando a participar do mundo simbólico do adulto, comunicando-se com ele através da linguagem, compartilhando a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante a cada sujeito uma imensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais.

Coll, Palácios & Marchesi (1995) reiteram essa idéia quando afirmam que a socialização é um processo interativo necessário à criança e ao grupo social onde nasce, satisfazendo suas necessidades, assimilando a cultura e ao mesmo tempo desenvolvendo-a e reproduzindo-a através de três processos fundamentais: mentais, afetivos e condutuais intimamente ligados entre si. Por meio dos processos mentais a criança adquire conhecimentos, por meio dos afetivos forma os vínculos e por meio dos condutuais a criança aprende e desenvolve as suas habilidades sociais. Sabemos, entretanto, que a criança é socializada por sua cultura e que esta é seu berço materno, o suporte social que lhe confere sua identidade.

Vygotsky (1984) também nos ajudou a pensar sobre a importância em reconhecermos que a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual de uma criança, pois todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiramente no nível social (interpessoal) e depois no nível individual (intrapessoal). A aprendizagem humana é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação.

As crianças, em geral, começam por brincar de casinha por ser o tipo de enredo que elas mais observam, tanto em casa quanto na creche, por meio das cenas de cuidados físicos, acalanto, alimentação e reproduzem o comportamento da mãe ou educadora. Diante dessa afirmação de Oliveira (et al., 1992, p. 56) pinçamos do nosso Diário de Campo, de segunda-feira, dia 11.09.2006, uma brincadeira que evidencia tão bem a teoria que acabamos de proferir.



[...] Depois de passar quatro dias em casa, as crianças brincavam livres no pátio e nossa atenção recaiu sobre o modo como as meninas brincavam de fazer comidinhas, falando seus cardápios e sempre oferecendo provas fictícias de seus quitutes. Provávamos e saboreávamos com elogios, o que as deixava bastante satisfeitas, incentivando-as a continuar inventando novas combinações de cardápios.

Diante da premissa teórica acerca do processo de interação das crianças com seu meio destacamos alguns exemplos das brincadeiras infantis manifestadas no cotidiano escolar, que consideramos significativos para ilustrar a discussão que ora promovemos. Lembramos que o brinquedo faz parte da vida da criança e serve como fonte de alegria e prazer, razão para que seja justificada sua importância na Educação Infantil. No entanto, Freud ensinava que “uma criança brinca não somente para repetir situações satisfatórias, mas também para elaborar as que lhe foram traumáticas e dolorosas”, assegura Rizzo (2002, p. 123). Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-o por meio da ação. Assim, estabelece a relação pensamento-ação e cria situações imaginárias em que tem, muitas vezes, a possibilidade de obter gratificações imediatas, o que torna a vida real mais fácil de ser levada, assegura Santomé (2001, p. 92). Entendemos que as gratificações imediatas são processos cognitivos que levam a criança a organizar suas emoções, como no caso da menina que exemplificamos a seguir.

[...] desfilava pelo pátio com uma boneca debaixo da blusa dizendo: *tem que tirar meu bebê da barriga hoje*. Ela tirava e colocava o bebê debaixo da blusa. Contou-me que o bebê era uma menina e quando questionada como sabia que era uma menina respondeu *pelo nome, ué!! É a Érica*. Acrescentou que o pai é um coleguinha da turma, apontando e caminhando em direção a ele. Passado algum tempo mostrou-me que o bebê mamava no peito e, logo depois, revelou a necessidade de comprar uma mamadeira para tirar o leite do peito e colocar lá (na mamadeira) e dar para o bebê. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 25.08.2006)

Ao brincar a criança usa capacidades, de acordo com a sua idade, como a observação e a imaginação para construir uma cena de faz-de-conta. Essa menina, por meio dessa brincadeira, tentava elaborar o nascimento de um irmãozinho, que recebeu o mesmo nome dela, porém no masculino e que passou a compartilhar da mesma cama, já que residem num ambiente exíguo e confinado no Cantagalo. Essa elaboração não só pode ajudar a criança na compreensão de situações conflitantes, como também a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte de nossa cultura, como o ser mãe.

Esse relato da menina evidenciou-nos como as brincadeiras infantis resultam da experiência direta com os adultos, caracterizando-as como espaços privilegiados de interações

sociais, com a construção de novos significados e de novos conhecimentos (Vygotsky, 1984). A menina, ao brincar com a boneca, repetiu uma situação presente na vida adulta, cuidar de um bebê. Ao fazê-lo percebemos que ela reproduzia a forma como a mãe cuida do seu irmão mais novo e concordamos com o autor quando afirma que o brinquedo “**é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação**” (Ibid, p. 117, grifo nosso).

Outra situação que vivenciamos e que evidencia a teoria até aqui afirmada foi o comportamento de Gilda, com quatro anos, ao pegar os lápis para colorir mostrou que estava fumando e estava muito feliz com essa encenação, reproduzindo perfeitamente tal gesto (Diário de Campo de quinta-feira, dia 08.03.2007). Uma das características da atividade lúdica infantil é que ela permite criar uma situação imaginária que facilita às crianças resolver ou explorar desejos irrealizáveis, como fumar.

Bandura, teórico da Aprendizagem Social, enfatizou a aprendizagem observacional como seu princípio explicativo básico, reiterando o postulado vygotskyano, anteriormente descrito, de que quase todo aprendizado novo da criança provém da observação de outros (BEE, 1977, p. 15).

Por meio das atividades lúdicas podemos apreender como as crianças percebem o meio em que vivem, naturalmente com as peculiaridades e as limitações típicas da idade e da cultura a que pertencem. Diante disso escolhemos expor uma experiência que vivenciamos no cotidiano da creche quando Andréa veio contar-me que o Gustavo está namorando a Laura, enfatizando sua narrativa como *ele lambe ela*. Diante dessa curiosidade perguntei a ela: “lambe igual se lambe um sorvete?” ao que rapidamente aproximou-se de meu ouvido, falando baixinho, para me contar um segredo e com um olhar de seriedade, *não tia, ele lambe de namorar, lá dentro da casinha!* (Diário de Campo de quarta-feira, dia 12.09.2007).

Aprendemos com Santomé (2001, p. 94) que as crianças vêm as atividades do mundo adulto, como ações para divertir não para obter benefícios individuais, como as sexuais, por exemplo. Uma das funções básicas da brincadeira de faz-de-conta é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia-a-dia, como o garoto que provavelmente assiste cenas mais íntimas das pessoas com quem convive.

Nosso rol de situações apreendidas no convívio com as crianças da creche foi acrescida pela narrativa constrangida de uma das educadoras sobre Clóvis que, na hora do pátio, continuamente agarrava-se ao cilindro do balanço, e punha-se a balançar seu pequeno corpo em movimentos ritmados para um lado e para o outro, subindo e descendo e ao mesmo

tempo lambendo aquela estrutura com olhar de muita satisfação. *Parecia um filme pornô, será que o garoto assistiu isso?* (Diário de Campo de quinta-feira, dia 25.04.2007)

Não temos dúvidas de que a satisfação do garoto indica um prazer sentido, uma experiência vivenciada. Sabendo que essas crianças vivem em ambientes exíguos, como já discutimos anteriormente, é bastante provável que esse menino estivesse simulando cenas de intimidade assistidas por ele e protagonizadas por aqueles com quem convive.

Face a tantos exemplos que ilustraram nossa discussão acerca da sexualidade infantil e suas formas de expressão, julgamos importante lembrar que não é apenas a criança que se desenvolve e se modifica no processo de interação estabelecido com as pessoas, que também se constituem, constroem e mudam a si mesmas e ao meio em que convivem. O desenvolvimento humano se dá numa rede de relações, num jogo de interações, onde diferentes papéis complementares são assumidos e atribuídos pelos e aos vários participantes.

Voltamo-nos, diante dessa afirmação, para o educador da creche que também se constitui nas relações e interações que estabelece com as crianças, com suas famílias, amigos e com os outros profissionais da instituição. Acreditamos que esse educador pode constituir-se de forma diferente conforme perceba o seu papel na creche e junto às crianças. Questionamo-nos, entretanto, se as educadoras da Creche Bom Samaritano disponibilizam-se para esse processo. Perceber-se-ão como alguém que apenas cuida e toma conta das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas?

As percepções individuais sobre o papel de educador podem ser dinâmicas e passíveis de ser modificadas com a experiência. O que pensam e fazem as educadoras da creche acerca dessas mudanças?

O educador da creche pode construir-se e transformar-se à medida que as crianças de seu grupo se desenvolvem propondo-lhe novos desafios. E as educadoras da creche estão aptas para essas transformações?

Tantos questionamentos levaram-nos a elaborar, com criterioso cuidado, um estudo acerca da formação das educadoras da Creche Bom Samaritano sem, entretanto, deixar de lembrar que a investigação desenvolvida busca encontrar caminhos para a efetivação de práticas educativas que promovam a crítica a uma escola divorciada de afetos, amorosidade e conhecimento das necessidades reais de uma população que sofre e vive à margem das atenções do poder público tomando por eixo a educação para a sexualidade e a compreensão da temática que os educadores trazem de suas histórias de vida e experiências sócio-culturais.

## Capítulo 5 - AS EDUCADORAS E SUA FORMAÇÃO

O objetivo desse capítulo é promover uma discussão acerca da formação das educadoras da Creche Bom Samaritano, no sentido de conhecer os processos de formação subjetiva em que subjazem suas concepções de sexualidade e compreender se suas formações docentes fornecem as condições necessárias para lidar com as questões relativas à sexualidade das crianças no contexto escolar.

Julgamos necessário, contudo, esclarecer que os dados e as análises que apuramos no decorrer dessa investigação não têm a intenção de responsabilizar esta ou aquela educadora, mas de identificar e conhecê-las mais de perto, a partir das histórias de formação vividas como sujeitos sexuais em suas trajetórias de vida e vivências educativas, de modo a desvelar os fenômenos que emergiram do contexto e da temática que elegemos para estudar, sem a pretensão de esgotar o tema.

Sabemos que as dificuldades relativas a formação de professores em nosso país são históricas, devido à precariedade dos cursos e dos recursos, razão pela qual ousamos declarar que, de um modo geral, a formação de educadores para a Educação Infantil ainda possui lacunas que não foram devidamente preenchidas.

Segundo Kulisz (2004), de um lado existe o Estado, como organismo responsável principal pela educação, deixando de lado as iniciativas e medidas que deveriam presidir sua ação nesse campo e de outro lado existe o desestímulo ao professor, com a remuneração baixa, condições precárias de trabalho até a deficitária formação docente.

Apesar de a Constituição de 1988 assegurar o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil, direito referenciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e pela LDB de 1996, são poucos os municípios do estado do Rio de Janeiro que têm uma política municipal de educação integrada a uma política da infância. A desigualdade econômica e social e a precariedade das políticas públicas municipais de educação infantil são agravadas pela omissão do governo federal em definir políticas para a infância (KRAMER, 2005, p. 24).

Na Educação Infantil observa-se ainda hoje uma parcela de profissionais considerados leigos e nas creches ainda é significativa a quantidade de profissionais sem formação escolar mínima e com variadas denominações, dentre elas, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitora e recreacionista. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, artigo 62, que discutiremos ainda nesse capítulo, ressalta a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para os profissionais das creches e das escolas

infantis, assegurando uma formação mínima para os seus profissionais. Observamos assim que, embora a Educação Infantil esteja reconhecida na lei, ainda há muito a ser vencido, principalmente quando se fala de investimentos nesse âmbito da educação (KRAMER, 2005, p. 54).

Nossa inserção no cotidiano da creche levou-nos a observar não só o trabalho desenvolvido pelas educadoras, mas também suas competências<sup>65</sup> profissionais. Partindo do pressuposto de que um educador competente é aquele que aprende a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes à sua prática, direcionamos nosso olhar para as experiências que presenciamos e, muitas vezes, também vivenciamos no dia-a-dia escolar de nosso campo de estudos e que levaram-nos a buscar dados sobre a formação dessas professoras, entrelaçadas por suas práticas pedagógicas.

Para tal julgamos necessário levantar os dados relativos à escolaridade das mesmas, dos seus pais e também dos seus companheiros, acreditando que, com essas informações poderíamos começar a tecer um pouco da história do contexto escolar e pessoal em que estão mergulhadas. Ressaltamos que, segundo Hernández (*apud* Kulisz, 2004, p. 20) a

aprendizagem acontece quando alguém aprende em condições de transferir a uma nova situação o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

Diante dessa afirmação, julgamos de especial relevância conhecer um pouco o ambiente cultural com o qual as educadoras convivem em seu cotidiano pessoal, lembrando que o professor edifica sua identidade sobre um equilíbrio entre particularidades pessoais e profissionais e que, a partir de uma análise de sua prática, é possível revelar a totalidade da pessoa do professor (GRILLO, *apud* Kulisz, 2004, p. 43). Nesse sentido, optamos por expor as informações recolhidas nas entrevistas que, com as educadoras, efetivamos.

---

<sup>65</sup> Entendemos por competência a relação organizadora entre conhecer e agir que, para constituir-se, não prescinde da dimensão da prática ou da ação. Além do conhecimento, os afetos, as intuições e os valores pessoais são envolvidos na tomada de decisão para agir (MELLO, 1999, p. 3).

Escolaridade <sup>66</sup>			
	Educadora	Pais	Cônjuge
Educadora 1	Segundo grau completo	Primeiro grau completo.	Segundo grau completo.
Educadora 2	Primeiro grau incompleto	Pai sabia ler, escrever e fazer conta e mãe analfabeta	Primeiro grau incompleto.
Educadora 3	Terceiro grau incompleto. Cursa Psicologia.	Ambos com primeiro grau incompleto.	Não tem.
Educadora 4	Terceiro grau incompleto	Segundo grau completo.	Segundo grau completo.
Educadora 5	Terceiro grau incompleto. Cursa Pedagogia.	Ambos com primeiro grau incompleto.	Primeiro grau incompleto.
Educadora 6	Primeiro grau incompleto.	Pai tem primeiro grau incompleto e a mãe é analfabeta.	Primeiro grau incompleto.
Educadora 7	Ensino médio completo.	Fundamental incompleto	Ensino médio incompleto.
Educadora 8	Segundo grau completo	Ambos com primeiro grau completo.	Segundo grau completo.
Educadora 9	Primeiro grau incompleto	Não conheceu os pais. Criada por uma tia analfabeta.	Primeiro grau completo.
Educadora 10	Terceiro grau incompleto. Cursa Pedagogia.	Mãe tem o segundo grau completo e pai tem primeiro grau incompleto.	Não tem.

Nossa observação nos dados recolhidos evidenciou que, na equipe pedagógica responsável pela educação das crianças, três educadoras não completaram o Ensino Fundamental, três concluíram o Ensino Médio e quatro decidiram por continuar seus estudos ingressando em curso superior. Ressaltamos que, como anteriormente já esclarecemos nessa dissertação, denominamos educadoras ou professoras da creche, todas as profissionais que são responsáveis pelos cuidados e pela educação direta das crianças frequentadoras dessa instituição, tenham elas formação especializada ou não.

O próprio Ministério da Educação – MEC admite no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 39) que estudos têm mostrado o quanto atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país ainda não têm formação adequada. As funções desses profissionais estão passando por reformulações, pois o que se esperava deles há algum tempo atrás, não corresponde mais à demanda atual. A constatação dessa realidade nacional está sendo acompanhada por debates nacionais que apontam para a necessidade de

<sup>66</sup> Ressaltamos que as falas das educadoras foram transcritas e trazidas para nosso texto tal como foram formuladas pelas mesmas. Sabemos, entretanto, que a denominação atual para o 1º grau é Ensino Fundamental e que o 2º grau corresponde ao Ensino Médio.

uma formação mais complexa para os educadores infantis e de uma reestruturação dos quadros de carreira que levem em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional. Em resposta a esse debate a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta lei dispõe no Título IX, art. 87, § 4 que **até o fim da década<sup>67</sup> da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço**. Isto significa que as redes de ensino tiveram como tarefa fazer investimentos de forma sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vinham trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade.

Partindo dessas considerações, voltamo-nos para as educadoras da Creche Bom Samaritano, suas formações e o contexto de escolaridade das famílias onde estão inseridas. Acreditamos que, para atender à exigência do trabalho direto com crianças pequenas e ter uma competência polivalente<sup>68</sup>, como sugere o RCNEI (1998, p. 41), a formação da educadora demanda um caráter amplo, profissional, orientado na perspectiva da multi-pluralidade cultural, levando-a também a ser uma aprendiz que, refletindo sobre sua prática, debate com seus pares, dialoga com as famílias e a comunidade na busca de informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Ante as narrativas das educadoras acerca da própria escolaridade, dos pais e cônjuges, fomos levados a questionar-nos sobre as condições dessas professoras desenvolverem reflexões críticas com seus familiares sobre suas competências profissionais. É bastante reconhecido que pais instruídos conferem melhor educação geral aos seus filhos.

Lembramos que as educadoras da creche são provenientes de famílias com baixa escolaridade, pois apenas uma tem pai e mãe com o Ensino Médio completo. Por outro lado os seus cônjuges, em sua maioria, também têm pouca escolaridade. Nesse sentido, como

---

<sup>67</sup> Ressalte-se que “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (LDB, Título IX, art. 87)” o que significa que a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 instituiu o início da década em 1997 com término em 2007, ano desse trabalho de investigação.

<sup>68</sup> Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (RCNEI, 1998, p. 41).

esperar que as educadoras da creche desenvolvam reflexões críticas sobre suas práticas com familiares com pouca escolaridade? Acreditamos que esse aspecto é importante para nossa busca de conhecer as histórias de formação vividas pelas educadoras em suas trajetórias de vida e vivências educativas, se considerarmos que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode se transformar em *blábláblá* (grifo nosso) e a prática ativismo, como assevera Freire (2005, p. 25).

Entendemos, ainda com o respaldo teórico freireano (1993, p. 93) que a pessoa não é só o que herda nem apenas o que adquire, mas é fruto de uma relação dinâmica, processual do herdado e do adquirido. Aprender e buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e conhecer, não podem prescindir de liberdade, indispensável e necessária para que o sujeito não se afogue e nem submerja nas estruturas hereditárias como se fossem o lugar certo para o sumiço de sua possibilidade de vivê-la, reitera o autor (Ibid, p. 94).

Na relação contraditória entre o que se herda e o que se adquire nas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas acontece uma interferência vigorosa por meio do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos daquilo que Freire nomeia “a força do coração” na estrutura hereditária. O educador, por sua vez, não é nem só uma coisa e nem só a outra. A chamada “força do sangue” existe, mas não é determinante, assim como a presença do cultural, sozinha, também não explica tudo.

### 5.1 Professora sim, tia não. Uma concepção freireana.

Apresentamos na discussão desse capítulo a educadora da Creche Bom Samaritano, do gênero feminino, conhecida e chamada pelas crianças por tia numa generalização para todas as mulheres que integram o corpo docente dessa instituição. Acreditamos que identificar professora com tia, o que foi e vem sendo enfatizado, tanto na rede pública quanto na rede privada em todo o país (FREIRE, 1993), pode estar associado à idéia de que para ser educador infantil basta ter “**boa vontade, gostar de crianças e saber delas cuidar satisfazendo suas necessidades básicas de saúde e afeto**” (grifo nosso), características pessoais para as quais é dispensável uma formação específica.

Entretanto, a formação é um processo permanente na pessoa, para descobrir-se e para produzir-se como sujeito e como profissional. Busca a sensibilização do educador para repensar sua ação educativa, construindo um novo olhar sobre a criança e o seu mundo,



pensando numa formação que ressignifique esse mundo e que estabeleça mudanças nas relações, nas condições de trabalho e na maneira de pensar a realidade, afirma Kulisz (2004, p. 46).

Na tentativa de compreensão crítica do termo “tia” (grifo nosso), buscamos Freire e sua posição de não identificar ou reduzir a professora à condição de parente próxima e auxiliar da mãe nos cuidados com a criança. O uso dessa terminologia é fator de desqualificação da profissão e tem uma dimensão discursiva que evidencia a falsa idéia de que todos podem ser professores.

Ao afirmar que **“ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”** (FREIRE, 1993, p. 11, grifo nosso), o autor não pretende desmoralizar ou desvalorizar a figura da tia, mas questionar a desvalorização profissional, que vem acontecendo há décadas, de transformar a professora num parente postiço.

Nosso convívio no cotidiano da creche deixou-nos apreender que o termo tia é utilizado pelas crianças e por toda a equipe pedagógica para a referência a todas as profissionais que trabalham na instituição e que também foi designado à nossa presença durante toda investigação que lá desenvolvemos. O seguinte relato de campo demonstra não só a utilização da terminologia que ora discutimos, mas também nosso sentimento de aceitação e de inclusão nesse espaço pedagógico.

Chegando a hora de ir para a sala de aula, a professora chamou as crianças para fazerem o trenzinho, ao que rapidamente César pegou minha mão dizendo *vamos tia para a nossa sala*. Nesse momento senti o quanto já sou aceita e incluída nesse grupo! Não só como suposta professora, mas como alguém que lhes presta atenção e cuidados. (Diário de Campo de sexta-feira, dia 01.09.2006)

Nossa inserção no contexto da creche levou-nos à decisão de utilizar o termo educador e professor para mencionar o papel profissional do docente e não a pessoa que o desempenha. Aprendemos, contudo, com Nóvoa (1995, p. 25) que existe uma interdependência da identidade pessoal e profissional, pois “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”.

## 5.2 A profissão docente

O educador é um ator social, um sujeito sócio-cultural de grande visibilidade no espaço escolar, muito lembrado pelas crianças, pois quem não lembra de seu primeiro professor? Esse personagem de antigo e singular ofício, elogiado e criticado, aceito e questionado, sempre esteve inserido nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira, assegura Gonçalves & Silva (1996).

Na condição de docente desempenha um papel crucial como o principal promotor das mudanças que ocorrem na escola e no ensino e com esse potencial transformador necessitaria de permanente formação para lidar com os desafios das realidades que circulam na sociedade. Aprendemos com Kulisz (2004, p. 17) que ser docente é um esforço pessoal, um trabalho livre e criativo que objetiva a construção de uma identidade, esta também profissional originada nas habilidades pessoais e no desempenho de seu próprio saber da experiência.

Diante dessa fundamentação teórica, investimos em buscar nas educadoras da creche suas narrativas acerca do que cada uma entende por ser professora, entrelaçando com o tempo de experiência que cada educadora construiu ao longo de seu percurso profissional.

Ser professora é...		Tempo de docência
Educadora 1	educar. Preparar um pouco para a vida.	17 anos
Educadora 2	não só educar, mas demonstrar palavras de afeto, amizade que muitas vezes a criança não tem.	4 anos
Educadora 3	ensinar às crianças as primeiras palavras.	15 anos
Educadora 4	trabalhar com criança porque sempre a gente está aprendendo mais.	10 anos
Educadora 5	poder ajudar, ensinar	24 anos
Educadora 6	a base de qualquer formação.	4 anos
Educadora 7	gostar muito de trabalhar com as crianças.	5 anos
Educadora 8	educar, aprender com as pessoas, lidar com o ser humano.	6 anos
Educadora 9	ajudar as crianças.	10 anos
Educadora 10	ter uma troca de experiências. Você aprende com as crianças e ensina para as elas as coisas que você aprendeu.	2 anos

Chamou-nos atenção as palavras afeto e amizade proferidas pela educadora 2 nesse quadro demonstrativo. Percebemos que, por meio de ações educativas, a professora acredita ser responsável pela construção de um ambiente que propicie às crianças aconchego, carinho, atenção e compreensão, possibilitando a eles movimentarem-se, expressarem-se e relacionarem-se de forma a sentirem-se atendidas em suas necessidades afetivas.

A atividade do professor, que não se separa da prática social do aluno é registrada por Freire (1996, p. 142) como

[...] é uma experiência alegre por natureza [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver *no professor* o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.

Percebemos na fala, por exemplo, da educadora 1 um processo de apropriação de um sentido de missão, vocação ou dom como próprio de sua profissão docente. Outras professoras deixaram-nos perceber concepções que se centraram em perspectivas idealizadas da relação professor-aluno, como as falas das educadoras 2, 3 e 10, que se espraiavam em ideais magisteriais ligados à responsabilidade de formação da criança como cidadão e ao progresso individual.

No intuito de melhor compreender o que pensam as educadoras acerca do ser professor, entrelaçamos os dados que ora analisamos com a associação livre de palavras que pronunciaram sobre o papel do educador. Para isso mergulhamos na análise desses conteúdos que expomos a seguir, sem deixar de lembrar o que “**o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa**”<sup>69</sup> afirma Sacristán (*apud* Kulisz, 2004, p. 19).

---

<sup>69</sup> Grifo nosso.

Papel do professor	
Educadora 1	Essencial, primordial, base de tudo.
Educadora 2	Educar direitinho, passar tudo.
Educadora 3	Responsabilidade, companheirismo e saber.
Educadora 4	Interesse
Educadora 5	Muito cansativo, mas também muito gratificante.
Educadora 6	Educar [...] e ajudar a criança a seguir um caminho do bem.
Educadora 7	Mostrar a realidade para a criança, prepará-la para o mundo, dando uma base boa.
Educadora 8	É a partir do professor que a criança vai formando a sua identidade; o professor é um referencial do aluno.
Educadora 9	Educar, cuidar, orientar como se fosse o pai e a mãe.
Educadora 10	Ensinar, educar, orientar.

Nossa análise focalizou as palavras *educar*, *ensinar*, *orientar*, *cuidar*, *passar tudo*, *ajudar a seguir um caminho do bem*, pronunciadas pelas educadoras, que entenderam o papel do professor com a missão de responsabilizar-se pelo processo de maturação intelectual dos educandos. A profissão docente, afirma Kulisz (2004, p. 20), é algo aberto e indefinido, que não tem as normas de comportamento de forma muito precisa e, por essa razão é uma profissão criativa que proporciona a expressão de quem a exerce.

Observamos nas narrativas das educadoras um padrão tradicional que condensa idéias relativas à importância dos conhecimentos escolares, evidenciada nas expressões *passar tudo*, *é a base de tudo*, *prepará-la para o mundo dando uma boa base*. Percebemos um comprometimento com a formação das crianças, considerando-as como sujeitos sociais que merecem, desde o princípio de seu desenvolvimento, serem respeitados em seus direitos, e no acesso a situações de conhecimento que promovam experiências ricas e desafiadoras que viabilizem a sua interação com os outros e com o mundo.

No entanto, questionamo-nos acerca do significado de *tudo* e também de uma *boa base*. Tudo o quê? O que é uma boa base? Entendemos que cada professor aprende a construir um modo próprio de planejar e atuar na Educação Infantil, razão pela qual as educadoras que pronunciaram essas expressões sentem o compromisso e a responsabilidade de ser um agente

ativo no processo de ensino das crianças. Sabemos que ensinar é uma atividade complexa, na qual se encontra uma infinidade de tipologias de atividades ou tarefas, o que oferece um alto nível de autonomia e criatividade aos profissionais que a exercem (KULISZ, 2004, p. 19).

O conhecimento escolar e a representação do educador para a criança apareceram nas falas anunciando um valor intrínseco e incontestável de esclarecimento e emancipação, sintetizado nas expressões, que valorizam no papel do professor, a possibilidade de *ajudar a seguir o caminho do bem, mostrar a realidade para a criança e orientar como se fosse o pai e a mãe* (grifo nosso).

As narrativas das educadoras focaram as lentes de nosso olhar sobre as palavras educar e ensinar que apareceram com mais frequência nas respostas, independentes dos anos de experiência na docência. Investimos na reflexão acerca desses significados e encontramos em Morin (2006) definições para os dois termos, que se confundem e igualmente distanciam-se. Educar implica em utilizar meios que permitam assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, entendendo o termo formação, entretanto, como um encorajamento ao autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito de cada aprendiz. Ensinar, por outro lado, com um sentido mais restrito porque apenas cognitivo, é a arte ou a ação de transmitir conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile.

Freire (1993) complementa essa afirmação ao mencionar que a tarefa do ensinante é também a de ser aprendiz e que, quando vivida de forma prazerosa, é igualmente exigente de seriedade, acrescida dos preparos científico, físico, emocional e afetivo. Ensinar, por outro lado, exige a ousadia de dizer não à burocratização da mente, exposta no dia-a-dia, pois quem quer se fazer professora, educadora precisa não só envolver-se na “paixão de conhecer”, mas também na responsabilidade de se ver profissionalmente em formação permanente para promover mudanças no campo educativo.

Morgado (2005) acredita que deveria haver o rompimento do que denominou de uma certa liturgia formativa tradicional, que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que da decisão, levando-os ao isolamento profissional e ao individualismo, em detrimento de propostas de trabalho positivas favorecedoras da autonomia e do desenvolvimento profissional dos docentes.

A profissionalidade docente é citada por Gimeno (*apud* Morgado, 2005, p. 122) como o conjunto de comportamentos, de conhecimentos, de destrezas, de atitudes e de valores que

constituem a especificidade de ser professor que, por sua vez, deveria assumir-se como um facilitador de aprendizagem no lugar de difusor de conhecimento especializado.

Um dos enigmas que se apresenta para os educadores diz respeito ao questionamento sobre a função da escola de instruir/transmitir conhecimentos ou educar formando integralmente uma pessoa. Gallo (*apud* Alves, 2004, p. 18) responde que educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Enquanto a instrução, por meio da transmissão de conhecimentos, fornece ao aluno os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo, a educação apresenta-se como um processo global, dinâmico e contínuo, um mecanismo de transmissão cultural que prepara a pessoa para a vida e a escola deve ser entendida como espaço vívido de cultura e explosões culturais.

Ressaltamos, entretanto, que o ser professor implica em respeitar a identidade do estudante e em compreender que a relação professor/aluno é um diálogo em que, apesar de diferentes, miram-se sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade e expõem-se para aprender com o outro, independentemente, de origens étnicas e culturais, da posição social ou da autoridade que ocupe.

Em face dessas premissas teóricas e dos dados recolhidos nas entrevistas acerca do que entendem por ser professora, julgamos importante buscar as razões que levaram as educadoras a escolher essa profissão. Por meio dos depoimentos das educadoras que atuam na educação infantil da creche em questão, recolhemos e analisamos os conteúdos dos dados que nos foram por elas fornecidos. Para isso fundamentamo-nos nos ensinamentos de Benjamin (2003, p. 203) quando postula que a arte da narrativa evita explicações, pois o ouvinte é livre para interpretar a história como quiser e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude.

Considerando que a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas com procedimentos indispensáveis à sua utilização, incluindo, segundo Bardin (1979), a classificação, a codificação e a categorização dos conceitos, trazemos como exemplo dados das narrativas das educadoras, que nos levaram a codificá-los numa categoria denominada DESEJO.

Desejo	
Educadora 1	Eu sempre gostei de ser professora.
Educadora 2	Eu vi que eu gosto.
Educadora 3	É gratificante trabalhar com criança.
Educadora 4	Eu vi que eu levava jeito para a coisa.
Educadora 5	Sempre gostei de lecionar, é uma coisa que eu sempre quis.
Educadora 6	Sempre tive sonho de ficar na frente da sala de aula.
Educadora 7	Tive vários professores e muitos deles deixaram algumas coisas boas.
Educadora 8	Nasceu um desejo de trabalhar com a educação infantil.
Educadora 9	Querer ensinar.
Educadora 10	Eu gosto muito de criança, de trabalhar com elas, para elas, de educar.

Nossa análise<sup>70</sup> nessa categoria elucidada que o ‘gostar’ expresso em várias falas das educadoras aponta para a importância do gosto pela docência na educação infantil, na qual o educador é o protagonista das cenas iniciais do relacionamento da criança com o conhecimento. Percebemos nos relatos que as educadoras expressaram motivações objetivas e pessoais para escolher a docência, convictas de que a tarefa do professor é indispensável à vida social, expressas nas palavras por elas proferidas educar e ensinar, descaracterizando o jargão descrito por Freire (1993, p. 48) do formar-se professora apenas porque não houve outra chance ou enquanto se prepara e espera por um casamento.

Chamou ainda nossa atenção o entusiasmo que as educadoras apresentam por sua prática pedagógica, revelando um comprometimento com um trabalho educacional que considere a criança como um ser que pensa, que constrói, interpreta, relaciona e age sobre o conhecimento, superando uma concepção outrora conhecida de que para ser educador infantil basta ter “boa vontade e gostar de crianças”. Nossa reflexão fundamentou-se nas palavras de Freire (1993, p. 47)

<sup>70</sup> Utilizamos como métodos de análise as informações objetivas das mensagens das educadoras e também nossas inferências sobre os dados apresentados nas narrativas das educadoras, tais como a segurança e a rapidez nessa resposta, o brilho nos olhos e os sorrisos ao falar sobre essa escolha.

a prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação [...] podemos também com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Nossa concepção sobre desejo está alicerçada não só na forma como cada educadora olha para a sua escolha de ser professora, mas também no sentimento de envolver-se nessa prática, comprometendo-se profissionalmente, com as demandas referentes à atuação docente. Percebemos nos relatos das educadoras não a boa vontade, mencionada por Freire, mas uma vontade entendida como motivadora para mergulhar numa prática com esforços e investimentos pessoais para o trabalho com as crianças.

O gosto pela docência associa-se ainda à experiência de prazer e amorosidade que o educador deposita na ação educativa, produzindo uma dinâmica vital e cognitiva nas crianças transformando essas experiências de aprendizagem em momentos significativos para todos os envolvidos (KULISZ, 2004, p. 52). Esse sentimento revelou-nos ainda uma vontade das educadoras em dar um pouco de si para o outro demonstrando na ação pedagógica uma compreensão das relações que estabelecem com as crianças e com o processo de ensinar. Segundo Freire (1993, p. 57)

[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.

Chamou também nossa atenção a narrativa da educadora 7, no quadro anterior, que, no processo de escolha profissional, foi influenciada pelo exemplo de professores que marcaram sua trajetória como aprendiz confirmando as pesquisas sobre formação docente que evidenciam uma tendência em reproduzir a atuação de um professor que passa a servir de modelo.

Para completar nossa análise sobre a categoria que denominamos desejo buscamos entrelaçá-la com as narrativas das educadoras acerca de como se vêem na prática docente. Nesse questionamento das entrevistas que com elas efetivamos, buscamos organizar conjuntos de dados que descrevessem a forma como as educadoras percebem a si mesmas no papel que desempenham e os reunimos numa categoria nomeada AUTO-IMAGEM, demonstrada a seguir.



Auto-imagem	
Educadora 1	foi um sonho que eu realizei.
Educadora 2	vejo muito útil no sentido de poder ajudá-los.
Educadora 3	estou no dia-a-dia ali com eles, eu acho certo.
Educadora 4	ajudando os alunos, aprendendo com eles também.
Educadora 5	hoje eu me vejo cansada, desanimada e decepcionada.
Educadora 6	eu me vejo vitoriosa. Eu me sinto bem realizada.
Educadora 7	eu acho que eu estou me saindo bem.
Educadora 8	acho que eu me vejo bem.
Educadora 9	eu estou sempre me cobrando.
Educadora 10	eu sempre gostei da prática que eu exercia com as crianças, me vejo de uma maneira positiva, adequada.

Observamos, na análise dos relatos das educadoras, que a identidade de professora foi construída no entrelaçar de experiências pessoais com os percursos profissionais. Segundo Nóvoa, *apud* Kulisz (2006, p. 45), no professor não é possível separar essas duas dimensões, pois a forma como cada um vive essa profissão é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite. Os professores constroem a sua identidade por referência a saberes práticos e teóricos e também por adesão a um conjunto de valores.

Nas palavras da educadora 5 dessa exposição percebemos a imagem negativa que, atualmente, tem de si como educadora. Sente que muito do seu desempenho no trabalho não é reconhecido como gostaria que fosse evidenciando-se que busca e almeja encontrar no exterior de sua prática estímulos, tais como o reconhecimento por seu empenho e dedicação, para melhorar o seu conceito de ser professora. Todavia, os demais relatos expuseram conceitos positivos das educadoras acerca da visão de si nessa prática.

Com base na leitura de Morin (2006, p. 101) sobre a missão do educador, aprendemos que ser docente implica em ser algo mais do que uma função ou profissão. O caráter funcional do ensino reduz o professor ao funcionário, enquanto o seu caráter profissional o reduz a ser um especialista. No entanto, o ensino deve ser mais do que uma função, uma especialização ou uma profissão. Deve ser uma missão de transmitir que exige competência e além de uma técnica, uma arte. Platão já havia nos trazido o *eros* (grifo do autor) como condição

indispensável a todo ensino, explicitando ser o eros a um só tempo, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos, categorias que ficaram tão bem evidenciadas nas falas das educadoras.

Retomando nossa proposta de compreender os processos de formação das educadoras da creche consideramos de especial relevância ouvir suas narrativas acerca das influências que consideram importantes na prática docente e organizamos no quadro a seguir a transcrição do material que nos deixaram conhecer.

Influência na prática docente	
Educadora 1	Foi da minha família mesmo [...] da história do meu pai e da minha mãe, eles tiveram que lutar muito para vencer. Pela história dos meus pais eu acho que educar três filhos hoje e nenhum deles se tornarem bandidos e marginais eu acho que, de repente, foi dali mesmo.
Educadora 2	Eu acho que é pela minha família e pelo grupo da creche. Eu tive uma formação católica e aqui eu aprendi outro tipo de religião.
Educadora 3	A religião aqui da creche foi bastante positiva na prática. Ela proporcionou poder me expandir mais, ser mais liberal, poder ter a mente mais aberta.
Educadora 4	Eu acho que pela minha educação também, mas mais pela minha família. A gente tenta ir mais pela família, pela educação de base que eu tive de casa.
Educadora 5	Acho que é mais da experiência que eu tenho de família [...] a minha mãe, por exemplo, sempre falava: não se bate em criança [...] não grita com criança à toa. Se você tem que chamar atenção chama, eu aprendi nesse jeito assim.
Educadora 6	Eu acho que os três tem fundamento. Da família a gente traz muitos valores e a gente gostaria que as crianças tivessem [...] Eu aprendi muita coisa aqui na creche [...] aprendi aqui na creche a ser mãe [...] E também a minha escolaridade tem influenciado bastante [...] eu tenho aprendido muito e isso eu tenho passado para as crianças. Eu vejo onde eu errei como mãe para tentar ajudar os pais, ajudar as crianças, os valores e tudo é importante: a família, a escola, a creche é importante.
Educadora 7	Sim eu acho que da minha família. Eu aprendi dentro da minha casa. Aprendi muita coisa aqui também.
Educadora 8	A minha família principalmente que é a base no dia-a-dia [...] a cultura da creche, das experiências todas, que vai se adquirindo [...] pelo desempenho do trabalho, aí eu fui incentivada a fazer o curso.
Educadora 9	Eu acho que tudo um pouco junto. Vem da escola, vem do trabalho, de casa também.
Educadora 10	Eu não digo que foi a formação escolar e nem a cultura dos meus pais. Acho que é uma coisa minha mesmo. Sempre gostei de criança e de lidar com as crianças. Eu disse: eu vou fazer formação de professores porque é aquilo que eu gosto.

Sobre as histórias pessoais de influências na prática docente pudemos perceber que nove relatos destacam o papel que a família representou para as educadoras. Na análise dessas

respostas observamos o quanto a prática dessas professoras está marcada por sua história de vida pessoal, tão evidenciada na importância dos valores e significados que as entrevistadas trouxeram da educação familiar, evidenciando que suas experiências pessoais e suas histórias são determinantes no seu comportamento profissional.

Uma questão interessante desviou nosso olhar para as narrativas de duas educadoras, que ressaltam a religião como um agente de influências nas suas práticas com as crianças. Tal revelação levou-nos a refletir sobre a afirmativa que ouvimos do corpo dirigente da creche, no início de nossa investigação, “a instituição é laica” (grifo nosso). Lembramos que, apenas dois depoimentos, num universo de dez relatos, constitui uma pequena parcela que aponta para a influência religiosa na prática docente, razão pela qual percebemos o quão pulverizada tornou-se a questão, mas que ratifica a prática laica declarada pela creche. Contudo, compreendemos que a influência da prática religiosa nessa instituição não é hegemônica e está longe de ser homogênea, pois os sujeitos que nela se encontram não são “meras esponjas” que absorvem as mensagens e internalizam seus conteúdos na totalidade sem crítica ou novos usos. Pelo contrário, apreendemos contradições nas formas subjetivas como as educadoras percebem as mensagens religiosas que existem no universo da creche. Entretanto, essa questão revela-se tentadora para outras investigações que busquem um maior aprofundamento sobre o objeto que entrelaça dogmas de fé e as práticas educacionais que, todavia, distanciam-se do escopo de nossa pesquisa.

Face à contínua busca de conhecer a formação subjetiva em que subjazem as concepções de sexualidade entre as educadoras mergulhamos naquilo que nos contam e recontam a equipe pedagógica desse espaço escolar. São narrativas plenas em desejo de bem servir, em vontade política de realizar práticas educativas capazes de mudar os rumos da educação das crianças pobres da região, melhorando não só suas carenciadas vivências, mas torná-las cidadãs de bem em meio ao caos social em que vivem.

### 5.3 As educadoras e suas narrativas.

A palavra narrativa, origem no latim *narrare*, significa relatar, contar uma história, é uma técnica que visa ouvir de quem narra, a história de algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social em que se encontra. Por meio da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações

para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos, tornam familiares acontecimentos e sentimentos, que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p. 91).

Labov (*apud* LIRA, CATRIB E NATIONS, 2003, p. 61) explica que a narrativa é uma técnica de recapitular a experiência passada por meio da combinação da seqüência verbal de sentenças com a seqüência de eventos que de fato ocorreram, enquanto Jovchelovitch & Bauer (2004, p. 92) acrescentam que uma narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada, pois nos mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico de quem narra.

Considerando que as comunidades, grupos sociais e subculturas contam suas histórias com palavras e sentidos específicos à sua experiência e ao seu modo de vida, (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004, p. 91), elegemos a técnica da narrativa por acreditarmos que, por meio dela, poderíamos ter mais facilidade para acessar as experiências do corpo docente da creche Bom Samaritano.

Nossas expectativas, no entanto, nem sempre foram bem sucedidas, pois ocasionamos um embaraço generalizado em duas educadoras, por ocasião do movimento de sensibilização para que aceitassem narrar um pouco de sua história como professoras. Uma delas alegou timidez e, bastante constrangida, desculpou-se ao afirmar nada ter de especial ou relevante no seu trabalho como contribuição para a pesquisa. Percebemos, nesse relato, não só a negação da narrativa oral da história profissional da educadora, como também a não valorização de suas experiências. Aprendemos com Benjamin (1993, p. 198, grifo nosso) que **“cada vez mais são raras as pessoas que sabem narrar devidamente e, por essa razão, as ações da experiência estão em baixa”**.

Diante dessa preleção sobre a narrativa, buscamos evidenciar o estado da arte em que se encontra a educadora da Creche Bom Samaritano identificando a necessidade de ampliar as nossas pistas, recolhidas em nossa observação participante a partir da imersão nas narrativas proferidas pelas professoras pesquisadas nos campos do exercício de seus ofícios, como já explicitado em nossa introdução e no capítulo 1 desse trabalho. Para a realização desse garimpo de informações, utilizamos as técnicas de coleta de dados da narrativa e das entrevistas semi-estruturadas individuais, concentrando-nos na escuta atenta das histórias proferidas pelas educadoras da creche. Como resultado dessa coleta, ousamos trazer para esse trabalho uma síntese de cada relato evidenciada no quadro a seguir.

Onde aprendeu a prática docente	
Educadora 1	Foi uma aprendizagem que eu trouxe de casa.
Educadora 2	Eu aprendi os primeiros passos mesmo foi na Creche Bom Samaritano.
Educadora 3	No Instituto de Educação nós tínhamos a Didática [...] aquela professora deixou as bases para a gente. E pelo estágio também.
Educadora 4	Eu aprendi realmente foi aqui mesmo, aqui na creche.
Educadora 5	Eu fiz o curso de magistério, mas o que a gente aprende mais é na parte prática.
Educadora 6	No meu dia-a-dia com meus irmãos eu aprendi muita coisa
Educadora 7	Foi no curso de formação.
Educadora 8	Nos estágios que eu fiz no colégio.
Educadora 9	Eu sempre educo do jeito que eu fui educada, porque minha mãe conversava muito com a gente.
Educadora 10	Aprendi com o curso e a experiência.

Nos relatos acima descritos as educadoras 1, 6 e 9 atribuíram prioridade ao que foi aprendido em outros ambientes de formação, como o familiar, ao contrário de apenas duas educadoras que mencionaram a importância dos Cursos de Formação de Professores para a sua prática docente. As demais educadoras ressaltaram a prática cotidiana como fundamental para a formação docente. Ressaltamos que as educadoras que afirmaram ser a família a responsável pela prática pedagógica que hoje exercem, não têm cursos de formação profissional para a docência, razão para que considerem os saberes oriundos da experiência familiar e também de atividades relativas aos cuidados das crianças<sup>71</sup>, como a base da prática que hoje desempenham no universo escolar.

Partindo do princípio de que o conhecimento é um processo permanente, mas sempre provisório, múltiplo e multidimensional, transversal e rizomático, inserido numa rede complexa de crenças, valores e práticas, concordamos com Perez, Sampaio e Tavares (2001, p. 82) que a prática cotidiana é um espaço privilegiado de produção do saber, mesmo que essa prática seja proveniente de uma cotidianidade fora da instituição escolar, como asseveram os processos de autoformação descritos por três educadoras no quadro acima. Suas trajetórias e

<sup>71</sup> Esclarecemos que duas educadoras trabalharam durante alguns anos em casas de família desempenhando as funções de babá das crianças pequenas.

práticas foram assimiladas como elementos de um saber pessoal e subjetivo gestado na experiência concreta de cada uma.

Considerando que cada indivíduo faz parte de um contexto social diferente e sua formação aprimora-se na medida em que estiver predisposto a auto-educar-se e a auto-aperfeiçoar-se, observamos nesse quadro demonstrativo que quatro relatos evidenciam a base para seu aprendizado oriunda de sua formação na escola e três relatos elegeram a vivência cotidiana no espaço escolar como responsável pela experiência docente. Lembramos, nesse momento, que

a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Apreendemos das narrativas que nem todas as educadoras desenvolveram essa reflexividade crítica expressa por Nóvoa. No entanto, percebemos que algumas surpreenderam-se com a pergunta levantada por nossa entrevista, conduzindo-as a desviarem seus olhares para essa questão. Dessa forma sentimos um pouco de nossa contribuição para esse processo de (re)construção permanente de identidade pessoal, como assegura o autor.

Ao longo do processo investigativo de desvelamento do real as narrativas das professoras expressaram não só as suas inserções como sujeitos históricos, mulheres e educadoras, mas também as relações que estabelecem nesse espaço escolar. Nesse sentido, consideramos necessário ouvir delas suas experiências de trocas com seus pares<sup>72</sup> e também com as crianças com as quais desenvolvem seu trabalho escolar. Para tal, esquematizamos suas narrativas no quadro a seguir, com a intenção de melhor visualizarmos os relatos sobre a troca de experiências entre as educadoras e entre elas e as crianças.

---

<sup>72</sup> Entendemos por pares, nesse contexto, as pessoas que pertencem ao mesmo grupo e partilham das características profissionais de ser educadora da Creche Bom Samaritano.

Experiência com os pares		com as crianças
Educadora 1	Existe [...] conversando, trocando idéias.	[...] pela vivência da criança [...] aqui nós trabalhamos com crianças de comunidade e a gente aprende muita coisa.
Educadora 2	Existe [...] Às vezes uma pedindo uma idéia para a outra [...] cada uma vai passando o que sabe para a outra. Nem tudo a gente sabe.	Existe sim. Eles estão sempre perguntando e eu tenho que estar pronta para responder.
Educadora 3	Claro, a gente trocava experiências [...] sempre se comunicava [...] todo mundo. Tem essa troca e é positiva.	Claro, eles chegam [...] a gente ouve e até muitas coisas que você nem queria ouvir, mas eles contam também experiências ótimas, boas e não só ruins. As crianças tem muito para ensinar para gente. Amizade, principalmente.
Educadora 4	Existe, não com todas elas [...] tem a troca da tia do Maternal comigo [...] quando chega no final do ano ela me dá os assuntos todos que já trabalhou, aí eu dou continuidade.	Existe a troca de experiência com certeza [...] tudo que foi ensinado, você explicou e eles retribuem fazendo sozinhos.
Educadora 5	Eu acho que sim [...] eu tenho a minha experiência de cuidar das crianças, aí entra outra que já tem outra coisa que é legal, então o que eu não tenho ela pode passar para mim e o que ela não sabe eu posso passar para ela, quer dizer, é uma troca. Aqui dentro acontece muito [...] Uma ajuda a outra.	Com certeza. Que você tenha se dado conta: puxa vida isso aí eu não aprendi com nenhuma colega, eu aprendi com as crianças, foram elas que me ensinaram. Eu mandando as crianças dormir e eu estou sentada! Isso eu aprendi com eles.
Educadora 6	Eu acho que não existe não [...] A única interação que a gente tem é no final do ano, mas de ter assim alguma coisa de concreto, aqui eu acho que não tem não.	Ah sim. Há uma troca [...] A troca é mais na rodinha [...] a hora da novidade. É positiva. eles são muito pequenos para relatar alguma coisa. Essas experiências ajudam [...] porque daí eu já posso dar início ao meu trabalho.
Educadora 7	Existe e não. Como é diferente o nível de cada sala, de cada Jardim, alguma coisa dá para a gente usar sim, mas nem sempre tudo [...] Eu acho que foi legal eu ter passado e percebido o trabalho dela, que eu achei legal e modifiquei.	Ah muita [...] eles vem com uma bagagem totalmente diferente [...] o vocabulário deles é totalmente diferente, o modo de tratar, eu acho que essas coisas são muito diferentes.
Educadora 8	[...] uma conta para a outra as experiências, como é que aconteceu aquilo com ela, o que ela resolveu, ela passa a sugestão dela para você, falando o que você deveria fazer ou o que não deveria fazer, suas formas de comportamento. É existe uma troca.	Existe [...] elas trazem muita coisa de fora, elas vêem muitas coisas que a gente não vê porque eles moram no morro [...] eles trazem assim uma alegria, uma vontade às vezes até de aprender que a gente esquece, mas esquece tudo. Eu adoro, adoro, adoro eles.
Educadora 9	Eu acho que não [...] Cada turma faz o seu e conforme o tempo de cada um [...] eu não percebo troca de experiências entre as educadoras.	Ah sim. É isso aí tem coisas que a gente vê assim, por exemplo, tem uma criança que é mais esperta, aí me surpreende [...]. Às vezes eu digo: nossa a criança agora deu uma lição para mim. Isso aí é comigo o tempo inteiro.
Educadora 10	Nem todas [...] algumas trazem experiência quando vem [...] para mim não me trazem nada.	Tem bastante. O que eles falam, o que eles aprendem. Por exemplo: tia é tiro [...] eu até hoje não consigo distinguir o som de tiro ou fogos.

Nossa análise sobre as narrativas evidenciou que quatro educadoras consideram que não existe um processo de trocas de conhecimentos e experiências entre as educadoras, ao passo que as outras seis declararam que o intercâmbio entre elas parece viabilizar o crescimento profissional e o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Por outro lado, nossa observação revelou que existe a possibilidade de trocas entre as educadoras, mas não existem momentos institucionais que oportunizem um processo de trocas de conhecimentos entre as mesmas para que, nesse intercâmbio, possa ser viabilizado e

crescimento e valorização das profissionais e o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Percebemos ainda a existência de um sentimento hierárquico entre as educadoras no sentido de valorizar aquelas que tem maior tempo profissional na instituição em detrimento das mais novas que lá desempenham as suas funções. Nosso olhar foi direcionado para a falta de compreensão do corpo docente acerca da importância da comunicação, como uma maneira de aprimoramento profissional e de amplitude dos conhecimentos a partir da relação dialógica com seus pares.

Dessa forma, acreditamos na necessidade da creche promover um trabalho que busque o enriquecimento das relações de comunicação entre as educadoras envolvidas na ação educativa das crianças, uma vez que as iniciativas de troca são individuais.

Nosso olhar para as possibilidades de trocas entre as educadoras fundamenta-se na valorização do diálogo na educação. Freire ensinou-nos, em suas diferentes obras, sobre a importância de uma educação humana e transformadora concebida por uma educação dialógica e afirma que

testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (FREIRE, 1996, p. 135)

Observamos ainda que, pela confiança estabelecida no grupo, algumas educadoras demonstram segurança em dividir suas dificuldades e, conseqüentemente, a possibilidade de receber orientações de suas colegas para resolver questões e até mesmo conflitos, o que significa que essas educadoras constroem a sua formação enquanto ensinam, aprendem e trocam com seus pares. Nossa afirmação pode ser embelezada pelo postulado freireano de que a segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se a inconclusão, de ser consciente, atesta, de um lado, a ignorância, abre, de outro, o caminho para conhecer (1996, p. 135).

Nosso convívio cotidiano levou-nos a constatar que os únicos espaços de diálogo entre as educadoras são as reuniões mensais, onde são discutidos os problemas que as crianças e famílias apresentam, os conteúdos a serem trabalhados no próximo mês, as atividades a serem promovidas e organizadas, dentre outros assuntos importantes presentes na pauta desses encontros. Face a isso passamos a refletir que nossa presença, convívio e disponibilidade ao diálogo ofereceu às educadoras e até mesmo à direção da creche a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica como um recurso importante na busca das trocas e partilha



das atividades pedagógicas e também pessoais, indicadoras da apropriação etnológica de nosso trabalho. Diante dessa vivência lembramos que **“o diálogo faz com que a pessoa passe a pensar e que essa ação não se dá na solidão do sujeito pensante, é necessário que aconteça a comunicação entre os sujeitos”**<sup>73</sup> (KULISZ, 2004, p. 76).

Na análise das narrativas sobre a troca de experiências com as crianças vimos erigir a unanimidade das referências positivas nessa interação. Segundo Freire (1996, p. 30), é importante que o professor saiba respeitar os saberes dos educandos e saiba estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos. Japiassu reforça essa concepção ao afirmar que “nossos alunos não vêm a nós com as cabeças desocupadas” (1983, p. 17).

Percebemos nas falas das educadoras um respeito pelas crianças na ação educativa que oferece oportunidade para o convívio com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras e também de adquirir conhecimentos sobre realidades diversas. Uma educadora revelou-nos, por exemplo, que ao explicar alguma coisa nova para as crianças, aquelas oriundas do nordeste brasileiro, costumam trazer suas experiências acerca dos costumes, comidas, plantas e tantas outras oportunidades para trocar conhecimentos.

A creche, como instituição de Educação Infantil pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, educando-os para o convívio e o respeito pela diversidade. Sabemos que o modo como as características subjetivas de cada criança são recebidos pelo educador e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, uma vez que sua identidade nessa fase do desenvolvimento ainda está em construção. Vale lembrar que a atitude de aceitação positiva pelos professores é de grande importância para as crianças que estão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o seu humano e a sociedade em geral. Gradualmente as crianças vão percebendo-se e percebendo também os outros como diferentes de si, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Ao entendemos autonomia como a capacidade da criança conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em consideração regras, valores e sua perspectiva pessoal, conceituamos uma educação com autonomia como aquela que significa considerar as crianças

---

<sup>73</sup> Grifo nosso.

como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 14).

Freire (1996, p. 145) completa essa concepção quando assegura que os seres humanos são “programados, mas para aprender” (grifo nosso) e, portanto para ensinar, para conhecer, para intervir, levando-nos a entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia tanto dos educandos como dos educadores.

#### 5.4 O currículo na creche

Na elaboração dos objetivos de nossa pesquisa sobre sexualidade infantil na Creche Bom Samaritano pensamos inicialmente em sugerir um programa de educação sexual para a creche, de forma a reiterar seu compromisso com a transformação social, mediante a adoção de novas atitudes e comportamentos que propiciem pensamento crítico, independente e criativo nas crianças e nos profissionais desse espaço escolar. No entanto, os limites dessa pesquisa levaram-nos a assumir nossa impossibilidade diante de tal proposta, dado o escasso tempo que tivemos para desenvolvê-lo. Entretanto, sugerimos que essa lacuna seja uma oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam mergulhar em conhecimentos mais profundos que atendam a essa questão.

Aprendemos com Freire (1996, p. 41) que uma das tarefas mais importantes do professor é propiciar condições para que cada educando, nas relações com os outros, ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Nesse sentido ousamos dividir com essa equipe pedagógica nossa idéia de um trabalho mais liberto capaz de incluir os fatos da sexualidade e das vivências da criança com seu corpo em desenvolvimento.

Na busca de respostas para esse trabalho incluímos, nas entrevistas semi-estruturadas com as educadoras, uma questão acerca de como percebem o currículo com que desenvolvem seus trabalhos com as crianças. Essa pergunta procurou descobrir a participação do professor na construção ou não do currículo que trabalha com as crianças, se esse docente é um mediador entre o currículo estabelecido e as crianças ou se é um agente ativo no desenvolvimento curricular da creche. Ante essa questão obtivemos as respostas que transcrevemos a seguir.

Percepção do currículo trabalhado	
Educadora 1	Era muito restrito. Eu achava que eles podiam ir muito mais além [...] O currículo foi praticamente eu que formei [...] eu não achava justo com aquele grupo que podia e ia avançar, que não aproveitasse para desenvolvê-los mais.
Educadora 2	Olha, do pouco que eu entendo eu vejo até bom.
Educadora 3	Ah, eu acho bom. Eu acho que está dentro do contexto deles. A gente não sai muito da realidade deles.
Educadora 4	Eu acho que está bem desenvolvido. Como eu sou auxiliar então eu não participo muito, eu só aplico. Para um Jardim II eu acho que estamos fazendo coisas bem diversificadas, bem diferentes.
Educadora 5	O currículo propriamente dito, não existe na educação infantil [...] A gente, aqui, uma vez por mês tem uma reunião pedagógica, onde é passado para nós o que iremos trabalhar durante o mês; trabalhamos linguagem, matemática, ciências e ciências sociais.
Educadora 6	Eu acho que está certo, que está legal e que está [...] adequado para as crianças.
Educadora 7	A gente recebe todo mês o assunto do bimestre e ali vai desenvolvendo todo o conteúdo dado [...] porque eu já tenho uma noção do que tem que ser dado e através daquele planejamento vou desenvolvendo [...] o trabalho é do meu jeito como tem que ser aplicado.
Educadora 8	O pedagógico é dado pela diretora e a gente procura sempre colocar, incrementar um pouco mais, buscar nos livros, procura até pela experiência que as crianças trazem para a gente.
Educadora 9	Eu acho legal da forma como elas trabalham, [...] cada uma faz diferente da outra.
Educadora 10	Bom, o currículo é o planejamento. O que eu percebo é uma orientação que ela (a diretora) dá para as professoras, para as professoras não se perderem, para dar a matéria, para seguir uma linha. Então o planejamento é mais para orientar o professor.

Nossas análises revelaram que algumas educadoras desconhecem o significado do termo currículo, razão pela qual uma narrativa evidenciou que *o currículo propriamente dito, não existe na educação infantil*. Entretanto, na fala da educadora 1 entendemos que ela se vê como participante e como um elemento ativo no desenvolvimento do currículo em situações práticas e também na definição dos conteúdos para determinados alunos, quando declara que não acha justo deixar de aproveitar um grupo quando percebe que podem avançar mais.

O termo currículo, segundo Forquin (1996, p. 188) designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no

quadro de um dado ciclo de estudos. Esse “currículo formal ou oficial”<sup>74</sup>, também chamado por certos autores de “currículo real” (grifo nosso), aparece na análise dos programas e dos cursos, é ensinado nas salas de aula e pode ser conhecido por observação ou por pesquisa direta com os professores e com os alunos. Numa articulação dessa concepção de currículo com a narrativa que acima destacamos, compreendemos que, mesmo atuando há 15 anos na área de educação, desconhece o significado de um currículo, porém reconhece e aceita os conteúdos que recebe na reunião pedagógica para serem trabalhados durante o mês, tais como linguagem, matemática, ciências e ciências sociais.

No entanto, numa ampliação ainda maior de seu sentido, esse termo pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente inscrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito, um currículo oculto. Esse, em contraste com o que é adquirido por meio de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais, faz referência a tudo aquilo que poderia ser chamado de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, ou seja, a transmissão de conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores como podemos identificar na narrativa de uma educadora ao afirmar que *o trabalho é do meu jeito como tem que ser aplicado*.

Nosso interesse nessa pesquisa recaiu sobre esse currículo oculto, pois, como a sexualidade é expressa por meio de crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos, serviria ele para ajudar-nos a compreender o que recebem as crianças das educadoras e que não foi a elas prescrito num programa pedagógico. Aprendemos que o currículo oculto implica na idéia de alguma coisa implícita ou invisível, que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer aparecer, enquanto num currículo real requer apenas que seja inventariado ou descrito tal como se manifesta nas atividades pedagógicas cotidianas.

Nas teorias do currículo oculto, existem diferentes concepções do implícito ou do invisível, assegura Forquin (1996, p. 193). O “implícito natural”<sup>75</sup> não precisa ser dito pois está inscrito na lógica das situações, como observamos, tantas vezes, na creche as crianças enfileiradas deslocando-se para o refeitório, para o pátio, para o banho de mangueira, em vistas de manter a ordem. A organização da vida escolar, a estruturação escolar do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades são assimiladas como mensagens implícitas dirigidas permanentemente à criança escolar, suscitando e desenvolvendo nela competências e disposições consideradas como desejáveis ou como características do “ofício

---

<sup>74</sup> Destaque do autor (Forquin, p. 191)

<sup>75</sup> Grifo do autor (Forquin, p. 193)

do aluno”<sup>76</sup>. Já o “implícito perverso”<sup>77</sup> é o produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, desveladas por exemplo, nas análises de algumas narrativas como a de uma educadora ao comentar um episódio cotidiano na creche.

Ontem mesmo, eu peguei duas crianças juntas no banheiro das meninas. Fui e falei para ele: olha quem mandou você vir aqui no banheiro das meninas? Você não sabe que o banheiro de menino é logo do lado? Não pode, não pode de jeito nenhum. Isso é feio! [...] Aí é assim que eu vou fazendo no dia-a-dia. (Diário de Campo de junho de 2007)

Diante desse episódio consideramos que o menino somente entendeu como errado estar no banheiro feminino, mas por que é feio? Por que a expressão zangada ao falar sobre isso? Entendemos que essa tentativa velada da professora de educar para a sexualidade denuncia um enquadramento dessa temática num currículo oculto e perverso.

Nossas observações têm evidenciado que, muito do que as crianças aprendem na creche, acerca da sexualidade, chega até elas por meio de um currículo oculto, como no caso de um garoto que tentava tirar sua roupa, um macacão de brim, durante a festa do Dia das Crianças, porque estava com calor e recebeu um grito de uma das educadoras, que o vestiu novamente sem explicar-lhe porque deveria voltar a brincar e a suar.

Essa experiência ressalta e descreve um currículo constituído por aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2007, p. 78). Por meio dele as crianças aprendem os rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações que lhes permitem um ajustamento da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento da escola.

Numa perspectiva mais ampla, poder-se-ia afirmar que, por meio desse currículo, as crianças também aprendem atitudes e valores ligados às dimensões da sexualidade, como ser homem ou mulher, como ser hetero ou homossexual, assim também como a identificação com determinada etnia. As fontes do currículo oculto provêm das relações sociais da escola, tais como as relações entre professores e alunos, entre a administração da escola e os alunos e ainda entre alunos e alunos.

Embora Silva (2007, p. 80) assegure que o conceito de currículo oculto tornou-se crescentemente desgastado, o que talvez explique seu declínio numa análise educacional crítica, ocasionando uma certa trivialização desse conceito, consideramos que ele ainda é bastante pertinente para evidenciar como as questões relacionadas à sexualidade são

---

<sup>76</sup> Ibidem

<sup>77</sup> Ibidem

cotidianamente vivenciadas e experienciadas pelas crianças e educadoras no ambiente escolar, pois como assegura Morgado (2004, p. 121)

o currículo escondido [...] só acontece na sala de aula [...] expresso silenciosamente: um olhar ou um sorriso bastam, mas baseia-se muito na tradição oral feita de histórias, anedotas, experiências pessoais, aforismos ou sentenças. Caracteristicamente não tem horário [...] é na essência, o currículo da matérias que não é dada.

Com base em todas essas considerações acerca do nosso interesse pelas questões que envolvem o currículo da Creche, nossa intenção seria compartilhar os nossos saberes acerca da sexualidade com a equipe pedagógica da creche, auxiliá-las em seus conhecimentos e nas situações vivenciadas, oportunizando-lhes encontrar caminhos e soluções para lidar com as questões sobre essa temática no cotidiano da escola. Sabemos, entretanto, que o fornecimento de informações sobre determinados fatos ou conhecimentos não é, isoladamente, um processo educativo, embora possa fazer parte dele.

Ousamos declarar que, pelo desconhecimento da complexidade que cerca essa temática, a incluímos em nosso projeto de investigação, mas pelos conhecimentos adquiridos concluímos que essa pesquisa não poderia trilhar por um caminho longo e laborioso para dar conta dessa proposta.

Acreditamos entretanto que, de posse desses saberes, as educadoras possam por si e no coletivo de suas práticas, incorporar crítica e efetivamente suas dificuldades nessa temática tão pródiga em desvelamentos dos diferentes e das diferenças, sempre lembrando que **“formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”** (FREIRE, 1996, p.14, grifo nosso).

## 5.5 Desvelando alguns elementos constitutivos da formação docente.

No intuito de compreender o processo de formação de cada educadora da Creche Bom Samaritano, ousamos trazer à superfície de nossos entendimentos os conteúdos a partir dos relatos das educadoras, lembrando, entretanto, que eles não perdem o seu valor no momento em que são “novos”, ao contrário, **“conservam suas forças e depois de muito tempo ainda são capazes de se desenvolver”**, acrescenta Benjamin (2003, p. 204, grifos nossos).

Ao final de cada encontro com a equipe da creche para realizar as entrevistas, passamos a refletir sobre as narrativas que ouvimos, fazendo um esforço para “dar forma à

imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra” (BENJAMIN, 1993, p. 11). Como a técnica narrativa, lembra-nos Minayo (1993), é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas, escolhemos expor, primeiramente, as palavras proferidas pelas professoras na associação livre sobre FORMAÇÃO DOCENTE, que organizamos no quadro a seguir.

Formação de Professores	
Educadora 1	Grupos, todos juntos.
Educadora 2	É importante porque é uma educação muito boa.
Educadora 3	É muito importante que a pessoa tenha formação, conhecimento para passar os valores corretos para as crianças.
Educadora 4	Estar sempre fazendo coisas novas.
Educadora 5	É minha vida.
Educadora 6	Acho isso bom.
Educadora 7	Interesse.
Educadora 8	Responsabilidade, compreensão e atitude.
Educadora 9	Professor já está se formando nessa área porque também é a escolha dele.
Educadora 10	Decadência.

Percebemos, por meio das palavras *bom, interesse, minha vida, passar valores, fazer coisas novas*, não só um comprometimento das educadoras na tarefa docente, mas também a compreensão de que educar é uma forma de intervenção no mundo, pois “[...] tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade” ensina Freire (1996, p. 103).

Elegemos como prioridade para a nossa análise o relato da educadora 10, que chamou nossa atenção para uma afirmativa que foge das considerações positivas dos relatos das demais narradoras. Tal conteúdo revelou-nos uma situação de tensão vivida pela professora, por ocasião de nossa pesquisa, expressa não só pela palavra *decadência*, mas

[...] também a gente vai se decepcionando muito com a falta de apoio de pais. Hoje em dia o professor não pode nada e o aluno pode tudo. Então isso vai fazendo com que a gente se decepcione. Vai ficando desanimada de trabalhar. Porque se você pede ajuda aos pais e os pais riem de você ou não te ajudam ou aqueles que você faz uma queixa, mas uma queixa construtiva para ajudar e ele espanca a criança aí você vai falar assim: então eu não vou fazer mais queixa. Você fica naquela dúvida: ou alguns ajudam ou o outro

espanca. Então o trabalho do professor vai se tornando muito difícil [...] Antigamente você falava com os pais, esses que são bandidos, e eles te respeitavam muito mais, te ouviam, Hoje não. Hoje ninguém mais ouve o professor. O professor é um mero enfeite.

Esta narrativa evidencia a presença daquilo que Esteve (1995, p. 112) indica como mal-estar docente, entendido como aquilo que traz conseqüências para a personalidade dos professores, repercutindo de forma qualitativa no exercício da docência, como revela o desabafo da educadora acima citada. Acreditamos que a educadora externou um sentimento de desajustamento e insatisfação perante problemas reais de sua prática pedagógica atual, que contradizem a imagem ideal do professor, respeitado e valorizado na atividade laborativa.

As outras narrativas das educadoras, no entanto, levaram-nos a fazer inferências acerca de uma visão positiva na formação do professor, considerando, que muitas delas entendem a formação do professor como aquela que diz respeito à formação inicial de um aprendiz, aquele que está no processo de tornar-se docente. Entretanto, Garcia (1995, p. 54) assevera que a formação de professores não é um conceito unívoco e por essa razão precisa ser concebido como um *continuum*<sup>78</sup>, um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que se contrapõe a visão de formação presente nas inferências que realizo a partir do ouvido.

Neste sentido, Esteve (1995, p. 109) ressalta que, trabalhos realizados em diferentes países convergem para a questão de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática cotidiana e utiliza o conceito de “choque com a realidade” (grifo do autor) de Veenman para descrever o colapso das idéias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula. Essa afirmação pode ser exemplificada na resposta de uma educadora quando questionada sobre o processo de sua formação: *o meu primeiro emprego como professora foi aqui na creche [...] o que se aprende no magistério é muita teoria e a gente quer colocar essa teoria na prática. Mas não é bem assim – a teoria é uma coisa e a prática é outra.*

No conteúdo desse relato evidenciamos não só o entendimento da educadora de que a formação inicial oferece “produtos acabados”, mas também a constatação de uma ruptura entre aquilo que aprendeu no curso de formação, que chamou de teoria, e o que, ao longo dos seus seis anos de prática na creche, havia acumulado e percebido que, muitas vezes, estava

---

<sup>78</sup> Grifo do autor. Para a obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto, sugerimos a leitura de Garcia sobre ‘A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor’. In: Nóvoa, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



longe de poder contar com a bagagem aprendida para solucionar ou mesmo aplicar no cotidiano vivenciado.

Essa reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática remete-nos ao que Boaventura Santos (1989) propôs como segunda ruptura epistemológica “**o reencontro entre a teoria e a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática**” (grifo nosso). Nossas observações evidenciam que, muitas vezes as educadoras vivem situações cotidianas, relativas ao desenvolvimento das crianças, ao processo de aprendizagem, ou mesmo relativas ao comportamento entre as crianças, que estão muito distantes de toda a bagagem teórica que trouxeram de sua formação.

Nosso trabalho, de ouvir cada narrativa e fazer um esforço para rememorar e reconstruir o cenário no qual esse encontro ocorreu, significou uma dinâmica da memória capaz de suscitar histórias de suas formações, de suas vidas cotidianas no exercício com as relações interpessoais, entre as educadoras e entre elas e as crianças, e que envolvem suas concepções sobre a sexualidade infantil, que trabalhamos nessa investigação. Para entrelaçar a formação docente com essa temática organizamos no quadro a seguir as respostas das educadoras sobre o que pensam sobre seu preparo para lidar com as questões relativas à sexualidade trazidas pelas crianças no dia-a-dia da creche.

Preparo para sexualidade	
Educadora 1	Muitas vezes não, porque é difícil você responder se eles vierem perguntar. Aí já não sei
Educadora 2	Eu acho que eu estou preparada para orientar as crianças, porque eu tenho um olhar assim diferente.
Educadora 3	Eu acho que eu não estou preparada, porque eu acho que essa sexualidade infantil para mim não tem nem como começar.
Educadora 4	Nem sempre estou preparada, mas eu tento. A gente tenta a distração
Educadora 5	Eu não vou falar que eu me sinto preparada. O que aparece a gente contorna, Eu não sei se eu vou estar preparada para todas as questões quando vierem.
Educadora 6	Talvez não. Nem tudo a gente está preparado.
Educadora 7	Não sei se eu saberia lidar com as situações... não saberia como fazer.
Educadora 8	Não, não saberia lidar. De repente por falta de informação mesmo.
Educadora 9	Eu acredito que sim.
Educadora 10	Algumas coisas que as crianças vêm em casa é meio distante para mim. Então é meio que uma barreira.

Percebemos nas narrativas dessas professoras as evidências de muitas incertezas, dúvidas, preconceitos e medos, articulados ao sexual, que se entrelaçam às várias e múltiplas formas de pensamento e ideais inculcados por valores familiares e religiosos, dentre outros, fato que muito se evidenciou nas conversas informais privadas que mantivemos depois das entrevistas e com o gravador já desligado. Afinal, como nos ensinou Benjamin (p. 204)

quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia.

Aprendemos com Reis (2002) que a sexualidade, como dispositivo crucial aos processos de subjetivação recebe, dos pesquisadores, pouca ou quase nenhuma importância, principalmente quando se tem clareza da relevância desta dimensão do humano na construção histórica dos sujeitos. Por esta razão investimos nossas reflexões com base nas possibilidades do discurso das educadoras, tomadas a partir das pistas que nos foram sendo colocadas por Foucault, que pudessem nos ajudar a compreender tanto numa perspectiva arqueológica, que nos permite problematizar a sexualidade que se inscreve na formação docente e a instituição Creche Bom Samaritano, enquanto *lugar* de dominação, quanto sua dimensão genealógica que nos autoriza a investir nas memórias, lembranças, reminiscências e histórias da vida escolar das professoras que trouxessem situações relativas à sexualidade vividas no cotidiano escolar, como nos mostra o quadro a seguir.

Experiência profissional com sexualidade		Reação educadora
Educadora 1	Quando eu fazia estágio, no primeiro ano, uma menina vinda de família muito grande e pobre, morava muito distante e ia sozinha para escola. Cursava a segunda série e me contou que um senhor abusou dela, várias vezes. Ela me disse: não conta para ninguém!	Toda a escola sabia. Ninguém deu atenção, ninguém fez nada. O que será que vai acontecer com essa menina?
Educadora 2	Foi na hora do sono. A gente percebia que um menino estava sempre se masturbando.	Isso aí para as outras funcionárias da creche foi um horror. Eu não vi como um monstro e até falei: gente vamos pegar essa criança, vamos conversar com ela e saber o que está acontecendo, vai ver que ele está assistindo alguma coisa em casa, para agir dessa maneira. Alguma coisa está acontecendo, tem alguma coisa por detrás disso aí.
Educadora 3	Uma vez uma criança chegou aqui e disse: tia eu vi minha mãe se beijando com meu pai (...) ele tava beijando na “xereca” da minha mãe.	Isso me retraiu. Eu fiquei assustada (...) e falei: como é que pode? A mãe e o pai deixando a criança ver fazer essas coisas.
Educadora 4	A masturbação de um aluno, de 3 anos na época, e eu nem sei se era mesmo. Só sei que ele estava muito ansioso, muito agoniado.	Então ali eu fiquei tão preocupada que ele não parava, tirava ele da situação e ele voltava novamente. Aí tive que pedir ajuda a Diretora.
Educadora 5	Um menino se masturbava no banheiro. Uma vez ele estava com a porta fechada e a gente pegou, ele estava lá.	Eu fiquei: meu Deus o que eu faço? A gente conversou com ele (...) mas estava estampada na nossa cara, a gente toma aquele impacto porque não sabe o quê fazer! Você é pega de surpresa e agora o que eu faço com isso?
Educadora 6	A gente pegou menino e menina, os dois lá sentados no banheiro (...) fecharam a tampa do vaso e a menina sentou no colo dele e ficaram lá agarradinhos mesmo como se fossem pessoas adultas namorando.	Eu olhei: puxa é brincadeira criança de 4 anos já com essa atitude. Eu achei assim meio estranho, mas aí (...) eu chamei a professora deles na hora.
Educadora 7	Foi um garoto da minha turma que apresentava ... era assim, eu não sei, eu acho que era masturbação. Ele ficava no play deitado se coçando e a gente não sabia o que era isso.	A diretora da creche chamou a mãe e o pai e a mãe disse que o pai era tarado, que o pai fazia coisas na frente do menino e que por isso que ele era assim.
Educadora 8	Uma época tinha um garoto aqui que ele ficava no sono e eu tinha que ficar muito atenta porque toda hora ele gostava de mexer com as meninas, entendeu? Teve uma vez que eu peguei ele mexendo na calcinha da garota e várias vezes também ele pedia para ir no banheiro, demorava e eu chegava lá e ele estava se masturbando.	Aí eu falava com as tias e elas falavam com a diretora e tentava falar com pais. Eu achava aquilo muito estranho. Então por isso que eu acho que só pode ser coisa que vê em casa.
Educadora 9	No começo quando comecei a trabalhar, duas crianças estavam se beijando dentro do armário. De nova entrar assim...	Aí eu levei um choque. Não me lembro da minha reação não, mas eu me lembro que eu levei um choque porque eu não me esqueci. Porque na escola não passam isso para você, talvez deveriam ter passado, mas não passam, não falam praticamente sobre isso.
Educadora 10	Teve um aluno que se esfregava no chão e em tudo. Toda hora estava mexendo no órgão dele e a gente ficava olhando aquilo.	Então a gente dava cortes nele mas daqui a pouco ele começava tudo de novo. Ele agarrava os coleguinhas dele por trás, aí a gente foi cortando até que hoje ele está mais tranqüilo.

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

Diante dessa teia de discursos das educadoras, ousamos começar por refletir sobre a existência, hoje em dia, de certo consenso sobre a importância da educação sexual nas escolas. Exemplo disso é a criação de um tema transversal sobre educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entretanto, diante das narrativas acima descritas, nossas análises mostraram que as educadoras, sentiram-se pouco à vontade quando foram confrontadas não só com as situações vivenciadas e relativas à sexualidade, mas também com as idéias de provisoriedade e incerteza recorrentes nos seus discursos. Compreendemos também seus desejos de, diante dessas experiências do cotidiano, poder contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas para lidar com essas situações absolutamente imprevisíveis, algumas trágicas e muitas consideradas pelas educadoras como inexplicáveis. Diante dessas situações concretas e vivenciadas perceberam-se vulneráveis, sem qualquer preparo para enfrentar os choques e os desafios que aparecem no cotidiano da creche. Como ajudá-las? Precisam de informações, de conhecimentos, explicações? Ou simplesmente "encaminhar" as crianças e/ou pais para serviços de orientação psicológica para que esses comportamentos sejam corrigidos? Podemos ou devemos aplicar nas crianças e/ou pais um sermão para que sejam reconduzidos ao "bom caminho"? Em que consiste a base da escolarização? Formar pessoas “de verdade” (LOPES LOURO, 2001, p. 18, grifos da autora)?

Diante desses questionamentos lembramos, primeiramente, de algumas questões discutidas por Lopes Louro (2001, p. 17) acerca da educação dos corpos e da produção de uma sexualidade “normal”<sup>79</sup>. Segundo a autora, o processo de escolarização dos corpos de crianças educa também sua sexualidade por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras. Ilustra muito bem essa questão quando descreve suas lembranças escolares e assegura que

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras

---

<sup>79</sup> Grifo da autora.

e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (2001, p. 18-19).

Voltando à formação do educador, buscamos respostas<sup>80</sup> para saber quais os critérios e referências que tem o professor para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da “norma” desejada. Aprendemos com Lopes Louro (2001, p. 21) que à escola não deve ser atribuído nem o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. No entanto, suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e têm “efeitos de verdade”, pois constituem parte significativa das histórias pessoais.

As sociedades urbanas apostam muito na escola e criam mecanismos legais e morais para obrigar o envio das crianças à instituição e ali permanecer durante anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm conseqüências, dentre elas a distinção social. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos. Quem escolariza e disciplina esses corpos? Deve a escola manter a “inocência” e a “pureza” (grifos nossos) das crianças, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis sobre as questões acerca da sexualidade?

Vemos o educador como uma figura central e preponderante em todos esses questionamentos, pois como aprendemos com Freire (1996, p. 97-98), o professor não passa despercebido pelos alunos e, a maneira como o percebem ajuda ou desajuda no cumprimento de sua tarefa, aumentando os cuidados com seu desempenho. O educador, enquanto presença na classe e na escola, é uma presença política e por isso não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções.

Nesse sentido voltamos-nos para formação desse educador, começando por refletir sobre o que Nóvoa (1995, p. 24) descreve como um ignorar sistemático do desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” e não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Necessário se torna o envolvimento entre formação e os projetos de uma escola vista como instituição cada vez mais autônoma, para viabilizar que a formação tenha como centro de orientação o

---

<sup>80</sup> Importante ressaltar que, nessa investigação qualitativa, procuramos sempre o desterro das idéias estanques e dos desenvolvimentos isolados dos conceitos, ou seja, a flexibilidade, lembrando o que ensina Minayo (2007, p. 12) ‘a pesquisa social se faz por aproximação, mas ao progredir, elabora-se critérios de orientação cada vez mais precisos’.

desenvolvimento profissional dos professores, na dupla expectativa do professor individual e do coletivo docente.

Formar professores, ou melhor, contribuir para que eles formem a si mesmo enquanto docentes implica em estimular a pessoa do professor para uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça os meios de um pensamento autônomo capaz de facilitar as dinâmicas de autoformação participada, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também profissional”, ensina Nóvoa (1995, p. 25).

Concordamos com o autor quando afirma que uma parte importante da pessoa é o professor e por isso urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo ao educador apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação vai e vem, avança e recua, e constrói-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

Diante dessas considerações teóricas e fundamentais para nossas reflexões, voltamos para o foco de nossa investigação, procurando compreender os processos de formação subjetiva em que subjazem as concepções de sexualidade entre as educadoras da Creche Bom Samaritano. Sabemos que os problemas da prática profissional docente comportam situações problemáticas que levam as professoras a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e também de conflito de valores, como aquelas evidenciadas nas narrativas das educadoras acerca das experiências profissionais relativas à sexualidade.

Percebemos, diante das reações descritas pelas educadoras, constrangimentos, aflições e angústias frente às colocações e atitudes apresentadas pelas crianças e estamos convencidos de que isso se manifesta não apenas pelos seus valores individuais porém, na maioria das vezes, pela falta de informação e conhecimentos próprios sobre a temática sexualidade e de sua própria sexualidade. Nossa afirmação baseia-se no entrelaçamento das respostas das educadoras sobre o que sabem e pensam sobre a sexualidade e suas narrativas acerca das situações vivenciadas no cotidiano escolar. O que é, então, educar para a sexualidade?

Voltamos-nos primeiramente para alguns esclarecimentos acerca da terminologia educação e orientação sexual. O termo orientação sexual, de modo geral, aparece na bibliografia, para indicar qual o sexo, masculino ou feminino, pelo qual uma pessoa sente-se atraída ou elege como objeto de desejo e afeto. Nossa cultura reconhece hoje três tipos de orientação sexual, heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, mencionados nos campos de estudos de gênero e de sexualidade e nos movimentos sociais. A terminologia

orientação sexual, no entanto, utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para se referir à educação sexual, pela programação que a ela se articula, mostra-se de forma biologizante e comportamental, bastante reguladora e normatizadora, razão para que a distanciemos da educação que se prega em nosso trabalho.

Dessa forma, optamos por utilizar o termo educação sexual como referência para o processo de educação e formação da sexualidade não só para a informação, a aquisição de conhecimentos, mas também como um espaço de autopercepção corporal e subjetiva, para a conscientização dos valores, normas e significações construídas pelo sujeito decorrentes das pressões sócio-históricas assumidas e reproduzidas. Um espaço pessoal para lidar com as contradições inerentes do real que propicie recursos para uma conscientização das significações construídas, facilitando uma atuação desalienante, como sujeito histórico, ao mesmo tempo individual e coletivo e como sujeito sexual. Segundo Paiva, *apud* Bock et al. (2001, p.187), o sujeito sexual

[...] é aquele capaz de ser agente regulador de sua vida sexual, significando na prática: (a) desenvolver uma relação negociada com as normas da cultura, familiar e de grupo de pares; (b) explorar ou não a sexualidade independentemente da iniciativa do parceiro; (c) conseguir dizer não e ter esse direito respeitado; (d) negociar práticas sexuais que sejam prazerosas para si, desde que aceitas pelo parceiro e consensuais; (e) conseguir negociar sexo seguro e (f) ter acesso aos meios materiais e serviços para efetuar escolhas reprodutivas e de sexo seguro.

Diante dessas premissas debruçamo-nos sobre o questionamento que formulamos anteriormente, o que é educar para a sexualidade?

Sabemos que a educação não é um processo exclusivamente racional, pois envolve também a dimensão subjetiva da pessoa incluindo uma sensibilidade afetiva que articula as dimensões psicológicas, emocionais e intelectuais da e na aprendizagem. (PEREZ, SAMPAIO E TAVARES, 2001, p. 88)

Portanto, educar, numa ampla acepção, significa formar, oportunizando ao aprendiz condições e meios para que cresça interiormente. Nesse sentido, a influência do educador deve ser contínua, duradoura e, necessariamente, exercida por pessoas significativas. Diante desses pressupostos consideramos que a família e a escola são as instituições sociais que conseguem atuar de maneira contínua e duradoura como requer uma educação sexual sistemática.

Reportando-nos às nossas experiências pessoais de educação, podemos lembrar de poucos professores que, além das informações passadas, deixaram marcas perenes em nossas lembranças e cujas influências nos acompanham no decorrer de nossas vidas.

Assim sendo educar para a sexualidade significa preparar a pessoa para viver em uma determinada sociedade, dotando-a de instrumentos que lhe permitam promover mudanças na sua capacidade crítica para que seja capaz de (re)criar padrões de comportamento que considere mais adequados. Especificamente, ensina Vitiello (1997, p. 100) uma educação sexual objetiva a promoção da felicidade, preparando-as para usarem de maneira responsável sua liberdade, tornando-se agente de promoção da felicidade individual e também coletiva. Uma liberdade responsável não apenas de busca de prazer pessoal, mas também o respeito pela liberdade sexual, pelos limites e pela integridade do outro, sem deixar, entretanto, de contextualizar as culturas de onde partem esses sujeitos.

Entendemos ainda que a educação para a sexualidade tem seus alicerces no amor, sentimento entendido nesse contexto como uma forma de comunicação e uma troca bilateral não somente entre adultos, mas entre esses e as crianças. No entanto, além de ter como meta promover a felicidade com alicerces no amor, sabemos que questões mais complexas estão envolvidas numa educação para a sexualidade.

Sabemos que a cultura do nosso campo de investigação não é homogênea, mas de fato, complexa e múltipla. A instituição escolar tem uma cultura eclesial, as crianças, em sua grande maioria, são oriundas de famílias migrantes com culturas do nordeste brasileiro e a equipe pedagógica é composta de pessoas com diferentes valores culturais e também religiosos. Existe assim uma diversidade de valores culturais, religiosos e também próprios das comunidades onde hoje as crianças e educadoras vivem. Nesse sentido, como pensar na promoção de mudanças nos valores desse público envolvido em nossa pesquisa?

## 5.6 Formação docente e sexualidade. É possível entrelaçar esses pólos?

Retomamos a discussão acerca do binômio cuidar/educar e voltamo-nos para o problema de nossa investigação Educar para a sexualidade é educar para a vida?

Entendemos que, uma atividade tão simples como, por exemplo, dar banho nas crianças da creche, é uma prática educativa, na medida em que a pessoa que desempenha essa função está em contato direto com o corpo das crianças, mais até do que a educadora em sala de aula. Essa atividade, no entanto, remonta ao fato da responsável pelo banho entrar também em contato com seu próprio corpo, uma vez que apresenta-se em traje (bermuda e camiseta



curtas) apropriado para estar no chuveiro com as crianças, além de lidar com suas próprias concepções de sexualidade, na medida em faz a higiene dos corpos das crianças, manipulando-as para ensaboá-las e enxaguá-las. Acreditamos assim que necessária se torna uma formação para que essa educadora compreenda que, desse contato com o corpo infantil, práticas de educação sexual emergirão não só nesse momento, mas também em outras situações cotidianas e que, na medida em que essas práticas forem recebidas pelas crianças com delicadeza e respeito, vínculos de mais intimidade estarão sendo construídos nessa interação. A pessoa com quem a criança constrói vínculos afetivos estáveis é sempre a mediadora que sinaliza e a motiva a adotar condutas, valores e hábitos necessários para o convívio social, assevera Rizzo (2002, p. 81).

Reiteramos assim a importância do adulto no papel de mediador na relação da criança com o meio, pois muitas vezes assistimos situações em que, na presença de alguém com quem tem uma relação afetiva forte, a criança sente-se mais à vontade e livre para explorar o ambiente, ser espontânea e também fazer travessuras.

Diante dessa preleção voltamo-nos para a creche pesquisada com o questionamento, a educadora se vê como alguém que apenas cuida e toma conta das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas? Na creche nosso olhar denunciou que existe uma distinção hierárquica entre as educadoras que atuam em sala de aula e aquelas que ocupam-se das tarefas relativas aos banhos, ao vestir, ao distribuir as refeições nos pratinhos, à higiene das mãos e dos dentes dentre outras. Por que não conseguem perceber que essas pequenas tarefas cotidianas, consideradas apenas como cuidados, são de igual importância àquelas desenvolvidas em sala de aula? Quais são os impeditivos para que as educadoras compreendam que cuidar/educar não são simples tarefas, mas englobam uma complexidade no processo de desenvolvimento infantil? Não será essa constatação mais uma prova da dicotomia (que não deveria existir) entre cuidar e educar?

Buscamos Morin (2006, p. 68) para ajudar-nos a pensar sobre essa complexidade cotidiana acerca do binômio cuidar/educar. A complexidade<sup>81</sup>, ensina o autor, surge inicialmente como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade, mas nem todas estão ligadas à desordem. O termo que nessa discussão utilizamos diz respeito ao complexo ligado ao mundo empírico e à incapacidade de ter certeza de tudo, de conceber uma ordem absoluta, desse modo uma complexidade diferente da completude.

---

<sup>81</sup> Morin esclarece que utiliza o termo *a* complexidade por comodidade, mas afirma a existência de complexidades (ibidem, p. 68).

Pensar nos impeditivos das educadoras, que acima mencionamos, reporta-nos a um sentido de consciência da complexidade que cerca esse binômio, mas que, ao mesmo tempo nos faz compreender, que jamais poderemos escapar da incerteza de ter um saber total, pois como assegura Morin (2006, p. 69), **a totalidade é a não-verdade** (grifo nosso).

Dessa forma, acreditamos na necessidade de uma formação para todas essas educadoras, na medida em que possam compreender não só a importância e também a complexidade das tarefas que desenvolvem com as crianças, mas que a diversidade delas significa muito mais do que categorizá-las ou classificá-las, como tradicionalmente se faz, professoras que educam e auxiliares que cuidam. Entendemos ainda a necessidade das educadoras compreendê-las em suas complexidades e articulações, buscando intervenções que possam auxiliar nas dificuldades de integração desses dois pólos.

Sabemos, entretanto, que essa formação a que nos referimos, não pode ser reduzida a uma tarefa simples com noções mestras ou princípios-chaves e que constituem o que Morin (ibidem, p. 59) designou por paradigma simplificador.

O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ao mesmo tempo ser múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

Nesse sentido, pensar numa formação que possa evidenciar para as educadoras não só a desconstrução da dicotomia cuidar/educar, mas também o religamento daquilo que foi historicamente divorciado implica não só em aceitar desafios para promover mudanças, mas também em reconhecer que a desordem está ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação.

Aprendemos com Morin que é possível pensar na idéia complexa de unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir, a ordem e a desordem. Enquanto uma formação busca a ordenação de idéias e conhecimentos, a desconstrução das idéias e conhecimentos já existentes nas educadoras implica numa desordem e, conseqüentemente, numa nova organização. Assim, a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem, assegura o autor (ibidem, p. 63).

Toda essa preleção ajudou-nos a pensar na temática que tornou-se o fio condutor do nosso trabalho, educar para a sexualidade.

Sabemos que, ainda hoje, a sexualidade é tópico polêmico no espaço escolar devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos alunos, educadores, equipe pedagógica e demais funcionários. Também é do nosso conhecimento que a escola mais se adequa ao formato de uma *scientia sexualis*, assim denominada por Foucault (1977) por ser aquela que a tudo explica. Nela os procedimentos ordenam-se em forma de poder-saber, cuja preocupação é com a espécie, com a formação para a vida em coletividade e com o projeto civilizatório.

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

Considerando que as crianças da creche são provenientes de comunidades carentes dos recursos nem sempre os mais adequados a uma vida sadia e democrática, onde a violência é constante nos espaços onde moram, acreditamos que, nesse espaço educativo onde estão inseridas, esses aprendizes são reconhecidos não só como seres humanos com potencialidades para construir conhecimentos, mas também como sujeitos de direitos ao pleno desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social.

Ante esse reconhecimento investimos nossos esforços para tentar formular o que seria uma educação para a vida e podemos ora esboçar nossas reflexões sobre o que motivou-nos ao longo de toda pesquisa. Entendemos que educar uma criança para a vida implica em desenvolvê-las não só nas suas habilidades, nos aspectos pessoais e de personalidade, mas também naqueles que envolvem atitudes e padrões de comportamentos sociais e culturais, como os relativos ao sexual, fornecendo-lhes condições de influenciar o ambiente em que vivem, exigindo importantes redefinições quanto à sua educação e formação dos seus educadores.

Associamos a concepção de vida com a existência de um homem, sujeito de suas ações e detentor de seu destino, concepção essa também encontrada na doutrina luterana, que considera o homem como um ser livre na relação que possui com outros homens também livres.

Frente a esses fundamentos sobre a educação de uma criança e sobre o que entendemos por vida, inferimos que o educar para a vida implica em construir um futuro alicerçado por um sistema pessoal de valores, selecionados por meio de juízo crítico, capaz de ampliar o processo de tomada de decisões nas questões relacionadas ao seu comportamento sexual, avaliando e aceitando de maneira responsável, as conseqüências de suas atitudes, práticas e condutas sexuais.

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

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

Voltamo-nos, então, para a educadora da creche entendida como dinamizadora de idéias, legitimada socialmente, mas nem sempre habilitada para o convívio com situações complexas e incertas, como as relativas à área da sexualidade.

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

Dados recolhidos em forma de palavras e narrativas ouvidas das crianças e de todas as pessoas envolvidas com seus cuidados e educação mostraram-nos que a sexualidade é uma dimensão do ser humano experimentada e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos, pois envolve o corpo, a história, os costumes, as relações afetivas e a cultura de cada um. É possível ter apenas um olhar simplificador, que enxergue na escola e na legitimidade de seu espaço de formação, uma forma de planejar um programa de formação para educadoras da Educação

Infantil para dar conta de uma proposta de educação sexual como uma forma de evitar o caos e a desordem, estes entendidos no sentido da complexidade proposta por Morin?

De que forma é possível pensar numa dimensão formadora considerando as educadoras e também as crianças como “sujeitos aprendentes” dentro de um modelo de aprendizagem ao longo da vida? Entendemos que esse não é apenas um desafio educativo, mas é igualmente cultural e social, uma vez que o desenvolvimento humano se dá numa rede de relações e num jogo de interações que promovem mudanças em todos que delas participam.

Sendo assim, por que não pensar numa educação para a sexualidade, com vistas a proporcionar ao educando a construção ou renovação de saberes necessários que o auxiliem a desenvolver suas habilidades, comportamentos e atitudes frente a mitos, tabus e preconceitos, de modo a sentir-se confortável com a sua própria sexualidade e melhor poder lidar com as questões, relativas a essa temática, trazidas por aqueles com quem se relaciona no cotidiano de suas vidas? Educação, experiência e vida não estão relacionadas? Nosso estudo investigativo levou-nos a acreditar que sim, razão para que ousemos afirmar que *educar para a sexualidade é também educar para a vida*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação buscou respostas para o questionamento *Educar para a sexualidade é educar para a vida?* e tornou-se o desafio deste trabalho. Entretanto, nossa discussão percorreu caminhos que nos fizeram chegar a algumas encruzilhadas, que poderíamos ter neste momento não as considerações finais, mas algo parecido com “*para não concluir*” na medida em que não tivemos a pretensão de esgotar essa temática tão complexa e que já aponta para novas investigações evidenciadas pelos dados encontrados e indicativos da incompletude do conhecimento humano face ao real.

Sabemos que o estudo da sexualidade perpassa, dentre outros, por valores culturais, sistemas normativos, influências religiosas e morais e que, por sua possibilidade de variação, são determinantes eminentes de seu significado, razão pela qual influem e condicionam a sua expressão. Apesar de ser estudada por diversos campos do conhecimento, tais como a Antropologia, a Medicina, a Psicologia, o Direito, a Sociologia ou a Biologia, Loyola (1999) afirma que há um consenso na literatura de que a sexualidade não é fixa, já que seus significados e conteúdos podem variar ao longo da história, de uma sociedade para outra ou mesmo entre os diferentes grupos sociais de uma mesma sociedade. Além disso, esse conceito também varia ao longo da vida dos indivíduos, considerando a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que se constróem como sujeito.

Considerando que a Creche Bom Samaritano promove a Educação Infantil e que essa tem conquistado um espaço não apenas de cuidado, mas de cunho educacional, nossa proposta buscou investigar as situações que se apresentam localmente na Creche Bom Samaritano, quais os saberes que nela estão presentes para, a partir daí, iniciarmos nossa busca sobre os problemas que essas educadoras enfrentam e por meio deles discutirmos as questões apresentando possibilidades de caminhos e de conhecimentos que possam ajudá-las a lidar com essa problematização no seu dia a dia. Diante das considerações e análises promovidas nesse trabalho, indicamos algumas questões relevantes para realizarmos a síntese dos resultados encontrados até o momento.

Observamos na creche uma cisão entre as atividades relativas ao educar e ao cuidar, pois enquanto as professoras se encarregam de educar (a mente) as auxiliares ocupam-se das ações relativas aos cuidados com o corpo, tais como os banhos de chuveiro e de mangueira das crianças, o que evidencia relações desiguais de poder dentro da equipe, na medida em que estas se aproximam das funções desqualificadas das babás e domésticas – é a mulher vista em

sua domesticidade e não como profissional qualificada para suas funções profissionais. A força da função educar para uma das professoras da creche foi asseverada pela repetição da palavra educar quando argüida <sup>82</sup> sobre o papel do professor *educar, educar, educar e ajudar a criança a seguir um caminho do bem.*

Procuramos entrelaçar os dados acerca da sexualidade infantil, da prática educativa e da formação das educadoras da Creche Bom Samaritano para fazermos uma análise sobre a nossa proposta de estudo e percebemos, muitas vezes, um desconhecimento da professora sobre a capacidade cognitiva de crianças tão pequenas nessa fase do desenvolvimento infantil. Ressaltamos novamente que, embora o nome da instituição pesquisada seja creche, nosso trabalho privilegiou a pré-escola, por meio de nossa inserção nos Jardins I e II.

Evidenciamos também que existem diferenças nas interpretações da equipe pedagógica da creche sobre os fatos que se articulam com a sexualidade. Nossa convivência no cotidiano desse espaço mostrou-nos, por exemplo, que a menina de quatro anos que costumava agarrar os meninos à força para beijar-lhes a boca estava reproduzindo um procedimento que a mãe desenvolveu com ela e que presenciamos no momento de despedir-se da mãe para entrar na creche. Sabemos que o beijo é uma demonstração de afeto, um gesto simbólico e de afirmação de vínculo com o outro e por essa razão perguntamo-nos se essa menina não estaria reproduzindo com os colegas apenas uma demonstração de afeto tal como aquela que aprendeu na relação com a mãe?

Nosso olhar direcionou-se, então, para o conjunto de regras e condutas, permissivas ou não, estabelecidas histórica e culturalmente pelos membros de uma sociedade e que mesmo dentro desse contexto social, nem todas são percebidas da mesma forma. No caso que aqui expomos, compreendemos que o beijo na boca dos meninos estava sendo interpretado pelas educadoras que o assistiam com uma conotação erótica e, portanto inapropriada para as crianças.

Nossa inserção no cotidiano da creche deixou-nos compreender que, para as educadoras, sexo e sexualidade são concepções que se confundem, pois nenhuma delas conseguiu definir o que entendem por sexualidade e, em diferentes momentos evidenciaram nas narrativas que as percebem como palavras sinônimas.

Esclarecemos que a palavra sexo pode ser utilizada para referir-se ao gênero e define como uma pessoa deve ser para que seja considerada do sexo masculino ou feminino e pode também referir-se à relação sexual propriamente dita. Por outro lado, nossa compreensão de

---

<sup>82</sup> Entrevista semi-estruturada realizada em junho de 2007 com uma das educadoras da Creche Bom Samaritano.

sexualidade engloba uma dimensão do ser humano que envolve gênero, identidade e orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução, envolve nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura e é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos.

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

Entendemos que o termo infantil foi utilizado como um adjetivo para caracterizar a criança e seus atributos, esses entendidos como as capacidades que devem ser desenvolvidas para que tornem-se adultos (KUBRIC, 2006). Sob esse aspecto, as crianças são naturalmente dotadas de capacidades, aptidões ou elementos que, ao longo do tempo, amadurecem, evoluem e aperfeiçoam-se. O adulto seria então o colaborador do desenvolvimento da criança e responsável por garantir que este processo aconteça sem percalços. Mas seria a sexualidade um percalço na vida de uma criança? Nessa lógica desenvolvimentista o termo infantil implica numa característica passível de ser superada. Desta forma seria a sexualidade infantil passível de superação pelos pequenos? Estaria a sexualidade infantil dificultando a rota das crianças em direção aos seus destinos supostamente normais? Cabe aos adultos auxiliar nesse processo, contribuindo para que permaneçam na adequada rota do desenvolvimento?

Com tantos questionamentos compreendemos que as professoras pouco conhecem da vida sexual das crianças e de seus valores culturais sobre ela, razão pela qual evidenciamos a importância do desenvolvimento de um trabalho educativo com pais, professores e alunos. Entretanto, questionamo-nos sobre a viabilidade de pensar numa educação para a sexualidade com as educadoras e com as crianças da creche. Como poderia ser um programa de educação para a sexualidade para crianças de 2 a 6 anos?

Nossa proposta, inicialmente, era sugerir um programa de Educação Sexual para a Creche, de forma a reiterar o compromisso com a transformação social, mediante a adoção de novas atitudes e comportamentos nas crianças e nos profissionais desse espaço escolar, pois, aprendemos com Freire (2006) que uma permanente e inacabada formação não pode ignorar a existência de uma realidade construída na diversidade. **“Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”** (grifo nosso), pergunta o mestre.



Com base no pensamento de Bruno Latour (2001), que assevera a falta de legitimação social dos saberes populares e provenientes da tradição, presente nas salas de aula, reforçando a chamada verdade científica como verdade única, neutra e absoluta, investimos na compreensão das condições de ensino e formação das crianças e dos educadores, para observar a possibilidade de entrelaçamento dos saberes dos currículos tradicionais com conhecimentos empíricos, oriundos dos saberes socialmente construídos na prática comunitária das crianças de nossa pesquisa. No entanto, na busca de maior conhecimento sobre esse tema e, posteriormente, na certeza da complexidade que o cerca, concluímos que essa pesquisa não poderia trilhar por um caminho longo e laborioso para dar conta dessa proposta. Acreditamos, contudo, que os dados e os fenômenos apurados nessa investigação e as análises que promovemos a partir deles, sirvam para o encaminhamento de outras pesquisas que possam elaborar e desenvolver metodologias de construção compartilhada de conhecimentos e de experiências vividas no cotidiano. Somos levados a acreditar que uma educação para a sexualidade, elaborada por meio de um currículo construído para esse propósito, pode colaborar não só para a formação das crianças, mas também para a da equipe pedagógica deste espaço.

Nossa inserção na creche ajudou-nos a compreender que, contribuir para a promoção junto às educadoras do sentido social desse trabalho, seria auxiliar em sua formação permanente não só para uma relação pedagógica com as crianças, mas também para a efetivação de uma relação social com a comunidade onde estão inseridas. Acreditamos que tais mudanças tornar-se-ão possíveis se forem idealizadas pelas próprias educadoras e fizerem parte de um processo investigativo constante, baseado essencialmente na solidariedade, na partilha e na reflexão, sem esquecer o que aprendemos com Morin (2006, p. 11), **“a educação pode ajudar a tornar uma pessoa melhor, se não mais feliz, ensinando-a a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de sua vida”** (grifo nosso).

Voltamo-nos para a metodologia que mostrou-nos os caminhos que trilhamos ao longo dessa investigação e deparamo-nos com algumas questões que consideramos relevantes, mas que fugiram do controle de nossa competência como pesquisadores.

Pretendíamos, desde o primeiro contato com a instituição, as crianças e todo o corpo pedagógico e pessoal envolvidos no cotidiano escolar, conhecer um pouco as comunidades vizinhas à creche, para descrever um pouco o local onde vivem a maioria dos alunos beneficiados pelo trabalho assistencial e pedagógico da creche. Entretanto, segundo narrativas do pastor e da diretora da creche, não é permitida a entrada de estranhos nessas comunidades, sem uma prévia autorização do narcotráfico que controla tais locais. Somos estranhos a eles e,

mesmo na companhia do pastor e da diretora, deveríamos esperar o momento adequado, de paz na comunidade, para lá nos inserirmos, mesmo que fossem por poucas horas. Esse momento nunca aconteceu, pois ora não conseguíamos nos reunir para essa empreitada, ora a comunidade, submissa ao poder do tráfico, sofria as conseqüências dos conflitos que ali persistem. Resolvemos então, desistir, dessa incursão baseando muitos dos nossos dados nas narrativas daqueles que lá foram tantas vezes, o pastor e a diretora.

Gostaríamos também de ter estabelecido um contato maior com os pais das crianças para que pudéssemos embasar melhor as observações que emergiram no registro dos dados das crianças, tais como hábitos familiares de higiene, de alimentação, no relacionamento entre pais e filhos e marido/mulher, dentre outros. No entanto, o contato foi escasso, pois nas oportunidades que tínhamos para encontrá-los estavam sempre ocupados com seus horários e trabalhos ou durante as reuniões organizadas pela Creche, onde a objetividade de assuntos escolares priorizava esses encontros. Contudo, participamos algumas vezes e constatamos pais e mães sempre apressados para, no encerramento da reunião, correrem para seus empregos. Assim, informações que obtivemos das famílias procederam do contato com a equipe pedagógica da creche.

Sobre o mergulho em busca de conhecimentos que pudessem alicerçar nossa investigação, destacamos que nosso interesse não foi eleger ou privilegiar a doutrina luterana como forma de valorizá-la em detrimento de outras pelo atendimento e pelo trabalho que presta para comunidades que vivem às “margens” da sociedade, mas apenas conhecer um pouco dos dogmas, que dão o suporte para o trabalho de assistência e de educação desenvolvido na Creche Bom Samaritano, que se declara como uma instituição laica, mas nossa convivência nesse cotidiano fez-nos entender que as inferências da crença religiosa se faz presente cotidianamente.

Nosso estudo sobre a doutrina luterana, para embasar teoricamente nossas críticas, levou-nos a acreditar que a aceitação e o apoio que recebemos da Creche Bom Samaritano para desenvolvermos nossa pesquisa sobre a sexualidade infantil estão relacionados com a valorização da liberdade e responsabilidade individual da pessoa, e também pelo fato da igreja luterana não embasar seus postulados eclesiásticos em prescrições morais rígidas.

A pesquisa bibliográfica que promovemos sobre o luteranismo para buscar fundamentos teóricos que nos ajudassem a compreender as concepções de educação e de infância não conseguiu fornecer-nos material claro e revelador para embasar nossa discussão. É certo que Lutero escreveu documentos ressaltando a criança e sua formação, sem a pretensão de, específica e explicitamente, clarificar essas concepções. Por esta razão,

encontramos no levantamento bibliográfico sobre as produções específicas do assunto, lacunas que nos forçaram a promover um verdadeiro “garimpo” com teólogos, diáconos e pastores luteranos, por meio de correspondência e depoimentos, que fizeram emergir apenas inferências para responder aos questionamentos que levantávamos sobre o assunto. Ressaltamos, que fizemos nesse estudo um pequeno exercício de elaboração de algumas questões que julgamos suficientes para fundamentar nossas reflexões sobre os fios que envolvem as tramas do tecido social construído em relação às crenças religiosas. Entretanto, reconhecendo que este não é o escopo de nosso trabalho, acreditamos que o campo científico e acadêmico pode dedicar um trabalho investigativo sobre a temática e sugerimos o desenvolvimento de pesquisas específicas sobre essas concepções luteranas que possibilitem trazer melhores contribuições para a área educacional.

Destacamos ainda que, na busca de informações para melhor conhecer e compreender essa instituição com vinte e oito anos de atendimento a crianças e famílias moradoras das comunidades Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, no Rio de Janeiro, mergulhamos na análise de fontes primárias, presentes nos arquivos da creche, que fizeram emergir dados da trajetória de sua constituição. Contudo, ao final desse levantamento e dos registros que priorizamos para expor nesse trabalho, evidenciamos a extensão de nossos relatos. Entretanto, cientes de que esse histórico não é o principal foco de nossa investigação, decidimos mantê-lo por acreditamos que esse registro histórico é de relevante importância para a creche e para a comunidade luterana que a subsidia no momento em que se transforma, por meio desse trabalho acadêmico, num documento público que desvela o trabalho social e o esforço comunitário em prol de uma população que não encontra no Estado o apoio e os recursos para aqueles cidadãos.

Acreditamos ainda que esse relato histórico mais delongado pode servir para a comunidade acadêmica como um fator motivacional capaz de levar outros pesquisadores no Rio de Janeiro a priorizar em seus trabalhos assuntos relativos a práticas educativas em escolas confessionais que poderiam enriquecer ainda mais a História da Educação no Brasil.

Inspiramo-nos na leitura do Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 1995) para ousar entrelaçar a intenção de “instruir pessoas sobre o conhecimento do mundo com a narrativa de uma história destinada aos adultos sobre o comportamento infantil”, com vistas a reiterar a importância e primazia de que o trabalho com o tema sexualidade numa creche comunitária evidencia o maior desafio que se descortina no palco no qual também nos tornamos atores. Na busca de uma resposta ao questionamento, que originou o título desse trabalho e cientes de que todo esse esforço pode contribuir para o desenvolvimento das educadoras como docentes,

efetivamente mediadoras dos saberes pré-existentes nas culturas dos educandos, observadas em sua multiplicidade, em sua diferença, em sua especificidade e na natureza de seus mitos, lembramos Freire (1996, p. 79, grifo nosso), que ensinou-nos “**mudar é difícil, mas é possível**”.

Frente a todo o processo investigativo que promovemos vimo-nos não só diante da complexidade de um tema a ser discutido, a sexualidade, mas também de um desdobramento de situações que a vida cotidiana da Creche Bom Samaritano proporcionou-nos vivenciar, evidenciando a incompletude de nosso trabalho de campo. As narrativas das educadoras, por exemplo, deixaram-nos perceber por meio de suas análises que, muitas vezes, poderiam ter sido melhor exploradas, mas pelas dificuldades de agendamentos de horários durante as atividades diárias, inviabilizou-se um aprofundamento dessas falas, levando a nos contentarmos com nossas inferências. No entanto, ao aprendermos com Morin (2006) que pensamento e conhecimento são sempre inacabados, incompletos, nos dá razão para que aceitemos a provisoriedade do conhecimento. Essa afirmação é reiterada nas palavras de Najmanovich sobre “[...] a necessidade de perceber que o enfoque da complexidade implica sempre com a aceitação de incompletude” (2001, p. 62).

A complexidade do tema sexualidade tornou-se um desafio que tentamos enfrentar, cientes, contudo, de que compreender os múltiplos e diversos significados que a ele as educadoras atribuíram, implicou em tentarmos compreendê-los em suas complexidades e articulações, buscando sempre respeitar as histórias de seus sujeitos. Nesse sentido lembramos ainda Morin (2006, p. 12) quando afirma que o pensamento simples ambiciona controlar e dominar o real, idéia que tem levado o conhecimento científico para a missão de dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem e, não foi a ordem simples que nos interessou, mas sim buscar, ainda que timidamente, a profundidade das realidades postas.

Ousamos declarar que, ainda hoje, creche e pré-escola conservam um estigma, construído historicamente e marcado pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza. Essas instituições deveriam buscar soluções para seus problemas atuais não mais na assistência social, porém na educação ajustando as lentes de seu foco no atendimento da criança, em todos os aspectos de seu desenvolvimento, inclusive os relativos à sexualidade.

Nossa investigação na creche evidenciou-nos que, ao priorizar a criança pobre, criada num ambiente comunitário ameaçado pela violência do narcotráfico, que não encontra em sua comunidade de origem, um ambiente provido de infra-estrutura básica para seu desenvolvimento bio-psico-social, o trabalho sócio-educacional luterano que lá é

desenvolvido vai ao encontro das necessidades básicas dessas crianças, apesar da consciência de que essa opção não solucionará uma complexa rede de problemas sociais.

Sabemos que a pobreza seja talvez um dos grandes problemas que a sociedade brasileira tenha para superar com vistas a garantir os direitos das crianças inseridas nesse contexto. Com base nas proposições de Leite Filho (2001) vimos nesse trabalho, apesar das políticas públicas promoverem alguns avanços no país, ao estabelecer direitos para as crianças, a situação da infância brasileira ainda se mostra precária, pois conquistas foram alcançadas sem a concretização na realidade. Ainda pequenas as crianças dependem dos adultos, dos papéis de governantes, pesquisadores e educadores, que possam lutar para assegurar seus direitos. No caso da Educação Infantil, cabe aos professores de creches e pré-escolas, posturas que respeitem a criança como cidadã e coloquem-na como centro do processo educacional. Nesse sentido estamos certos de que a proposta de nossa investigação pode contribuir para esse processo não só por meio de uma educação infantil para a sexualidade e para a vida, mas contribuindo para a formação das educadoras entendidas como figuras importantes e também legitimadas socialmente para ajudar no desenvolvimento das crianças.

Entendemos, entretanto, que o trabalho pretende promover em cada criança não apenas uma mudança em si, mas também a construção de uma consciência que se marca pela relação com as outras crianças, com seus familiares e com os vizinhos, pois cada um é capaz de modificar o meio em que vive, afinal como aprendemos com o trabalho de Paulo Freire “**a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental a educação pode**” (1996, p. 112, grifo nosso).

Como encerramento de nossas considerações, encontramos nas palavras de Japiassu (1999) um suporte filosófico para todas as reflexões e críticas que promovemos nesse trabalho.

Enquanto indivíduo, o ser humano pertence à sociedade, não somente porque participa de suas significações imaginárias, de suas normas e valores, de seus mitos e representações, de seus projetos e tradições, mas porque partilha da vontade de ser dessa sociedade e de seu contínuo fazer-se. Tudo o que em seu pensamento não é formalizável põe em jogo imaginação, criação e paixão. É portador desde seu nascimento de paixão pelo conhecimento. Este começa sempre pelas interrogações "o que é" e "por que", mas visando atingir um resultado denominado "verdade". Com sua morte, Sócrates demonstrou que uma vida sem *exame* não vale a pena ser vivida. E Platão nos mostrou que a paixão amorosa (Eros) constitui o fundamento de nosso conhecimento e de tudo o que vale na vida humana. Diríamos que a mais radical paixão do ser humano é a busca de *saber* para *crer*. (grifos do autor).

Ante a beleza dessa citação, entrelaçamos as interrogações "o que é" e "por que" com os inúmeros questionamentos que promovemos e que nem sempre os respondemos, com vistas a atingir um resultado denominado "verdade". Contudo, inconformados com a escassez de respostas porque, muitas vezes, só alcançamos partes delas, continuamos a caminhar em busca de saber para crer. Finalizamos nossa pesquisa conscientes das inúmeras lacunas que nela deixamos, mas cientes de que a paixão amorosa (Eros) serviu como o fundamento para o nosso conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano).

\_\_\_\_\_. **Cultura e cotidiano escolar**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, maio/ago 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, jan-abr. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, dez-jan/jul. 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras Escolhidas, v. 1).

BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2

\_\_\_\_\_. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. RJ: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro (SINEPE Rio), s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>>. Acesso em: 6 out. 2007.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CANEN, Ana. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In CANEN, Ana. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Brasiliense, 1960. (Obras completas de Monteiro Lobato. 3ª série. Traduções e adaptações, v.4).

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida**. 12.ed.. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Psicologia Evolutiva, v.1).

COLOMBINO, Andrés FLORES. **Sexo, sexualidad y sexologia**. Montevideo: Editorial Dismar, 1992. (Colección Cuadernos de Sexologia).

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DOERZAPFF, Rodolfo S. **Comunidade evangélica luterana do Rio de Janeiro: Paróquia Martin Luther**. Rio de Janeiro. Trabalho não publicado.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (v.1).

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, n.1).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano).



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 12.ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22º ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, jan/jun 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: Alves, N. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./abr. 2006.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Ciências Sociais e Sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Relatório sobre o Centro Social Bom Samaritano - Ipanema**. Rio de Janeiro, 1979. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Centro Social Bom Samaritano. Reunião de 7 de junho de 1983**. Rio de Janeiro, 1983. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Relatório do Centro Social Bom Samaritano da Comunidade Evangélica Luterana do Rio de Janeiro a ser apresentado no XIV Concílio Geral da IECLB (17 a 21.10.1984 em Marechal Cândido Rondon – PR)**. Rio de Janeiro, 1984. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Relatório 1985 do Centro Social Bom Samaritano**: creche para a Assembléia Geral ordinária dia 07.04.86 e para o Concílio Distrital do DERJ dias 12 e 13.04.86 em Brasília. Rio de Janeiro, 1985. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Relatório de 19 de março de 1990**. Santo André, 1990. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1991. Rio de Janeiro, 1992. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1992. Rio de Janeiro, 1993. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1993. Rio de Janeiro, 1994. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1994. Rio de Janeiro, 1995. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1995. Rio de Janeiro, 1996. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1996. Rio de Janeiro, 1997. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1997. Rio de Janeiro, 1998. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Creche Bom Samaritano**: relatório de Atividades – Ano 1998. Rio de Janeiro, 1999. Trabalho não publicado.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Martinho Lutero**: biografia. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/lutero.html>> Acesso em 01 set. 2006

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Nossa Identidade**: quem somos. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Nossa-Identidade/>> Acesso em 30 jul. 2007

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Diaconia**. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/categories/Diaconia/>> Acesso em 30 jul. 2007

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Lutero e a Educação**: Educação. Quem somos. Disponível em <<http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Educa%E7%E3o/Lutero-e-a-Educa%E7%E3o/>> Acesso em 01 set. 2006

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro, Imago, 1983. (Série Logoteca).

\_\_\_\_\_. **Um desafio à Educação: repensando a Pedagogia Científica**. 1.ed. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação. Série 1, Escola, v. 3).

\_\_\_\_\_. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUBRIC, Simone. **O infantil: das psicologias à psicanálise**. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. Ano 5. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena: o que faz a diferença?** Porto Alegre: Medicação, 2004. (Cadernos Educação Infantil, v.15)

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. Final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org). **Educação da infância brasileira**. 1875-1983. Campinas, SP: Autores associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Leticia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A Influência dos Irmãos da Vida Comum na obra Didáctica Magna de Comenius**. HISTEDBR, 2003. Disponível no site <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6\\_13.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6_13.pdf)> Acesso em 05 dez. 2007.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Filosofia e Política).

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In LEITE GARCIA, Regina, LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE/RJ, 2001. (Coleção O sentido da escola).

LIRA, Geison Vasconcelos; CATRIB, Ana Maria Fontenelle; NATIONS, Marilyn K. A. Narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. **Revista Brasileira em promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 16, n. 1/2, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25 n. 2, jul./dez. 2000.

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

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org). **Sexualidade**: olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MACEDO, José Rivair. Disciplina do silêncio e comunicação gestual: os signa loquendi de Alcobaça. **SIGNUM: Revista da ABREM**, v. 5, 2003. Disponível em: <<http://www.pem.ifcs.ufrj.br/Signa.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2007

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. Tradução de Celina Falck. Rio de Janeiro: Record, 1997, il.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Festa e ritual, conceitos esquecidos nas organizações. **Revista Mal-Estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 2, n. 1, mar. 2002. Disponível em <<http://www.unifor.br/notitia/file/125.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2007.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASTERS, William H.; JOHNSON, Virginia E.; KOLODNY, Robert C. **O relacionamento amoroso: segredos do amor e da intimidade sexual**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

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

MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça-feita bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12 ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

NEVES, Luiz Felipe Baeta. **A construção do discurso científico: implicações sócio-culturais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PALÁCIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. **Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares**. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Psicologia Evolutiva, v.1).

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e Liberdade. Uma introdução à filosofia de Sartre.** Porto Alegre: L&PM, 1995.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, SAMPAIO, Carmen Sanches, TAVARES, Maria Tereza Goudard. Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer. In LEITE GARCIA, Regina, LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, SEPE/RJ, 2001. (Coleção O sentido da escola).

PETSCH, Vilma. **Os direitos da criança:** um desafio diaconal. IECLB: Comunhão de Obreiros Diaconais, 1999. Trabalho não publicado.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro: Record, 1995. (Mestres da Literatura Contemporânea)

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

\_\_\_\_\_. **A sexualidade e os escolares da educação fundamental: entre a vontade de saber e o cuidado de si.** Publicado no cd room da 23ª Reunião anual – GT Educação Fundamental. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2000.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, Educação e Direito Natural: questões em debate.** In Separata de Direito Natural, Justiça e Política. II Colóquio Internacional do Instituto Jurídico Interdisciplinar. Vol. 1. Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Portugal: Coimbra, 2005.

RIBEIRO, Antonio Carlos. **As igrejas na luta pelo direito à educação pública.** In Seminário Temático Internacional Religião e Educação 2006. São Paulo: EDUSP, 2006.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

RONCHI FILHO, Jair; CASTRO, Janine Mattar de. Educação infantil: identidades em construção. In: MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil:** construindo o presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 1995.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche:** realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação da Faculdade de Pelotas,** Pelotas, n. 21, jul./dez. 2003.

SCHIAVO, Marcio Ruiz; ANDRADE-SILVA, Maria do Carmo de. Educação sexual: história, conceitos e metodologia. In: ANDRADE-SILVA, Maria do Carmo (Org.) **Sexologia: interdisciplinaridade nos modelos clínicos, educacionais e na pesquisa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Orientação Sexual. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, v. 10, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÜNEMANN, Rolf. **Em busca de dinamicidade: a presença pastoral da Igreja Evangélica de Confissão Luterana nas Regiões Metropolitanas do Rio de Janeiro e de São Paulo entre 1960 e 1990**. 1997. Tese (Doutorado em Teologia) – Departamento de Teologia. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In KRAMER, Sonia (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

TONIETTE, Marcelo A. Sexualidade... ou sexualidades? **Boletim Informativo CEPCoS – Centro de Estudos e Pesquisas em Comportamento e Sexualidade**, São Paulo, ano 10, n.3, mar. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VITIELLO, Nelson. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, n. 1, v. 6, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade: quem educa o educador. Um manual para jovens, pais e educadores**. São Paulo: Iglu, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## ANEXOS

## Anexo 1

## O BOM SAMARITANO

**Oração:** Querido Deus, abençoa a todas as pessoas de bem. Abençoa, também, este nosso encontro. Faz com que saíamos daqui levando boas mensagens. Amém!

**Estória** – O Bom Samaritano

Certo homem tinha que fazer uma viagem. Ele morava em Jerusalém e devia ir a uma outra cidade, a Jericó. Era um caminho abandonado e inseguro por onde ele tinha que passar. Lá não havia nenhuma casa, e lá não havia morador nenhum. Ao redor só havia morros e capoeiras. Mas depois de um tempinho ...

Tap tap - tap - ele escutou alguém se aproximando. Era um homem vestido de branco. Um sacerdote que tinha feito orações no templo, um servo de Deus. Este de certo teria compaixão do pobre homem. Com certeza iria ajudá-lo. O homem ergueu a cabeça, devagarzinho, e clamou: "Ajude-me, ajude-me!" Mas o sacerdote fez de conta que não ouviu nada. Ele não tinha dó desse coitado. Deixou-o abandonado ali e passou depressa para o outro lado do caminho.

O homem infeliz estava outra vez sozinho, e gemia e sofria. Mas escute!

Tap, - tap - tap ... Outra vez alguém se aproximava. Agora vinha um levita, um empregado do sacerdote. Este também estivera no templo. Também ele era um servo de Deus. Será que este teria mais compaixão? "Ajude-me, ajude-me!" Gritava o pobre homem. Mas o levita também não era um bom servo de Deus. Passou tão depressa como o sacerdote.

O ferido estava outra vez sozinho. Sua cabeça doía horrivelmente, e seu corpo todo também. Estava ficando cada vez pior. Ele suspirava. Ele gemia. Ninguém tinha compaixão dele. E pensava: Agora tenho certeza que vou morrer aqui! Mas escute, não vinha outra vez alguém?

Trap - trap - trap ... assim fazia. Um jumento se aproximava devagarzinho. E havia um homem montado no jumento. Será que este iria acudir o ferido? Não, ele certamente não ajudaria. Pois era um samaritano, um homem de um país estranho. Era um inimigo. Este iria zombar e dizer: "Ah, você está deitado aí? Bem feito." O pobre homem à beira do caminho fechou os olhos e ficou bem quieto, para que o samaritano não o visse. Mas escute, o jumento parou. Ouviram-se passos. E alguém falou: "Oh, pobre coitado, que lhe fizeram? Você não pode andar mais? Espere, eu lhe ajudarei!" Então o samaritano ajoelhou-se ao lado do homem, lavou o sangue e atou um pano na cabeça dolorida. Depois levantou o ferido com muito cuidado e sentou-o no jumento, e ele mesmo foi andando ao lado, para cuidar que o homem não caísse. Ele nem se lembrava de que esse homem era seu inimigo. Isso não lhe importava. Ele amava seu inimigo. E tinha compaixão dele. Ele era um bom samaritano.

Assim seguiram devagarzinho pelo caminho, até chegarem a um albergue. Isso era uma casa grande, na qual se podia dormir, quando se estava em viagem. Mas devia-se dar dinheiro para isso. O samaritano carregou o homem para dentro da casa, deitou-o numa cama e cuidou bem dele. E quando ele teve que seguir viagem, na manhã seguinte, chamou o dono do albergue, deu-lhe dinheiro e disse: "Isto é para você, mas você deverá cuidar bem desse pobre homem. Não o mande embora antes de estar bem curado outra vez. E se for preciso pagar mais, dar-lhe-ei o dinheiro quando voltar."

Também esta história o Senhor Jesus mesmo contou. E quando o Senhor Jesus acabou de contá-la, Ele ainda perguntou: "Quem dos três fez o que Deus queria? O sacerdote, o levita ou o samaritano?" Não era difícil responder esta pergunta. As pessoas souberam respondê-la com facilidade. E o Senhor Jesus disse: Então, vocês devem fazer assim também.

**Oração final:** Senhor, nos ajude a ser como o bom samaritano e ajudar aqueles que precisam de nossa ajuda. Amém!



## Anexo 2

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais  
 Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

### INSTRUMENTO DE PESQUISA

#### Pesquisa Educacional

Esta é uma pesquisa educacional de cunho científico com o objetivo de levantar dados sobre a formação docente das educadoras da Creche Bom Samaritano e suas experiências profissionais acerca do tema Sexualidade.

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados pessoais:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Estado civil

Local de moradia

Grau de escolaridade:

Profissão:

Escolaridade dos pais:

Escolaridade do cônjuge (se casado):

- 1) Qual a razão da sua escolha para a docência?
- 2) Há quanto tempo você trabalha no magistério?
- 3) O que é ser professora para você?
- 4) Como você se vê na prática docente?
- 5) Onde você aprendeu o que faz na prática docente?
- 6) Como você percebe o currículo que trabalha com as crianças?
- 7) Existe a troca de experiências entre as educadoras da creche? Como?
- 8) Existe a troca de experiências entre você e as crianças da creche? Como?
- 9) Você considera que a sua prática como professora é influenciada pela sua formação escolar ou pela cultura de outros ambientes, tais como, a sua família, grupo de amigos, a cultura da creche? Por quê?
- 10) Que tipo de obstáculo você encontra no dia a dia com as crianças para desenvolver o seu trabalho?
- 11) O que você entende por sexualidade?
- 12) Considera-se preparada para lidar com questões relativas à sexualidade que as crianças trazem para a escola? Por quê?
- 13) Relate alguma experiência relativa à sexualidade das crianças que foi marcante na sua experiência profissional.

Por favor, faça uma associação livre de palavras que se relacionem com:

CRECHE

SEXUALIDADE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAPEL DO PROFESSOR

## Anexo 3

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Ciências Humanas e Sociais  
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Diretoria do Centro Social e Creche Bom Samaritano  
A/C Sr<sup>a</sup> Vilma Petsch

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, venho solicitar a V.S<sup>a</sup> autorização para efetivar minha investigação científica utilizando como um dos instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com as educadoras da Creche Bom Samaritano.

A presente pesquisa, que faz parte da Dissertação de Mestrado - *Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária*, e tem por finalidade compreender as concepções de sexualidade que trazem os professores da deste espaço educativo e relacioná-las aos comportamentos dos educandos desta fase da Educação Infantil associados ao sexual, com vista à melhoria da prática educativa exercitada neste cotidiano.

Será observada a discrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo das identidades em todo o processo.

O tempo médio calculado para a entrevista é de 30 minutos, considerando a premência de horários e das atividades dos participantes envolvidos.

As entrevistas serão utilizadas no projeto de pesquisa da mestrandia Virginia Georg Schindhelm, ficando autorizado o uso das respostas deste para elaboração do texto da Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis, docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Desejando obter informações sobre o andamento do projeto ou esclarecer eventuais dúvidas, encontro-me a disposição no telefone (021) 96458643 ou por meio do e-mail [psicovir@terra.com.br](mailto:psicovir@terra.com.br).

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos.  
Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,

.....  
Virginia Georg Schindhelm  
Mestranda

.....  
Profa. Dra. Maria Amélia G.S. Reis  
Orientadora

## Anexo 4

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Ciências Humanas e Sociais  
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo selecionado para participar da pesquisa *“Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária”*, que tem por finalidade discutir a importância da inclusão da temática da sexualidade no cotidiano escolar, como instrumento de melhoria da prática educativa, preocupação de educadores, pais e gestores. Entretanto, essa participação não é obrigatória, ficando-lhe facultada a desistência ou a retirada do consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Sua participação consistirá em ser entrevistado pelo pesquisador, durante cerca de 30 minutos, fornecendo informações e reflexões sobre o seu entendimento acerca de sua formação docente, de sua prática escolar cotidiana e das concepções que traz sobre a sexualidade.

Não há nenhum risco relacionado com a sua participação e não será necessária a realização de qualquer exame físico ou de laboratório para esse trabalho.

Os benefícios relacionados, referentes às reflexões que porventura possam advir, poderão ser utilizados no Projeto Político Pedagógico da Creche Bom Samaritano, a partir da aprovação em diretrizes educacionais voltadas para esta instituição de ensino.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e assegura-se o sigilo de sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, sendo-lhe garantida a privacidade.

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

.....  
Entrevistada

.....  
Virginia Georg Schindhelm  
Mestranda UNIRIO

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)