



Discursos de educadoras sobre afetos na primeira infância Pre-school teachers' narratives about affections in early years

Carina Parente*, Luísa Ramos Santos**

*Gabinete Atendimento à Família, **Escola Superior de Saúde

Resumo

Partimos da premissa base - a relevância atribuída ao papel da família e das instituições educativas desde a primeira infância, como principais agentes de socialização.

Este estudo exploratório tem como objetivo principal - conhecer as percepções de 18 educadoras relativamente à sexualidade, às práticas promotoras de saúde e à igualdade de género na primeira infância, facilitando a reflexão pessoal e coletiva. Recorremos à metodologia qualitativa - *focus group*, realizaram-se sete sessões. A análise dos resultados revelou que o discurso social e o educativo refletem sistemas de valores culturais tradicionais, que dificultam a abordagem da sexualidade na primeira infância.

Palavras chave: sexualidade, pré-escolar, afetos, *focus group*

Abstract

The family and the pre-school have been recognised as the most influential socialization agents for the child development.

The main objective of the exploratory study is to know pre-school teachers' perceptions about sexuality, health promotion practices, gender equality, in order to promote a personal and collective reflection.

A qualitative research and seven focus group discussions were used. The results revealed that the social and educational discourses reflect traditional cultural values and make difficult to approach sexuality in early years.

Keywords: Sexuality, pre-school, affections, focus group

Partindo da premissa que a Educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo (Nelson Mandela), urge uma educação em valores mais profícua que minimize alguns dos efeitos da globalização, das novas tecnologias, das desigualdades. Este é um campo de ação auspicioso, se entendermos a educação em valores como “procurar que as nossas convicções, atitudes e ações contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável, equitativa e solidária. (...) no fundo trata-se de pensar globalmente para atuar localmente (...)” (Cortiñas, 2006, in Grañeras, M.; Ten, L.M. & Vieites, C., 2006). Por sua vez, Sánchez (2012, p. 64) considera que a abordagem em contexto escolar permite ainda fomentar e disseminar “valores éticos universais, como a

igualdade entre géneros, a ética do consentimento, da lealdade e da saúde, o prazer compartilhado”.

Atualmente a sociedade exige à escola uma abordagem de temáticas estruturantes do desenvolvimento adaptativo das crianças, com a esperança e a confiança na minimização da vulnerabilidade social nos adolescentes e jovens, colmatando possíveis lacunas da educação familiar, ao privilegiar a prevenção em detrimento da remediação. E por isso, será necessário intervir na primeira infância, relevando o papel do ensino pré-escolar e dos/as educadores/as de infância para a formação global da pessoa, criando-se condições para que as aprendizagens ocorram ao longo da vida, permitindo que adquiram saberes e formas de agir que lhes façam sentir bem-estar e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste contexto, é exigido aos/as educadores/as de infância que compreendam criticamente o meio envolvente, saibam gerir as suas próprias emoções, crenças e expectativas, procurem informação sustentada e operem uma mudança na forma como percebem o seu papel de educadores/as, no sentido de assumirem o compromisso de satisfazer adequadamente a curiosidade sexual da criança (Martinez, M.; Tey, A. & Campo, L., in Grañeras, M., Ten, L. M. & Vieites, C., 2006; Casarotti, 2009).

No seguimento do acima exposto, e tendo presente que em pleno século XXI, a sexualidade infantil é um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores para os/as educadores/as, podendo mesmo ser percebida como uma temática proibida e temida (Constantine & Martinson, 1984). No contexto escolar repetem-se preconceitos e recorre-se ao silêncio e ao senso comum para responder às questões e a situações apresentadas pelas crianças, movidas pelo desejo de saber, desencadeando nos/nas educadores/as, sentimentos de desconhecimento e impotência (Schindhelm, 2011).

Conhecer a sexualidade na primeira infância implica, em primeira instância, ouvir quer os/as educadores/as de infância quer os/as pais/mães/famílias, pois todos eles passam muitas horas com as crianças, nesta fase da vida, e são normalmente muito espontâneos, constituindo uma das melhores fontes de informação.

Todavia, constata-se que as suas percepções estão imersas em tabus e preconceitos e, por isso, são interpretações discutíveis e que merecem reflexão (Sánchez, 1999).

Por outro lado, a escola, por ser uma instituição normativa, reproduz a cultura onde se insere e, muitas vezes, rejeita ou ignora a desigualdade (Celiberti, 2007). Assim, os/as educadores/as, na interação com as crianças, promovem a “mudança” ou a “estagnação” ao nível da construção individual e social da identidade das crianças, bem como no processo de ensinar. Já a sexualidade humana é bio-psico-sócio-cultural, tem um caráter dinâmico e mutável quer pelas particularidades de cada cultura, quer pela forma como cada pessoa interpreta a tradição social, sendo responsabilidade do/a adulto/a transmitir aos mais novos essa bagagem cultural. Todavia, reações adultas ambíguas comprometem o desenvolvimento sexual infantil e atitudes restritivas face à sexualidade desencadeiam ansiedade, vergonha e culpa nas crianças. Assim, é necessário assumir com naturalidade que existe sexualidade infantil, mas tal só é possível através do conhecimento alargado e imparcial nesta área (Sánchez, 1999; Schindhelm, 2011). É igualmente necessário questionar a postura do adulto que interpreta os fenómenos da sexualidade infantil a partir de seu referencial, fazendo julgamentos errados com base no erotismo genital (Casarotti, 2009).

O papel do/a educador/a de infância é determinante para o desenvolvimento da criança, ao favorecer a aproximação entre o mundo subjetivo e objetivo, apresentando-se como um modelo para rapazes e raparigas, quer através do poder que detém como adulto/a quer pela proximidade afetiva essencial ao processo de socialização. Assim sendo, e no tocante ao processo de definição da identidade sexual, importa que os/as educadores/as estejam conscientes de que nestas idades, as crianças se focam nas características externas (interesse pelo seu próprio corpo e pelas diferenças em relação ao outro género) e ligadas aos papéis de género. Além disso, contribuem igualmente para a aquisição de hábitos básicos de higiene, autonomia e relação pessoal (Anastácio, Carvalho, & Clément, 2008).

Tendo como pressuposto base que a sexualidade está intimamente relacionada com a saúde, e ambas vinculadas à qualidade de vida. Em Portugal, a educação sexual apresenta um enquadramento legal desde 2009 (Lei 60/2009, 6 agosto e a Portaria nº 196-A/2010), clarificando a aplicação da educação sexual em meio escolar num quadro de educação para a saúde, que omite o ensino pré-escolar. Contudo, as OCEPE propõem a Área de Formação Pessoal e Social como área integradora e transversal do processo educativo, nas vertentes da educação para os valores, a educação multicultural e para a cidadania.

A evidência empírica tem revelado que pais/mães e professores/as consideram que as famílias nem sempre possuem informação e recursos adequados para assumirem a educação para a sexualidade (ES) dos/as seus/as filhos/as. Na Grécia, Kakavoulis (2001) constatou que para a maioria dos/as progenitores/as que participaram no seu estudo, a promoção do

desenvolvimento sexual e a ES deveria ter início entre os 3 e os 12 anos. E 97% dos/as participantes considera os princípios morais como o aspeto mais relevante, destacando o respeito pelos direitos humanos, respeito mútuo, fidelidade, religiosidade, moral, honestidade, amor, sensibilidade.

Em Hong Kong, devido ao aumento do número de casos de abuso sexual, os/as professores/as propuseram que a ES fosse implementada no ensino pré-escolar, já que consideraram que os primeiros anos de vida são essenciais para a formação dos valores e as crianças sentem curiosidade pelo corpo (Lahaye & Lahaye, 1998). Lai (2006) desenvolveu um estudo com o objetivo de avaliar as percepções de educadores/as de infância acerca da ES no pré-escolar. Constatou que a maioria dos/as participantes não se sentiam confiantes e assumiam que não detinham conhecimento suficiente e competências adequadas para implementarem a educação sexual no pré-escolar. Além disso, apresentavam um conceito de ES exclusivamente associado à perspetiva fisiológica (não incluindo as dimensões social, cultural e moral). Todavia, a maioria dos/as participantes defende a integração da ES no currículo formal e sugere que os/as pais/mães deveriam receber informação acerca da educação sexual pré-escolar com o intuito de melhor compreenderem as necessidades dos seus/suas filhos/as e promoverem a discussão livre sobre a temática com estes/as.

Num estudo comparativo sobre as atitudes relativamente à ES na primeira infância participaram 248 educadoras de infância da Grécia e 107 da Escócia. Apenas 13% das participantes gregas consideram que a família possui informação e recursos adequados para se responsabilizar pela ES das suas crianças. Na Escócia, as participantes são mais otimistas relativamente à capacidade das famílias. Já no tocante à capacidade do pré-escolar para promover a educação sexual: Gregas são mais otimistas e consideram que a ES deve ocorrer desde tenra idade, comparativamente com as escocesas (apenas 39% defende que a temática da sexualidade deve ser abordada antes dos 5 anos de idade) (Menmuir e Kakavoulis, 2006).

A investigação qualitativa e, em particular, o *focus group* têm sido usados para analisar as percepções e as atitudes dos agentes educativos (educadores/as de infância e famílias) face à educação para os afetos e a sexualidade desde primeira infância, tal como demonstrado por Llanes (2009) em Cuba, através do programa de investigação-ação realizado com 46 educadoras de infância (entrevistas semi-estruturadas e sessões de discussão focalizada), cujo objetivo visava aumentar o seu controlo percebido, reconhecer o seu papel como sujeitos e objetos da educação sexual. Constatou que a maioria das educadoras afirmou que não implementa educação sexual e o debate permitiu que as participantes reconhecessem que adotavam uma forma errada de ES (sugerem às crianças que existem zonas proibidas no seu corpo que não devem ser tocadas, das quais devem desviar a atenção, contribuindo para a formação de uma imagem corporal fragmentada, incompleta, distorcida e geradora de culpa), aumentando a percepção de autocontrolo

percebido no que respeita ao desempenho do papel de educadora para a sexualidade de crianças em idade pré-escolar

No Brasil, Casarotti (2009), através da metodologia de investigação-ação e do *focus group*, procurou investigar os constrangimentos sentidos pelas educadoras de infância perante manifestações da sexualidade das crianças. Constatou que nas primeiras sessões as participantes defendiam que a criança não tem sexualidade (criança pura e ingénuas), e as manifestações sexuais (crença no surgimento apenas na puberdade) seriam inadequadas e da responsabilidade da família que decorreriam de um descuido e/ou exposição da criança a interações sexuais entre adultos, dos media e da cultura. Por outro lado, as educadoras consideravam que as músicas, as danças, os gestos e as questões sobre a sexualidade derivavam da imitação do adulto. No fundo, concluiu que as manifestações da sexualidade das crianças “ativam” percepções relacionadas com a sexualidade de cada participante, interferindo no desempenho do seu papel pedagógico. Além disso, salienta que o medo do julgamento dos/as pais/mães (serem acusados/as de incentivar ou induzir a criança à vivência da sexualidade) e de causar algum tipo de trauma nas crianças, devido aos esclarecimentos prestados sobre a temática, são vividos como conflitos internos pelas educadoras de infância dos dois sistemas de ensino (público e privado). Por último, as participantes assumiram que nas sessões encontraram espaço para partilhar experiências e ideias, para refletir acerca de seus constrangimentos associados às questões colocadas pelas crianças sobre a sexualidade para melhor intervirem, auxiliando-as na construção das suas próprias representações sobre a sexualidade.

Projeto Algodão Doce

Foram identificadas necessidades ao nível da promoção da saúde e prevenção da infeção por VIH e outras IST no concelho de Viana do Castelo, no âmbito de atuação do Centro de Atendimento Psicossocial VIH/SIDA do Gabinete de Atendimento à Família (GAF). O projeto *Algodão Doce*, que visa a educação para os afetos e sexualidade no pré-escolar, foi desenhado e realizada uma experiência piloto para testagem da eficácia do mesmo que teve início em 2013. Contou, ainda, com a colaboração voluntária de três jardins de infância do concelho de Viana do Castelo, tendo abrangido sete educadoras de infância; 33 progenitores e 18 crianças com 4/5 anos de idade (GAF, 2015).

O projeto Algodão Doce tem como objetivos gerais:

1. Desenvolver competências pessoais e sociais, conducentes ao estímulo de práticas democráticas e fortalecedoras das relações família-escola;
2. Desenvolver sentimentos de pertença ao grupo e criar uma rede social de suporte, no sentido de diminuir as desvantagens e aumentar a equidade através do apoio aos pais;
3. Prestar apoio ao desenvolvimento da criança, promovendo a aquisição de competências pessoais e sócio-emocionais, dando importância nomeadamente aos elogios, ao jogo e ao brincar;
4. Aumentar as capacidades de expressar sentimentos

- positivos e de auto-regular os negativos através da optimização de competências parentais;
5. Refletir sobre a educação para os afetos com articulação entre educação formal e a informal, promovendo uma parentalidade tendencialmente mais positiva;
6. Disponibilizar e disseminar o programa de educação parental referido, capacitando a família para o desenvolvimento de um ambiente familiar funcional, protetor de práticas violentas através da criação de manuais com os currículos e materiais para a intervenção com pais, crianças e educadores/as;
7. Desenvolver o conceito de "Jardins de Infância amigos da Família" através da formação de técnicos/as e educadores/as contribuindo para a implementação do programa de educação parental.

Uma das mais-valias do projeto prende-se com a abrangência das temáticas abordadas com agentes educativos – segundo uma perspetiva não biológica e uma vertente psicossocial da educação sexual, com enfoque nos aspetos emocionais, relacionais, culturais e éticos e a valorização dos papéis familiares, tal como acontece em países como a França, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suécia, Luxemburgo, Irlanda e Inglaterra (IPPF, 2006).

Metodologia

No tocante à operacionalização deste projeto, privilegiou-se a metodologia qualitativa, em particular a investigação-ação, que é definida como o estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma, assumindo-se como um processo reflexivo que veicula dinamicamente a investigação, ação, formação, acerca da própria prática, com o intuito de proporcionar uma melhoria da mesma. Assim, poderão criar-se as condições para alimentar uma relação de proximidade entre a educação, as realidades vividas pelos públicos-alvo e os processos de intervenção mais normativos.

No seguimento do acima mencionado, e segundo Tye (2015) seria vantajoso se os/as educadores/as de infância partilhassem naturalmente, entre si, o desconforto associado às questões colocadas pela criança sobre a sexualidade, e esta atitude poderá condicionar a criança a colocar outras questões igualmente constrangedoras no futuro, especificamente ao evitarem responder negativamente a uma pergunta de índole sexual.

Concretizando, o método utilizado na intervenção com as participantes foi o *focus group*, que permite através da discussão focalizada em pequeno grupo, mediada, aceder às necessidades dos participantes relativamente às áreas de pesquisa de acordo com os objetivos do estudo, criando sinergias e orientação para uma futura ação dos mesmos. No fundo, pela sua tradição dialética, o *focus group* pressupõe a construção de conhecimento em espaços de grupos de trabalho que, apesar de estruturados, facilitam o diálogo entre os pais e as mães, a obtenção de informação relevante num curto período de tempo relativamente à disponibilidade, às lacunas e às barreiras em educação parental. Isto porque o *focus group* permite que os/as educadores/as

se envolvam e contribuam para a definição de estratégias que resultem em sucesso (Hanson, 2011; Tipping, 1998).

No seguimento do acima mencionado, na dinamização das sete sessões com educadores/as de infância e nas sessões com pais/mães apostou-se no recurso a estratégias dinâmicas e participativas que aprofundassem a discussão, a saber: *brainstorming*, vídeos, imagens, jogos didáticos, histórias.

Objetivos do Estudo

Assim, procurou-se aceder às perceções das educadoras de infância que participaram no Projeto Algodão Doce relativas:

- à comparação entre a educação sexual recebida dos seus/suas progenitores/as e a prática educativa adotada;
- ao papel que desempenham enquanto educadoras sobre a sexualidade desde os primeiros anos;
- às dificuldades sentidas na abordagem junto das crianças na primeira infância;
- à pertinência da intervenção direta com as crianças de quatro e cinco anos que frequentam o pré-escolar, com o envolvimento efetivo dos/as pais/mães.

Amostra

A nossa amostra inclui dezoito educadoras de infância do sexo feminino, a maioria com longa experiência nesta área da educação (período de contacto com a área dos participantes superior a 13 anos), a exercerem funções em diferentes agrupamentos de escolas do concelho de Viana do Castelo.

Tabla 1.
Caracterização das participantes

Participante	Idade	Sexo	Experiência profissional (anos)
P1	50	F	23
P2	49	F	16
P3	59	F	27
P4	58	F	33
P5	57	F	33
P6	52	F	29
P7	57	F	31
P8	53	F	32
P9	51	F	26
P10	50	F	25
P11	50	F	25
P12	52	F	29
P13	56	F	32
P14	57	F	32
P15	38	F	13
P16	30	F	—
P17	52	F	—
P18	55	F	32

Tratamento e Análise dos Resultados

As narrativas das participantes nas oito sessões de *focus group* foram recolhidas em formato vídeo e transcritas, facilitando o recordar de todos os conteúdos a focar e, permitindo a livre expressão de opiniões das entrevistadas sobre cada um dos assuntos. Simultaneamente, cumpre-se o objetivo de recolher informações sobre os seus conhecimentos teóricos, as suas vivências e/ou perceções acerca do fenómeno em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998), as quais se revelaram pistas de reflexão preciosas e essenciais à expansão da perspectiva de análise delineada. Após a transcrição das entrevistas efetuou-se uma análise de conteúdo das mesmas, sob a orientação do quadro teórico-epistemológico e empírico designado da *grounded theory* e *grounded analysis* (Strauss & Corbin, 1994).

Segundo Fernandes e Maia (2001, *cit in* Fernandes & Almeida, 2001), o procedimento de codificação utilizado na *grounded analysis* tem subjacente a microanálise, ou seja, *linha a linha*, todas as palavras, frases e parágrafos serão decompostos em unidades de análise, através do questionamento e da comparação das ideias subjacentes. As categorias mais conceptuais e interpretativas vão surgindo durante o processo de codificação, podendo cada categoria conter diversas sub-propriedades, cada uma destas com várias dimensões específicas (Strauss & Corbin, 1998).

Como não possuíamos qualquer categoria pré-definida, as categorias foram sendo formuladas, reformuladas e refinadas através da classificação progressiva dos conteúdos que íamos identificando nos dados. Optámos por utilizar a frase como unidade de registo para a construção das categorias e das subcategorias. Este processo foi gradual e pouco linear, pautado por repetidas reformulações da Grelha Categorical (com categorias e subcategorias), até à sua estrutura atual.

Análise e Discussão dos Resultados

Tendo por base os objetivos do presente estudo, da análise do conteúdo dos discursos das educadoras de infância, emergiram duas áreas temáticas: Saúde e cuidado do corpo e o Contexto social e cultural. À primeira associaram-se três categorias gerais: conceito sexualidade; descoberta do corpo como objeto de prazer; e proteção do corpo aos 4/5 anos. Já a segunda apresenta as seguintes categorias gerais: valores, direitos e deveres; implicações dos modelos educativos no papel educativo; relação escola-família; Igualdade de género; e fatores de risco e fatores proteção.

Estas categorias incluem diferentes subcategorias que não serão exploradas exaustivamente neste artigo.

Relativamente à categoria geral saúde e cuidado do corpo, as participantes consideram o conceito de sexualidade como amplo e multidimensional e aplicável em qualquer contexto desde que não seja tabu. Contudo, uma das participantes referiu que *há crianças que não podem*, mostrando discordância pela abordagem de alguns assuntos associados à sexualidade em idade tão precoce. Esta postura serviu de alavanca para o debate

em grande grupo. E, fazendo a ponte com a categoria geral descoberta do corpo como objeto de prazer, as educadoras consideram que *a descoberta do corpo é normal e natural. (...) Comparar, tocar-se e tocar, explorar, imitar comportamentos nas brincadeiras (...)*. Contudo, quando colocam a tónica no modo de agir perante as manifestações da sexualidade na primeira infância, referem (...) *mas há coisas que me fazem ainda confusão (...). São tão pequeninas (...). Não compreendem como nós (...)*. Assim e, perante a dúvida e a incerteza, optam por desviar a atenção para outras coisas, distrair, não valorizar, nunca recriminar, remeter para a privacidade porque *há coisas que só se fazem em privado*. Revelam, no entanto, falta de confiança e questionamento acerca da estratégia mais ajustada a adotar perante estas manifestações - *“O que fazer? O que dizer que elas compreendam? Que palavras? Contactar a família? Quando são elas a perguntar é mais fácil (...). Nós não ficamos confortáveis com estas situações.*

As participantes apresentaram uma perspetiva positiva face à proteção do corpo aos 4/5 anos, remetendo para a *Segurança pessoal; Prevenção de Acidentes e de Introdução de objetos no corpo; Higiene; Privacidade; Saúde; O toque consentido (entre pares); Respeito pelo próprio corpo; O poder de mandar no próprio corpo; Vontade própria; Fortalecer a auto-estima*. Como estratégias a adotar na prática salientam: *Dar importância à comunicação, sobretudo ouvir; responder com naturalidade, com verdade e de forma simples; dar voz à(s) criança(s); tratar o tema da sexualidade de forma integrada; descobrir as questões que preocupam os pais.*

Em contrapartida, como perspetiva menos positiva mencionam: *Os pais não procuram o educador para abordar este tema; as dificuldades relativas à idade das crianças; por vezes os medos são nossos; Ignorar e vigiar; o educador deve estar atualizado, ter mais informação para abordar o tema.*

Relativamente à segunda área temática, e considerando a categoria geral - os valores, direitos e deveres, a totalidade da amostra considera que, hoje, a criança é *ativa, sujeito ativo no processo de aprendizagem*, pelo que tem o direito de *ser ouvida, brincar, proteção e equilíbrio, educação para os valores, identidade, saúde e alimentação* e como deveres indicam o *respeito pelo outros; Informação verdadeira; Compreender; Ser tolerante; Saber ouvir.*

Em termos de valores, as educadoras defendem que ao *tratar-se de uma realidade em construção que está na base das posturas perante a vida*, só através de uma comunicação assertiva e coerente entre pais/mães e educadores/as, conscientes da influência do quadro de referências pessoais que procurarão contribuir para a promoção do desenvolvimento positivo das crianças. Assim, focando a questão da identidade de género, assumem que *importa não deixar que os estereótipos de género condicionem as crianças; não interferir, podemos estar a limitar o potencial da criança – até pode ser uma excelente mecânica ou engenheira; trabalhar a questão física, a diferença entre os sexos e quanto ao resto deixar experimentar, descobrir;*

respeitar a diversidade, a diferença, em sintonia com a família e os interesses da criança. No final, acabaram por defender que em qualquer situação, as crianças devem ser ensinadas a valorizar a diferença (de género, religião, cor, funcional, ...) e a compreender que o valor das pessoas reside aí, na sua individualidade.

No tocante à categoria geral - modelos educativos e seu papel enquanto Educadoras, algumas educadoras consideram que os seus modelos educativos em nada ajudaram no delinear do seu papel de Educadoras; outras dizem que algumas coisas vão ajudando e outras, ainda, dizem que ajuda os valores que lhes passaram nomeadamente o respeito.

No que respeita à categoria geral relação escola-família é através do trabalho conjunto entre as Famílias e as/os Educadoras/es que se constrói a auto-estima, a autonomia individual e o sentimento de segurança da criança. No fundo, consideram que *Quanto mais coerência houver entre os pais e educadores quem beneficia é a criança. (...) é muito importante a comunicação para garantir o sucesso da criança*. Por outro lado, referem algumas preocupações relativamente ao que consideram ser interferência dos pais/mães na escola: *Quando os pais não se entendem é difícil chegar à criança; muitas vezes, as famílias pintam um cenário muito bonito mas nós enquanto educadoras percebemos que não é bem assim; o excesso de proteção condiciona o desenvolvimento da criança; pais e educadores, muitas vezes, remam em direções opostas; mais uma vez se confirma que devia haver uma escola de pais*. Como forma de ultrapassar estas preocupações defendem que: *50% para cada lado na educação; No tempo da família proporcionar momentos mais lúdicos e com movimento à criança e os pais devem ser envolvidos no projeto da escola para perceberem o que é melhor para a sua criança.*

As educadoras afirmam que *A diferença já foi muito maior (...). Há progressos. (...) ainda há profissões diferenciadas por sexo(...)* e admitem que o seu papel na promoção da igualdade de género passa por *promover oportunidades iguais, encarar com naturalidade as escolhas da criança, trabalhar com as famílias no sentido de desconstruir estereótipos, Postura aberta e aceitar a diferença*. Relativamente à não-conformidade sexo-género, a maioria demonstrou dificuldade em lidar com o preconceito e afastar as ideias pré-concebidas, contudo, admitem concordar que lhes compete refletir, autoquestionar e ultrapassar estas fragilidades sensibilizando para o respeito pela diferença e para o aceitar a diferença e opções.

Relativamente à categoria geral factores de risco e proteção, as participantes consideram que a escola é em simultâneo, um fator de risco (e.g. *bullying; privilegiar o coletivo face ao individual, etc.*) e proteção (e.g. *segurança, aquisição conhecimentos, etc.*). Contudo, destacam as ferramentas que detêm para promover os fatores de proteção nas crianças: *Flexibilidade; desafiar/proporcionar experiências diversas; paciência/autocontrolo; persistência; amor pelo que fazes; capacidade de ouvir; afetividade; valorizar/respeito pelas experiências.*

Conclusão

A título de conclusão, importa destacar que os resultados obtidos foram positivos e evidenciam pertinência desta intervenção junto dos agentes principais na educação infantil (escola-família).

A análise dos discursos das educadoras de infância que participaram nas sessões de discussão focalizada revelou que o discurso social e o educativo refletem sistemas de valores culturais tradicionais, ainda hoje dominantes na nossa sociedade, que dificultam a abordagem de temáticas relacionadas com a sexualidade na primeira infância. Contudo, sublinham a importância de estabelecer um clima aberto de comunicação entre a escola-família-sociedade desde a primeira infância, como a estratégia por excelente na luta contra o preconceito e na promoção do desenvolvimento positivo e adaptativo da criança.

Admitem sentir desconforto, falta de informação e medo da crítica social mas, em simultâneo, mostram interesse em se envolverem em ações que os ajudem a ultrapassar os sentimentos negativos e os preconceitos. Neste sentido, consideram necessário um trabalho constante de questionamento e reflexão individual e conjuntamente pelos profissionais da educação do pré-escolar relativamente aos seus valores pessoais, às suas experiências pessoais e profissionais, ao papel que assumem, à forma como se relacionam ou proporcionam a aproximação das famílias, e ao à vontade e ao conhecimento que detêm sobre temáticas “sensíveis”.

Referencias

- Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clément, P. (2008). Portuguese Primary School Teachers' Conceptions and Obstacles to Sex Education in Classroom. Paper presented at the Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB), Londres.
- Casarotti, M.B.H. (2009). Sexualidade na Educação Infantil: Impasses dos Professores diante das Questões das crianças. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84JP7H>
- Constantine, L. L. & Martinson, F. M. (1984). Sexualidade infantil: Novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Livraria Roca Ltda
- Cunha, C., Parente, C., & Santos, L. (2015b). Manta dos Afetos: uma abordagem dos afetos e sexualidade na primeira infância. Paper presented at the XIII Congreso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Corunha.
- Cunha, C., Parente, C., & Santos, L. (2016). Educação para os afetos no pré-escolar: Projeto “Manta dos Afetos”. Revista Internacional de Aprendizaje en la Educacion Preescolar, Volume 2, Issue 1, pp.15-30. Madrid.
- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). Grounded theory. In Fernandes, E. M. & Almeida, L. S. (2001) (ed. lit.). Métodos e Técnicas de Avaliação: Contribuições para a Prática e Investigação Psicológicas. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho., p. 49-76
- GAF (2015). Projeto Algodão Doce. Retrieved from 3 de agosto de 2015 do site <http://www.gaf.pt/projetos/algodoadoce/pt>
- Grañeras, M.; Ten, L.M. & Vieites, C. (2006). Por preguntar que no quede – Libro del profesorado. Cuadernos de Educación en Valores, nº 7. Ministerio de Educación Y Ciencia – CIDE y FETE-UGT
- Hanson, B. (2011). Parenting Education Access & Barriers Parent Focus Groups Report. Prevent Child Abuse New York NYS. Parenting Education Partnership Coordinator
- IPPF, E. N. (2006). Sexuality Education in Europe: a reference guide to policies and practices. Brussels: Wendy Knerr. Disponível em <http://www.ippfen.org/Resources/Publications?page=1>.
- Llanes, G.D. (2009). Mujer de edad mediana y control percibido sobre la educación sexual del niño preescolar. Revista Cubana de Medicina General Integral. Vol. 25, No 3, p. 3-10
- Lay, Y. C. (2006). A Preliminary Study of Teachers' Perceptions of Sex Education in Hong Kong Preschools. Australian Journal of Early Childhood, Vol. 31 No 3
- <https://www.questia.com/library/journal/1G1-151845388/a-preliminary-study-of-teachers-perceptions-of-sex>
- Menmu1r & Kakavoulis (2006). Sexual Development and Education in Early Years: A Study of Attitudes of Pre-school Staff in Greece and Scotland. Early Child Development and Care, Vol. 149, No. 1, p. 27-45 <http://dx.doi.org/10.1080/0300443991490103>
- Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF, & CAN. (2000). Educação sexual em meio escolar: Linhas orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (coord.) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sánchez, F. L. (1999). Sexualidad en la etapa infantil (0-6 años). In Educación Afectivo-Sexual en la Educación Infantil - Guía para el profesorado. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer
- Sánchez, F. L. (2012). Educación sexual en la familia y la escuela. ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, No. 19, p. 63-74.
- Schindhelm, V. G. (2011). A Sexualidade na Educação Infantil. In RevistAleph Infâncias em nós, Ano V, N.º 16, p. 35-47
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview, in N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.). Handbook of Qualitative Research (p. 273-285). Thousand Oaks. Sage.
- Tipping, J. (1998). Focus groups: A method of needs assessment. Journal of Continuing Education in the

Health Professions. Vol. 18, No 3, pp. 150-154. doi:
10.1002/chp.1340180304

Tye, M. (2015). Sex Education, Pleasure, Pregnancy,
and Disease Prevention [Ch Part A: Childhood and
Adolescence]. Sexuality and Our Diversity:
Integrating Culture with the Biopsychosocial, Vol. 1.0
Flat World Education, Inc

Wurtele, S. K., Kast, L. C., Miller-Perrin, C. L. &
Kondrick, P. A. (1989). Comparison of Programs for
Teaching Personal Safety Skills to Preschoolers.
Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol.
57, No.4, p.505-511

Agradecimentos

Agradecimento à equipa técnica do Projeto CLDS 3G
- Viana Consigo do GAF e à diretora do Centro de
Educação Contínua de Viana do Castelo pela
colaboração nas diferentes fases de desenvolvimento da
intervenção.