

# EDUCAÇÃO INFANTIL E SEXUALIDADE. DISCURSOS QUE AS LEGITIMAM E AS FUNDAMENTAM

Virginia Georg Schindhelm

Universidade Federal Fluminense – bolsista do CNPq  
psicovir@terra.com.br

**Resumo:** O artigo privilegia a Educação Infantil e a sexualidade na infância frente aos discursos sociais, políticos e legais que asseguram os direitos da criança brasileira. Numa escola que, ainda hoje, resiste para não ser apenas assistencialista buscou-se conhecer a sexualidade infantil e suas manifestações numa creche comunitária no Rio de Janeiro e as políticas públicas que oferecem projetos para a educação, incluindo a sexual. Na educação infantil, como unidade pedagógica integrada à educação básica, as inferências desvelaram a escassez de discursos abrangendo uma educação para a sexualidade das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** sexualidade infantil; formação docente; práticas e políticas educativas.

## INTRODUÇÃO

Há mais de uma década a Educação Infantil tem seus direitos afirmados pelo Estado que, lamentavelmente não tem cumprido suas responsabilidades legais de oferecer políticas públicas educativas para o público de zero a seis anos, levando as famílias a procurar diferentes modalidades de cuidado/educação aos seus filhos pequenos. Marcada, em seu percurso histórico, por funções sociais diferenciadas, o assistencialismo e um modelo de educação preparatória referenciado na educação posterior, a educação infantil brasileira ainda revela a fragmentação e a não existência de um projeto nacional que priorize o atendimento integral das crianças.

A sexualidade infantil permanece, ainda hoje, uma *terra incógnita* para os adultos que trabalham com as crianças na escola por ser experienciada como área proibida e assustadora, todavia um território determinado e estabelecido na primeira infância, que contém o material central para a formação da sexualidade do adulto: a identidade sexual básica como homem/mulher, a orientação erótica primária para o mesmo sexo ou para o oposto, o que excita ou inibe sexualmente, a sensação de segurança e conforto como ser sexual, os medos e as preocupações sexuais (CONSTANTINE e MARTINSON, 1984).

Apresenta-se na escola como um grande desafio pela transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. Expressa por crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade. Resgatando a etimologia de *infans* (do latim e com o significado *que não fala*) seria possível compreendermos a sexualidade infantil como aquela que não fala e sobre a qual não se pode falar?

Não muito diferente da escola descrita nas teses foucaultianas, no século XVIII, a atual ainda apresenta-se com a ausência do discurso sobre sexo. Desde a era vitoriana, a sexualidade

tem sido cuidadosamente confiscada e encerrada por decoros e segredos, apesar de reconhecida e legitimada socialmente por sua função de reproduzir. Atos e palavras sobre o sexo passaram a ser regulados, expulsos, negados e reduzidos ao silêncio por gerações que ainda justificam essa interdição pela crença de que “as crianças [...] não têm sexo”, como analisa Foucault (1977, p. 10).

No cenário escolar atual perdura, comumente, a incompreensão, a improvisação do senso comum, o repetir de preconceitos e quase sempre o descaso no tocante aos estudos sobre a sexualidade infantil, embora vivamos numa sociedade que, frequentemente, representa e concebe a infância como um período feliz, prazeroso e idílico da vida, afirmam Nunes e Silva (2006, p. 2)

Entendendo a sexualidade como construção social, histórica e política, relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem examinar e explicar seu contexto formativo (FOUCAULT, 1977) promovemos um trabalho investigativo que focaliza a educadora infantil e sua experiência, acerca da sexualidade da criança, com seu corpo em desenvolvimento, num programa pedagógico, não prescrito e nem pensado, mas presente no cotidiano escolar.

Os pequenos expressam sua sexualidade de forma mais evidente e tendem a tornarem-se alvo imediato de redobrada vigilância, ficando marcados e enquadrados como figuras desviantes do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos não condizentes com aqueles instituídos e normatizados pelo ambiente escolar.

A escola, ainda hoje, mais adequa-se ao formato denominado por Foucault (1977) de *scientia sexualis*, por ser aquela que a tudo pretende controlar, ao ordenar seus procedimentos em forma de poder-saber para dizer a verdade sobre o sexo com foco nos aspectos biológicos da espécie, na formação para a vida em coletividade e no projeto civilizatório.

O poder, na concepção foucaultiana, não deve ser tomado apenas como um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre os outros, mas como algo que funciona em cadeia, em malhas onde os indivíduos circulam e estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 1979, p. 183). Todavia, tem grande eficácia social por ser produtivo, positivo, na medida em que gera saber, subjetividades e, dentre outros, verdades.

Dessa forma, buscamos conhecer os comportamentos que contribuem no conhecimento das concepções produzidas e ensinadas ao longo da vida das crianças, por meio de instâncias e práticas oriundas das pedagogias escolares “trabalhadas” pelos educadores que, comumente, não falam, não esclarecem, mas impõem-se por silêncios ou por pronunciamentos punitivos, estes percebidos pelas crianças como controladores e disciplinadores das expressões e comportamentos relativos ao sexual.

## O CAMPO DA PESQUISA

A Creche Bom Samaritano, no Rio de Janeiro, campo de nossa pesquisa, é uma instituição de Educação Infantil, situada em Ipanema, criada e mantida pela Obra Social Luterana do Rio de Janeiro para atender às necessidades das crianças e famílias moradoras das comunidades-

favela Cantagalo, Pavão-Pavãozinho e adjacências, locais que à época de sua fundação já eram tidos como espaços marginais, não obstante, estivessem incluídos como “soluções” para a exclusão dos pobres. As comunidades de onde provêm as crianças não dispõem dos mesmos bens materiais necessários ao desenvolvimento infantil como acesso à saúde e o convívio mais democrático e, na época de nosso processo investigativo, estavam situadas em espaços de intensa violência, onde o tráfico de drogas comandava uma verdadeira guerra com grupos rivais e a polícia.

Inaugurada em agosto de 1979, para efetivar um trabalho de cunho assistencial-custodial às crianças pobres e de pouca idade das redondezas, trabalha com a educação infantil, creche e pré-escola, mantendo, contudo a denominação creche por ser anterior à nomenclatura e organização por idades determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/1996). No trabalho educacional com as crianças, ainda hoje, no Brasil, é recorrente o estigma, construído historicamente e marcado pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza, buscando soluções para seus problemas na assistência social, quando deveria privilegiar uma educação com foco no atendimento de todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

A Creche recebe crianças em período integral, selecionadas intencionalmente, utilizando critérios de avaliação fundamentados na priorização dos mais pobres e necessitados. Para o trabalho contava com uma equipe de quatorze funcionários com vínculo empregatício. As crianças, em grande número, fazem parte de famílias migrantes do nordeste que vieram buscar no Rio de Janeiro uma oportunidade de melhoria de vida. Em sua maioria, são crianças cuja mãe trabalha e precisa compartilhar os cuidados dos filhos para seu melhor desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Mantida ainda hoje pela Comunidade Evangélica de Confissão Luterana do Rio de Janeiro, essa instituição aceita crianças de qualquer credo religioso sem a obrigatoriedade em converter-se à religião luterana, não obstante destaque a importância conferida a certos costumes e valores europeus pautados na religiosidade cristã.

## A SEXUALIDADE INFANTIL NA ESCOLA

A prática docente na Educação Infantil lida, no dia-a-dia, com experiências problemáticas que levam as professoras a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relativos ao sexual, quando deparam-se com situações oriundas das crianças imbuídas por uma vontade de saber. As crianças trazem para a escola situações inusitadas nos mais diversos campos de conhecimento, incluindo aquelas relativas à sexualidade promovendo, nas educadoras, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências.

No mergulho de nossa investigação percebemos as educadoras vulneráveis, sem qualquer orientação e preparo para enfrentar os choques e os desafios que aparecem no cotidiano da creche. Como auxiliá-las? Necessitam informações, conhecimentos, explicações? Estariam elas transgredindo deliberadamente uma consciência que desafia a ordem estabelecida numa

instituição, de caráter religioso, que reprime as “energias inúteis”, a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares, ao pronunciarem discursos destinados a dizer a verdade sobre o sexo?

O processo de escolarização dos corpos, esclarece Louro (2001, p. 17), educa a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não por isso menos eficientes e duradouras. A educadora infantil joga no dia-a-dia com o seu delicado papel de permutadora da realidade social ao defrontar-se com pontos dicotômicos de cruzamento como certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural e cuja posição no campo dessa “política da verdade” aponta para o decisivo papel de atriz no palco social.

Apesar de ser um dispositivo fundamental aos processos de subjetivação, principalmente quando se tem clareza da relevância desta dimensão do humano na construção histórica dos sujeitos, ainda hoje a sexualidade recebe pouca importância das educadoras.

A sexualidade humana responde pela formação da parte mais profunda do ser humano, porque envolve as histórias de vida e seus segredos, as emoções e sentimentos, expressos e experimentados por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis e relacionamentos. Está a serviço da vida, porque seus ganhos estão vinculados às bases fundamentais da felicidade humana como o exercício do prazer e do amor.

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 educadoras aparecem, na interação com as crianças, como coadjuvantes responsáveis pela “mudança” ou pela “estagnação” na construção individual e social da identidade dos alunos e no processo de ensinar como os saberes são representados.

Investigações científicas, como as de Reis (2002) e Schindhelm (2008) evidenciaram nas falas de educadoras construções que carregam em si marcas de sofrimentos e silenciamentos sobre um sexual marcado pelo puritanismo moderno imposto por um controle em que “não há nada para dizer, nada para ver, nem para saber” (FOUCAULT, 1977, p. 10).

Como matriz da sexualidade o corpo é um objeto histórico submetido à gestão social que não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo. Cada sociedade constrói mitos e valores que determinam concepções corporais e da sexualidade humana. Palco de inúmeras fontes de prazeres e desprazeres, donde emergem as emoções oriundas dos afetos e dos desejos eróticos e sensuais, o corpo apresenta-se também como um meio de comunicação capaz de transmitir experiências, impressões, sentimentos e idéias, responsáveis por evidenciar a maneira como a sexualidade, subjetivamente é vivida, sentida e simbolizada (MASTERS, JOHNSON & KOLODNY, 1988).

Desde pequenino, o corpo humano desenvolve-se e assume uma dimensão simbólica transformando uma realidade orgânica e biológica em significação social. Estes símbolos são

elaborações culturais, cujos significados possuem variações espaciais e cronológicas, todavia de relevada importância nas interações sociais e nos relacionamentos pessoais.

A escola, por sua vez, é um verdadeiro palco pelo qual as crianças e a equipe pedagógica exibem peculiares formas de vivenciar suas sexualidades.

## LEIS E DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei no 8.069/90) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei no 9.394/96) e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei no 8.742/93), garante os direitos das crianças com princípios de igualdade, embora a realidade mostre que o atendimento à criança de zero a seis anos ainda é pequeno nas creches e pré-escolas porque as leis não efetivam mudanças concretas e nem criam novas práticas sociais, afirma Albuquerque (2010).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, reconhece a Educação Infantil como um dever do Estado, mas não assegura, no entanto, que tenha a obrigação de ofertá-la e sim de assegurá-la. Desse modo, o processo de descentralização da Educação Básica, da qual faz parte a Educação Infantil, ficou sob a responsabilidade dos estados e dos municípios, cabendo à União assegurar a assistência técnica e financeira às entidades federadas. Acreditava-se que, com a municipalização e quanto mais próxima estivesse a gestão da comunidade atendida, mais democrática a Educação Básica seria. Entretanto, tornou-se uma falácia pois, os municípios brasileiros, em sua grande maioria, são muito pobres e dependem de recursos do poder central (OLIVEIRA, 2007).

Mesmo assim, a Constituição foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, pois 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 (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

Os anos 1990 trouxeram a perspectiva de incorporar creches e pré-escolas aos sistemas de ensino considerando-as primeira etapa da educação básica ao integrar as atividades de cuidado realizadas nas creches com as atividades de cunho pedagógico desenvolvidas nas pré-escolas. Como o momento inicial do processo educativo e um direito inalienável da pessoa a Educação Infantil era privilégio do setor privado, das classes abastadas, hoje, por princípio democrático, cresce a demanda por educação para todas as faixas da população, exigindo, portanto, políticas públicas que assegurem sua qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela lei 8.069 de 1990, é um documento legal que, nos seus 20 anos de existência, garante os direitos da criança e do adolescente no processo de cidadania da sociedade marcando a introdução de uma política de proteção integral à população infanto-juvenil brasileira. Aponta a importância da educação para o desenvolvimento humano, de forma a garantir sua participação na vida política e a qualificação para o trabalho e releva a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na

escola como princípios básicos para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática. A realidade social brasileira, contudo, tem se mostrado bem diferente, pois a demanda é muito grande e não consegue ser atendida, logo poucos chegam à escola.

A Constituição Brasileira de 1988 e o ECA trouxeram contribuições ao inserir a criança no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-a como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento, considerando-a como pessoa cidadã e garantindo-lhe direitos assegurados em lei especial, tais como direito ao afeto, direito de brincar, de querer ou não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar (LEITE FILHO, 2001, p. 30). Os Direitos Humanos são afirmados há mais de 200 anos e viraram Declaração da Organização das Nações Unidas, ONU, em 1948.

A 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.

O artigo nº 29, na seção II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil 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.

Com isso a LDB enterra a visão assistencialista existente na educação infantil e adota uma visão mais educativa, caracterizada pela existência de uma proposta pedagógica. Tal medida resultou de acordos internacionais assumidos pelo governo brasileiro quando as estatísticas mostravam que o nosso país apresentava um dos mais altos índices mundiais de analfabetismo. Isso motivou as autoridades internacionais, de modo especial o Banco Mundial, a prestarem mais atenção ao desenvolvimento infantil e à educação básica do Brasil.

Nos anos de 1960 as políticas adotadas pelo Banco Mundial ofereceram ao Brasil empréstimos que contemplaram as construções escolares e a educação de segundo grau técnica e vocacional enquanto, nos anos de 1970, voltaram-se para o ensino de primeiro grau. Estas políticas referenciavam-se em estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, da Sociologia e da Pedagogia, determinando o modo de conceber o desenvolvimento infantil e objetivando, especialmente para as crianças pobres, produzir um tipo humano eficaz e produtivo.

A reforma brasileira de 1996, por influência do Banco Mundial, descentralizou a administração da educação, deixando a cargo dos municípios a responsabilidade pela educação infantil. Essas orientações aludiam à necessidade de sólidos investimentos públicos para apoiar um sistema viável de ensino de qualidade. No entanto, ainda que hoje o financiamento dos serviços em educação infantil possa ser compartilhado entre diferentes entidades, infelizmente os governos locais nem sempre possuem verba suficiente para tal.

Impulsionados pelos conselhos do Banco Mundial de fixar padrões de atendimento e realizar uma reforma curricular o governo brasileiro, por meio de técnicos do Ministério

da Educação elaborou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI com vistas a (1) orientar práticas e padrões mínimos em favor da primeira infância e (2) oferecer suporte técnico e pedagógico propondo um enfoque mais educacional que assistencial para a educação infantil.

A preocupação com a educação de qualidade levou o Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), a definir e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na intenção de que todos os sistemas municipais e/ou estaduais elaborem seus planos para execução das políticas educacionais para a educação infantil, assim como os projetos pedagógicos. Este Referencial foi publicado em 2001, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Os 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 (2001, p. 42) sugere que “a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil”, mas não deve ser lido como uma receita. Esta 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, divulga o parecer 022/98 da relatora-professora Regina Alcântara de Assis do Conselho Nacional de Educação.

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).

Em maio de 2003, a coordenadora de Ensino Fundamental do MEC anunciou a proposta do Bolsa Infância, um projeto que consiste em dar às famílias dos municípios onde não há Educação Infantil, um auxílio financeiro no valor de R\$ 50,00 e uma cesta contendo material pedagógico que auxilie na formação da criança. Essas famílias (pais, mães e responsáveis) receberiam orientação para usar o material. Com esse projeto o governo pretendeu utilizar a educação não formal para justificar um investimento a baixo custo na formação da criança pequena, já que a criação de instituições de educação infantil é um investimento caro.

Existem ainda políticas populares no Brasil que centralizam nas famílias e nas mães a educação das crianças pequenas, reforçando a hegemonia de valorizar o feminino, o materno e o doméstico como mais adequados para trabalhar com a infância. Segundo Albuquerque (2010, p. 148)

as escolhas das famílias dos meios populares pelas creches domiciliares acontecem porque, nesses locais, crianças são incorporadas nas atividades da casa do mesmo modo como no seu ambiente doméstico, diferente da instituição de Educação Infantil convencional, que se aproxima do modelo escolar.

Estas políticas populares contribuem para que menos de 20% das crianças até 3 anos tenham acesso a creches no país. Em 2009, apenas 18,4% da população até 3 anos de idade estavam na escola. É o que aponta análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE).

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.

Dos projetos criados e que aparecem no atual ordenamento legal com o objetivo de assegurar a Educação Infantil como direito da criança brasileira somente o volume 10 dos PCNs menciona a importância de trabalhar com a educação sexual na escola. O referido documento apresenta essa proposta por meio de um tema transversal sobre orientação sexual nos currículos (BRASIL, 1997, p. 107) e justifica sua inclusão mais ampla e não prescritiva discorrendo sobre o papel e a postura do educador e da escola, onde 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, 1997, p. 114).

Este volume dos PCNs expressa uma preocupação com a cidadania, com a ética e com os direitos humanos, revelando uma atitude de respeito à expressão individual, coletiva e sociocultural da sexualidade. A educação sexual na escola assume uma conotação de educação para a saúde contudo, no contexto educativo nacional, ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar professores que possam assumir os trabalhos escolares em sexualidade humana, asseveram Nunes e Silva (2006, p. 65).

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 construída 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”, como ensina Louro (2001, p. 11). Presente em todas as manifestações e em todos os aspectos da vida humana faz parte do processo de educar para o exercício do viver.

Frente a essas considerações a escola aparece como determinante e fundamental no processo construtivo de educação para a sexualidade.

## ARTICULAÇÕES CONCLUSIVAS

São notórios os argumentos, provindos da legislação, de discursos científicos, políticos e econômicos que evidenciam a defesa e a luta brasileira para promover políticas públicas que respeitem os direitos das crianças de zero a seis anos de frequentar instituições educativas de qualidade. No entanto, muitos financiamentos específicos à Educação Infantil são destinados e restritos aos limites do que é considerado ideal.

É evidente que existem discursos legítimos e legais, que regulamentam e fundamentam o direito das crianças de zero a seis anos vivenciarem uma educação de qualidade em instituições educativas. No entanto, ainda milhares de crianças continuam sem escola e suas famílias são responsabilizadas pela falta de oportunidades ou são alvo de programas emergenciais que tentam lhes ensinar, ou legitimar verdades de como educar, cuidar e se relacionar com seus filhos, geralmente baseados em projetos do primeiro mundo, discursos científicos e/ou propostas baseadas em conceitos e significados da classe média que jamais levam em consideração a cultura das camadas populares (ALBUQUERQUE, 2010 p. 144).

Urge para a Educação Infantil não apenas os benefícios, alcançados nos últimos anos, com avanços nos aspectos legais, mas também o desenvolvimento de programas e recursos que busquem não apenas seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica com aspectos assegurados nas leis, todavia ainda não completamente incorporados nas propostas do governo, mas buscar a integração entre os diferentes setores governamentais que têm responsabilidades com a criança pequena, além de uma integração entre as esferas federal, estadual e municipal.

As políticas públicas nascem das necessidades básicas da população em instituições e práticas concretas, afirma Oliveira (2007). Para isto há que se estabelecer reforços para o poder local, pois é no município que a vida ocorre e onde as ações deveriam ser desenvolvidas. Sendo a escola um espaço favorável ao desenvolvimento da cidadania, não seria também um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas para fortalecer o poder local?

Frente aos programas e aos discursos que descrevemos ainda consideramos escassas as propostas governamentais que contemplem a demanda e a qualidade dos serviços prestados na educação infantil. É notória a existência de uma política detentora do saber e do poder que submete a cultura infantil à cultura do adulto. Nas relações de poder que perpassam pelos adultos e crianças, nossa sociedade ainda impõe valores e ideologias de uma cultura sem o respeito à natureza infantil, às suas necessidades e aos seus interesses. Políticas públicas fazem proposições baseadas naquilo que os adultos compreendem como necessário para a infância sem que seus gestores possam garantir os direitos básicos já conquistados com as lutas dos movimentos sociais como o acesso às instituições de ensino com qualidade.

Sabemos das dificuldades de trabalhar sem recursos e o quanto as crianças menores necessitam de atenção e estimulação externa, advinda de recursos materiais e humanos. Uma

escola de educação infantil deve ser um lugar colorido, agradável e estimulador, que desperte na criança o prazer de estar ali para explorar, experimentar e enriquecer o conhecimento das crianças, favorecendo novas descobertas, inclusive as que tangem às suas sexualidades.

A sexualidade humana é bio-psico-sócio-cultural, está a serviço da vida, tem um caráter dinâmico e mutável não apenas pelas particularidades de cada cultura, mas também pelo modo particular com que cada indivíduo assimila a tradição social. Fica a cargo dos adultos transmitir aos pequenos essa bagagem cultural. O que recebem as crianças? O que falam as políticas acerca da sexualidade infantil?

A Organização Mundial da Saúde entende que a sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto humano que não pode ser separado de outros, pois influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações, portanto, a saúde física e mental.

Diante da premissa de que a saúde é um direito humano fundamental, entendemos que a saúde sexual também deve ser considerada como direito humano básico, pois integra aspectos sociais, intelectuais e emocionais que influenciam positivamente na personalidade e na capacidade de comunicação com outras pessoas.

Assim, embora requeira a assistência às suas necessidades básicas a criança precisa ser vista como um ser sexualizado, cuja sexualidade é uma força dinâmica no desenvolvimento da personalidade determinante para grande parte de sua felicidade e do seu grau de realização como adulto. Enxergar a criança dessa forma requer um conhecimento verdadeiro e imparcial sobre a sexualidade infantil que, quando falta gera um grande número de dúvidas, conflitos e orientações ambivalentes para as crianças.

As reações adultas ambíguas complicam o desenvolvimento sexual infantil assim como atitudes restritivas contribuem para os sentimentos de ansiedade, vergonha e culpa das crianças em relação a sua sexualidade. É importante considerar que as inclinações sexuais dos pequenos possuem um grande componente de curiosidade, pois provêm, não meramente de um desejo de prazer sensual, mas de um impulso de explorar e conhecer aquilo que é velado. Esse impulso é um momento fértil para desenvolver o gosto pelo conhecimento, introduzi-las aos novos saberes, ensiná-las a ouvir as primeiras histórias e apresentá-las às primeiras noções das ciências. A criança, na ingênua condição curiosa a quem tudo interessa e por tudo pergunta, é um verdadeiro cientista. Por que não investirmos nesse potencial?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez., 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em 15 de dezembro 2010.

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.

CONSTANTINE, Larry Leroy. MARTINSON, Floyd Mansfield. **Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas**. Tradução de Roberto Schoueri Jr; Patricia de Campos Lindenberg. São Paulo: Editora Roca, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I; a vontade de saber**. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 22. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MASTERS, William H., JOHNSON, Virginia E. & KOLODNY, Robert C. **O relacionamento amoroso: segredos do amor e da intimidade sexual**. Tradução de Heloísa Gonçalves Barbosa et al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

NUNES, Cesar. SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de. **Políticas públicas e educação infantil: potencialidades e vulnerabilidades**. Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 83-100, jan./dez. 2007. p. 83-100

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.

SCHINDHELM, Virginia Georg. **Educar para a sexualidade é educar para a vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Orientação Sexual. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, v. 10, 1997.