

JENNIFER MARTINS SILVEIRA

**MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E DESAFIOS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2010

Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGEDU
Mestrado em Educação

Jennifer Martins Silveira

**MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTRANHAMENTOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da PUCGoiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Denise Silva Araújo.

S587m Silveira, Jennifer Martins.

Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil : estranhamentos e desafios / Jennifer Martins Silveira. – 2010.

150 f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2010.

“Orientação: Professora Dra. Denise Silva Araújo”.

1. Infância. 2. Educação infantil – professor – mediação - sexualidade. 3. Sexualidade infantil. 4. Professor – educação infantil – sexualidade - formação profissional - Brasil. I. Título.

CDU: 159.922.7:37(043.3)

159.922.1-053.4/.5(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra Denise Silva Araújo
- Presidente -

Prof^ª Dra Lenita Maria Junqueira Schultz
- FMB Membro -

Prof. Dr. José Maria Baldino
- PUCGoiás -

Prof^ª Dra Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
- PUCGoiás (Suplente) -

Data: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor e vida que tão sabiamente me conduziu no caminho da educação, fortalecendo o meu desejo de entender a criança.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás), em especial, aos professores que me possibilitaram adentrar na cultura infantil de uma maneira clara, objetiva e paciente.

À professora e orientadora Dra Denise Araújo da Silva, sempre pronta a ouvir e ajudar tornando possível a concretização deste trabalho.

Ao professor Dr. José Maria Baldino pelo apoio e contribuições valiosas à minha formação pessoal e acadêmica.

À professora Dra Lenita Maria Junqueira Schultz pelas contribuições e pela participação na banca examinadora.

À amiga e colega Nevione por sua disposição e importantes partilhas nos momentos mais difíceis.

À amiga Luciana, que carinhosamente contribuiu na efetivação deste trabalho.

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

Minha eterna gratidão.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que me amaram, me conduzindo à educação, caminho este em que realizo o desejo de aprender e ensinar.

Ao meu marido José Júnior, que soube me compreender e apoiar em todos os momentos desta jornada.

Às minhas filhas Victória e Emily, que com resignação compreenderam os momentos de estudo.

Às crianças que colherão os frutos deste trabalho no desenvolvimento saudável de suas personalidades.

*Que tenhamos real respeito diante da criança,
pelo grande trabalho que nela se processa.*

*E que, sinceramente,
tentemos compreendê-la nisso e,
no que for possível, ajudá-la,
preparando e colocando para ela
material para experiências,
afirmando suas vivências e descobertas e possibilitando*

*Outras,
complementares e progressivas,
respondendo sempre e com grande inteireza.*

*Pois é no íntimo e verdadeiro estar junto
que ela deve crescer e,
unicamente, pode crescer.*

*E que nós,
Que fazemos companhia a ela,
procuremos tornar-nos tão plenos,
tão sinceros, tão profundos e tão multiconhecedores em
nosso ser e vida quanto nos for possível,
a fim de que possamos eficaz e dignamente
cumprir nosso papel:
prepará-la para a vida e para o mundo,
em toda a sua nudez e beleza,
complexidade e grandeza e verdade.*

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
SIGLAS	11
QUADROS	13
INTRODUÇÃO	14

CAPÍTULO I

O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
1.1 Traços Históricos Gerais da Construção da Concepção de Infância	28
1.2 Crianças no Brasil: desigualdades sócio-culturais e as configurações de várias infâncias	43
1.3 Políticas Públicas de Atenção à Infância Brasileira no Bojo da Reorganização do Modelo de Desenvolvimento Nacional: a emergência da sociedade urbano-industrial	53

CAPÍTULO II

REFLEXÕES ACERCA DA SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL	64
2.1 História da Sexualidade no Mundo Ocidental	65
2.2 A família Moderna e a Sexualidade Infantil: a influência da religião e da higiene ...	67
2.3 A Voz da Psicanálise e o Discurso de Normalização Social	75
2.4 Freud e a Sexualidade Infantil	78
2.5 Os Modelos de Educação Sexual no Brasil e as Orientações quanto à Sexualidade da Criança nos Documentos Oficiais da Educação Infantil	93

CAPÍTULO III

OS OLHARES DAS PROFESSORAS SOBRE A SEXUALIDADE DA CRIANÇA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
3.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de Goiânia: o contexto e o <i>locus</i> da investigação	98

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa	103
3.3 A Sexualidade Infantil e os seus Significados nas Vozes das Professoras	106
3.3.1 Concepção acerca da sexualidade	106
3.3.2 Olhar sobre a manifestação sexual da criança	113
3.3.3 Postura diante das manifestações sexuais infantis	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	149

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar como as professoras compreendem e se posicionam diante da sexualidade das crianças de zero a cinco anos. Pretende-se, ainda, compreender como as políticas públicas para a Educação Infantil têm percebido a relação entre educação e sexualidade, nesta etapa da educação básica, e quais as ações governamentais, no sentido de preparar o professor para esta tarefa. Para empreender este trabalho investigativo, optou-se pelo método materialista histórico dialético, que procura apreender a realidade concreta articulada com o processo histórico, com as contradições e as formas de alienação. Em decorrência desta postura, adotou-se a abordagem qualitativa no processo investigativo e na análise das informações. Para a obtenção das informações, empregou-se a técnica do grupo de discussão. Esta técnica possibilitou maior troca de informações e incentivo aos participantes para expressar opiniões sobre o objeto investigado. Na análise das falas das educadoras, buscou-se compreender que significados são atribuídos à sexualidade, especificamente à sexualidade infantil e a postura das professoras diante das manifestações sexuais da criança de zero a cinco anos. Para expor a pesquisa, abordou-se a história da infância desde a pré-história e a construção do conceito de criança, procurou-se compreender sua constituição até a concepção da criança como sujeito de direitos. De posse destes conceitos, analisa-se o histórico do atendimento à infância, a evolução das políticas públicas, no Brasil, com a emergência da sociedade urbano-industrial. Analisa-se a história da sexualidade, a constituição da família moderna e como a religião, a higiene e a psicanálise influenciaram e colaboraram no estabelecimento de normas sociais, que a regem, principalmente no tocante à educação da criança e ao controle de seu corpo e, conseqüentemente, da sexualidade. Apresentam-se aspectos da teoria psicanalítica freudiana, relativos ao desenvolvimento da libido, os modelos de educação sexual no Brasil e as orientações oficiais para a Educação Infantil quanto à sexualidade da criança. Por último realiza-se a análise dos resultados. Inicialmente, apresenta-se o contexto, o *locus* da investigação e os sujeitos que dela participam. O quadro de referência teórica volta-se para os estudos que tratam da infância, da Educação Infantil e da sexualidade fundamentados em idéias de autores como: Ariès (1981), Postmann (1999), Abramowicz e Wajshop (1999), Del Priore (2000), Kupfer (2001), Freud (2006), Stearns (2006), Kuhlmann Jr. (2007), entre outros. A revisão histórica acerca da evolução da noção de infância e defesa dos direitos da criança no Brasil foi enriquecida por pesquisa em fontes documentais oficiais. Constatou-se que o desafio dos educadores, bem como da sociedade, ainda, consiste na responsabilidade de fazer com que a educação integral da criança, fundamentada em seu desenvolvimento, inclusive sexual, seja transferida do papel, dos referenciais e das leis para se inserir definitivamente nas instituições educacionais com os princípios éticos, políticos e estéticos. Conclui-se, porém, que para tanto, os professores precisam de uma formação inicial e continuada que lhes permita transformar seu *Habitus*, para mediar de uma forma saudável o desenvolvimento sexual da criança.

Palavras-chave: infância, educação infantil, sexualidade.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze how teachers understand and position themselves before the sexuality of children aged zero to five years. It is intended, still, to understand as the public politics for the Infantile Education have perceived the relation between education and sexuality, in this stage of the basic education, and which the governmental actions, in the direction to prepare the professor for this task. To undertake this investigative work, historical dialectic was opted to the materialistic method, that it looks to apprehend the articulated concrete reality with the historical process, the contradictions and the forms of alienation. In result of this position, it was adopted qualitative boarding in the investigative process and the analysis of the information. For the attainment of the information, it was used technique of the group of quarrel. This technique made possible greater exchange of information and incentive to the participants to express opinions on the investigated object. In the analysis you say of them of the educators, searched to understand that meanings are attributed to the sexuality, specifically to the infantile sexuality and the position of the teachers ahead of the sexual manifestations of the zero child the five years. To display the research, it was approached history of infancy since daily pay-history and the construction of the child concept, was looked to understand its constitution until the conception of the child as subject of rights. Of ownership of these concepts, the description of the attendance to infancy, the evolution of the public politics is analyzed, in Brazil, with the emergency of the society urban-industrial. It is analyzed history of the sexuality, the constitution of the modern family and as the religion, the hygiene and the psychoanalysis had influenced and collaborated mainly in the establishment of social norms, conduct that it, in regards to the education of the child and to the control of its body and, consequently, of the sexuality. Aspects of the Freudian psychoanalytic theory are presented, relative to the development of the libido, the official models of sexual education in Brazil and guidelines for the Infantile Education how much to the sexuality of the child. Finally we perform analysis of the results. Initially, one presents the context, locus of the inquiry and the citizens that of it participate. The picture of theoretical reference is turned toward the studies that deal with to infancy, the Infantile Education and the sexuality based on ideas of authors as: Ariès (1981), Postmann (1999), Abramowicz and Wajshop (1999), Del Priore (2000), Kupfer (2001), Freud (2006), Stearns (2006), Kuhlmann Jr. (2007), among others. The historical revision concerning the evolution of the notion of infancy and defense of the rights of the child in Brazil was enriched by research in official documentary sources. One evidenced that the challenge of the educators, as well as of the society, still consists of the responsibility to make with that the integral education of the child, based on its development, also sexual, either transferred of the paper, the references and the laws to insert itself definitively in the educational institutions with the ethical principles, aesthetic politicians and. We conclude, however, that to do so, teachers need an initial and continuing training that enables them to transform their habitus, to mediate in a healthy sexual development of children.

Key words: infancy, infantile education, sexuality.

SIGLAS

a.C	- antes de Cristo
ACEG	- Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás
CB/CNE	- Câmara de Educação Básica do CNE
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEI	- Centro de Educação Infantil
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEDI	- Coordenação Geral de Educação Infantil
d.C	- depois de Cristo
DAE	- Departamento de Administração Educacional
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	- Divisão de Educação Infantil
DEPE	- Departamento Pedagógico
DNCr	- Departamento Nacional da Criança
DPE	- Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990
EUA	- Estados Unidos da América
FEBEM	- Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUMDEC	- Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAE	- Grupo Ambiente Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	- Lei Brasileira de Assistência
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	- Rio de Janeiro
RME	- Rede Municipal de Educação
SAM	- Serviço de Apoio ao Menor
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UREs	- Unidades Regionais de Educação

QUADROS

QUADRO 1 Concepção acerca da sexualidade	106
QUADRO 2 Olhar sobre a manifestação da sexualidade da criança	113
QUADRO 3 Postura diante das manifestações sexuais infantis	121

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, com o título: “Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios” tem como objetivo conhecer e analisar como as professoras compreendem e se posicionam diante da sexualidade das crianças de zero a cinco anos, a fim de fornecer subsídios para o trabalho educativo dos profissionais em instituições de Educação Infantil. Pretende-se, ainda, compreender como as políticas públicas para a Educação Infantil têm percebido a relação entre educação e sexualidade, nesta etapa da educação básica, e quais as ações governamentais, no sentido de preparar o professor para esta tarefa. É importante ressaltar que todo o trabalho será centrado nas crianças desta etapa da educação básica, que, portanto, de acordo com os documentos oficiais, estão na faixa etária de zero a cinco anos.

A sexualidade inicia-se antes do nascimento. É constituída, inicialmente, no seio da família por meio dos seus valores, pudores, conceitos e vivências interpessoais. Por isso, supor que não se trata de um tema para quem cuida e educa crianças em seus primeiros cinco anos de vida é desconhecer uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano. Ressalta-se que os primeiros anos são alicerces para a vida cognitiva, social e afetiva e dessa, faz parte a vida sexual. A sexualidade está no pensamento, no sentimento, no corpo, no olhar, no toque, na comunicação verbal, na libido, ou seja, na afetividade, nas relações entre as pessoas e no amor. Não se limita a uma representação social que a simplifica, associando-a apenas aos órgãos genitais, mas abrange o corpo inteiro manifestando-se ao longo de toda a vida.

A preocupação com este tema surgiu a partir da atuação da pesquisadora, há algum tempo, em creches, pré-escolas e escolas da Rede Municipal de Educação (RME), em Goiânia, em funções de apoio pedagógico, com o objetivo principal de acompanhar, orientar o trabalho pedagógico dos profissionais e auxiliar na implantação da proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Nos contatos realizados em função desta atividade profissional, foi possível perceber que várias professoras, auxiliares de atividades educativas e monitoras, acreditavam não saber lidar com questões sexuais das crianças, manifestadas, por exemplo, por meio de perguntas, histórias, gestos e brincadeiras. Alguns relatos vinham acompanhados com as reclamações de que as crianças estavam com a sexualidade aflorada, precocemente, e que, algumas vezes, as crianças presenciavam relações

sexuais de seus pais ou responsáveis e no dia seguinte comentavam estas cenas, imitando-as. Outra situação era a manipulação do próprio órgão sexual ou o do colega.

A partir desses relatos foi surgindo o interesse em pesquisar o assunto com o objetivo de contribuir com uma reflexão acerca deste relevante aspecto do processo educacional das crianças na Educação Infantil e oferecer subsídios teóricos que pudessem contribuir para refletir e influenciar a atuação dos profissionais da educação, no sentido de oportunizar um desenvolvimento sexual saudável às crianças.

Ingressei no mestrado em educação, na PUCGoiás, com um tema central de pesquisa que era a infância e sua sexualidade, na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Orientei o olhar sobre o meu projeto de pesquisa, com os seguintes objetivos: conhecer e aprofundar o estudo do desenvolvimento histórico da concepção de infância, a trajetória da Educação Infantil e a mediação do professor no tocante à sexualidade infantil.

O atendimento às crianças de até cinco anos, em instituições específicas, teve características diferenciadas ao longo da história. Uma das concepções predominantes nesse processo, na história brasileira, foi a visão assistencialista, em que a instituição tinha a função básica apenas de guarda e cuidado das crianças.

Outra prática comum, no Brasil, era a custódia, ou seja, o costume de criar filhos alheios, num misto de educação rígida e piedosa Prática que, embora ilegal, persiste nos dias atuais. Em muitos casos, a criança realiza tarefas domésticas em troca de um lar.

Hoje, o saber construído pelos profissionais e pesquisadores da Educação Infantil, permite compreender que a criança até cinco anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, o que requer cuidados e atenção por parte do adulto. Cuidar está ligado à idéia de preservação da vida, de atenção e de acolhimento. Tais cuidados, como alimentação, repouso, higiene, relação afetiva e contato físico, quando negligenciados, podem colocar em risco a sobrevivência da própria criança e/ou comprometer gravemente seu desenvolvimento futuro. A atenção e o cuidado que os adultos prestam às crianças pequenas estão permeados por valores, saberes e crenças. Por isso, é impossível dissociar cuidado de educação.

Passando para o campo da sexualidade, na obra *“Três conferências sobre sexualidade”*, publicada no ano de 1905, Freud apontou para a existência da sexualidade infantil e revolucionou o pensamento humano. Para Freud (2006), a sexualidade está diretamente relacionada à libido, entendida como energia ou pulsão sexual, e, portanto, base de todas as manifestações afetivas presentes em todas as idades da vida humana. É inegável que as contribuições deixadas por Sigmund Freud, para uma melhor compreensão do que

venha ser a sexualidade, promoveram avanços consideráveis para o estudo do processo de desenvolvimento humano. Tais contribuições são notadamente marcantes para o campo educacional, pois podem contribuir para romper com práticas e manifestações preconceituosas nas instituições educacionais.

Para alguns estudiosos da sexualidade como Louro (2003) e Felipe (2004), a exposição precoce e exagerada ao erotismo perturba a criança, já que ela ainda não tem maturidade emocional para absorver a sensualidade que é estimulada artificialmente e que isso, ao contrário, deveria ocorrer de maneira espontânea. Os prejuízos para o futuro podem se expressar numa valorização ou até inibição sexual desmedida. As crianças não têm a mesma capacidade de discernimento dos adultos e, por isso, é comum entenderem alguns comportamentos de modo inadequado. Quando são estimuladas eroticamente, corre-se o risco de aprender a encarar a sexualidade apenas como uma excitação física, desvinculada de afeto.

Ajudar a criança no seu desenvolvimento sexual, sem cometer enganos, ainda é um desafio que poucos pais e educadores conseguem enfrentar. Esta dificuldade assenta-se, em grande parte, em nossa cultura educacional, uma vez que não somos educados para viver a sexualidade e ter prazer.

A religião e o movimento higienista contribuíram para este comportamento, pois induziram as famílias a adotar posições de significativa repressão sexual. As condutas sexuais recebiam uma constante intervenção disciplinar.

A sexualidade, ainda, é tratada como um assunto proibido. Quando as crianças fazem perguntas sobre sexo, muitos adultos ficam embaraçados, principalmente, porque encaram a sexualidade a partir da educação que receberam e de suas experiências pessoais, por vezes difíceis e traumatizantes. Isto contrasta com uma permissividade constatada na “mídia” em geral.

Muitos são os mitos que envolvem a sexualidade e colaboram para que o sexo tenha uma imagem errônea, como algo feio, sujo, impuro, perigoso e proibido. Mas, sexo e sexualidade são partes integrantes do desenvolvimento físico e emocional do ser humano. Entende-se que fontes de realização, encontro, prazer, procriação, amor, arte e criatividade, não podem ser associadas, necessariamente, a aspectos negativos e destrutivos, embora existam os conflitos e desvios.

Estas reflexões iniciais levaram a propor como problema orientador da pesquisa a seguinte questão: Quais as concepções dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia em relação à sexualidade e quais suas posturas diante das manifestações sexuais das crianças?

O método e a metodologia

Desde que nascemos, começamos a fazer pesquisa e continuamos ao longo da vida pesquisando para conhecer o mundo que nos rodeia. Quando decidimos a fazer uma pesquisa científica, temos que ter a clareza das características de tal pesquisa e a diferença entre estas e as pesquisas que fazemos ao longo da vida. A pesquisa científica exige criatividade, rigor, disciplina e organização. De acordo com Goldenberg (1998), exige também, um estado de confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. O pesquisador sabe que seu conhecimento é parcial e limitado.

O método empregado nesta investigação é o materialismo histórico dialético que tem a realidade, como ponto de partida, e ressalta o caráter lógico e histórico, na construção do conhecimento. Para compreender a realidade, devemos superar a simples observação empírica e buscar as suas leis fundamentais, que são constituídas por processos, estruturas e relações complexas e contraditórias.

Este método parte do princípio de que a sociedade e as mudanças históricas se constituem a partir de condições materiais de produção e da divisão social do trabalho. O ponto de partida para construir o conhecimento consiste no concreto, no mundo que existe, nas relações sociais, independente do sujeito que o conhece. Este método é histórico porque o conhecimento e a sociedade não surgem repentinamente, nascem da ação concreta dos seres humanos no tempo. É dialético porque o processo histórico ocorre por meio de contradições sociais. A história não é linear e contínua, com causa e efeito, mas, um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições. A dialética procura compreender a história como um movimento repleto de diferenças, polaridades e conflitos, portanto, não há fenômenos e princípios constantes e imutáveis (Chauí, 1995; Araújo, 2006).

De acordo com Canezin (2006), Marx pautado na perspectiva dialética, concebe a realidade social como complexa, opaca, incapaz de revelar uma compreensão imediata. Assim, a aparência não revela a essência das coisas, assim como a razão em Freud não revela a “verdade” do inconsciente. A teoria da história desenvolvida por Marx se fundamenta em revelar as contradições e as tendências presentes nas sociedades historicamente investigadas. Ao investigar a história, Marx, quis superar os limites dos relatos, fatos e acontecimentos, e assim “[...] reafirma a história como construção da vida social feita pelos homens, como resultado da relação contraditória: trabalho humano e natureza” (Canezin, 2006, p. 72).

Os homens fazem a história não da forma que a querem, como se decidissem agir, arbitrariamente, como se isto fosse produto de suas escolhas, mas a fazem sob condições

dadas e herdadas do passado. Ao analisar um fato, não pode isolá-lo, mas considerá-lo como elemento de uma totalidade histórica. O fato é influenciado pelas contradições do progresso social. Existe uma relatividade do conhecimento, no sentido de uma constante superação dos limites deste saber (Canezin, 2006).

A dialética marxista é constituída por categorias e leis, das quais destaco quatro categorias: trabalho, alienação, fetichismo e totalidade e três leis: contradição, movimento e transformação. A primeira categoria é a do trabalho que é material e espiritual. É pelo trabalho que o homem produz a si mesmo, faz a história e transforma a sociedade. O trabalho material, o ser humano, a cultura, as instituições, os partidos e as igrejas são produtos do trabalho humano (Araújo, 2006).

A segunda categoria empregada no método dialético é a alienação. A organização do trabalho na sociedade burguesa é dividida em classes antagônicas, em que uma classe se apropria do produto de outra classe, centrada numa relação humana de alienação. Este processo de alienação é acompanhado de uma terceira categoria que é o fetichismo, ou seja, a mistificação das relações, dos fatos, dos signos e da produção cultural e material. Os fatos são vistos fora do real, como se fossem naturais e tivessem vida autônoma (Araújo, 2006).

A quarta categoria da epistemologia marxista é a totalidade, que não significa o estudo da totalidade da realidade, mas a percepção da realidade como parte de um todo, em que um aspecto não pode ser isolado, e sim deve ser relacionado com o conjunto (Araújo, 2006).

Entre as leis, a primeira é a contradição. Para construir o conhecimento é preciso compreender que existem conflitos e contradições internos numa determinada sociedade. A segunda lei é este movimento de revelar as contradições. Revelando-as é possível promover uma transformação que é a terceira lei, sendo o objetivo último da perspectiva dialética. Compreendendo que a atividade humana constrói e transforma a realidade social e o próprio homem, nega-se a concepção de uma natureza humana pronta, imutável, produto de algo exterior e independente do próprio homem (Araújo, 2006).

Segundo Araújo (2006), a partir desses pressupostos, a pessoa humana é compreendida como sujeito concreto, levando-se em consideração suas determinações biológicas, sociais e culturais. Portanto, na produção do conhecimento, no método materialista-dialético, o sujeito não é passivo, mas se insere na relação e introduz sua subjetividade, que está intimamente articulada com suas condições sociais. Consequentemente, os fatos e os fenômenos são explicados, descritos, percebidos, avaliados e interpretado de maneira diferente pelos diversos sujeitos. Portanto, o conhecimento é considerado um processo ativo, prático, nunca absoluto e com a introdução de elementos

subjetivos. Ele baseia-se sempre em verdades parciais, construídas historicamente e, ao mesmo tempo, é o ponto de partida para novos conhecimentos, o antigo será superado e ampliado.

A pesquisa qualitativa é a metodologia adotada neste trabalho, porque tem como objetivos compreender o comportamento e a experiência humana, compreender como as pessoas constroem significados e descrevê-los. Interessa-se pelo modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam.

Para Minayo (1994), nas ciências biológicas e físicas, os dados são mais quantificáveis e nas ciências sociais seu objeto é qualitativo, quer conhecer o significado das ações e relações humanas. Bogdan e Biklen (1994) demonstram que a investigação qualitativa foi se constituindo ao longo do tempo. Freud e Piaget foram apontados como pioneiros nessa abordagem já que ambos utilizaram o estudo de caso e a entrevista em profundidade em seus trabalhos.

Nas pesquisas centradas no modelo quantitativo, o estudo tem validade pela quantidade de entrevistas e questionários que foram aplicados. Este procedimento se baseava numa visão positivista, na qual, os mesmos métodos empregados nas ciências físicas e matemáticas, se empregavam nas ciências sociais e humanas. Com Max Weber e sua sociologia compreensiva, começou a oposição ao positivismo e a busca por compreender os valores, as motivações e os sentimentos humanos (Goldenberg, 1998). A preocupação na pesquisa qualitativa não é com a quantidade de entrevistas e questionários, e sim em compreender a visão dos entrevistados.

De acordo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas. Primeiro é uma pesquisa também naturalística porque o fenômeno é estudado pelo pesquisador em contato direto com o ambiente e a situação em que ocorre o fenômeno. Segundo, os dados são na grande maioria descritivos, ricos em informações sobre pessoas, situações e acontecimentos. Terceiro, a preocupação do pesquisador é estudar determinado fenômeno e verificar como ele acontece e se manifesta nas atividades e situações cotidianas. Quarta característica é que o pesquisador quer saber a visão dos participantes e como os participantes se posicionam diante das questões focalizadas. E como quinta característica da pesquisa qualitativa, à medida que o estudo se desenvolve, o pesquisador vai precisando melhor os focos, tornando-os diretos e específicos.

Algumas críticas são feitas à pesquisa qualitativa como: não apresentar padrões de objetividade, rigor e controle científico, já que não possui testes adequados de validade e a falta de regras de procedimento rigoroso para guiar as atividades de coleta de dados, o que

pode sofrer a influência do pesquisador. Muitos cientistas sociais defendem que o pesquisador deve explicitar todos os passos da pesquisa para evitar a sua influência e deve ser feito um esforço controlado para conter a subjetividade do pesquisador (Goldenberg, 1998).

Duas pesquisas de um mesmo grupo podem produzir resultados diferentes porque os pesquisadores apresentam questões e enfoques diferentes. No entanto, a diferença de resultados não é uma falta de objetividade dos pesquisadores, mas se trata de observações de aspectos diferentes a partir de enfoques teóricos e metodológicos diferentes. Não se espera resultados semelhantes nem contraditórios, mas sim compatíveis. Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos intentam estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus participantes e não dar opinião sobre determinado contexto.

Na pesquisa qualitativa, se utilizam várias técnicas e a do grupo de discussão é amplamente empregada. Esta é a opção escolhida para realizar esta pesquisa, a qual nos permite aumentar as possibilidades de obter informações e identificar as percepções e os sentimentos das pessoas sobre determinado assunto, assim é possível uma leitura mais ampla da realidade investigada. O grupo de discussão utiliza da dinâmica de grupo, permitindo uma discussão sobre determinado tema com um pequeno número de participantes. Amplamente desenvolvida na psicologia social, esta técnica seleciona os participantes que tenham experiência no tema que será discutido, possibilitando um levantamento de dados para a investigação em ciências sociais e humanas. É uma conversa socializada, e os participantes expõem suas concepções e posturas sobre determinado tema. Nesta técnica pretende-se analisar e compreender questões fundamentais, as contradições e as justificativas para determinados comportamentos (Jonas, 2001).

O grupo é formado por no máximo 15 participantes, que discutem vários aspectos de um mesmo tema, orientados por um roteiro prévio. A adesão do grupo é voluntária e esta técnica possibilita ao pesquisador uma boa quantidade de informação em menos tempo. Pode haver mais de um encontro e este com duração máxima de duas horas para não se tornar cansativo e desestimulante. Aspectos como o local, a disposição das cadeiras, a interação dos participantes, data, horário, o ambiente, a condução das discussões, a seqüência das perguntas e a coleta dos dados são importantes na aplicação da técnica do grupo de discussão.

As pesquisas mostram a utilização de grupo de discussão em várias situações: planejamento familiar, Educação Infantil, questões ligadas ao idoso e à sexualidade, como também em estudos de mercados, elaboração de questionários de enquetes sociais e na avaliação de programas. De acordo com Jonas (2001), esta técnica abrange seres individuais, sensíveis, pensantes, atuantes e com seus próprios discursos, perspectivas, posições, lugares e

tempos, absorvendo e influenciando seu próprio caminho e dando singularidade à experiência vivida. O grupo de discussão possui uma dimensão dialética, sustenta-se na concepção de homem enquanto sujeito ativo, sociohistórico e cultural, que produz o real e a si mesmo na ação que exerce sobre a realidade.

O propósito primário da técnica do grupo de discussão é iluminar, descrever e explicar categorias de perguntas dentro do contexto usado pelos questionados. A utilização desta técnica oferece maior possibilidade de pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas, sendo um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais. Os participantes discutem vários aspectos de um tópico específico, não se restringindo a uma alternância entre perguntas de um pesquisador e respostas do grupo.

A possibilidade de interação entre as pessoas do grupo fomenta respostas mais ricas e contribui para o surgimento de idéias novas e originais. Por sua vez, o pesquisador, por meio da observação, obtém um conhecimento direto dos comportamentos, atitudes, linguagens e percepções do grupo, bem como as controvérsias e os conflitos de ideias que emergem e como os problemas são resolvidos. Outro aspecto positivo é o tempo e o custo, mais econômico e rápido que a utilização de uma série de entrevistas individuais. O pesquisador consegue boa quantidade de informação em menos tempo.

O trabalho com grupo de discussão permite compreender processos de construção da realidade por determinado grupo social, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, conhecer representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias. Além disso, é possível perceber perspectivas diferentes de uma mesma questão, compreender as idéias partilhadas e o modo como os indivíduos são influenciados pelos outros. Os participantes partilham sem constrangimentos suas concepções; comentários de uns podem fazer surgir a opinião de outros. Vale ressaltar que num ambiente permissivo, as emoções podem aflorar.

A técnica do grupo de discussão pode trazer grandes experiências e bons esclarecimentos para questões complexas, polêmicas, contraditórias ou mesmo difíceis de serem abordadas, tanto para os participantes, quanto para o pesquisador. A forma como os dados serão analisados e interpretados pelo pesquisador garantirá a credibilidade do estudo proporcionando teorização e argumentação coesas.

O conhecimento científico é construído na relação sujeito e objeto, portanto precisamos interpretar e conhecer os fenômenos estudados. A pesquisa qualitativa de orientação dialética revela-se rica e desafiadora para a busca das questões centrais deste

trabalho, bem como a técnica do grupo de discussão. Os dados permitem uma nova compreensão da realidade e a construção de novas formas de transformá-la.

Os caminhos percorridos

Para encontrar a resposta dos professores sobre as concepções de sexualidade e posturas diante das manifestações sexuais das crianças foi necessário que estabelecêssemos algumas etapas:

- Escolha das instituições e profissionais
- Conversa com as dirigentes
- Convite e explicação para as professoras dos objetivos e procedimentos da pesquisa
- Organização do espaço e da dinâmica do grupo de discussão
- Confirmação da presença no encontro
- Realização do encontro
- Transcrição das falas
- Coleta de dados pessoais das professoras
- Tratamento das informações obtidas

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Goiânia, especificamente com profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos. A Secretaria Municipal de Educação (SME) está organizada em Unidades Regionais de Educação (UREs), em cinco regiões do Município. Cada URE é responsável por um quantitativo de instituições educacionais para promover e acompanhar a execução da proposta político-pedagógica da SME. A unidade escolhida foi a Unidade Regional de Educação Maria Thomé Neto. A escolha foi baseada no fato de ser a unidade que a pesquisadora atua desde 1999, como apoio pedagógico mediante visitas periódicas, semanais ou quinzenais aproximadamente às instituições educacionais para o acompanhamento do trabalho pedagógico, o que facilitou o contato e a promoção desta pesquisa.

Após elegermos a região, o próximo passo foi entrar em contato com os 18 CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), por meio da dirigente (profissional que administra a instituição), para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar que ela conversasse com os profissionais e nos repassasse os nomes dos que se mostrassem interessados em participar de um encontro sobre sexualidade infantil. Enfatizamos que não era uma palestra ou curso sobre sexualidade, mas uma discussão sobre o tema, pois *a priori*, houve um grande interesse das

dirigentes por uma palestra. Os professores, em especial os da Educação Infantil, solicitam palestras, cursos e oficinas voltados para a formação continuada, além do que o tema da sexualidade infantil traz muita dúvida e inquietação aos educadores. Outro motivo do interesse por palestras está no fato da pesquisadora trabalhar há algum tempo com a sexualidade infantil e ministrar palestras sobre o assunto.

Posteriormente, entramos em contato novamente, para averiguar os profissionais interessados. As dirigentes repassaram o nome de 60 profissionais entre elas professoras, coordenadoras pedagógicas e auxiliares de atividades educativas. A ausência masculina se deve ao fato de que a maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil de Goiânia, pertence ao sexo feminino. As coordenadoras pedagógicas e as auxiliares de atividades educativas trabalham diretamente com as crianças em diferentes situações, o que permite serem consideradas como professoras, portanto, sujeitos da pesquisa.

O local escolhido para realizar o encontro foi o salão de festa de um prédio de apartamentos no Setor Bueno, de fácil localização. Reservamos o local para um sábado, no período matutino. Na organização da dinâmica do grupo foram elaboradas algumas perguntas com o objetivo de orientar a discussão (ver Apêndice 1).

Contamos, ainda, com a colaboração de uma colega do Mestrado, que se dispôs a filmar o encontro, com a autorização das participantes. Foram oferecidos um lanche e uma pequena lembrança para as professoras que colaboram com a pesquisa por meio do grupo de discussão.

Após a organização do local e da data, entramos em contato com as 60 profissionais que estavam interessadas em participar do encontro, para repassar as informações sobre a dinâmica do grupo, data, horário e confirmar a presença. Na ocasião, ressaltamos mais uma vez, que não era uma palestra sobre sexualidade, mas uma discussão e socialização de experiências neste aspecto. Confirmamos a presença de 24 profissionais.

Realizamos um único encontro, com a presença de 10 profissionais: seis professoras, uma coordenadora pedagógica e três auxiliares de atividades educativas. A justificativa para a diferença dos 60 interessados em participar para os 24 confirmados e a presença de 10 professoras no dia do encontro se deve a questões de ordem pessoal como: surgimento de outro compromisso, viagens, problemas de saúde e, também, ao fato de que era no sábado, dia em que as professoras têm suas atividades individuais.

Podemos inferir, também, que o fato de não ser uma palestra, mas sim um grupo de discussão, no qual deveriam falar sobre a sexualidade, assunto que apresenta bloqueios e muitas dúvidas, contribuiu para um número menor de participantes. O modelo de formação

continuada a que as profissionais da Educação Infantil estão acostumadas, tem sido muito focado em palestras, conferências, cursos de curta duração, em que elas assumem uma postura passiva, apenas recebendo informações, conhecimentos e recortes de teorias. Elas não estão habituadas a serem protagonistas, a se posicionar e a serem chamadas para refletir e teorizar sobre sua prática, suas ideias, crenças e valores, como é a proposta do grupo de discussão em que as participantes são sujeitos da pesquisa, partícipes na construção do conhecimento.

No dia do encontro marcado, ao iniciarmos a discussão, explicamos o objetivo do trabalho e assumimos o compromisso ético diante das falas das profissionais, assegurando-lhes o sigilo com relação às suas identidades e o uso de nomes fictícios. Explicamos o motivo da filmagem: assegurar de forma fidedigna as falas e solicitamos a permissão prévia das participantes.

A dinâmica do grupo transcorreu normalmente e a maioria das participantes opinou sobre aspectos relacionados ao tema. Duas participantes chegaram um pouco atrasadas, mas se envolveram na discussão. Outras duas permaneceram mais caladas, mas, quando solicitadas, compartilharam algumas experiências. Apenas uma participante não emitiu opinião alguma, apesar de ter sido estimulada a se posicionar. Diante disso, respeitamos sua atitude de participar apenas ouvindo as colegas.

De um modo geral, as demais se mostraram muito interessadas em obter respostas de como agir diante das manifestações sexuais das crianças. Algumas vezes, ressaltávamos o objetivo da pesquisa como um momento de discussão e não de encaminhamentos. Explicamos que, terminada a pesquisa, iríamos organizar novo encontro para repasse dos resultados e análise.

Elas relataram muitas situações cotidianas em relação à sexualidade infantil. O tempo do encontro foi de duas horas e meia, permitindo que todas as perguntas fossem contempladas. O grupo apresentou-se aberto e não demonstrou constrangimento em expor suas opiniões. O nosso principal objetivo em relação ao grupo era obter e registrar as falas das profissionais, para que, por meio delas, pudéssemos conhecer suas concepções sobre o tema deste trabalho. O uso da filmadora não gerou problema algum e as participantes não demonstraram nenhuma forma de constrangimento ao serem filmadas.

Toda a filmagem foi descrita e as falas transcritas, transformadas nos textos aqui apresentados e comentados. Estas transcrições tiveram que passar por uma ligeira modificação em sua forma, a fim de que se tornassem mais compreensíveis à leitura, sem, contudo, alterar elementos do conteúdo. Procuramos ser o mais fiéis possível à fala das

participantes. Entramos novamente em contato com o grupo para a coleta de alguns dados pessoais necessários à elaboração da análise.

A exposição das etapas, processos, resultados e conclusões desta investigação, nesta dissertação de mestrado, foram organizados em três capítulos. No primeiro capítulo **O percurso histórico da formação do conceito de infância e a Educação Infantil** procura-se analisar a concepção de infância, como resultado de um longo processo histórico. Inicia-se discutindo de forma sucinta, como as crianças eram tratadas na pré-história atravessando os períodos da história até chegar os nossos dias de globalização. Pode-se constatar que não há uma única infância, mas vários tipos de infâncias que sofrem as influências das diferenças de classe, sexo, etnia, dentre outras determinações históricas e sociais.

Nesse capítulo, aborda-se, ainda, o processo histórico de atendimento à infância e a evolução das políticas públicas para a criança, no Brasil, desde a emergência da sociedade urbano-industrial. Defende-se o direito da criança de ser atendida em instituições de qualidade socialmente reconhecida - para além do ambiente familiar - que a tratem efetivamente como sujeito de direitos e promova, entre outros, o direito da criança ser considerada na sua totalidade e de vivenciar situações e interações que favoreçam os diversos aspectos de seu desenvolvimento, inclusive, o sexual. O referencial teórico utilizado neste capítulo está baseado nos estudos de Ariès (1981), Charlot (1986), Merisse (1997), Postmann (1999), Del Priore (2004), Kramer (2006), Stearns (2006), Kuhlmann Jr. (2007), dentre outros.

No segundo capítulo **Reflexões acerca da sexualidade e a educação sexual infantil**, trata-se da história da sexualidade no mundo ocidental e o processo de constituição da família moderna e como a religião, o higienismo e a psicanálise influenciaram o comportamento sexual dos sujeitos e contribuíram com a normalização social. Analisa-se, também, a teoria sexual infantil de Freud, os modelos de educação sexual do Brasil e como a sexualidade infantil é registrada nos documentos oficiais da Educação Infantil. Os estudos de Badinter (1985), Nunes (1997), Costa (1999), Donzelot (2001), Freud (2006), e outros também fazem parte deste capítulo.

No terceiro capítulo **Os olhares das professoras sobre a sexualidade da criança e suas manifestações no cotidiano da Educação Infantil**, apresentam-se os resultados da investigação. Inicialmente, situam-se o contexto e o *locus* da pesquisa, isto é, os CMEIs da Rede Municipal de Educação de Goiânia e realiza-se uma breve caracterização das dez profissionais de Centros Municipais de Educação Infantil que se constituem nos sujeitos da pesquisa. Os dados analisados trazem luz ao processo de mediação do professor no desenvolvimento sexual da criança de zero a cinco anos. Para analisá-los, foram eleitas as

seguintes categorias: Concepção acerca da sexualidade; olhar sobre a manifestação sexual da criança e a postura diante das manifestações sexuais. Neste capítulo importantes pesquisadores do desenvolvimento infantil que inclui necessariamente a sexualidade, como Winnicott (1982), Chauí (1984), Nunes (1987), Nunes e Silva (2000), Schultz (2004), dentre outros, contribuíram nas análises dos dados.

Nas considerações finais, apresentam-se algumas reflexões e sugestões decorrentes dos resultados da pesquisa sobre a postura do professor e contribuições no sentido de auxiliar a promoção de uma educação sexual saudável às crianças.

CAPÍTULO I

O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos acerca da infância, nos últimos anos, têm posto em relevo as concepções acerca desse momento da vida na história da civilização. Com isso, pode-se conhecer um pouco mais o modo como a infância foi vista ao longo da história e do desenvolvimento das sociedades. Tais estudos, além de contribuir para que atualmente haja um atendimento voltado para os interesses e necessidades fundamentais da criança, mostraram que novas pesquisas estão surgindo.

Outro aspecto relevante, nesse processo de construção das concepções sobre a infância, reside na possibilidade de um tratamento científico das questões referentes ao universo infantil. Del Priore (1999, p. 9) afirma que:

Pensar tais questões, assim como seus antecedentes históricos, vem sendo uma preocupação geral para os especialistas ou não. O estudo das representações ou das práticas infantis é considerado tão importante que a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e o seu passado.

Diante dessas premissas, o presente capítulo aborda a construção do conceito de infância ao longo da história, o atendimento às crianças e as políticas públicas no Brasil, após 1930, com a emergência da sociedade urbano-industrial. Inicia-se, de uma forma sucinta, com o estudo da vida das crianças nas sociedades, do período da pré-história denominado Paleolítico, até a criança na era da globalização. Com o propósito de adquirir uma visão mais abrangente desse processo buscou-se, ainda, discutir como a noção de infância foi sendo construída nesses contextos.

No segundo tópico, discute-se o processo histórico do atendimento à infância no Brasil desde o início da colonização, a instituição da roda dos expostos até o Estado brasileiro começa assumir este atendimento, bem como as configurações das várias infâncias.

No terceiro tópico, abordam-se as políticas públicas desde o fim da República Velha, com o surgimento da sociedade urbano-industrial, passando pela aprovação da Constituição Federal, de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que inclui o atendimento às crianças em creches e pré-escolas. Avalia-se, também, os documentos oficiais que orientaram as políticas públicas para a Educação Infantil, no período desde a promulgação da Lei 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009). Compreende-se e reafirma-se a concepção de

criança como sujeito de direitos, mas, também, sujeito de afeto, de sensibilidade, de espiritualidade e sujeito de sexualidade.

1.1 Traços Históricos Gerais da Construção da Concepção de Infância

As ciências humanas identificam comportamentos regulares de acordo com a idade, mas estes papéis e estes desempenhos dependem, também, do estrato e da classe social dos quais a criança faz parte no interior da sociedade. Adentrar no mundo do trabalho ou no mundo da escola, passar por um processo de socialização, brincar, fazer tarefas cotidianas, tudo que a criança vivencia depende da estrutura sócio-econômica da sociedade, na qual sua família está inserida, além disso, depende da época e do lugar. Por isso, devemos considerar a existência de diferentes populações infantis com diferentes modelos de socialização (Merisse, 1996).

De acordo com Merisse (1996):

[...] a infância não é apenas um processo biológico no qual o organismo humano vai progressivamente amadurecendo suas estruturas e adquirindo novas e complexas habilidades. É muito mais que isso. É, sobretudo, um produto da complexa rede de relações sociais tecida no cotidiano por indivíduos que, enquanto membros de uma coletividade, participam de um mesmo universo histórico-cultural (Merisse, 1996, p. 12).

De acordo com os estudos de Stearns (2006) sobre a vida das crianças nas sociedades ao longo da história, nosso conhecimento sobre os primeiros anos da vida é muito limitado, pois crianças deixam poucos registros diretos e os adultos podem apenas rememorar sua infância e escrever sobre os pequenos. Apesar disso, é possível, ao estudar a história da infância, comparar as experiências das crianças com aquilo que é construído por forças sociais e históricas.

A pré-história é a etapa entre o aparecimento do homem e a invenção da escrita, sendo dividida em dois períodos: Paleolítico e Neolítico. O Paleolítico iniciou-se com o aparecimento do homem até o surgimento da agricultura, um período bastante longo, durante o qual os homens se organizaram em torno da caça e da coleta. É possível compreender alguns aspectos desta sociedade, analisando as similares, que sobreviveram até os tempos modernos.

Como característica, a sociedade coletora convivia com uma constante limitação de recursos e a necessidade de se locomover em busca de comida. Transportar, frequentemente,

crianças, provocava grandes transtornos e ameaçava a sobrevivência da comunidade. Os pequenos eram considerados como uma carga. Era preciso limitar a taxa de natalidade. Estas restrições se davam por meio de uma amamentação prolongada, por quatro anos ou mais, juntamente com a prática do infanticídio, sobre qual se tem evidências arqueológicas nas Américas, Austrália e na Índia. Sociedades como as de alguns grupos indígenas americanos, utilizavam de plantas para a indução do aborto. Doenças, má nutrição das mães, a baixa expectativa de vida e a malária também afetavam diretamente a fecundidade (Stearns, 2006).

Nas sociedades coletoras, as crianças ajudavam as mulheres na coleta de sementes, nozes e bagos e, bem mais tarde, os meninos eram introduzidos nas atividades de caça. O papel da criança na vida econômica desta sociedade era bem reduzido, o que pode ser comprovado pela pouca frequência de representações de crianças na arte rupreste como também pelos indícios apontados pelas sociedades de caça e coleta contemporâneas (Stearns, 2006).

Outra característica, ainda presente, nestas sociedades, é que os adultos trabalhavam em média poucas horas por dia, sobrando tempo para brincar com as crianças. A infância durava até o menino iniciar-se no ritual da caça e a menina ser conduzida para o casamento. Não havia, também, nestas sociedades, grandes distinções de gênero, embora as mulheres coletassem e os homens caçassem ambos possuíam importância econômica. Estudos sobre as sociedades caçadoras-coletoras contemporâneas revelam diferentes variações de um local para o outro e, como os grupos eram pequenos e isolados, havia diferenças na forma de educar as crianças, pois aspectos que eram importantes para algumas comunidades já não eram valorizados por outras (Ordeñez, 1999, Stearns, 2006).

A passagem do Paleolítico para o Neolítico foi marcada pela Revolução Agrícola, período em que se deu há cerca de dez mil anos antes de Cristo e estendeu-se até a invenção da escrita, promovendo um sistema econômico completamente novo e com grandes implicações para a infância. A agricultura foi se desenvolvendo lentamente ao redor do mundo (Oriente Médio, Ásia, América Central), mas não se infiltrou com a mesma intensidade em todas as regiões. Temos sociedades de caça e pesca que persistem até os dias de hoje, como também outras que se desenvolveram do pastoreio de rebanhos (Stearns, 2006).

Para Stearns (2006), a agricultura trouxe uma mudança significativa para a redefinição da utilização de crianças no trabalho. No Período Neolítico, as crianças contribuía na economia familiar, de uma forma sistemática, trabalhando nos campos e ao redor da casa. Crianças pequenas ajudavam nas atividades domésticas, as maiores cuidavam dos animais domésticos e trabalhavam em serviços leves no campo. Com a expansão do suprimento

alimentar e a percepção da importância da criança no trabalho, as taxas de natalidade começaram a subir, porém, a expectativa de vida continuava muito baixa, o que fez da era agrícola, *a priori*, uma sociedade basicamente composta de crianças e jovens. “A infância se tornou mais importante dentro da sociedade, tanto econômica quanto quantitativamente” (Stearns, 2006, p. 27).

Ainda segundo este autor, a responsabilidade de educar as crianças não era apenas dos pais, o povoado também assumia esta tarefa. Nessa época, as crianças passaram a ter mais irmãos, apresentando maior interação com outras crianças de idades diferentes. Posteriormente, a expectativa de vida aumentou um pouco mais e um grupo significativo de adultos passou a sobreviver até aos 60 anos, fazendo com que as crianças tivessem a oportunidade de manter contatos com avós (Stearns, 2006). A mortalidade, entretanto, continuava a companheira da infância. Mesmo com mais alimentos, a fome persistia, doenças contagiosas como sarampo e varíola e acidentes diários tornaram-se um problema grave para as sociedades agrícolas (Stearns, 2006).

A infância foi postergada para que as crianças continuassem a ajudar na economia doméstica. Podiam ser autorizadas a casar-se, desde que, continuasse a auxiliar a família. Stearns (2006) observou em seus estudos sobre a história mundial da infância que todas as sociedades, a partir da era agrícola, de uma maneira ou de outra, centraram seus esforços na necessidade de educar as crianças para a obediência, em muitas delas, para garantir a força de trabalho.

De acordo com Stearns (2006), os homens nas sociedades agrícolas passaram a ter responsabilidades mais produtivas na economia familiar e as mulheres tarefas complementares e não tão importantes quanto desempenhavam nas sociedades coletoras, iniciando o processo de diferenciação das questões de gênero.

A Idade Antiga estendeu-se desde a invenção da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. (Ordeñez, 1999). De acordo com a história geral, as civilizações surgiram 3500 a.C., a partir das economias agrícolas, tendo algumas características: a formação de cidades numerosas, valorização do ambiente urbano e a introdução da escrita. Sobre a infância, temos poucos relatos até a formação das civilizações clássicas na China, Índia, Mediterrâneo/Oriente Médio, cerca de 1000 a.C. Cada uma destas civilizações teve crenças, arte, política, economia, estrutura social própria que influenciavam e traziam mudanças para a infância (Stearns, 2006).

As crianças estavam ligadas ao grupo social de origem. Aquelas nascidas escravas herdavam a escravidão. Com o desenvolvimento do poder centralizado, surgiram, nas

civilizações, leis para regular a infância e as obrigações das crianças, com forte ênfase na obediência e punição (Stearns, 2006).

No Egito Antigo, não se discriminavam meninos e meninas. Já entre os sumérios, os meninos tinham mais oportunidades que as meninas. O filho mais velho assumia o lugar do pai, contudo, os sumérios eram implacáveis com a desobediência, aplicando punições severas. Como nas sociedades coletoras, as civilizações recebiam diferentes influências da religião (Confucionismo, Hinduísmo) e da cultura, o que provocava diferenças nas formas de ver e educar as crianças (Stearns, 2006).

Posteriormente, as civilizações clássicas (China, Índia, Mediterrâneo/Oriente Médio), entre 1000 a.C. e 500 d.C., dominaram a escrita, o que representou para uma pequena parcela das crianças, que pertenciam às camadas altas, a escolarização. Na China, o confucionismo emprestou algumas características à infância como: a grande preocupação com preservação da família e sua descendência e com a saúde do bebê e das crianças. A data e o horário do nascimento eram registrados cuidadosamente e cultivo da obediência dos filhos era enfatizado. Contudo, leis que protegiam diretamente as crianças eram menos elaboradas, como por exemplo, os pais tinham a permissão de matar uma criança que apresentasse deficiência física (Stearns, 2006).

A cultura mediterrânea, por sua vez, reforçava a distinção entre meninos e meninas. Os meninos recebiam mais instrução do que as meninas e o infanticídio feminino era amplamente adotado. Esta cultura, de modo geral, demonstrava pouco apreço pelas qualidades infantis. Pensadores como os gregos Platão e Aristóteles, que viveram entre 400 e 300 a.C., enfatizavam a necessidade de regulamentar as brincadeiras infantis com forte ênfase na disciplina e obediência. Nas duas civilizações, Chinesa e Mediterrânea, a infância não deixava saudades em seus cidadãos e, muito raramente, os adultos se referiam a esta época da vida (Stearns, 2006).

Postmann (1999) também afirma não existir muitos relatos sobre a criança na antiguidade. Os gregos não consideravam a infância como uma categoria etária especial. As palavras usadas para designar crianças e jovens são imprecisas e servem para qualquer pessoa que esteja entre a infância e a velhice. Nas estátuas remanescentes gregas, não há representação de criança e, na volumosa literatura, a concepção grega de infância é imprecisa e repleta de ambigüidades.

Na época de Aristóteles, não havia restrições morais ou legais à prática de infanticídio entre os gregos. Aristóteles não condenou enfaticamente esta prática, mesmo acreditando que deveria haver limites. Embora os gregos tenham sido ambíguos e imprecisos quanto à

natureza da infância, eram preocupados imensamente com a educação. A ideia de escola apareceu entre eles, evidenciando um prenúncio da concepção de infância, embora só depois de dois mil anos, a palavra infância fosse inventada. Os gregos aplicavam métodos disciplinares que hoje condenamos. Platão, por exemplo, aconselhava a endireitar crianças desobedientes com “ameaças e pancadas, como se tratasse de um pedaço de pau torto” (Postmann, 1999, p. 22).

Segundo Stearns (2006, p. 54), na Índia, sob a influência da religião hinduísta, contrastando com a Civilização Chinesa e a Mediterrânea e demonstrando uma visão maternal e tolerante em relação à criança pequena, recomendava-se a proteção e o tratamento da criança como um *convidado de honra*. Às crianças eram oferecidos brinquedos como piões e bolas de gude, estimulavam nelas a fantasia e as mantinham afastadas do excessivo contato com os adultos. As mães dedicavam muita atenção às crianças neste período inicial da vida. Embora o infanticídio não fosse estimulado, era comum em relação ao sexo feminino. Outra questão relevante na sociedade indiana era o trabalho, destino da maioria das crianças das camadas inferiores. Como nas outras civilizações, a disciplina e a obediência eram esperadas na educação dos filhos.

De acordo com Postmann (1999), os romanos seguiram a ideia de escolarização dos gregos e desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega. A arte romana revelava uma atenção à criança pequena e em crescimento. Os romanos estabeleceram uma conexão entre a criança em desenvolvimento e a noção de vergonha e passaram a proteger a criança dos assuntos relacionados aos adultos. De acordo com este autor, foi este o passo crucial para o desenvolvimento do conceito de infância. Surgiu uma visão inteiramente moderna, para a época e ainda muito atual, que definiu um aspecto da infância, que é o de ser protegida dos segredos dos adultos, especialmente dos segredos sexuais. No ano de 374 d.C., foi promulgada a primeira lei proibindo o infanticídio. Era a extensão da ideia de que a criança necessitava de proteção, cuidados, escolarização e de estar a salvo dos segredos dos adultos como também a ideia de separá-la para prepará-la para vida, que posteriormente será contestada.

Para Stearns (2006), as religiões que surgiram no Oriente Médio, primeiramente o Judaísmo, depois Cristianismo e Islamismo, enfatizaram a importância das crianças, a responsabilidade dos pais e a obediência. De uma forma ou de outra, valorizavam o ser humano como parte da divindade, defendiam uma educação religiosa das crianças e condenavam o infanticídio. O islamismo contrastava com o cristianismo na questão da

inocência dos recém-nascidos. Para os cristãos, as crianças nascem com o pecado herdado de Adão e Eva.

Já o Budismo, por sua vez, defendendo o celibato como o estado mais santo e o parto como um ato profano, demonstrava pouco interesse pela criança, mas, sem dúvida, organizou códigos de orientação e proteção para com os pequenos e combateu o casamento de meninas durante a infância. Meninos e meninas compartilhavam a mesma educação religiosa.

No entanto, em geral, as grandes religiões eram profundamente patriarcais, enfatizando a educação religiosa avançada para os meninos, em detrimento das meninas, gerando novas tensões na questão do gênero. Para Stearns (2006), a expansão das religiões criou uma ampla diversidade de crenças religiosas sobre as crianças (como o repensar do infanticídio) e novas visões acerca da educação. Contudo, não conseguiu mudar a lógica das economias agrícolas e continuou a enfatizar a obediência. A religião foi importante para a infância, mas seu poder de transformar tinha limites e não gerou uma mudança real em relação à idéia tradicional de infância.

Conforme Stearns (2006), na Idade Antiga, no Oriente Médio, muitos aspectos da infância não eram exatamente ligados à religião como: as crianças tinham o nome escolhido com antecedência, ligado ao nome da família. Os bebês eram enfaixados. As crianças pequenas eram muito ligadas às mães e o pai permanecia como uma figura distante. Os pequenos eram tratados com complacência e o desmame era tardio, entre dois e quatro anos. Aos sete anos, a criação dos meninos ficava sob a responsabilidade do pai, dando à infância um caráter de seriedade. Permitia-se que os pais e, em particular, o pai, punisse as crianças “desobedientes” com castigos corporais.

A queda de Roma, em 476 d.C., foi estabelecida, pelos historiadores, como o marco do início da Idade Média, na qual, o alfabeto romano foi se restringindo a tal ponto que a população em geral deixou de ler e escrever por quase mil anos. Na Idade Média, não havia a idéia de educação para aprender a ler e escrever, ou seja, uma educação letrada. O modo de aprender era o da oralidade ou por meio da prática de algum serviço, quando a criança era enviada para a casa de outras pessoas.

De acordo com Postmann (1999), no mundo medieval não havia concepção de desenvolvimento infantil, de aprendizagem e escolarização como preparação para o mundo adulto. Também não havia uma diferença marcante entre o mundo dos adultos e o das crianças, bem como instituições que sustentassem essas diferenças. Os estudos revelam que o conceito de vergonha era inexistente. Os assuntos dos adultos eram revelados indiscriminadamente na frente das crianças. A falta de alfabetização, de um conceito de

educação e do sentimento de vergonha em relação à criança leva à ausência de um conceito de infância na Idade Média. “De todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças” (Tuchman apud Postmann, 1999, p. 33).

Segundo os estudos de Ariès (1981), nas sociedades medievais, a família existia para cumprir a missão da transmissão da vida, dos bens e do nome. Laços de afetividade não eram predominantes, o que não significa dizer que as crianças fossem desprezadas. Entretanto, não existia uma consciência da particularidade infantil que distinguisse a criança do adulto.

A infância durava até a criança conseguir andar e falar o que necessitava. Quando isso ocorria, logo era misturada com os adultos, partilhando os seus trabalhos, jogos, conversas e todas as suas atividades. Não se dava importância a nada que se relacionava à criança: nascimento, idade, desenvolvimento e até mesmo sua morte. Não existiam palavras para designar a criança pequena, daquela de poucos meses. O índice de mortalidade infantil era tão alto e a criança, tão insignificante, que não se tinha o costume de guardar lembranças das que morriam, “[...] as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (Ariès, 1981, p. 22).

Conforme os estudos de Ariès (1981), a família medieval tinha o costume de enviar seus filhos, a partir dos sete anos, para a casa de outras pessoas para lá fazerem o serviço pesado durante um período de sete a nove anos. Eles eram chamados de aprendizes e todos, independente de sua condição social, passavam por esta aprendizagem. A educação se dava através desta aprendizagem.

De acordo com este historiador francês, o interesse pela criança foi sendo despertado pouco a pouco. A descoberta da infância começou no século XIII, sua evolução nos séculos XV e XVI, com o início da Idade Moderna. Seu desenvolvimento significativo, entretanto, se deu no fim do século XVI e durante o século XVII. Entre as causas do despertar do interesse pela criança estão as transformações das relações sociais e de produção, a necessidade de preparar a criança para o mundo do adulto e as novas exigências do mundo moderno.

O progresso dos estudos e pesquisas de cunho científico como a descoberta da vacina contra varíola e do valor de algumas práticas de higiene para a saúde, contribuíram para a redução do índice de mortalidade infantil. O autor afirma que há registros no século XVII, do surgimento, no meio familiar, do primeiro sentimento de infância: a paparicação. A criança se tornava a fonte de distração para o adulto. Um segundo sentimento surgiu nos meios eclesiásticos: a inocência e fraqueza da criança e a preocupação em discipliná-la e educá-la conforme o costume (Ariès, 1981).

De acordo com Ariès (1981) e Postmann (1999) a “infância”, como tal, não surgiu da noite para o dia, mas precisou de quase duzentos anos para se tornar uma instituição irreversível da civilização ocidental. A publicação de livros de pediatria e de boas maneiras foi um forte indício de que o conceito de infância começava a se formar, menos de um século depois da invenção da prensa tipográfica.

O homem letrado foi criado e deixou para trás as crianças, já que no mundo medieval, nem os velhos e nem as crianças sabiam ler. Nas sociedades antigas e medievais, todos compartilhavam o mesmo mundo social e intelectual. Com a chegada da prensa e novas formas de relações sociais e de produção, uma nova espécie de vida adulta era necessária e precisava ser conquistada. O jovem tinha que se tornar adulto, participar ativamente da vida e do mundo do trabalho e para isso, precisava ler e escrever. Para tanto, o jovem precisava de educação. Diante disso, a civilização européia reinventou as escolas e, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (Postmann, 1999).

Esta reinvenção da escola deve ser compreendida como resultado da complexificação das relações sociais e de produção, que estava em curso, na Europa, na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. A vida nas sociedades modernas passou a exigir certas habilidades e conhecimentos que precisavam de um tempo maior e uma instituição especializada para que pudessem ser transmitidos para as gerações mais novas.

Com a cultura letrada, a infância passou a se desenvolver desigualmente, pois, onde a instrução era valorizada, havia escolas e, com elas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente, como por exemplo, nas Ilhas Britânicas. De acordo com Postmann (1999), o surgimento de escolas na França foi menor em relação à Inglaterra, mas em 1627 aproximadamente 40.000 crianças estavam na escola. Com a escola, os adultos conquistaram um controle sobre o mundo dos jovens e estavam prontos para determinar as condições necessárias para uma criança se tornar um adulto.

Segundo Veiga (2004), no final do século XVI, Comenius com sua *Didática Magna* defendeu que a salvação da sociedade corrompida estaria na educação das crianças e jovens. Apesar de toda a sua teoria, seria necessário um longo tempo para que a sociedade percebesse a criança como um ser distinto.

Ariès (1981) defende que no fim do século XVI, percebeu-se uma mudança nítida na concepção de infância. Os educadores começaram a exigir que se disponibilizassem às crianças livros apropriados a elas e não livros escritos para adultos. É desta época que podemos datar o início do respeito pelas crianças. Desse modo, a noção de inocência infantil foi se impondo, como também a implantação de vários princípios e cuidados com as crianças,

tais como: não deixá-las sozinhas, vigilância contínua, evitar os mimos, esconder o próprio corpo, não deitar com outros na mesma cama, evitar os livros de romance, bailes, a comédia, impedir que aprendessem canções populares e não deixá-las completamente entregue aos criados. Estas práticas demonstravam a distinção entre comportamento privado e público e a noção de infância foi se desenvolvendo. Os adultos passaram a guardar uma série de segredos em relação a sexo, dinheiro, violência, morte, doença e relações sociais. Com a nova organização familiar, os assuntos cotidianos que os jovens da Idade Média presenciavam, tornaram-se proibidos. A criança foi afastada do mundo dos adultos e considerada inapta e ao mesmo tempo deveria ser preparada para a vida adulta, contradição criticada posteriormente pela Escola Nova.

Para Ariès (1981), no início dos tempos modernos, os colégios se tornam um meio de isolar as crianças cada vez mais, durante um período para uma formação moral e intelectual com uma disciplina autoritária, rígida, com constante vigilância e submetidas ao castigo corporal. O colégio, em suas diferentes configurações como internato, semi internato, orfanato e reformatório, tornou-se então, uma instituição essencial da sociedade, abrindo-se ainda que de forma diversificada para leigos, nobres, burgueses e populares. Os meninos foram os primeiros a freqüentarem os colégios enquanto as meninas bem mais tarde e lentamente.

Depois do século XVII, portanto, a criança vai passando paulatinamente a ser objeto de respeito, por ser considerada possuidora de outra natureza, distinta dos adultos, com outras necessidades. Por isso, precisava ser separada dos adultos. Esta separação foi crucial para a constituição da infância moderna. Quando separamos as pessoas, passamos a criar classes de pessoas. Postmann (1999) entende que as crianças não foram separadas dos adultos, porque se acreditava que tivessem outra natureza e outras necessidades. Ao contrário, a partir da separação, elas passaram a ter outra natureza e outras necessidades. Assim, elas passaram a ser caracterizadas como pessoas: “[...] que falavam de modo diferente dos adultos, que passavam seus dias de modo diferente, vestiam-se de modo diferente, aprendiam de modo diferente e, no fim das contas pensavam de modo diferente” (Postmann, 1999, p. 59).

De acordo com Ariès (1981) e Postmann (1999), a relação entre educação e idade cronológica das crianças levou muito tempo para se desenvolver. Na escola, os alunos foram primeiramente separados de acordo com a capacidade de leitura e, posteriormente, de acordo com a idade. Áries (apud Postmann, 1999, p. 57) explica que a organização de classes escolares como uma hierarquia de competência de leitura trouxe a “[...] compreensão da natureza especial da infância ou adolescência e a idéia de que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias”.

De acordo com esses dois autores, a infância, mais ou menos como a consideramos hoje, começou, depois dos séculos XVI e XVII, como uma ideia dos estratos médios da sociedade, em parte porque esta camada podia sustentá-la. Outro século seria necessário para que as classes trabalhadoras de renda inferior conquistassem - a despeito das forças capitalistas- o direito de participar de tais ideias e assim a infância alcançar uma categoria social e intelectual.

A educação escolar que se desenvolveu nos séculos XVI e XVII pouco se voltou para a criança, privilegiando uma formação do adulto, apesar da organização dos colégios por idades. Na organização por idade, quase não esteve presente uma atenção específica voltada à infância. Sua prática esteve centrada na retórica e na memória, que era comum a todas as idades. Para Veiga (2004), é provável que o conteúdo fosse predominantemente moralizador voltado para a formação do indivíduo não pecador, devoto, temente a Deus e um homem honrado. Entre os séculos XVI e XVIII desenvolveram-se as regras de sociabilidade como ser cortês, gentil, bom e honesto.

Uma nova organização familiar foi estabelecida, centrada na escolarização, bem como a imposição de censura a todos os assuntos. O jovem era considerado um bárbaro, no sentido de que precisava ser civilizado e treinado para se portar como um adulto. A infância e o mundo adulto se tornaram cada vez mais diferenciados. “[...] a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social, de um adulto” (Postmann, 1999, p. 65).

A concepção moderna de infância começou primeiramente no ocidente e, de acordo com Stearns (2006), com três mudanças essenciais, a saber: a passagem da infância voltada para o trabalho, para a escolaridade; limitação do tamanho da família, já que não mais contaria com a força de trabalho dos filhos; e a redução da taxa de mortalidade infantil.

Postmann (1999) também defende que a infância assumiu diferentes faces de acordo com o cenário econômico, político, religioso e intelectual. Até o final do século XVII, a Inglaterra, com a alfabetização e a escolarização, desenvolveu a ideia de infância.

O autor afirma, entretanto, que a chegada da industrialização no século XVII, com o crescimento das indústrias e cidades e a necessidade de trabalhadores, tornou-se uma inimiga terrível da infância, utilizando as pequenas mãos, como força de trabalho de menor custo, principalmente das classes desfavorecidas. A Inglaterra escreveu uma história de muito sofrimento para os filhos dos pobres do Século XVIII até meados do Século XIX, que foram usados como combustível para as indústrias inglesas (Postmann, 1999).

Por outro lado, presenciemos um tratamento diferenciado para com as crianças ricas representando a contradição e a existências de diferentes infâncias. A ideia de infância, desde que apresentada aos ingleses, sempre esteve presente, nas camadas médias e altas da sociedade, e o clima intelectual do século XVIII fez com que os governos pouco a pouco comesçassem a se responsabilizar pelo bem estar das crianças. Assim, os pais deixaram de deter a autoridade absoluta sobre os filhos.

Com as ideias iluministas, a Europa desenvolveu uma concepção mais humanitária da infância. De acordo com Stearns (2006), no século XVII, John Locke afirmava que as crianças, longe de serem corrompidas pelo pecado original, eram tábula rasa, mente vazia, aberta e apta a receber uma educação cuidadosa. No século XVIII, os iluministas insistiram na escolaridade e Rousseau defendeu compromissos com as crianças, métodos de criação com carinho, enfatizando fortes ligações emocionais para unir a família. O pedagogo genebrino levantou ideias consideradas como um marco para a história da infância.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana, é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Assinar cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para o seu bem-estar (Rousseau, 1992, p. 61- 62).

Os escritos de Rousseau e Locke influenciaram a concepção de infância do século XIX e XX. A partir dos quais, os especialistas desenvolveram padrões de desenvolvimento por idade.

O amor familiar nunca foi tão defendido, quanto no modelo moderno. As opiniões dos filhos passaram a ser consideradas. Para Stearns (2006), apesar do modelo moderno de infância trazer muitas características novas à concepção de infância, a questão do trabalho infantil ainda perdura. Muitas famílias, com a industrialização, eram obrigadas a enviar seus filhos às fábricas insalubres para trabalhar. Muitas crianças, abandonadas ou não, moravam na rua. Todas, em situação de miséria.

Posteriormente, Freud e Dewey reafirmaram que a criança precisa de cuidados especiais, seu autocontrole e pensamento lógico precisam ser ampliados e seu conhecimento de vida deve ser mediado pelos adultos (Postmann, 1999).

Postmann (1999) defende que, hoje, ninguém mais contesta que as crianças são diferentes dos adultos. Ninguém contesta que as crianças devem alcançar a idade adulta, e que a responsabilidade pelo crescimento delas cabe aos adultos e que os adultos se mostram mais civilizados quando tendem a cuidar das crianças.

Conforme os estudos de Stearns (2006), no final do século XVIII, uma redefinição dos sistemas educacionais começou a surgir. Nos EUA, a educação se tornou obrigatória, nos anos de 1900. Com a educação, surgiram leis limitando o trabalho infantil, principalmente nas fábricas, mas durante décadas as crianças continuaram trabalhando e freqüentando a escola ao mesmo tempo.

No Japão, também por volta de 1900, todas as crianças estavam na escola com um ano letivo longo de 200 dias, mas uma parcela de crianças (15%) trabalhava nas fábricas meio período. As primeiras creches foram instaladas em 1912, dirigidas por missionários cristãos para atender as crianças pobres. Em 1917, foi criado um parque de diversões com zoológico, piscina, horta, gangorras, escorregadores e um ringue de *sumô*. Em 1920, o Japão começou a se tornar um grande exportador de brinquedos. Embora com diferenças regionais e de classe, o modelo moderno de infância tinha sido instalado (Stearns, 2006).

Para Stearns (2006), três acontecimentos históricos causaram grande impacto sobre as crianças reforçando as práticas da época agrícola e violentando suas culturas. O primeiro, o tráfico de escravos característico do escravagismo. O segundo, o crescimento do colonialismo europeu e o terceiro, o aumento da produção. Para este autor, a escravidão nas Américas foi a mais brutal comparada com outras instituições escravagistas, separando as crianças de suas mães e forçando-as ao trabalho, com práticas de crueldade, humilhação e privação. Com o colonialismo, muitas famílias enviavam suas crianças das metrópoles para as colônias, pois o sustento não era suficiente. Além disso, muitos europeus tinham filhos com mulheres locais e os abandonavam à própria sorte. Com o aumento da produção, as crianças eram intensamente utilizadas como mão-de-obra.

A Rússia czarista, de acordo com Stearns (2006), não se interessava pela infância. Consistia em um país agrícola, com práticas de disciplina rígida para com a criança. Após a Revolução Russa, de 1917, foram instaladas novas escolas e creches. Instituiu-se, também, a legislação que proibia o trabalho infantil antes dos 14 anos. Medidas para melhorar a saúde das crianças e reduzir a mortalidade foram tomadas. Iniciou-se, um grande processo para atrair crianças talentosas para as academias de dança e esportivas, usando a infância para fins sociais, ou seja, educar as crianças comprometidas com o país e sua política.

Os EUA, o Japão e a Europa Ocidental continuaram, no século XX, a implementar de forma mais completa as características da infância moderna: ampliaram a escolarização, reduziram ainda mais o trabalho infantil, baixaram drasticamente a taxa de mortalidade infantil e criaram inovações na forma de educar as crianças. Outra característica também foi a redução na taxa de natalidade. Em 1904, foi fundado o The National Child Labor Committee

(Comitê Nacional de Reforma do Trabalho Infantil), que denunciou, por mais de duas décadas, histórias de abusos para com as crianças.

Segundo Stearns (2006), estimular o rendimento escolar se tornou uma das tarefas centrais dos pais, depois do desenvolvimento de inúmeros testes e avaliações da inteligência e das capacidades dos filhos. Três aspectos nas sociedades industrializadas do século XX influenciaram a infância. O primeiro foi o aumento do divórcio, configurando outras formas de estrutura familiar. A lei favoreceu a mãe com a custódia por quase todo o século. Após 1970, começou haver certo equilíbrio entre o poder e os direitos do pai e da mãe. O segundo aspecto foi o surgimento de novas considerações em relação à disciplina infantil. A psicologia enfatizou novos comportamentos dos pais para com os filhos, como as punições justificadas sem o emprego do castigo físico. As crianças não deveriam ser amedrontadas, nem deveriam se sentir culpadas para não afetar sua auto-estima. O terceiro aspecto é que o século XX tornou a criança consumidora. Os adultos começaram a reforçar comportamentos, com agrados e presentes, desde a tenra idade e em qualquer ocasião (Stearns, 2006).

Em 1907, foi declarado o século XX como o “século da criança”. Na opinião de Stearns (2006), de alguma forma, esta declaração foi verídica, pois as crianças estavam na escola, menos crianças estavam trabalhando em péssimas condições, havia menos perigo de morrer e apanhavam menos que no século XIX. Mas o horror estava por vir no decorrer deste período. A Primeira e a Segunda Grandes Guerras Mundiais foram implacáveis com os pequenos. O fato de não serem adultos não lhes possibilitou nenhuma proteção. Na verdade, para muitas delas, o século da criança foi dramático.

Os estudos de Stearns (2006) relatam que no período do holocausto, 1,6 milhão de crianças judias, que viviam no continente europeu, foram mortas, trancafiadas em campos de concentração ou atingidas por bombardeios. Depois das duas Grandes Guerras, registram-se guerras civis, em muitos países, com milhões de crianças mortas, aleijadas ou mutiladas. Outra situação vergonhosa para o século XX foi o emprego de crianças-soldado envolvidas diretamente na guerra. Estima-se que, no final do século XX e início do século XXI, cerca de 300 mil crianças portavam armas, algumas com menos de 10 anos. Mais uma forma de padecimento surgiu, para a história da infância, em forma de AIDS. Por volta do ano 2000, a doença tinha matado quatro milhões de crianças e deixado treze milhões órfãs, principalmente no sul e oeste da África.

A globalização trouxe como consequência o aumento de crianças na miséria, mesmos em países como os EUA. Conforme Stearns (2006), o trabalho infantil aumentou no sul e sudeste asiático, cerca de 50%. No final dos anos de 1990, seis a oito milhões de crianças

eram trabalhadoras, sem contar as que trabalhavam na agricultura familiar. Vale ressaltar ainda, a existência de famílias que vendem suas crianças para mão-de-obra, para o comércio sexual e para transplantes de órgãos.

O consumismo atingiu índices jamais vistos. Vários são os produtos destinados às crianças e adolescentes, como esportes, comidas fast-food, programas de televisão, roupa de jovens urbanos, blue jeans, personagens da Disney, bonecas Barbie, Hello Kitty, personagens de televisão em todos os cantos do mundo, imagem estereotipada de beleza feminina, causando bulimia, anorexia e estimulação sexual precoce em meninas do mundo inteiro. A globalização apresenta um contraste entre crianças do mundo todo, como por exemplo, crianças ricas, que vivenciam diversas formas de consumismo e crianças com necessidade de trabalhar para manter o sustento, como nas indústrias de tapetes da Índia, nos canaviais e as exploradas sexualmente no Brasil. Milhares de crianças vivendo nas ruas; crianças na África vitimadas pela fome e pela AIDS; crianças-soldados no sudeste da Ásia; crianças com problemas de obesidade e depressão, em muitos cantos do mundo; crianças imigrantes sofrendo discriminações e preconceitos. Assim, a globalização gera e alimenta muitos tipos de infância.

Para Kuhlmann Jr. (2007), a criança está numa etapa da vida distinta da realidade do adulto, como em outro mundo. Por outro lado, não há outro mundo, ela vê o mundo e o compreende de outra maneira. É na interação social que a criança se desenvolve. Ela participa das relações sociais. Ao participar das relações sociais como parte integrante de sua vida e desenvolvimento, a criança internaliza os valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, portanto, cada criança tem a sua história. Ao considerar a infância como uma condição da criança, estes sujeitos são concretos, históricos e estão localizadas nas relações sociais, são, portanto, produtores da história. Não se pode dizer que esta ou aquela criança não teve infância, a pergunta correta é como foi a sua infância. Geralmente, quando se diz que não teve infância isto se liga a uma característica de criança pobre. O que os excluídos não têm, são direitos que lhes são sonogados, mas a infância mesmo sofrida e desrespeitada lhes pertence.

Segundo Charlot (1986), dizer que infância precede a fase adulta é uma definição mínima, que não revela uma concepção particular da infância, apenas caracteriza uma dimensão específica da infância ligada ao tempo. A imagem comum que temos da criança é de um ser contraditório, ou seja, representamos a criança com características múltiplas que se opõem umas às outras. A criança é inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Charlot (1986) analisa estas imagens de criança e constata que em si, a criança não é fraca, inocente e má. Estas noções não têm um valor absoluto, mas são remetidas a um critério de julgamento. A criança é inacabada se comparada ao adulto que deve se tornar, é desprovida de tudo, porque a criança não dispõe dos meios do adulto para viver na sociedade. A criança não é somente fraca, impotente e dependente. Ela é exigente, e o adulto precisa atender suas solicitações que além de fisiológicas são sempre afetivas, sociais e conscientes. O adulto reage a estas solicitações em função de suas próprias necessidades, problemas e personalidade, da mesma forma que a sociedade responde às demandas infantis de acordo com seus modos de produção, organização e estruturas.

O autor defende que é preciso conceber a infância como um processo dinâmico de ações e reações entre a criança e o adulto. As contradições do comportamento infantil não são consequência de uma dupla natureza, mas sim expressões das relações entre adulto e criança dentro de um determinado contexto. A criança não é por natureza inocente e má. Ela confia e ama o adulto, mas reage quando se sente frustrada. Tem o adulto como referência e modelo, mas precisa conquistar sua autonomia e construir sua personalidade, portanto, não pode abster-se dele. Podemos considerar essa relação entre o adulto e a criança como sendo bilateral.

A imagem da criança é elaborada pelos adultos e por uma sociedade que se projeta na criança. Por outro lado, a criança procura identificar-se com essa projeção, sendo que esta imagem evolui historicamente, portanto, é possível considerar que para cada época teremos um novo perfil de imagem infantil. A representação da criança é socialmente determinada, pois exprime as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos.

Segundo Charlot (1986), a criança se desenvolve e se torna adulta, mas é ideológico fazer desse desenvolvimento um processo autônomo, sem levar em conta seu valor econômico, social e político. A educação cultiva, mas é ideológico isolar a cultura das relações sociais. Conceber a criança com referência à natureza humana e não considerar as classes e as desigualdades sociais é ideológico. A sociedade projeta-se na criança com a intenção de se modificar, mas dentro de uma visão dialética, age sobre a criança para não ter que modificar a si própria, como um processo ideológico de camuflagem e de justificação.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), afastar a criança da sociedade corrompida e enviá-la para a escola sob o cuidado dos mestres tornou-se uma grande ilusão, pois além de ser impossível colocar a criança numa redoma, a escola sempre foi um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais. A existência de uma hegemonia do moderno sentimento de infância não significa que todas as crianças das diferentes classes e grupos sociais vivam a

representação idealizada dos adultos. Quando falamos de infância, temos que perguntar a que infância está se referindo, pois é preciso considerar a infância no plural: a infância pobre, delinqüente, deficiente, assistida, rica, negra, branca, indígena, menino, menina, das áreas urbanas ou rurais, pertencente à classe dominante ou dominada.

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa (Kuhlmann Jr., Fernandes, 2004, p. 29).

É importante a compreensão da descoberta e a construção da concepção da infância como um longo processo histórico de lutas com avanços e retrocessos. A seguir discutiremos a infância no Brasil, desde que as crianças foram trazidas para a Colônia, o tratamento para com as crianças indígenas, escravas, pobres, as de elite, o atendimento nas rodas dos expostos e o assistencialismo científico até o Estado começar a assumir a responsabilidade para com as instituições infantis, no qual será possível a percepção deste processo de pequenos avanços, e também retrocessos, com a mobilização de setores da sociedade.

1.2 Crianças no Brasil: desigualdades sócio-culturais e as configurações de várias infâncias

De acordo com os estudos de Ramos (2004), o Brasil começou a ser colonizado a partir de 1530, e pouco se sabe sobre este processo inicial de colonização, mas é possível constatar a presença de muitos homens, pouquíssimas mulheres e muitas crianças, que eram recrutadas das famílias pobres e pedintes das áreas urbanas da metrópole. Para muitos pais, alistar seus filhos na tripulação significava aumento da renda familiar e diminuição no sustento de um ou mais filhos.

A quantidade de crianças nos navios lusitanos chegava a ser a mesma que a dos adultos e elas realizavam todas as tarefas, principalmente as mais pesadas, sofrendo inúmeros maus tratos. Os grumetes eram órfãos desabrigados, entre nove e dezesseis anos, que subiam a bordo dos navios em direção às novas terras. Tinham as piores condições de vida em relação aos outros passageiros, enfrentando viagens que duravam até um ano. Eles ficavam alojados no convés a céu aberto, local destinado aos animais e doentes, expostos ao sol e chuva. Muitos morriam vítimas de pneumonia e queimaduras do sol, ou devido a uma alimentação insuficiente e de péssima qualidade. Além disso, os grumetes sofriam estupros dos próprios

tripulantes. Alguns grumetes com mais oportunidade e sorte se tornavam marinheiros. Quando os navios eram atacados por piratas, as crianças eram escravizadas e forçadas a servirem em navios corsários, sendo prostituídas e exauridas até a morte (Ramos, 2004).

As meninas, órfãs de pai e pobres, por sua vez, eram arrancadas à força de sua família e embarcadas com a condição de “órfãs do Rei”. Esta foi uma solução encontrada pela coroa para a falta de mulheres na colônia. A tarefa de conduzir estas meninas para os portugueses aqui instalados, entretanto, não era fácil, pois num total de novecentos embarcados, dez eram mulheres. Além de estupros, elas passavam privações e adoeciam chegando à morte, sem conhecer os seus maridos. Frequentemente, as crianças eram acometidas por doenças típicas da infância como sarampo e caxumba, sendo as primeiras vítimas de tantas mazelas. Num naufrágio poucos comandantes davam preferência ao salvamento de mulheres e crianças (Ramos, 2004).

Outra categoria de crianças que subiam a bordo dos navios portugueses, rumo às colônias, de acordo com Ramos (2004), eram os pagens, geralmente da mesma faixa etária dos grumetes ou até menos que acompanhavam a nobreza. Eles tinham um cotidiano menos árduo do que os grumetes e raramente eram castigados com severidade.

Enfim, a bordo dos navios, meninos e meninas, grumetes, pagens e passageiros, enfrentavam fome, sede, fadiga, sol escaldante, abusos sexuais, humilhações e como diz Ramos:

[...] o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade.

A história das crianças, de qualquer idade, nas naus do século XVI só pode ser classificada, portanto, como uma história marítima trágica, ou se preferirem como uma história trágico-marítima (Ramos, 2004, p. 49).

Segundo Chambouleyron (2004), em terra firme, o ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus. Aos poucos, os padres jesuítas foram construindo uma política de educação destinada às crianças que, consideradas como papel em branco, precisavam aprender tudo o que era valorizado pelo colonizador.

Catequizar as crianças indígenas era tarefa mais produtiva do que catequizar os pais, pois estes eram mais arredios. Os meninos indígenas eram preparados na vida religiosa para a cristandade, o que implicava em uma mudança radical nas suas vidas. O castigo físico era uma prática normal, em caso de desobediência e delitos, o que era um horror para os

indígenas, pois desconheciam esta prática. O ensino de canto e música era de suma importância para a aprendizagem da doutrina e de costumes cristãos (Chambouleyron, 2004).

O trabalho de evangelização das crianças indígenas nem sempre deu bons resultados, levando os padres às práticas de sujeição e de temor, com rígidas posturas disciplinares de vigilância constante, delação e de castigos corporais (Chambouleyron, 2004).

As crianças do Brasil colonial recebiam cuidados materiais com a alimentação, vestuário, prevenção de doenças e o tratamento julgado como o mais adequado. Elas recebiam, ainda, cuidados espirituais com rituais de acordo com o catolicismo, como o batismo, o hábito de benzer, abençoar e de serem catequizadas. Em relação à documentação oficial, todavia, a criança foi totalmente esquecida.

De acordo com Del Priore (2004), os mimos para com a criança eram muito presentes no Século XVIII, e, ao mesmo tempo, combatidos por prejudicar sua educação. Na segunda metade deste século, foi introduzida a palmatória como instrumento de correção por excelência. A educação, no Brasil Colonial, baseava-se em adestrar a criança, para que assumisse responsabilidades, enfatizando uma violência explícita e implícita. A autoridade e a prepotência paterna eram traduzidas por meio de castigos físicos cruéis com palmatórias, varas e galhos.

Muitas mães e filhos foram vítimas de violência física e abandonadas à própria sorte. De acordo com documentos da época, muitas crianças ficavam nas portas da igreja, mendigando. A rua fazia parte do mundo das crianças, que perambulavam livremente para fazer algo, ou não. Os homens viajavam ou se mudavam e o número de famílias chefiadas por mulheres era muito grande, como também o número de filhos ilegítimos, situação recorrente, nos dias atuais.

Segundo Scarano (2004), para as mães escravas, o nascimento do filho não constituía benção alguma. Depois do terceiro dia, passavam a fazer o serviço da casa e, em três semanas, voltavam para a plantação, deixando o bebê com idosos e crianças. No mercado de escravos, as crianças eram vendidas separadas de suas mães. Aos quatro anos, se pagava pouco, por causa do alto índice da mortalidade infantil, mas a criança que sabia servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, trabalhar em madeiras e pastorear, era vendida por um preço maior. Aos 14 anos, um menino já fazia o mesmo que um adulto.

Muitos filhos, de homens brancos e mulheres pretas, nascidos fora do casamento, pertenciam aos grupos dos desfavorecidos e marginalizados. Há registro de vários casos de pais que mantinham o filho na escravidão ou vendia-o. No fim do século XVIII, foi fundada a irmandade Nossa Senhora das Mercês para cuidar dos mulatos e forros (crianças negras

nascidas livres da escravidão). Para as crianças da elite, a educação estava voltada para as habilidades manuais das meninas e as capacidades intelectuais para os meninos (Mauad, 2004).

A partir do século XIX com as possibilidades de progresso material, a diversificação econômica, a transferência da corte para a colônia, em 1808, e a europeização dos costumes transformou a mentalidade do homem colonial, que passou a investir o seu dinheiro na saúde e educação do filho e não mais na compra de escravos. Os pais passaram a enviar seus filhos aos colégios, em vez de pagar um preceptor. Os meninos iam para a escola aos sete anos e só terminavam seus estudos dentro ou fora do Brasil, com o diploma de médico ou mais comum de advogado. As meninas iniciavam seu aprendizado aos sete anos e terminavam aos quatorze anos com o casamento. As meninas da corte tocavam piano, falavam os idiomas: inglês e francês e sabiam desenhar, bordar e tricotar. Foram criados novos colégios em todas as províncias (Araújo, 2006).

Para Venancio (2004), no século XIX, no período das guerras, o Brasil tomou duas atitudes para recrutar crianças: na primeira fase, as crianças eram encaminhadas para Marinha, recebendo uma formação prévia. Na segunda fase, eram enviadas para o campo de batalha, sem formação alguma. Neste grupo, estavam crianças pobres, órfãs e enjeitadas, que sofriam privações, disciplinas rígidas, tendo que conviver com brigas, bebedeiras, xingamentos e com toda sorte de marginais, que também eram enviados para as batalhas. De acordo com Venancio (2004, p. 208) foram estas crianças “[...] que de uma maneira mais arriscada, ajudaram os aliados antiparaguaios a vencer a guerra”.

De acordo com Marcílio (1997), o atendimento à infância brasileira pode ser caracterizado em quatro fases: primeiro, no período colonial inteiro, de caráter filantrópico, a segunda fase com uma orientação higienista, a terceira fase marcadamente assistencial, no qual as instituições eram administradas pelos órgãos de assistência e a quarta fase que vem até os nossos dias é o atendimento com uma dimensão educacional, sob a administração dos sistemas educacionais.

Segundo Marcílio (1997), no século XIX, as crianças eram duplamente ignoradas, não eram percebidas e nem ouvidas; nem falavam e nem delas se falava. No Período Colonial foram criadas as casas dos expostos, ou “Roda dos expostos”, a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil, até a segunda metade do século XIX. Em lugar de abandoná-la pelos caminhos, em bosques, lixos, portas de igrejas ou em casas de família, depositava-se a criança em um objeto de forma cilíndrica, oco, e de madeira, dividido ao meio e fixado a um muro ou janela da instituição, de modo a não identificar a pessoa que a

deixava. A primeira roda dos expostos foi criada em Salvador, no estado da Bahia, em 1726 , a segunda no Rio de Janeiro em 1738 e a terceira em 1789 no Recife, no estado de Pernambuco.

Ao contrário do que se esperavam, as rodas não se multiplicaram muito nos municípios, chegando ao total de treze unidades, pois a prática de criar filhos alheios era amplamente difundida e aceita no Brasil.

Para Marcilio (1997), a roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor e das filhas grávidas fora do casamento, evitar o aborto, o infanticídio, controlar o tamanho da família e reduzir o alto índice de mortalidade infantil. Logo que chegavam à roda, os bebês eram enviados para as amas-de-leite, mulheres extremamente pobres, solteiras e algumas casadas e escravas, que eram incentivadas com um pequeno pagamento, a ficar com o bebê até sete ou doze anos. A partir daí, muitas destas crianças eram exploradas no trabalho em troca de casa e comida. Como as Casas de Misericórdia não conseguiam abrigar todas as crianças que voltavam das amas, pois só a minoria das mulheres as mantinha com elas, muitos pequenos perambulavam pelas ruas, prostituindo-se, mendigando ou praticando pequenos furtos.

Em meados do século XIX, fundamentando-se nos princípios liberais, começou uma forte campanha para a extinção da Roda dos Expostos na Europa, que teve a adesão dos juristas, discutindo novas leis para proteger a criança abandonada e corrigir uma questão social que começava a perturbar a sociedade: a da adolescência infratora. Por outro lado, os homens de letras apontavam em romances as imoralidades das rodas.

No Brasil, conforme Marcilio (1997), a Roda, embora em pequeno número, foi extinta somente na década de 1950, sobrevivendo durante três grandes regimes: colônia, império e república. Este atendimento, baseado na filantropia, não conseguiu a queda nos índices de mortalidade infantil. Muitas crianças continuavam a morrer nestas instituições.

No século XIX, começou, também, a se consolidar outra forma de atendimento – o assistencialismo científico. Sob a influência do movimento higienista, que era organizado por profissionais da saúde, buscava-se valorizar a maternidade, a amamentação, as condições de higiene nas moradias, na alimentação, no vestuário, na segurança das crianças e o sentimento de um ideal familiar. A higiene se pautava nos avanços do conhecimento relativo aos microorganismos, doenças e prevenção.

A dinâmica da família, os papéis de seus membros e as concepções e atitudes para com as crianças foram profundamente modificados pela ação dos médicos e do Estado, no sentido de adequar a sociedade à ordem capitalista, que estava sendo implantada no país.

Matas, pântanos, rios, alimentos, esgotos, água, ar, cemitérios, quartéis, escolas, prostíbulos, fábricas, matadouros e casas foram alguns dos inúmeros elementos urbanos atraídos para a órbita médica. A higiene revelava a dimensão médica de quase todos estes fenômenos físicos, humanos e sociais e construía para cada um deles uma tática específica de abordagem, domínio e transformação (Costa, 1999, p. 30).

No final do século XIX, com as descobertas científicas, com a esterilização do leite e medidas de higiene, a mortalidade infantil foi reduzida enormemente nas instituições infantis. Efeito benéfico para a época mesmo para o proletariado. Na década de 1870, com o desenvolvimento científico e tecnológico, consolidam-se propostas voltadas para a infância como a escola primária, jardim da infância, creche, internatos organizados, ambulatórios e consultas às gestantes e lactantes. Nesta organização assistencial, estava presente uma intenção educativa substituindo os métodos aplicados nos hospitais e cárceres do Antigo Regime. O médico higienista passou a influenciar a educação e um vocabulário pedagógico também é disseminado na sociedade (Costa, 1999; Araújo, 2006).

Surgem novas instituições educacionais, destinadas às crianças de classe média e alta. Em 1897, foi criado o edifício do Jardim da Infância Caetano de Campos, nos fundos da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. Conforme Monarcha (1997), esta foi a única entidade, no Brasil do século XIX, destinada a “educação dos sentidos” de crianças com idade entre quatro e sete anos. Esta instituição estava centrada no pensamento de Froebel com jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas e a concepção de criança como uma plantinha nas mãos de jardineiras dedicadas. Destinava-se às elites e não podiam ser confundidos com creches e asilos para os pobres. O Jardim da Infância, mesmo sendo público atendia aos filhos da burguesia paulistana (Monarcha, 1997; Araújo, 2006; Kuhlmann Jr., 2007).

Na Europa, com a industrialização do século XVIII, a mulher necessitava de ser inserida no trabalho, longe do ambiente doméstico, surgindo a creche - palavra de origem francesa que significa manjedoura- com o propósito de educar, guardar e abrigar crianças pequenas, que necessitavam de assistência, ou cujas mães precisavam trabalhar. As creches apresentavam como objetivo principal a assistência, a custódia e a higiene das crianças (Abramowicz e Wajshop, 1999).

De acordo com Merisse (1997), no Brasil, as creches foram criadas, no final do século XIX, por força da mobilização dos operários, com uma concepção assistencialista. Inicialmente, destinavam-se ao atendimento das mães que não podiam ficar com os filhos, em situação de extrema pobreza. A postura das instituições infantis, segundo Kuhlmann Jr.

(2007), era de bondade e paternalismo, com uma dimensão autoritária diante das camadas pobres, marcada pela visão do pobre como uma ameaça social que precisava ser controlada. A concepção de assistência científica foi baseada na busca do progresso e na ciência. Kuhlmann Jr.(2007) defende que esta concepção era mais filosófica que científica, porque estaria pautada no ensinamento moral, de caráter dogmático, religioso, paternalista e romântico, portanto, tinha uma “capa de cientificidade”. Muitas foram as críticas e denúncias, como as elegantes festas de caridades, em que pouco sobrava para as instituições infantis.

No Congresso Internacional de Assistência, realizado em 1889, em Paris, a creche era considerada uma escola de higiene, moral, de virtudes sociais, início da escolarização, escola para mães e damas dirigentes. Estas instituições estavam categorizadas de acordo com o público alvo e sua finalidade. Existiam as que eram destinadas a remediar a falta de providência e a miséria, assistência em casos de moléstia, ferimentos, partos, recém-nascidos e população pobre. Além destas, havia aquelas destinadas para remediar os vícios como embriaguez, prática do concubinato, habitações sem asseio e a transformações das individualidades perversas. Existiam, ainda, as destinadas a melhorar o estado intelectual e moral, com a prática de serviços prestados à instrução religiosa e ao culto, a construção de capelas, aulas para adultos, ensino profissional e oficinas para mulheres e aprendizes (Kuhlmann Jr., 2007).

Após uma década, em 1899, Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Seu pai, Moncorvo de Figueiredo, foi o introdutor da pediatria no Brasil. A entidade multiplicou-se em várias filiais por todo o país, com serviços de assistência pré-natal, de puericultura, o programa Gota de Leite (distribuição de leite), higiene infantil, hospitais infantis, creches, jardim-de-infância, escolas elementares e profissionais, prêmios em dinheiro para as mães que aleitavam seus filhos, dentre outras realizações. Neste mesmo ano, 1899, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira para filhos de operários brasileiros.

De acordo com os estudos de Kuhlmann Jr. (2007), em períodos anteriores à inauguração da creche acima citada, ocorreram manifestações em prol das instituições infantis como os artigos do jornal “A Mãe de Família”, lançado em 1879, escrito pelo médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, K. Vinelli.

De acordo com Merisse (1997), o governo do Brasil não teve qualquer participação na implantação e funcionamentos das instituições de atendimento infantil, ficando a cargo de entidades filantrópicas sob o domínio de instituições religiosas. Somente na virada do século XX, o Estado começa a atuar nas instituições infantis. Com o fim da República Velha (1889-

1930), o Estado começa a assumir a responsabilidade do atendimento à infância, fiscalizando, regulamentando e implantando instituições infantis.

Para Kuhlmann Jr.(2007), não se pode caracterizar o período correspondente às primeiras décadas do século XX como o da hegemonia do médico-higienista. Não havia apenas o médico-higienista no atendimento à criança. Existia a puericultura, os estudos da psicologia infantil, o próprio conhecimento médico científico e os métodos pedagógicos destinados a esta etapa da vida, beneficiando a criança. Nos congressos internacionais sobre o atendimento à infância discutiam advogados, juristas, políticos, professores e representantes de diversas associações. Não foram apenas os conhecimentos do campo da higiene que se desenvolveram, nesse período, mas a antropologia e a sociologia colaboraram com o direito na elaboração de propostas relacionadas às famílias, ao trabalho e à criminalidade infantil. A engenharia civil e arquitetura, também, aplicaram os conhecimentos da pedagogia e da higiene para a edificação escolar.

Kuhlmann Jr. (2007) contesta o pensamento presente no campo educacional que considera que entidades e associações de atendimento à criança tinham apenas um caráter assistencial e não educativo. Para este autor, as instituições infantis tinham um caráter educativo, não para emancipação e sim para a subordinação. O jardim-de-infância criado por Froebel era considerado educativo e as creches e escolas maternas eram assistenciais e não educativas. O que diferenciava as instituições, portanto, não eram as origens nem a ausência de propostas educacionais, mas o público e a faixa etária atendidas. Era a origem social que determinava os objetivos educativos.

Ao traçar a história da constituição das instituições pré-escolares, creches, escolas maternas e jardins-de-infância, Kuhlmann Jr. (2007) faz uma análise da articulação entre diferentes interesses, como os jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: médico-higienista, jurídico-policial e a religiosa.

A influência médico-higienista nas questões educacionais foi ampla. O conhecimento sobre microorganismo, doença e sua prevenção foi o assunto de maior importância a partir de meados do século XIX, sendo que os resultados de pesquisas e descobertas dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. O combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite da vaca, o uso da mamadeira difundido, as consultas às lactantes fizeram o médico assumir um lugar de destaque nas discussões sobre crianças. Muitos médicos passam a dedicar suas atividades profissionais e políticas à educação como donos de escolas e membros de órgãos não governamentais. Participavam de pesquisas,

discutiam projetos de construção de escolas, implantação de serviços de inspeção médico-escolar e sugestões para a educação primária e infantil (Costa, 1999; Araújo, 2006; Kuhlmann Jr., 2007).

Também a pediatria, como uma especialização recente da medicina, tinha na puericultura uma forte aliada na divulgação das normas racionais e científicas e nos cuidados com a infância. Era considerada a ciência da família, feita com a colaboração do médico e da mãe, com um amor materno esclarecido pela ciência.

Do ponto de vista jurídico-policial, as preocupações giram em torno da infância moralmente abandonada. Os objetivos centravam-se em assistir a infância pobre para evitar a criminalidade.

Neste sentido os sociólogos e antropólogos criminalistas são acordes em que o patrocínio e a assistência à infância desvalida ou moral e materialmente abandonada é a base de todo o sistema de proteção e socorro efetivo de que felizmente se vêm ocupando os Estados modernos, como obra de fraternidade e preservação social (Congresso Brasileiro de Proteção à infância apud Kuhlmann, 2007, p. 94).

Conforme Gondra (2004), no Brasil do século XIX, havia um extenso vocabulário destinado a descrever a infância pobre proveniente não somente dos médicos higienistas, mas da política, da religião e dos juízes como: “perigosos, ignorantes, desvalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, expostos, abandonados, miseráveis, pobres, inocentes e enjeitados” (Gondra, 2004. p. 125).

A influência religiosa representava o sustentáculo da sociedade capitalista e mais especificamente os católicos, enfatizando a caridade e dedicação à pobreza. Os médicos e os juristas não abriam mão da orientação religiosa nos estabelecimentos.

Kuhlmann Jr. (2007) mostra que a história das instituições de Educação Infantil não é uma sucessão de fatos, mas uma interação de tempos, influências e temas. A infância, a maternidade, o trabalho infantil, o processo de constituição da sociedade capitalista do Brasil, a urbanização e a organização do trabalho industrial também fazem parte desta história.

As instituições criadas na segunda metade do Século XX destinadas ao atendimento das crianças populares tornaram-se alvos de preconceitos, aos mais necessitados, aos mais incapazes e seus objetivos educacionais se centravam em disciplinar e apaziguar as relações sociais. As instituições de Educação Infantil desenvolveram-se na perspectiva de um atendimento exclusivo para os pobres. O assistencialismo foi considerado como uma proposta educacional dirigida para a submissão das famílias e das crianças das classes populares. O fato de estas instituições serem destinadas a pobreza já representa uma concepção

educacional: a pedagogia da submissão, uma educação assistencialista, considerada como um favor, uma dádiva, que oferece um atendimento de baixa qualidade e tem o objetivo de preparar as crianças para permanecerem no lugar social de onde vieram (Kuhlmann Jr., 2007).

De acordo com Santos (2004), no início do século XX, outro problema começou a atormentar as cidades: um grande número de menores criminosos. Em São Paulo, o menor era introduzido nas fábricas e oficinas e também nas atividades ilegais como roubo, furto, prostituição e mendicância. A vadiagem se tornara um problema central comprometendo a ordem pública. A solução encontrada, mais uma vez, foi buscada nas sociedades agrícolas: a pedagogia do trabalho. A saída encontrada pelo governo foi a criação de uma instituição pública de recolhimento, o Instituto Disciplinar, em 1902, pois existiam institutos privados que não comportavam a grande demanda. A proposta deste instituto era voltada para o trabalho com disciplinas rígidas, autoritárias e violentas, sendo que as fugas eram constantes. A política era de repressão e contenção, e conforme Santos (2004, p. 229), “as brincadeiras, os jogos, as “lutas” e as diabruras tornaram-se objetos de punição oficial”.

As crianças eram vitimadas nas fábricas de São Paulo por diferentes acidentes de trabalho, maus-tratos e violência dos patrões, doenças causadas pela péssima alimentação e condições de higiene, ambiente insalubre, sem luz e ar, e as famílias, muitas de imigrantes, não tinham outro recurso, que não depender do trabalho dos próprios filhos.

Alimentos e bebidas, tecidos e chapéus, cigarros e charutos, vidros e metais, tijolos e móveis, entre uma série de outros produtos fabricados em São Paulo, passavam por mãos pequeninas, trazendo na sua esteira a indiferença às particularidades e às necessidades da infância e adolescência (Moura, 2004, p. 264).

Segundo Moura, jornais, como O Estado de São Paulo, no início do século XX, defendiam o trabalho, como o redentor da infância e adolescência abandonadas, e tinham uma clara tendência de utilizar, o abandono, desamparo e a delinqüência, como justificativas louváveis para exploração do trabalho infantil.

Os donos das indústrias reconheciam que as condições de trabalho nas fábricas eram tão precárias que somente pessoas que desde a infância não tivessem experimentado outra vida, poderiam nela trabalhar. As máquinas eram construídas destinadas a serem utilizadas pelos dedos pequenos das crianças. O salário das crianças variava de um sexto a um terço do salário dos adultos. Na passagem para o século XX, começaram as reivindicações e luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e a exclusão das crianças nas fábricas (Moura 2004).

1.3 Políticas Públicas de Atenção à Infância Brasileira no Bojo da Reorganização do Modelo de Desenvolvimento Nacional: a emergência da sociedade urbano-industrial

O termo sociedade urbano-industrial está de acordo com Octavio Ianni no seu livro, *O Colapso do Populismo no Brasil* (1978), que distingue três fases no desenvolvimento industrial do Brasil: modelo exportador (até 1930), substituições de importações (1930-1964) e o modelo de desenvolvimento associado ou de internacionalização (a partir de 1964). No segundo modelo de substituições de importações, criaram-se as condições institucionais, políticas e culturais mínimas para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial. Neste período, em especial após 1945, as camadas populares começaram a participar e lutar por representação e avanços sociais. Veremos as conquistas em relação à infância no Brasil.

No final da República Velha, em 1923, foi instalado o Juízo de Menores do Rio de Janeiro. Em 1927, foi elaborado o primeiro Código de Menores, para a assistência e proteção às crianças até a idade de 18 anos, que estavam abandonadas ou em situação de delinquência. Por volta da década de 1930, com a criação de Ministério da Educação e Saúde, o Estado começou a assumir, paulatinamente, a responsabilidade do atendimento à infância, que se estendeu aos filhos dos trabalhadores.

Nas décadas iniciais do século XX, várias instituições pré-escolares assistencialistas foram implantadas no Brasil. A recomendação era a criação de creches junto às indústrias. Outra entidade de assistência à infância foi o Patronato de Menores, fundado por juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal. Em 1908, o Patronato inaugurou a Creche Central, para abrigar as crianças, cujas mães, trabalhassem fora do lar.

Conforme Kuhlmann Jr.(2007), entre os defensores da creche, alguns utilizavam a expressão “mal necessário”, no sentido de conciliar o papel materno defendido e as condições de vida da mulher trabalhadora e pobre. A creche era indicada para as crianças de mãe pobre, solteira, viúva ou abandonadas e obrigadas a trabalhar para o sustento do lar.

Na década de quarenta, período do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas criou dois órgãos ligados à infância. O Departamento Nacional da Criança (DNCr), com os objetivos de atender a criança, mãe e o adolescente, com orientações, recursos e fiscalização, e o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que atendia menores de 18 anos abandonados e delinquentes (Merisse, 1997; Kuhlmann Jr.2007).

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), por iniciativa da primeira dama, Darci Vargas, para coordenar os serviços sociais destinados ao atendimento infantil e atuar de forma sistemática na área das creches (Merisse, 1997; Kuhlmann Jr., 2007).

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943, foi um impulso importante para o atendimento à criança. Este documento proporcionou o aparecimento da concepção de que as creches eram um direito da mãe trabalhadora. Outro fator importante foi o movimento feminista nos EUA, nos anos 60, que denunciava as discriminações contra a mulher e reivindicava direitos da mulher trabalhadora. Este movimento insistia na necessidade de creches e políticas públicas para a infância (Merisse, 1997).

De acordo com Schultz (1995), na década de 1970, as autoridades governamentais começaram a expandir o atendimento às crianças de 0 a seis anos. Em 1974, o pré-escolar passou a fazer parte das estatísticas fornecidas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em 1975, o MEC reconheceu que até aquele momento, a educação pré-primária havia recebido pouco incentivo, não sendo possível o avanço neste nível da educação.

Já no final da década de 1970, no governo militar de Geisel, a LBA implantou o “Projeto Casulo” (primeiro programa brasileiro de Educação Infantil de massa), que objetivava a ampliação do atendimento de crianças de zero a seis anos. Essa ampliação ocorreu, entretanto, com investimentos de baixo custo, mediante a instalação de instituições precárias, em prédios simples, utilizando espaços ociosos ou cedidos, contando com o trabalho voluntário da comunidade e de funcionários mal-remunerados. A improvisação foi uma marca clara das políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Merisse (1997), no período do Regime Militar, a pobreza era considerada uma ameaça à segurança nacional e o Projeto Casulo era uma medida preventiva à expansão do comunismo. A meta do projeto era ampliar o atendimento às crianças pobres. O governo federal, porém, empregou o mínimo de verba e a avaliação após o primeiro ano foi lamentável: falta de pessoal capacitado, inadequação dos espaços físicos, falta de água, falta de verbas, de materiais e equipamentos.

Extinguiu-se o SAM, em 1964, e foi criada em seu lugar a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Em seguida, ocorreu, a fundação, em vários estados, de entidades da FEBEM (Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor). Os sujeitos a que se destinavam estas fundações eram os menores infratores e abandonados. Em 1979, foi elaborado um novo Código de Menores. Para Merisse (1997), o atendimento à infância no período militar foi assistencialista e repressor.

Com o fim da ditadura, o Ministério da Educação e Cultura implantou, em 1981, um programa nacional de educação pré-escolar, destinado às crianças pobres com os objetivos e estratégias semelhantes ao Projeto Casulo, expandindo a Educação Infantil, no Brasil, com um modelo de baixo custo e sem qualidade. O debate a respeito das funções das creches ampliou-

se, nesta década. As creches passaram a ser repensadas a fim de que deixassem de serem instituições apenas assistencialistas e se constituíssem numa garantia dos direitos sociais e de cidadania da criança e da família.

Com a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988 (Brasil, 1988), pela primeira vez, a expressão Educação Infantil passou a ser utilizada em lei, para denominar instituições que atendem crianças de zero a seis anos. A responsabilidade da educação foi dividida entre o Estado, família e sociedade. No que se refere à educação, a CF/1988 assim se expressa:

Constituição Federal de 1988

Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto.

Seção I – Da educação

Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A atual legislação definiu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, são responsáveis pelo direito à educação desde o nascimento, porém, fica sujeita à diversidade de interpretação e incoerências políticas, uma vez que a lei não definiu claramente como deveria ser o regime de colaboração entre os entes federados e o que competia a cada instância.

Em julho de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069, outro avanço importante, para a seguridade dos direitos e a proteção da criança no Brasil. Esta lei reafirmou, bem como ampliou a visão da criança como sujeito de direitos e o direito ao atendimento especializado em instituições educativas, prestado pelo poder público.

O ECA (Brasil, 1990) foi considerado pelo UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo, na área da infância e adolescência, devido à ampla participação dos diferentes setores da sociedade tanto na mobilização quanto na redação do estatuto e o estabelecimento do princípio de “proteção integral à infância” independente da situação da criança e do adolescente como a classe social, situação jurídica, idade, raça, etnia, credo ou sexo, incluindo a todos menores de 18 anos.

A expressão sujeito de direitos é utilizada para demonstrar uma concepção de sociedade e de Estado: qualquer atitude para o bem-estar da criança ou adolescente é realizada não porque o Estado é bom e caridoso, é um direito subjetivo da criança e do adolescente. Em relação ao atendimento à criança, o ECA assim se expressa:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

II - direito de ser respeitado por seus educadores:

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir e definir políticas para a Educação Infantil, que resultaram no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, no qual se definiu os principais objetivos como a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; a concepção de cuidar e educar como ações indissociáveis e a necessidade da melhoria na qualidade do atendimento nas instituições. Baseado nestes objetivos foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, com uma discussão voltada para a importância e a necessidade de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para trabalhar com crianças visando uma educação de qualidade.

Em 1995, foi elaborada, pela Secretaria de Educação Fundamental (MEC), a *Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional*, que definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos como um dos principais objetivos, apontando para tal, quatro linhas de ação:

- Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- Promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- Apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- Criação de um sistema de informação sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2005^a, p. 10).

Em 1996, deu-se a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394 de 1996 (Brasil, 1996), que considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Integrada ao sistema de ensino, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em espaços privilegiados de aprendizagem, complementares à ação da família.

Apesar de a nova legislação prever um conjunto de medidas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, apresentou falhas quanto à definição do financiamento desta

etapa, não indicando a origem dos recursos para efetivação das propostas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído como uma Emenda Constitucional em 1996, para o financiamento do Ensino Fundamental. A política educacional, entretanto, priorizou os recursos para esta etapa, não universalizando as demais.

Após a promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas Municipais e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CMEs) vêm regulamentando a Educação Infantil por meio de diretrizes, resoluções e pareceres. Esses documentos tratam do currículo, dos aspectos normativos e a formação inicial do profissional em nível médio e superior.

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento publicado em três volumes procurou atender às determinações do Art.26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências, orientações pedagógicas e um guia de reflexão de cunho educacional com objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, não se constituindo uma meta obrigatória, mas sim um quadro de referências (Brasil, 1998a).

O texto preliminar do RCNEI foi enviado a 700 pareceristas para análise. Destes 230 responderam. Os pareceristas fizeram observações, críticas e encaminhamentos que estão registrados no livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, organizado por Faria e Palhares (2000). As principais críticas se referiam à desconsideração em relação aos documentos que foram elaborados anteriormente para uma política nacional de Educação Infantil. O texto, muito distante da realidade da maioria das crianças brasileiras, adotou uma perspectiva do Ensino Fundamental e não contemplou as diversas camadas sociais. Além disso, não considerou a diversidade da realidade brasileira, além de pressupor um profissional altamente qualificado, muito distante da realidade do Brasil, naquele ano. O texto era, ainda, excessivamente longo, complexo e de direcionamento único, com excesso de divisões, títulos, subtítulos que prejudicavam a compreensão. Considerado como um referencial, o texto parecia um receituário, uma proposta a ser seguida. Os pareceristas tiveram posições divergentes e conflitantes.

Cerisara (2000) avaliou esta situação, como um processo de amadurecimento da Educação Infantil que era recente e tão diversa. De acordo com esta autora, o Brasil não estava preparado para produzir um referencial único, precisava ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimento sobre a educação das crianças brasileiras.

No mesmo ano, o MEC publicou *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*, sendo organizado por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC. O referido documento contribuiu para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil nos diversos municípios do Brasil.

O Conselho Nacional de Educação, no mesmo período, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o caráter mandatório, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB N° 022/1998. De acordo com a Resolução n° 1, de sete de abril de 1999, no seu Art. 2°:

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

As DCNEI têm subsidiado a elaboração das propostas políticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, em todo o país. É importante ressaltar que todos estes documentos destinados à Educação Infantil, elaborados no governo tendo como presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, não tiveram a participação efetiva da sociedade, gerando grandes discussões e polêmicas. Apesar disso, as DCNEI apresentam parâmetros coerentes para a Educação Infantil, no entanto, para cumpri-las são necessárias políticas públicas, sociais e profissionais qualificados.

No primeiro mandato do presidente da república Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), outros documentos orientadores das Políticas Públicas para a Educação Infantil foram elaborados, com o objetivo de contribuir para a efetivação do direito da criança ao acesso a uma instituição educativa de qualidade socialmente reconhecida. Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, contendo diretrizes, objetivos, metas, estratégias que contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças (Brasil, 2005_a).

Nesse ano, também foi lançado o programa Proinfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil). Este programa oferece formação, em nível médio, modalidade Normal, para professores que trabalham em creches e pré-escolas públicas, privadas, filantrópicas e comunitárias, que não possuem a habilitação mínima exigida. Tem a duração de dois anos. Considerado um programa emergencial, representa mais uma vez uma improvisação e política aligeirada de formação de professor. De acordo com a política deste programa, o término está previsto para o ano de 2011.

Em 2006, o Ministério de Educação apresentou os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, com dois volumes, tendo como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, com a qualidade que deve ter um atendimento que respeite os direitos da criança.

O primeiro volume destaca os fundamentos da Educação Infantil, apresenta a concepção de criança e Educação Infantil, discute sobre a qualidade da educação nesta etapa, traz resultados de pesquisas recentes e aborda a qualidade na perspectiva da legislação. O volume dois apresenta dezesseis parâmetros de qualidade de Educação Infantil com intuito de estabelecer uma referência nacional para que as instituições infantis possam elaborar suas propostas pedagógicas. Eles contemplam vários aspectos: princípios norteadores das propostas pedagógicas, desenvolvimento infantil, relação família e instituição, respeito à diversidade de identidades na instituição, inclusão, respeito às orientações legais, organização do tempo, espaço e agrupamento de crianças, gestão, trabalho de qualidade com as crianças, a formação do professor e demais profissionais, os direitos das crianças, relação entre os profissionais e a organização dos materiais e equipamentos da instituição. Cabe a cada município brasileiro a responsabilidade pela oferta, gestão, formulação e execução de políticas para a Educação Infantil. No entanto, muitos municípios enfrentam dificuldades para efetivar suas propostas pela falta de recursos financeiros (Brasil, 2006_a).

O MEC também apresentou os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Este documento foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes educacionais com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente (Brasil, 2006_b).

Neste ano também, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos com o objetivo de assegurar a todas às

crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. A partir dos seis anos, de acordo com a data limite, a criança tem a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental. A Educação Infantil passou a incluir a faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2006_c).

Em janeiro de 2007, no segundo mandato do Governo Lula, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº53, de 19/12/2006, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), com base no número de alunos de cada etapa. A criação deste Fundo representa o resultado de ações de mobilização nacional, envolvendo diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos municipais, estaduais e da União e legisladores, resultando numa possibilidade da efetivação das propostas para a Educação Infantil. O FUNDEB também representa o reconhecimento das instituições infantis como estabelecimentos educacionais, integradas aos sistemas de ensino, regulamentadas, geridas e supervisionadas pelos órgãos da educação (Kramer, 2009).

O MEC, em 2009, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborou em ação conjunta com a Ação Educativa, a Fundação Orsa, a Undime e o UNICEF o documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Este documento caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, com o objetivo de ajudar os educadores e às comunidades atendidas a avaliar e aprimorar o trabalho desenvolvido com as crianças. A proposta de avaliação se dará em sete dimensões: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliário, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e a última dimensão é cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção (Brasil, 2009_a).

Em dezembro de 2009, o Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica elaborou o Parecer 20/2009 sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a Resolução nº 5 fixa as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009_b). Este documento foi fruto de pesquisas, estudos, do amadurecimento desta etapa da educação como também da necessidade de incorporar os avanços já presentes na política e dar suporte aos municípios (Kramer, 2009). Apresenta inovações em relação ao documento anterior em vários aspectos como no atendimento às crianças indígenas, filhos de agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras e povos da floresta e também quanto aos aspectos estruturais. Também neste ano, o

MEC reeditou o documento *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, que teve sua primeira versão no ano de 1997.

Bazílio e Kramer (2006) discutem a questão dos direitos na Educa o Infantil, e são enfáticos na defesa de que grande parte dos brasileiros e em geral dos latinos americanos não se consideram sujeitos de direitos. Os direitos são vistos, muitas vezes, como dádivas. O problema da infância, em particular, no Brasil, tem raízes profundas, desde a primeira medida que foi a roda dos expostos até hoje, com o  ndice de mortalidade infantil entre os mais altos do mundo.

De acordo com estes autores, a raiz do problema se concentra na desigualdade econômica, na história de escravidão, no empobrecimento crescente, na ausência de reforma agrária, que expulsa as pessoas do campo para as cidades, lançando-as na miséria das periferias e favelas, na falta de distribui o de renda, de benefícios econ micos, sociais e culturais, na omissão do Estado e na falta de políticas sociais. Kramer (2006, p. 55) enfatiza que “[...] as políticas da infância são cruciais porque a educa o da criança é um direito não só social, mas um direito humano”.

Segundo Kramer (Bazílio e Kramer, 2006), as crianças deveriam ter o direito de desfrutar o  cio, de brincar e de não trabalhar. A modernidade, entretanto, não conseguiu, ainda, tornar este projeto real para alguns grupos espalhados pelo mundo. Por outro lado, temos vários países da Europa, que apenas 15% da popula o têm menos de 20 anos e por l  as crianças nunca foram tão amadas e desejadas como agora.

A partir da leitura dos textos desta autora, chegamos a um conceito de criança que defendemos:

As crianças são sujeitos sociais e hist ricos, marcados por contradi es das sociedades em que vivem. A criança não   filhote do homem, ser em matura o biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornar  (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concep o de criança que reconhece o que   específico da infância- seu poder de imagina o, fantasia, cria o - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (Bazílio; Kramer, 2006, p. 91).

Acreditar na ideia de infância como uma esperança para o futuro, para esta autora, é uma visão ing nuas, porque não considera as reais condi es sociais e econ micas das crianças e suas famílias. O discurso da criança como sujeito de direitos sofre deturpa es tanto nas classes m dias quanto nas classes populares. Na classe média reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, principalmente no quesito consumir. Na classe

popular, as crianças assumem responsabilidades muito além de suas possibilidades. Nos dois contextos, as crianças estão expostas à mídia, à violência e à exploração. Também se percebe que muitos adultos interpretam esta concepção de criança e se omitem em se posicionar e compreender que é também direito da criança aprender regras e ter no adulto uma referência. O lugar do adulto precisa ser ocupado, sem distorção do sentido da autoridade. Para Bazílio e Kramer (2006), a concepção de criança como sujeito de direitos significa dizer:

[...] a brincadeira é desconstrução; brincando, as crianças estabelecem novas relações e combinações, como as peças de um caleidoscópio. As crianças viram pelo avesso a ordem das coisas e, ao fazê-lo, revelam a possibilidade de sermos humanos, e não bestas. A infância é lugar de errância, de imperfeição, e a brincadeira da criança se assemelha aos procedimentos de uma montagem cinematográfica. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas e, ao contrário de uma visão fatalista, percebemos que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente poderia ser diverso do que é, e o futuro pode ser outro, diferente daquele que se avizinha e que de acordo com os acontecimentos que presenciamos e supomos, não teria uma bela face (Bazílio; Kramer, 2006, p. 118).

O atendimento à criança de zero a seis anos, no Brasil, nos últimos anos tem crescido consideravelmente e acompanhado dessa expansão tem se observado a necessidade de compreender, assim como refletir sobre o que é ser criança, e a forma como ocorre o seu desenvolvimento biológico, psicológico e sexual. A criança não é só sujeito de direitos, é também sujeito de sentimentos, de sensibilidade, de espiritualidade, enfim tudo isso tem a ver com a sexualidade, considerando sexual tudo que se relaciona a vivência do sujeito. Porém, o desenvolvimento sexual tem se constituído, ainda, uma problemática, uma vez que o preconceito e alguns equívocos acerca do que é sexualidade humana ainda permanecem presente entre inúmeros educadores. Como sujeito de sexualidade, as crianças têm o direito de serem cuidadas por profissionais que considerem este aspecto fundamental no desenvolvimento infantil.

A infância é uma construção da modernidade, e com ela surge o desenvolvimento do atendimento a essa etapa da vida humana. A Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 vêm sendo reconhecida como parte da educação básica tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança. A sexualidade faz parte dos aspectos do desenvolvimento. No próximo capítulo a sexualidade será o tema central, pois como sujeito também de sexualidade, a criança da Educação Infantil precisa ser respeitada e acolhida neste aspecto.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES ACERCA DA SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL

No primeiro capítulo foi abordada a construção da concepção de infância e a Educação Infantil no Brasil. Este capítulo será centrado na sexualidade infantil como um dos aspectos do desenvolvimento integral. A criança, como sujeito de direitos, é também sujeito de sexualidade. No primeiro tópico será percorrida brevemente a história da sexualidade no mundo ocidental, a forma como os povos concebiam a sexualidade desde a pré-história até os nossos dias.

No segundo tópico será discutida a constituição da família moderna, com base no amor materno, tornando-se uma instituição conjugal e nuclear. Outro aspecto discutido será a influência da religião e a da medicina, por meio sua política higiênica, para a formação de concepções e condutas sexuais atuais. A religião através dos séculos vem exercendo o controle do comportamento sexual dos indivíduos. O higienismo adentrou na intimidade das famílias, reduzindo-as a um estado de dependência. Os especialistas da higiene trabalharam para que a família se tornasse dependente do Estado e se adaptasse a uma norma sexual típica e exclusiva do universo burguês, em que o corpo (e a sexualidade) é vigiado e reprimido.

No terceiro tópico, será analisada a influência da psicanálise na imposição das normas sociais. Na busca por inclusão social, os psiquiatras desenvolveram a psiquiatria infantil e adentraram em vários campos sociais. Surge então a Psicanálise, que influenciou fortemente o último século, considerada como uma possibilidade de tratar cientificamente o problema da sexualidade.

No quarto tópico, serão apresentadas as contribuições deixadas por Sigmund Freud, para uma melhor compreensão do que venha ser a sexualidade infantil. Estas contribuições promoveram avanços consideráveis para o estudo do processo de desenvolvimento humano. Tais contribuições foram notadamente marcantes para o campo educacional, pois ajudaram romper com práticas e manifestações preconceituosas nas instituições educativas. Inicialmente, apresenta-se um pouco da trajetória pessoal de Freud e em seguida suas teorias acerca da sexualidade infantil.

No quinto tópico serão discutidos os modelos de educação sexual no Brasil e como os documentos oficiais destinados à Educação Infantil tratam a questão da sexualidade. A partir do pressuposto de que a presença da sexualidade independe da intenção manifesta, da

existência ou não de uma disciplina de educação sexual – uma vez que a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, já que ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa ignorar – é que se buscou na teoria freudiana o aporte teórico para a discussão acerca da sexualidade na Educação Infantil.

2.1 História da Sexualidade no Mundo Ocidental

Nunes (1987), em seus estudos, dividiu em cinco etapas a compreensão da sexualidade relacionada com o mundo ocidental. A primeira etapa está situada no período da pré-história denominado Paleolítico, o qual era dominado pelo Matriarcalismo, sistema que valorizava o culto ao feminino, materno, procriador e organizador da sociedade primitiva. Os homens, por causa da caça, viviam se deslocando constantemente e, por milhares de anos, a humanidade viveu sob a organização e poder das mulheres. As partes sexuais femininas eram veneradas. O sexo era visto como um elemento sagrado e religioso. As sociedades agrárias eram marcadas por uma visão mítica e semidivinizada nas relações sociais.

Ainda nesta etapa, existia um culto à fertilidade entre vários povos, como os Fenícios. Na Grécia rural, o sexo feminino era exaltado e divinizado. Esta característica pode ser justificada pela falta de entendimento do homem primitivo em relação à fecundação, a paternidade, a relação entre o ato sexual e a gravidez e também, pela falta de entendimento adequado da noção de tempo. A religião e a magia explicavam as concepções destes povos, tudo era misticamente e culturalmente representado (Nunes, 1987).

A segunda etapa iniciou com o advento das civilizações urbanas do Mundo Antigo. O sexo foi perdendo o caráter mítico e passou a ser mais racionalizado, mais conhecido e mais controlado. Neste período, a noção de prazer começa a ser enfatizada, distinguindo-o do caráter de reprodução e fecundidade. A divisão do trabalho social se acentua. O homem assume o controle da produção e reprodução da vida. Ocorre o desenvolvimento do patriarcalismo, no qual, os homens são separados das mulheres e passam a receber uma educação exclusivista. Os valores masculinos passam a ser exaltados e surgem os exércitos. Entre os gregos, era normal o homossexualismo masculino e as divindades do prazer, as técnicas e os estímulos sexuais foram introduzidos e reforçados. Nesta etapa, não havia valores como virgindade e celibato (Nunes, 1987).

A terceira etapa da compreensão da sexualidade pode ser chamada, de acordo com Nunes (1987), de “civilização cristã”. A queda do Império Romano desestrutura o mundo

antigo e a Igreja foi a instituição que catequizou e organizou o mundo bárbaro. Surgiram novos pressupostos antropológicos e teológicos com o predomínio dos valores espirituais e morais. A supremacia do espírito e o medo das eternas condenações propagaram um novo comportamento sexual. O corpo passou a ser o lugar do pecado. Dominá-lo e reprimi-lo era o ideal da vida cristã. A sexualidade encontrou-se novamente sob o controle da religião. A dimensão do prazer foi novamente perdida e o sexo só era permitido com o propósito da procriação. A condenação do sexo passou a exaltar o ideal do celibato e da virgindade e a castidade se tornou a maior virtude. Segundo este autor, a Idade Média construiu uma visão extremamente negativa e rígida da sexualidade.

A quarta etapa está ligada à transformação do mundo medieval feudal com o advento da sociedade capitalista. A nova sociedade se baseia no trabalho. Era preciso canalizar as energias para o trabalho. Daí mais um motivo para continuar a forte repressão da sexualidade. Segundo Nunes (1987), o auge deste modelo se deu na época da Rainha Vitória com uma compreensão repressora do sexo.

A nudez continua a ser coberta com panos e conceitos. O sexo tornou-se, agora, o grande inimigo do trabalho e o mundo moderno criou meios de controlar o sexo e a masturbação, que passou a ser reprimida como uma doença, anomalia, causadora de males e calamidades. O sexo reduziu-se ao privado, mantendo-se com o fim de procriação (Nunes, 1987).

A quinta etapa caracteriza-se pela perda da hegemonia europeia sobre o mundo e o advento da sociedade de consumo. A repressão da sexualidade durante os séculos XVI, XVII e XVIII começou a se transformar no século XIX com as mudanças do mundo capitalista. Temos uma série de acontecimentos e revoluções do pensamento que marcaram uma nova compreensão da sexualidade. Darwin revolucionou os conceitos básicos das Ciências Naturais; Freud revolucionou os conceitos sobre o homem e a sexualidade, com as neuroses, traumas e o consciente e inconsciente e Marx inaugurou uma compreensão estrutural das sociedades humanas e seus mecanismos de exploração e reprodução ideológica.

O capitalismo inaugurou um progresso enorme nas comunicações, na qual explodiram diversas formas de movimentos de contestação como o dos jovens, rock, grupos feministas, negros e homossexuais. Nestes movimentos, havia a luta pela liberação sexual, e o capitalismo usurpou deste apelo e incorporou-o à sua máquina de consumo. O sistema permitiu a manifestação compensadora e quantitativa da sexualidade, mas não a humanização e o sentimento de afeto, que são os aspectos qualitativos. É um prazer mecanizado, baseado no princípio do desempenho e do consumo, no sentido de compensar os períodos de grande

repressão. Compreender a história implica em perceber a dimensão estrutural-dialética da produção da vida social.

A história da sexualidade, se quisermos centrá-la nos mecanismos de repressão, supõe duas rupturas. Uma no decorrer do século XVII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquivia obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX: menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva: é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar: passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extra-matrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças (Foucault, 2007, p. 126).

Hoje, para que se compreenda melhor a sexualidade humana, é necessário que se faça uma abordagem multidisciplinar, uma vez que as áreas da biologia, da antropologia, da economia, da filosofia, da psicologia, da sociologia e da economia, também a tomam como objeto de estudo. A seguir veremos a influência da higiene e da religião na família moderna e em especial na conduta sexual dos sujeitos.

2.2 A Família Moderna e a Sexualidade Infantil: a influência da religião e da higiene

De acordo com Badinter (1985), Rousseau, com a publicação de *Émile* (1762), deu o grande impulso à família moderna, fundada no amor materno. De acordo com esta autora, no final do século XVIII, ocorreu uma revolução no modo de encarar a maternidade, que convocou a mãe a assumir seu papel de nutriz e cuidadora, e utilizou-se de muitos argumentos para convencê-la de seu dever, culpou-a, ameaçou-a e de certo modo obrigou-a a amamentar seu filho.

Moralistas, administradores, pedagogos, filantropos, chefes de polícia e médicos utilizaram de diferentes argumentos para persuadir as mulheres a voltarem a amamentar e cuidar dos filhos. Após 1760 surgiram muitas publicações voltadas para este objetivo, e até o final do século XIX os médicos elaboraram uma série de livros e guias sobre a criação dos filhos, a educação, a higiene e a medicação de crianças, destinados à classe burguesa. O conteúdo estava centrado no elogio da amamentação materna, conselho sobre a escolha de uma boa nutriz, combate a prática do enfaixe de bebês e coletes, exaltação do jogo educativo, combate às histórias de fantasmas e a defesa de um espaço reservado às crianças (Badinter, 1985; Donzelot, 2001).

O século XVIII aproximou consideravelmente a esposa do marido. O amor materno passou a ser exaltado como um valor natural e social e a procura da felicidade familiar dão um importante passo para a constituição da família moderna (Badinter, 1985). A família voltou-se para si mesma, para sua intimidade e não mais aceitou as influências dos serviçais. Pais e filhos começaram a partilhar da mesma refeição e dos mesmos espaços. Rousseau foi categórico em afirmar que o dever da mulher era de cuidar, educar, aconselhar e consolar os homens em toda a vida. A mãe rousseuniana desconhece o princípio do prazer e da agressividade. Ela deve saber sofrer e sua vida só tem sentido se viver em função dos seus filhos e marido (Badinter, 1985).

O intenso movimento para que as mães assumissem os seus filhos provocou uma mudança profunda nas mulheres, que mesmo não podendo assumi-los sentiam-se culpadas. Badinter (1985) reconheceu que Rousseau obteve um sucesso muito significativo, porque a culpa dominou o coração das mulheres. A partir dele, a maternidade começou a ser vista como um sacerdócio, acompanhado de dores e sofrimento. Toda a mazela do filho recaía sobre a mãe ausente, incapaz e indigna.

Apesar do discurso de Rousseau ser voltado para a função maternal da mulher e a valorização da família, a mulher continuou ser um indivíduo relativo, definido em relação ao homem e fechada em seu papel de esposa e de mãe. Mais tarde, viria Condorcet, o filósofo mais feminista de seu século, o único que defendeu a igualdade natural e política entre o homem e a mulher (Badinter, 1985).

É importante ressaltar que, na constituição da família moderna, a religião continuou tendo uma grande influência no comportamento sexual do mundo ocidental. De acordo com Nunes (1987), a terceira etapa de compreensão da sexualidade tem origem entre os povos ligados às tradições judaicas e cristãs. A interpretação da Bíblia há muitos séculos, vem influenciando nossa cultura, a qual considerou o sexo como um mal necessário, admissível apenas por ser indispensável à reprodução da espécie. Segundo Vitiello (1998), a partir dessa interpretação, inaugurou-se a confusão entre sexualidade e genitalidade, que perdura até nossos dias. A cultura judaica (seguida mais tarde pelos cristãos) teve motivos políticos e sociais para exercer enorme repressão às manifestações prazerosas da sexualidade.

A sexualidade deixou de ser uma fonte de prazer para os judeus, como era para os outros povos, passando a ser apenas um dos deveres que os bons patriotas judeus deveriam cultivar. No geral, segundo Vitiello (1998), a cultura judaica se formou centrada numa sexualidade repressora, machista e sexista e o Cristianismo seguiu o modelo herdado dos judeus. A moral sexual de Agostinho, que foi a base doutrinária da moral cristã, apresenta

uma visão extremamente rígida e negativa da sexualidade, não considerada como uma dimensão positiva, capaz de ser fonte de valores humanos e religiosos (Nunes, 1987). A religião atravessou os séculos da modernidade influenciando a conduta sexual com práticas de proibição e repressão.

Por outro lado, veremos como o médico/higienista também influenciou o comportamento sexual dos sujeitos. Segundo Donzelot (2001), não havia interesse por parte da medicina para com as crianças e mulheres até na metade do século XVIII. As doenças que as atingiam eram tratadas pelos curandeiros, com remédios caseiros. A medicina infantil, como uma especialidade, só surgiu no século XIX e a palavra pediatria, em 1872. Neste período, ocorreu a instauração do médico na família e o estabelecimento da aliança entre este e a mãe, provocando mudanças profundas na vida familiar. A mulher foi reconhecida e promovida a um papel importante na educação dos filhos e a família sob a influência dos médicos, passou a combater as antigas estruturas do ensino. Com a vigilância dos serviços, a transformação da moradia num espaço reservado à criação das crianças, com o controle e a intervenção da medicina, a família burguesa foi progressivamente se constituindo.

Segundo Costa (1999), a construção da aliança do médico e a mãe beneficiaram ambas as partes. No Brasil, a representação social deste profissional era relativamente sem prestígio, o médico era considerado um homem de ofício, era socialmente inferior aos senhores e aos nobres e mal-remunerado até o século XIX. Essa falta de prestígio se dava pela insuficiência do conhecimento e do reduzido número de profissionais. Até a chegada de D. João VI não havia escolas de medicina no Brasil. A medicina utilizada era a popular. A partir desta aliança, o médico derrota, com a colaboração da mãe, a hegemonia da medicina caseira. A mãe, por sua vez, conquista um novo poder na esfera doméstica, por meio do crescimento da importância nas funções maternas. O médico fornece à mulher um *status* social como mãe e como sua educadora auxiliar, que para Donzelot (2001), será a base para as principais correntes feministas do século XIX.

Segundo Costa (1999), no Brasil, o século XIX adentrou com a desordem urbana sem controle da marginalidade, ociosidade e vagabundagem. Punições, polícia, família, clero e o Estado não conseguiram conter a situação. A medicina higiênica foi convocada pelo Estado como uma nova estratégia de prevenção e correção.

A medicina criou técnicas de persuasão, convencimento, promessas de transformação e um conjunto de dispositivos que recebeu o nome de higiene familiar. “Todo o trabalho de

persuasão higiênica desenvolvido no século XIX vai ser montado sobre a idéia de que a saúde e a prosperidade da família dependem de sua sujeição ao Estado” (Costa, 1999, p. 63).

De acordo com este autor, a higiene além de alterar o perfil sanitário da família, alterou também seu aspecto social, transformando-a em uma instituição conjugal e nuclear, símbolo da família burguesa. As características físicas, psíquicas e sexuais dos indivíduos converteram-se em insígnias de classe social. É importante ressaltar que a religião, com uma visão repressora do sexo, contribuiu no processo de constituição da família burguesa.

Costa (1999) analisa que a vida privada dos indivíduos uniu-se ao destino político da burguesia de duas formas. O corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação da classe burguesa e a classe operária. A outra forma era que o convívio familiar burguês passou a reproduzir, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existente na sociedade. “As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais” (Costa, 1999, p. 13).

Em relação à educação física, os higienistas do século XIX, no Brasil, condenaram o corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial e criaram o corpo saudável, robusto e harmonioso, representante de uma classe e de uma raça. Como consequência, incentivou-se o racismo e os preconceitos sociais.

A mulher burguesa, do capitalismo industrial, não poderia ser a mulher dos tempos coloniais: pálida, flácida, doente, que gerava e amamentava mal os filhos. A higiene insurgiu contra as mulheres coloniais e seus costumes, em nome da saúde dos filhos. Aboliu os castigos físicos, criou o indivíduo contido, polido, com o comportamento reprimido e disciplinado. Os higienistas atingiram este objetivo com o elevado preço da autoculpalização, que é sem dúvida a marca registrada do sujeito civilizado e aburguesado, um sujeito que exerce um autocontrole tirânico sobre si mesmo (Costa, 1999). A hipocrisia, a prostituição e a subserviência da mulher acompanham esse movimento burguês.

Conforme o psicanalista pernambucano, o mal-estar da família é a matéria prima para a reintegração dos indivíduos ao circuito social. Os especialistas trabalharam para que a família se adaptasse a uma norma física, psíquica e sexual típica e exclusiva do universo burguês.

A organização familiar colonial estava pautada na autoridade e na dependência do pai, que conduzia toda a família. O chefe de família decidia sobre a carreira dos filhos, o emprego dos parentes, sobre os casamentos e alianças, punia os filhos com a proteção do Estado, sendo que este, para assegurar a ordem pública, dava total apoio às medidas empregadas pelo pai.

Com a estratégia do Estado moderno de higienizar as cidades, as famílias deveriam se subordinar aos objetivos do Governo. A higiene teve que trabalhar muito para transferir a tutela do pai para o Estado, produzindo uma norma familiar de cidadãos individualizados, domesticados e colocados a serviço da cidade e do Estado (Costa, 1999).

No último terço do século XIX, magistrados e filantropos começam a lutar contra as medidas de correção paterna que desencadeou no estabelecimento de um processo de tutelarização, que une objetivos sanitários, educativos e métodos de vigilância econômica e moral, reduzindo assim, a autonomia familiar. Para tanto, no final do século XIX, várias medidas e estudos da assistência pública, justiça de menores, medicina e psiquiatria se fizeram necessários. Para Donzelot (2001, p. 85), esta “[...] conjunção anuncia o caráter de tutelarização social de que se revestirá a gigantesca campanha sanitária e moral das classes pobres, lançada no final do século XIX”.

A mãe, por sua vez, será a grande aliada da higiene. A criança bem amada e cuidada dará origem ao adulto patriótico. A nova mãe se responsabilizou pelo filho de uma forma intensa, preocupou-se com a sua saúde, solicitou mais conselhos dos médicos e parteiras, demonstrou mais carinho e sentiu culpa pela negligência. A mãe adquiriu uma importância que jamais tivera. Presa ao marido e a casa, com a higiene, ela tornou-se uma mediadora entre os filhos e o Estado. Seu papel cultural despontou, de reprodutora dos bens do marido passou a ser geradora de riquezas nacionais. A higiene passou a solicitar a mulher, insistentemente, e realçou o seu papel. Conseqüentemente, diminuiu o poder do marido (Araújo, 2006).

Costa (1999) afirma que não podemos no caso do Brasil, dizer quando o sentimento de intimidade familiar se iniciou ou se já existia. O fato é que, até o século XIX, as manifestações de intimidade eram raras e a higiene teve um papel fundamental na revitalização ou no surgimento dessa intimidade familiar. Com a higiene, a família se expôs ao mundo, mas sob a guarda do médico. Contraditoriamente, a família retraiu-se para a intimidade, mas com a presença do médico. A casa se tornou um local de permanente inspeção de saúde, controle de doenças e militância moral.

A higiene acoplou seus próprios interesses aos do Estado e aos da família, produzindo indivíduos extremamente preocupados com sua intimidade física e emocional. Também os ajudou a se desprenderem de suas raízes familiares extensas para colocá-los, sozinhos, face ao mundo e a este espaço absolutamente saturado de cuidados físicos e sentimentais que é a família nuclear. Fracionando as velhas relações da “casta”, religião e propriedade, a medicina higiênica preparou a família para acomodar-se e participar na criação dos valores de classe, corpo, raça e individualismo, característicos do Estado burguês (Costa, 1999, p. 150-151).

Com a urbanização, a família modificou seus hábitos e costumes para acompanhar as novas regras da competição econômica e social. A higiene ajudou a família a se adaptar ao mundo urbanizado, determinando os novos papéis para cada membro, conduzindo todos à tutela do Estado, dando novos significados aos vínculos entre homens, mulheres, crianças e adultos e colaborando na constituição da ética burguesa familiar (Araújo, 2006).

A moralização da criança era necessária para a formação de uma ética compatível com o modelo econômico, aprender a valorizar o trabalho e a respeitar a propriedade privada. Para Costa (1999), a mesma tática usada pelos jesuítas foi utilizada pela higiene: educar a criança e devolvê-la a família convertida em soldado da saúde a serviço do Estado. Assim, o filho poderia educar o pai e a criança, ensinar o adulto.

Segundo Costa (1999), a higiene conseguiu em grande parte transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões dos filhos. Não se pode deixar de lembrar o papel da religião, neste processo, que colaborou com a higiene na repressão dos comportamentos sexuais considerados inadequados tanto pelo higienismo quanto pela doutrina religiosa. As condutas sexuais dos homens e das mulheres foram sendo reduzidas às funções sócio-sentimentais do pai e da mãe. Esta educação teve como consequência uma epidemia da repressão sexual intrafamiliar. Os homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; as mulheres, a perturbar os homens com o nervosismo; os adultos, a bater nas crianças que se masturbavam; os casados a humilhar os solteiros que não se casavam; os heterossexuais, a reprimir e criticar os homossexuais. “O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição” (Costa, 1999, p. 15).

A masturbação era tida com algo perigoso para a saúde física, moral e intelectual das crianças e dos jovens e a higiene enveredou muitos esforços para controlá-los. A masturbação era um crime higiênico e o masturbador, o culpado, que necessitava de tratamento. Os médicos enumeravam uma série de males causados pela masturbação como: emagrecimento, olhos turvos, fisionomia triste, andar cambaleante, falta de coordenação dos movimentos, fraqueza muscular na região lombar, tremor nos membros, suores noturnos, urina turva e sedimentosa, calafrios contínuos, voz rouca, palidez, lesão no sistema digestivo, circulatório, respiratório, nervoso, deformações no aparelho genital e urinário (Costa, 1999). Por outro lado, a religião enumerava outros tantos males espirituais, como a condenação eterna, o inferno e o pecado para os praticantes da masturbação.

Os bancos das escolas deveriam ser do tamanho adequado das crianças para evitar a compressão dos órgãos sexuais. Não era permitido que dormissem sozinhas em quartos

separados e a lâmpada era mantida acesa para intimidar qualquer contato. Foram elaborados manuais para combater a masturbação e os pequenos masturbadores. Nos colégios e na sociedade foram adotadas medidas, desde as mais simples até as mais drásticas como a camisola de força, infibulação, clitoridectomia, neurotomia e aderência dos grandes lábios. A masturbação infantil mobilizou os higienistas intensamente e Costa (1999) explica que o motivo dessa mobilização está no ideal humano da sexualidade burguesa, ligada às tradições judaico-cristãs, que está centrado na unidade sexo, amor, matrimônio e procriação. Deste modo, a sexualidade exercida fora do casamento, sem amor e sem procriação continuou com ênfase ser considerada ilícita e combatida tenazmente como nos períodos anteriores de repressão sexual.

A higiene, como no período colonial, continuou a reprimir o sexo irresponsável e passou a exaltar a sexualidade conjugal como elemento de coesão do casal. O amor físico entre os casais atendia a vários objetivos higiênicos e religiosos como combater a prostituição masculina, prevenir doenças sexuais e filhos com sífilis e estimular a vida sexual da mulher para o bem da família. Uma mulher insatisfeita sexualmente poderia recorrer à masturbação ou ao adultério, o que traria graves conseqüências. O casal higiênico deveria ser plenamente sexualizado. Do bom desempenho sexual do casal dependia a saúde dos filhos, a moralidade da família e o progresso do Estado. Os higienistas combateram a união por interesses econômicos e a desproporção de idade entre os cônjuges. Uma prática comum era o casamento de homens de sessenta anos com meninas de doze, treze e quatorze anos. As condições físicas e morais dos noivos também era uma preocupação para a higiene. Os noivos tinham que se submeter a exame pré-nupcial para assegurar um estado de saúde recomendável para gerar filhos saudáveis, robustos, inteligentes, com também de bom caráter (Costa, 1999).

O amor passou a ser o ponto alto da união, mas não um amor romântico, e sim um amor pragmático, o amor da higiene com normas e formas. O amor se tornou importante para higiene, porque era um dos poucos estandartes morais de luta contra os valores patriarcais. Defendendo o amor, defenderiam o casamento, os filhos e o Estado, pois filhos não seriam abandonados, não elevariam a mortalidade infantil e o Estado não seria onerado no cuidado dos abandonados (Costa, 1999).

Para a higiene, a finalidade última do homem e da mulher era ser pai e mãe.

Com a higiene, a vida deste cidadão ordinário, habitante comum da grande cidade brasileira do século XIX, vai girar em torno dos filhos: vai casar para ter filhos; trabalhar para manter os filhos; ser honesto para dar bom exemplo aos filhos; investir na saúde e educação dos filhos; poupar pelo futuro dos filhos; submeter-se a todo tipo de opressão pelo amor dos filhos, enfim ser acusado e aceitar a acusação,

ser culpabilizado e aceitar a culpa, por todo tipo de mal físico, moral ou emocional que ocorresse aos filhos.
O cuidado com os filhos foi usado como isca para manter o homem-pai quieto, imóvel, na dócil postura de cidadão patriótico (Costa, 1999, p. 251).

O pai higiênico, em vez de proprietário, era um funcionário do Estado e da raça, com inúmeros deveres e pouquíssimos direitos. Homens solteiros, celibatários e homossexuais eram execrados pela higiene, por não exercerem a função de pai. Vale ressaltar a atitude dialética da higiene porque ao mesmo tempo em que se apoiava na religião para reprimir sexualmente os sujeitos, em outras questões divergia da doutrinação religiosa.

Costa (1999) afirma que são inegáveis os benefícios do progresso científico da higiene para os sujeitos e não se trata de negar ou desvalorizar sua importância. O fato é que a higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função dos interesses do Estado. A atividade médica recebeu o apoio do Estado, que queria reforçar seu poder. A higiene, com uma visão científica que os séculos passados careciam, simplesmente foi de um convencimento arrasador.

Costa (1999) concluiu que a ordem médica produziu uma norma familiar de constante intervenção disciplinar. Todas as técnicas higiênicas estavam impregnadas de uma visão política e ideológica que os especialistas não conseguiam perceber. Centravam-se apenas na fragilidade dos indivíduos e no trabalho de convencê-los com mais exercícios físicos, mais esforço intelectual e mais educação sexual, e ao mesmo tempo, com extrema repressão.

A higiene, apoiada nos ensinamentos religiosos, mudou a vida dos indivíduos, que passaram a sofrer repressão e controle sexual e muitas destas repressões, ainda, estão presentes nas instituições infantis. A compreensão dialética da sociedade pressupõe uma sociedade em movimento, em evolução, numa teia de conflitos internos e externos. Conflitos que são mascarados ou invertidos, escondidos pela ideologia de determinada classe em função dos seus interesses. Nesta ideologia está inserido o comportamento sexual. O próximo tópico discutirá como a Psicanálise colaborou na imposição das normas sociais e no comportamento sexual dos indivíduos.

2.3 A Voz da Psicanálise e o Discurso de Normalização Social

Conforme Donzelot (2001), os psiquiatras, no final do século XIX, lutaram para expandir seu campo de atuação, que se restringia a pareceres sobre crimes e criminosos. Eles

queriam atuar com os menores mais do que com os adultos, atuar com a profilaxia mais do que com a própria delinquência. A escola gratuita e obrigatória passou a atender uma população com dificuldades diversas e não possuía mecanismos para identificar os problemas que atingiam as crianças. Por outro lado, o exército enfrentava os mesmos problemas com a generalização do alistamento e a necessidade de adestramentos especiais, gerando uma demanda percebida pela a psiquiatria.

A justificativa utilizada pelos psiquiatras para os diferentes problemas enfrentados pela escola, pelo exército e pela sociedade, estava centrada na infância como a promotora dos problemas. O delinquente apresentava os efeitos patológicos das fraquezas infantis, quando não corrigidas em tempo hábil. Nasce a psiquiatria infantil, não ligada a um objeto próprio, a uma patologia mental infantil, mas como resultado das novas ambições da psiquiatria e de sua busca por inclusão no campo social (Donzelot, 2001).

De acordo com este sociólogo francês, o esforço decisivo da psiquiatria infantil foi o deslocamento da categoria jurídica para a categoria da educabilidade. Por outro lado, o aparelho judiciário estava ávido por reforma e queria a substituição da coerção por educação. Na luta da psiquiatria por inclusão social e na busca do juiz para abrandar a punição surge a psicanálise e como diz Donzelot (2001, p. 170), “novos diretores da consciência”.

Segundo Donzelot (2001), na Europa, no final do século XIX, o costume de deixar os filhos a cargo dos serviços sociais era um gerador de flagelos sociais. Era necessário deixar as crianças com suas famílias, mas controlar a educação que recebiam. Era necessário controlar os trabalhadores sociais, que, na maioria das vezes, mantinham as famílias apenas no âmbito da assistência e era preciso revalorizar o juiz de menores. A psicanálise e a psiquiatria transferem ao juiz o controle jurídico de crianças delinquentes, anormais e as assistidas. O psiquiatra que, anteriormente, era o rival do juiz, com a psicanálise se tornou seu aliado indispensável e passou a oferecer opções de medidas e distribuição dos menores para o juiz. A psiquiatria limitou a autonomia dos patronatos, circulou livremente nas instâncias assistencial, médica e penal e passou de um papel menor de elaboração de pareceres nos casos difíceis, para o papel de inspirador das decisões judiciais. Para as escolas, passou a fornecer uma técnica de intervenção à ação educacional e iniciou a instauração de um novo sistema com a utilização da família nas práticas de normalização. Na visão de Donzelot (2001), o psicanalista com a ajuda dos trabalhadores sociais marcou o início de seu reinado.

Conforme Donzelot (2001), a psicanálise ocupou o lugar da psiquiatria e construiu um conhecimento que possibilitou tratar cientificamente o problema da sexualidade. Deu a instrução sexual não mais centrada nas doenças sexuais, mas no equilíbrio mental e afetivo e

na relação família-escola. Surgem as associações relativas ao sexo e à família como os grupos de aconselhamento conjugal, Escola de Pais e Planejamento Familiar, este criado em 1956.

A história da sexualidade tomou outro caminho, mais discreto, menos glorioso, menos épico. Em torno dela ainda se pode muito bem continuar a reativar os fantasmas das lutas passadas, os prestígios da repressão, as obsessões da destruição. É uma forma de fazê-la retomar o fôlego que lhe faz falta. A solução da questão familiar desertou do campo escabroso da medicina para ocupar aquele, muito mais confortável, da psicanálise (Donzelot, 2001, p. 170).

A educação sexual surge desde o início do século XX ligada a uma campanha de higiene e tem como locus privilegiado a escola primária. Muitas campanhas, no entanto, foram feitas contra o ensino da sexualidade. Em 1967, na França, foi criada uma lei que autorizou, pela primeira vez, o ensino de sexualidade no liceu que o desejasse, sendo ministrado por grupos de aconselhamento conjugal, Escola de Pais ou do Planejamento Familiar. O conteúdo estava centrado no desenvolvimento psicosssexual harmônico da criança, na preparação para a vida adulta em seus aspectos individuais, conjugais e parentais, na prevenção dos distúrbios mentais e na desadaptação escolar (Donzelot, 2001).

Partindo da escola, dos problemas de desadaptação escolar, passou-se para os problemas da procriação, da vida familiar e da harmonia conjugal, para finalmente, voltar-se à escola com a instauração da educação sexual. Neste circuito escola-família, o operador de cada etapa foi a psicanálise (Donzelot, 2001, p. 177).

A psicanálise teve a autoridade de transferir os problemas de aprendizagem escolar para os da harmonia familiar. Para Donzelot (2001), a corrente defensora da família ocupou um lugar de elaboração contínua de uma política discursiva regida pela psicanálise, que serviu de suporte para todas as técnicas de direção da vida relacional.

Donzelot (2001) concluiu que a psicanálise conseguiu influenciar tão fortemente o último século porque seus profissionais não trabalhavam com coerção e nem com promessas de libertação, apenas com a possibilidade de cura. Não procuravam os clientes, não visitavam as casas como um assistente social ou um educador e não queriam ser confundidos com trabalhadores sociais, porque não aceitavam outro mandato senão a demanda do sujeito. Não aceitavam denúncia, intrusão direta na vida do cliente, inquéritos, investigação de comportamento, vigilância e correção. Aceitavam apenas, aquilo que os clientes relatavam e recusavam qualquer eventual intervenção. Com o rigor das instituições e a redução da família a seu núcleo (pai, mãe e filhos), os psicanalistas, em seus diferentes campos teóricos, desempenharam o papel de ajudar a reencontrar o sentido da vida no mundo moderno.

A psicanálise satisfez as ambições das famílias e difundiu as normas sociais porque não repassava diagnósticos fatais, valorizava a possibilidade de mudanças no comportamento da criança e incitou o reequilíbrio das atitudes. O objetivo era destituir a família do seu poder total de controle social dos filhos, mas ao mesmo tempo não anulá-la para que novas tarefas educacionais e sanitárias fossem cumpridas. Para a psicanálise, a relação entre pais e filhos não estava baseada na hereditariedade e transmissão, mas em sua reestruturação e liberação dos vínculos familiares. Não incriminava a pessoa em particular e nem o seu comportamento inadequado, mas sim as relações estabelecidas no interior da família e as representações mentais inconscientes de seus membros (Donzelot, 2001).

Para o sociólogo francês, o século XIX não descansou enquanto não equilibrou dois objetivos: a necessidade de impor normas sociais de saúde e educação e a de manter os sujeitos e as famílias autônomos e ambiciosos para a liberdade de iniciativa. O freudismo conseguiu salvar a referência familiar, lançando suspeitas sobre as carências e as práticas abusivas da família, mas também a deixando com um horizonte a conquistar. A psicanálise se tornou operacional, porque justificou e reiterou a normal social e evitou os perigos reais de autonomia da família. Teve por missão controlar o corpo, não o corpo higiênico dos médicos, nem o corpo dos psiquiatras e psicólogos, mas o corpo representado pela revolta das mulheres, o corpo que recusava disciplinas, o corpo que demonstrava uma realidade e denunciava uma irrealidade, este era o corpo que a psicanálise precisava compreender para controlar. É importante ressaltar que a psicanálise desenvolveu várias escolas com interpretações diferenciadas e ampliadas do pensamento do seu fundador, Sigmund Freud. A seguir veremos as teorias deste autor sobre a sexualidade infantil.

2.4 Freud e a Sexualidade Infantil

Sigmund Freud tem sua biografia relatada por muitos autores, entre eles, Ernest Jones (1989), Peter Gay (2005) e Kupfer (2001). Segundo a biografia de Kupfer (2001), Freud nasceu no dia 6 de maio de 1856, em Freiberg, pequena cidade da Morávia que está anexada à Tchecoslováquia. Aos quatro anos mudou-se para Viena, onde viveu quase todo o resto de sua vida. Morreu em Londres, aos 83 anos no dia 23 de setembro de 1939. Freud era o mais velho dos oito filhos do segundo casamento do seu pai, uma família numerosa de judeus.

Desde cedo seus pais tinham a expectativa do filho ter um brilhante futuro, pois Freud sempre demonstrou uma paixão por compreender tudo. Diante disso, seus pais não mediram esforços e sacrifícios para dar ao filho uma educação completa. Num quarto exclusivo de sua casa, destinado a seus estudos, o jovem Freud trabalhou e viveu durante sua formação escolar. Como leitor insaciável comprava mais livros do que podia, gerando um conflito familiar. Com uma trajetória escolar de sucesso, Mezan (apud Kupfer, 2001) explica três motivos pelos quais a educação foi fundamental para Freud. O primeiro era o amor pelos estudos, que é uma característica marcante entre os judeus. Segundo, a oportunidade de ascensão, já que vinha de uma família de poucos recursos econômicos e a educação lhe permitiu conviver com vienenses cultos. O terceiro motivo era o domínio do conhecimento de seu tempo “[...] para poder acrescentar algo - sua própria contribuição à Ciência” (Mezan apud Kupfer, 2001, p. 20). Esta era a sua ambição.

Depois de formado em Medicina, trabalhou num laboratório de pesquisa e em um hospital, momento em que resolveu dedicar-se aos estudos das doenças nervosas – a Neuropatologia, já que nessa época atribuía-se pouca importância a esta especialidade. Em 1886, aos 30 anos, abriu seu próprio consultório e se casou com Martha Bernays.

Freud, conforme afirma Kupfer (2001), teve alguns mestres, mas rompeu com todos para se tornar o seu próprio mestre. Ao encontrar-se com si próprio, pôs fim a sua busca de encontrar um mestre. Neste encontro, inaugurou a Psicanálise, descobriu a Teoria da sexualidade e se tornou mestre de um grupo de discípulos até ser reconhecido internacionalmente como divulgador da Psicanálise.

Sua vida pessoal transcorreu numa busca permanente de construção teórica e clínica de psicanálise. Em 1923, quando tinha 67 anos, um câncer no maxilar começou a incomodá-lo levando-o, por cerca de dezesseis anos a sofrer trinta e três intervenções cirúrgicas. Durante este mesmo período, morreu um dos seus netos mais queridos, ocasião em que Freud escreveu a um amigo dizendo não sentir mais prazer por coisa alguma. Já idoso conheceu a depressão, vivenciou o nazismo e os preparativos para a Segunda Guerra Mundial (Kupfer, 2001).

A perseguição imposta aos judeus não o poupou, foi obrigado a deixar Viena e, em Londres, com 82 anos de idade, viveu seu último ano de vida, morrendo em consequência do câncer de boca.

Antes de Freud, a criança era considerada um ser isenta de expressão sexual. Kupfer (2001) assevera que este teórico foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças, como a ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais, sendo ele

quem mais se preocupou com a questão do estudo da sexualidade. Diante disso, suas idéias, no início muito contestadas, paulatinamente, revolucionaram as ciências humanas.

Com seus estudos e contatos clínicos com pacientes, Freud (2006) foi percebendo que a causa das neuroses não estava na hereditariedade, mais sim, nas questões sexuais e residia no histórico sexual dos pacientes, em tenra idade. Freud foi desviando seu interesse científico da neurologia para a psicologia.

Em Viena, quando instalou uma clínica de doenças nervosas, utilizou métodos de tratamento indicados na época, considerados tradicionais, como a hidroterapia, eletroterapia, massagem e cura pelo repouso. Esses métodos, entretanto, se mostravam insatisfatórios e Freud passou a utilizar de hipnose, que também apresentava várias limitações. Pouco a pouco, Freud foi abandonando o hipnotismo e ampliou sua compreensão dos processos mentais. Passou a empregar o método catártico. Esse método alterava o estado de consciência do paciente para trazer às lembranças fatos que podiam ser ligar aos problemas. Concentra-se no momento em que o sintoma se forma e esforça-se para reproduzir os processos mentais envolvidos na situação (Freud, 2006, vol. XII). Freud considerou este método o precursor imediato da psicanálise, que consistia em tornar consciente o que era até então inconsciente. Por meio da análise dos processos mentais, Freud adentrou num mundo desconhecido, que passou a explorar ao longo da vida. Passou a confiar nas associações livres dos pacientes e abriu o caminho para a análise dos sonhos (Freud, 2006, vol. VII, XII e XIII).

Pela análise dos sonhos e principalmente do sonho das crianças, ele afirmou que, em sua natureza essencial, os sonhos são a realização dos desejos e trazem conteúdos não só recentes, mas também da mais tenra infância. Freud dedicou muito tempo analisando, interpretando e estudando os sonhos de seus pacientes e obteve a compreensão do funcionamento do processo primário da mente e das formas pelas quais este processo influenciava o produto de pensamentos mais acessíveis. Ao interpretar os sonhos, os aspectos sexuais não poderiam ser esquecidos, como também não cair no exagero de dar uma importância exclusiva à questão sexual (Freud, 2006, vol. IV e V).

Analisar os sonhos possibilitou também a Freud sua própria auto-análise e conseqüentemente a construção da teoria da sexualidade infantil e do Complexo de Édipo. Freud recebeu casos graves de neuroses, com tratamentos prolongados e fracassados. Após a análise, inicialmente supôs que todos os traumas de infância surgiram de graves ofensas sexuais. Essas ofensas proviam de babás, governantas, empregados domésticos, professores, irmãos e os próprios pais. Posteriormente, abandonou esta teoria quando constatou que em muitos casos, tais relatos vinham da fantasia da criança (Freud, 2006, vol. VII).

Para Freud, o fator sexual está na origem das neuroses e, para sua compreensão, as influências e vivências sexuais da infância não podem ser negligenciadas. Desde a descoberta do significado da infância para a sexualidade, Freud nunca deixou de discutir o fator infantil na sexualidade (Freud, 2006, vol. VII).

Mas a descoberta mais importante a que chegamos, quando uma análise é sistematicamente conduzida, é a seguinte: qualquer que seja o caso e qualquer que seja o sintoma que tomemos como ponto de partida, no fim chegamos infalivelmente ao campo da experiência sexual. Aqui, portanto, pela primeira vez, parece que descobrimos uma precondição etiológica dos sintomas histéricos (Freud, 2006, vol. III, p. 196).

Freud, por meio de seu tratamento psicanalítico, percebeu que as lembranças da infância deveriam fazer parte do interesse psicológico, pois as lembranças revelavam uma diferença entre o funcionamento psíquico das crianças e dos adultos. Maus tratos e humilhações nos primeiros anos da infância deixavam marcas indelévels nas profundezas da mente. Compreendeu também que a psicologia infantil estava destinada a prestar grandes serviços à psicologia dos adultos e, até então, esta finalidade não havia sido descoberta pelos estudiosos (Freud, 2006, vol. IV).

Os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* foi um livro que Freud manteve mais ou menos sistematicamente atualizado à medida que foram passando por sucessivas edições, de acordo com os editores. Esta obra foi umas das contribuições mais originais e significativas de Freud para o conhecimento humano. Ele iniciou esse livro fazendo uma crítica ao senso comum de considerar a pulsão sexual como algo que é ausente na infância e presente, apenas, na puberdade. Para Freud, a pulsão é um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força que faz tender o organismo para um alvo, e tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir seu alvo. Quanto à pulsão sexual, Freud afirmava que nenhuma outra pulsão carrega tanto e tão poderosos desejos inconscientes prontos a produzir sonhos no estado de sono (Freud, 2006, vol. VII).

Até antes de Freud, a literatura apresentava notas ocasionais sobre a atividade sexual em crianças pequenas como a ereção, masturbação ou mesmo o ato sexual. Estes relatos tinham o enfoque de algo excepcional, curiosidade ou como uma depravação precoce. Nenhum autor, até então, tinha reconhecido a normalidade da pulsão sexual na infância. Freud concluiu que a criança possui uma libido.

[...] como uma força quantitativamente variável que poderia medir os processos e transformações ocorrentes no âmbito da excitação sexual. Diferenciamos essa libido,

no tocante a sua origem particular, da energia que se supõe subjacente aos processos anímicos em geral, e assim lhe conferimos também um caráter qualitativo. Ao separar a energia libidinosa de outras formas de energia psíquica, damos expressão à premissa de que os processos sexuais do organismo diferenciam-se dos processos de nutrição por uma química especial (Freud, 2006, vol. VII, p. 205).

Em exata analogia com a “fome”, empregamos “libido” como o nome da força (neste caso, a força do instinto sexual, assim como, no caso da fome, a força do instinto de nutrição) pela qual o instinto se manifesta (Freud, 2006, vol. XVI, p. 318).

No caminho da descoberta da sexualidade infantil, Freud escreveu:

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual (Freud, 2006, vol. VII, p. 168-169).

Uma das manifestações sexuais infantis, de acordo com o autor, é o sugar, que aparece no bebê e pode continuar até a maturidade ou a vida inteira. Esse fenômeno é caracterizado pelo contato de sucção com a boca e os lábios, sem ter uma finalidade nutricional. Qualquer parte do corpo como os próprios lábios, língua, algum ponto da pele, o dedão do pé são tomados como objeto sobre o qual se exerce essa sucção. O sugar com prazer conduz à uma atenção concentrada e à uma espécie de orgasmo. A criança conhece este prazer com o seio materno ou com os substitutos e quer sempre lembrar pela sucção (Freud, 2006, vol. VII).

A atividade sexual está primeiramente ligada a uma função de preservação da vida, como no caso do bebê, a necessidade de alimento e só depois a atividade sexual se torna independente. A criança traz consigo germes da atividade sexual e, ao se alimentar goza de uma satisfação sexual, que procurará repetir pelo sugar. A satisfação sexual se separa da necessidade de alimento, principalmente, quando surgem os dentes e o alimento precisa ser mastigado. A criança buscará outro objeto externo para sugar, mas nem todas as crianças praticarão o sugar, dependerá do quanto a zona erógena labial for constitucionalmente reforçada. Freud chama de zona erógena uma parte da pele ou da mucosa em que certos tipos de estimulação provocam uma sensação prazerosa de determinada qualidade, esta zona pode ser mais marcante em certas partes do corpo. “Zona erógena são os lugares do corpo que proporcionam prazer sexual” (Freud, 2006, vol. XV, p. 55). Para ele, a qualidade do estímulo é a responsável pela sensação prazerosa, mais do que certas partes do corpo, sendo possível estabelecer efeitos erógenos a certo tipo de estimulação geral da pele. Compreende-se que as zonas erógenas não são todas igualmente generosas em proporcionar prazer.

A mais primitiva satisfação sexual está vinculada à nutrição. A pulsão sexual tem um objeto externo, fora do próprio corpo, o seio materno. Mais tarde, a criança consegue construir uma representação da pessoa que possui o seio e ocorre a separação. Para uma criança, os cuidados, que lhe são dispensados, representam uma fonte incessante de excitação e satisfação sexual vindas das zonas erógenas, principalmente aqueles cuidados advindos da vida sexual como acariciar, beijar, embalar, já que a pulsão sexual não é despertada apenas pela excitação das zonas erógenas. A ternura tem o seu papel na pulsão sexual (Freud, 2006, vol. VII).

A pulsão inicialmente não está dirigida para outra pessoa, satisfaz-se no próprio corpo, que Freud chamou de auto-erótica. Seu objeto encontra-se no próprio corpo. A atividade auto-erótica das zonas erógenas é idêntica tanto no menino quanto na menina. Essa semelhança suprime, na infância, a possibilidade de uma diferenciação sexual, que mediante o desenvolvimento da relação com o outro, só irá acontecer plenamente na puberdade. Essa é uma característica da vida sexual infantil como também, o fato de que suas pulsões são inteiramente independentes e desvinculadas entre si do seu esforço na busca do prazer.

O alvo sexual da pulsão infantil é provocar sua satisfação mediante a estimulação da zona erógena escolhida, que além dos lábios e boca é a região anal, na qual a criança sente o prazer da defecação. O conteúdo intestinal é tratado como parte de seu próprio corpo, representando o primeiro presente, a primeira produção. A proibição de ter prazer com a atividade anal e seus produtos é a primeira proibição que a criança enfrenta e é decisiva para todo o seu desenvolvimento. A partir daí, o anal permanecerá como tudo que deve ser repudiado. Nos primeiros anos da infância, não existe vergonha sobre as funções excretórias ou nojo pelas excreções. As crianças mostram grande interesse, prazer e orgulho em se ocupar das excreções corporais e são encaradas como parte do próprio corpo e como produção do seu organismo. Mais tarde, vão aprender manter as excreções em segredo, envergonhar e sentir nojo por elas (Freud, 2006, vol. IX).

A criança, já na amamentação, desenvolve laços afetivos ligados ao prazer e percebe que seus órgãos genitais proporcionam uma sensação prazerosa por meio dos banhos, limpeza ou excitações acidentais, de modo que a criança quer repetir essas sensações. A criança pequena é desprovida de vergonha e mostra um prazer em desnudar o corpo e mostrar as partes íntimas. Freud distinguiu três fases da masturbação infantil: masturbação em bebês com todas as atividades auto-eróticas; masturbação em crianças, que se origina da primeira e se fixa em certas zonas erógenas, e a masturbação, na puberdade, que continua com a infância e dela se separa no período da latência. A masturbação da primeira fase tem um curto prazo, a

da segunda fase deixa marcas profundas (inconsciente) na memória da pessoa e determina o desenvolvimento do caráter na pessoa sadia e os sintomas de sua neurose, caso adoça posteriormente (Freud, 2006, vol. VII e XII).

Na fase masturbatória da menina, o clitóris como equivalente do pênis, é a principal zona erógena. Com o passar do tempo, a menina terá a tarefa de transferir a sensibilidade e a importância do clitóris também para a vagina. O genital do menino, que é uma parte facilmente excitável, inclinado a mudanças e tão rico em sensações, ocupa o interesse do menino em alto grau. Ele procura este órgão em coisas inanimadas, quer vê-lo em outras pessoas, para comparar com o seu, e, com o tempo, vai compreendendo que meninas não o possuem ou talvez já possuíssem uma vez e foi-lhes cortado.

Na criança, a agitação mecânica do corpo produz sensações prazerosas como brincadeiras de suspendê-la, balançá-la, jogá-la para o alto e embalá-la, ela extrai um prazer extraordinário da atividade muscular intensa, que é ligada a natureza sexual. “[...] a natureza dispôs as coisas de tal forma que as estimulações reais dos genitais são inevitáveis na primeira infância” (Freud, 2006, vol. XIX, p. 125).

A vida sexual infantil tem como característica a dominação preponderante das zonas erógenas, mas também apresenta outras pessoas como objeto sexual, o que está registrado no prazer de olhar, exhibir e outros. De acordo com suas investigações, Freud concluiu que a pulsão de ver pode surgir na criança como uma manifestação sexual espontânea. O próprio interesse pela genitália se volta para a do colega.

Por volta dos três e cinco anos, juntamente com a vida sexual, inicia-se a pulsão pelo saber e a investigação que é atraída pelas questões sexuais. Para Freud, a primeira questão em que a criança vai se concentrar é: de onde vêm os bebês? (Freud, 2006, vol. IX). Ele reuniu muitas informações que o levou a deduzir que as crianças se recusam a crer na teoria da cegonha, muito difundida naquela época, e em outras teorias fantasiosas, e que após essa primeira decepção com os adultos passa a desconfiar e suspeitar que estes escondem algo ruim ou proibido, passando a manter em segredo suas investigações posteriores. Surge na criança seu primeiro conflito psíquico. A criança percebe que é no interior do corpo da mãe que os bebês crescem, mas sua linha de investigação é inibida e paralisada pelas falsas teorias que lhes são impostas pelos adultos e por si própria (Freud, 2006, vol. IX).

De acordo com Freud (2006), entre as falsas teorias sexuais infantis configura-se a atribuição a todos, inclusive às mulheres de um pênis. A criança não está muito preocupada com a diferença dos sexos, para ela todas as genitálias são iguais. Essa é a primeira e momentânea teoria sexual da criança: todos têm uma genitália idêntica. Mas ao avistar o pênis

do menino, a menina pensa que falta algo em si própria e é tomada de inveja e do desejo de ser um menino.

O menino costuma obter prazer estimulando esse órgão com a mão e quando é surpreendido e intimidado nesse ato, com a ameaça de cortar-lhe o pênis ou qualquer outra forma de constrangimento ou censura, pode sofrer o efeito do que Freud chamou de Complexo da Castração, que é a reação às ameaças recebidas, com a finalidade de eliminar as suas atividades sexuais. Este efeito pode ser profundo e persistente.

Os órgãos femininos, vistos mais tarde, são encarados como um órgão que fora mutilado. Freud considerava que a teoria sexual infantil, de que a mulher possui um pênis, não é de todo errada, pois o clitóris na anatomia é um órgão homólogo ao pênis.

Como a criança desconhece o orifício vaginal, desenvolve uma segunda teoria sexual: o bebê precisa ser expelido como excremento, numa evacuação. Mais tarde, começa a pensar em outras explicações como o bebê sai pelo umbigo, ou um corte na barriga como na história do Chapeuzinho Vermelho. A teoria cloacal é a mais provável à criança (Freud, 2006, vol. IX).

A terceira teoria infantil é a concepção sádica do coito. Se por alguma circunstância, a criança presencia uma relação sexual, ela tende a encarar o fato como uma briga, algo violento e imposto, como se sua mãe estivesse apanhando do pai. Por outro lado, não consegue perceber algum elo com o problema dos bebês, porque não o encara como um ato de amor.

A questão da natureza do casamento é outra teoria sexual infantil, que se desenvolve com diferentes respostas. A criança percebe que no casamento há uma forma de prazer e quer se casar mesmo não compreendendo o que seja casamento. Outro problema que ela, também, se ocupa é de saber em que consiste a relação sexual. “É fácil ver que a criança jamais adivinha os fatos reais das relações sexuais; ela os substitui por outras idéias oriundas de sua própria experiência e sentimentos” (Freud, 2006, vol. XX, p. 206). Depois do desconhecimento da vagina, vem o desconhecimento do sêmen para entender todo o processo sexual. A criança não consegue imaginar que o pênis excreta outra substância além de urina (Freud, 2006, vol. IX). Nas investigações, que sempre são feitas na solidão, a criança acaba por desistir. Para Freud, essa desistência traz um prejuízo permanente para a pulsão do saber. Essa investigação solitária representa “[...] um primeiro passo para a orientação autônoma no mundo e estabelece um intenso alheamento da criança frente às pessoas de seu meio que antes gozavam de sua total confiança” (Freud, 2006, vol. VII, p. 186).

A teoria acerca do Complexo de Édipo foi construída, entre o verão e o outono de 1897, após Freud ter mergulhado numa profunda auto-análise. Depois de uma larga experiência, Freud levantou a hipótese de que a maioria das crianças vivenciava sentimentos de amor e ódio por seus pais com maior ou menor intensidade. Apaixonar-se por um dos pais e odiar o outro seria uma característica essencial na formação dos impulsos psíquicos da infância, e que, também seria de fundamental importância na determinação dos sintomas da neurose posterior. Essa descoberta de Freud foi confirmada por uma lenda da Antiguidade clássica: a lenda do Rei Édipo ou a Tragédia de Sófocles e ele a denominou de Complexo de Édipo.

Édipo, filho de Laio, Rei de Tebas e de Jocasta, foi enjeitado quando criança porque um oráculo advertira Laio de que a criança ainda por nascer seria o assassino de seu pai. A criança foi salva e cresceu como príncipe numa corte estrangeira, até que, em dúvida quanto a sua origem, também ele interrogou o oráculo e foi alertado para evitar sua cidade, já que estava predestinado a assassinar seu pai e receber sua mãe em casamento. Na estrada que o levava pra longe do local que ele acreditara ser seu lar, encontrou-se com o Rei Laio e o matou numa súbita rixa. Em seguida dirigiu-se a Tebas e decifrou o enigma apresentado pela Esfinge que lhe barrava o caminho. Por gratidão, os tebanos fizeram-no rei e lhe deram a mão de Jocasta em casamento. Ele reinou por muito tempo com paz e honra, e aquela que, sem que ele o soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos e duas filhas. Por fim, então irrompeu uma peste e os tebanos, mais uma vez consultaram o oráculo. É nesse ponto que se inicia a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem de volta a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso do país (Freud, 2006, vol. IV, p. 287-288).

Após a revelação que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas, também, é o filho do assassinado e de Jocasta, Édipo, chocado diante do ato que inadvertidamente cometera, cega a si próprio e abandona o lar. Assim a predição do oráculo fora cumprida. De acordo com Freud, o oráculo lançou sobre nós, antes do nascimento, a mesma maldição que lançou sobre Édipo. “É o destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai” (Freud, 2006, vol. IV, p. 289).

Tendo mais sorte que Édipo e não desenvolvendo neuroses, podemos desprender dos impulsos sexuais de nossas mães e esquecer o ciúme de nossos pais. A criança elege os genitores e particularmente um deles como objetos de seus desejos sexuais que se confundem com o sentimento de amor, ternura e segurança transmitidos pelos genitores. Para Freud, esse incitamento vem dos próprios pais, cuja emoção desprendida para o filho possui o mais nítido caráter de atividade sexual, embora inibido tomando um caráter afetivo. O menino reage, então, desejando o lugar do pai e a menina, o lugar da mãe.

Portanto, é normal e inevitável que a criança faça dos pais o objeto da primeira escolha amorosa, mas que não permaneça fixa nesse primeiro objeto. Posteriormente, escolherá pessoas estranhas, sendo que se desprender dos pais é uma tarefa irrefutável, que, se não concretizada, acarretará graves problemas no desempenho da função social do jovem (Freud, 2006, vol. XI).

Freud afirmou que o Complexo de Édipo não engloba toda a relação dos filhos com os pais, pois acreditava que essa relação pode ser muito mais ampla, envolvendo sentimentos e emoções afetivas de amor e ódio, mas o Complexo de Édipo pode se desenvolver com maior ou menor intensidade e se constituir um fator constante e importante na vida mental de uma criança. A descoberta do Complexo de Édipo provocou uma violenta reação dos adultos, mas Freud persistiu até o fim de sua vida nessa convicção de que não há como negar ou encobrir a sua descoberta e a existência deste fenômeno (Freud, 2006, vol. XV). Suportou o choque da reação pública e respondia: “Quem sabe esperar não necessita fazer concessões” (Freud, 2006, p. 23).

O Complexo de Édipo foi considerado pelo criador da psicanálise como o fenômeno central, sempre inconsciente, do período sexual da primeira infância e o modo como a criança o concebe e o abandona tem seus efeitos. Após este período, vem a sua dissolução, seguido pelo período da latência. Em 1924, Freud escreveu que ainda não estava claro o que ocasionava a dissolução do Complexo de Édipo. Pelas suas análises, poderia ser os desapontamentos penosos como na menina, perceber que ela não é aquilo que o pai mais ama e o menino ao ver o amor de sua mãe direcionado para o irmão mais novo, enfim, a ausência da satisfação esperada levaria o Complexo de Édipo para a destruição por sua falta de sucesso. Outra concepção da dissolução desse complexo é que ele tem um tempo determinado, assim como os dentes de leite caem para dar lugar aos permanentes, o complexo está destinado a se desintegrar. De qualquer forma, uma concepção não anula a outra. Acompanhar esse programa inato e investigar os possíveis acidentes e seus prejuízos deve ser o objetivo dos pesquisadores (Freud, 2006, vol. XIX).

Nas suas experiências, Freud constatou que o Complexo de Édipo, na menina, se manifesta no desejo de assumir o lugar mãe e adotar uma atitude feminina para com o pai, quer ter um bebê do pai e, como esse desejo não se realiza, o Complexo de Édipo é gradativamente abandonado. Embora suas experiências levassem a algumas hipóteses no processo de desenvolvimento das meninas, Freud afirmou que, no geral, essa compreensão era insatisfatória, incompleta e vaga. Como, também, admitia as variações cronológicas, causais e de vinculação dos eventos durante a infância dos indivíduos que com certeza traziam sentidos

diferentes. Desde o início de suas pesquisas, ele se queixava da dificuldade de compreender a vida sexual da mulher: “A das mulheres... ainda se encontra mergulhada em impenetrável obscuridade” (Freud, 2006, vol. XIX, p. 273).

A grande questão que jamais foi respondida e que ainda não fui capaz de responder, apesar de meus trinta anos de pesquisa da alma feminina, é: “o que quer uma mulher?” (Freud, 2006, Vol. XIX, p. 274).

No menino, o complexo de Édipo evolui naturalmente na fase da sexualidade fálica. Sob o perigo de perder o pênis, o complexo é abandonado, reprimido e, na maioria dos casos, inteiramente destruído. Nas meninas, a situação edípiana é o resultado de uma evolução longa e difícil, pois a menina terá a tarefa de transferir seu primeiro objeto de amor, a mãe, para o pai e deste também terá que se separar. Com a ausência do temor de castração, falta à menina, o motivo que leva o menino a superar o Complexo de Édipo. Assim, as meninas permanecem por um tempo indeterminado no complexo, destruindo-o tardiamente e de modo incompleto (Freud, 2006, vol. XXII). Seus seguidores, em suas pesquisas apontaram soluções teóricas para a dissolução desse complexo da menina.

O sentimento que uma criança desenvolve para com os pais e para com aqueles que cuidam dela transformam-se em desejos que expressam os seus impulsos sexuais. Ela solicita dos objetos de seu amor todos os sinais de afeição que conhece: quer beijá-los, tocá-los, abraçá-los, olhá-los, tem curiosidade de ver seus órgãos genitais e estar com eles quando se lavam, quando realizam funções excretórias, quer se casar com a mãe ou a pessoa que cuida dela, não importando o que entende por casamento e quer ter um filho do papai. A criança faz da pessoa que ama o objeto de todas as suas tendências sexuais, ainda não corretamente centradas como na compreensão do adulto, mas em outro registro. Todas essas tendências, no começo da latência, sofrem uma repressão e restará um laço emocional puramente afetivo para com as mesmas pessoas (Freud, 2006, vol. XVIII).

A organização sexual transcorre, normalmente, sem dificuldades e, somente, em casos patológicos, se torna observável. Conforme Freud, a excitação sexual nasce com a reprodução de uma satisfação vivenciada, pela estimulação periférica apropriada das zonas erógenas e pela expressão de algumas pulsões. O desfecho do desenvolvimento sexual normal se constitui na obtenção do prazer a serviço da função reprodutora e as pulsões sob o primado de uma única zona erógena, formando uma organização sólida para o alvo sexual ser um objeto sexual alheio. Quanto aos processos afetivos, Freud afirmou:

O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores, um numero bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexualmente excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um mundo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa (Freud, 2006, vol. VII, p. 192).

Após o período da florescência, entre os dois e cinco anos, a criança entra no período da latência. A produção da excitação sexual continua, mas a energia passa a ser empregada para outras finalidades, que não as sexuais. Freud, também, enfatizou que influências externas de sedução podem romper prematuramente a latência, encurtá-la e até suprimi-la. Tal precocidade prejudica a educabilidade da criança, provocando perturbações, devido ao desenvolvimento genital e a inibições sexuais estarem incompletas.

A puberdade apresenta o crescimento da genitália externa, que durante a latência da infância tinha uma relativa inibição. Ocorre o desenvolvimento do aparelho genital interno a ponto de descarregar produtos sexuais ou receber para produzir um novo ser. Enfim, ficou pronto um aparelho altamente complexo, pronto para ser utilizado a qualquer momento. Quando chega a puberdade, o menino compreende que a vagina é como um lugar de abrigo para o pênis e a valoriza. O prazer advindo da excitação das zonas erógenas é chamado por Freud de pré-prazer e o advindo da expulsão das substâncias sexuais é designado de prazer final. O pré-prazer é produzido na infância pela pulsão sexual infantil e o prazer final é novo e está ligado a condições que só surgem com a puberdade (Freud, 2006, vol. VII).

Freud acreditava que, durante anos, até a puberdade, as zonas genitais se comportam de maneira similar à maturidade, buscam as sensações de excitação e prazer, embora não prossiga no caminho do processo sexual. Freud chegou à conclusão que a excitação sexual se dá por todos os órgãos do corpo e não apenas nas partes sexuais, mas nas meninas a zona erógena dominante situa-se no clitóris e nos meninos na glândula. Quando o ato sexual é permitido, a mulher transfere a excitabilidade erógena do clitóris para a vagina, mudando assim a zona dominante, ao passo que o homem conserva a dele, que é a glândula desde a infância (Freud, 2006, vol. VII).

A angústia, nas crianças, é a expressão da falta da pessoa amada, por isso as crianças pequenas choram na presença de estranhos e temem a escuridão, porque não podem ver a pessoa amada. Quando não pode satisfazer a libido, a criança a transforma em angústia. Para Freud, o relacionamento infantil com os pais é de suma importância, para a escolha posterior do objeto sexual e qualquer perturbação nesse relacionamento pode ter conseqüências graves

para a vida sexual na maturidade. Investigando o ciúme dos adultos, nosso autor constatou uma raiz infantil ou no mínimo um reforço infantil (Freud, 2006, vol. VII).

As inúmeras peculiaridades da vida amorosa dos seres humanos, bem como o caráter compulsivo do próprio enamoramento, só se tornam inteligíveis numa referência retrospectiva à infância e como efeitos residuais dela (Freud, 2006, vol. VII, p. 216, nota acrescentada em 1915).

Nas correspondências que trocava com Dr. Furst, médico de Hamburgo, este lhe, fez alguns questionamentos: se as crianças deveriam ser esclarecidas sobre as questões sexuais, em que idade e de que modo. Freud respondeu que não havia nenhum propósito em negar às crianças e aos jovens o esclarecimento sobre questões sexuais. Criar um mistério sobre as questões sexuais, para Freud estava ligado à falta de consciência dos adultos sobre a sexualidade, ignorância e a um pudor usual. Esse erro grotesco acarretava sérias conseqüências, pois o recém-nascido vem ao mundo com sua sexualidade e seu desenvolvimento vem acompanhado de sensações sexuais. Apenas poucas crianças chegam à puberdade sem experiências e vivências sexuais (Freud, 2006, Vol. IX). Muito antes da puberdade a criança já é capaz de manifestações psíquicas como amor, ciúme, ternura, dedicação, com exceção da reprodução, sua capacidade de amar já está completamente desenvolvida, “[...] e pode-se afirmar que o clima de mistério apenas a impede de apreender intelectualmente as atividades para as quais já está psiquicamente preparada e fisicamente apta” (Freud, 2006, vol. IX, p. 125).

O que realmente importa é que as crianças nunca sejam levadas a pensar que desejamos fazer mais mistério dos fatos da vida sexual do que de qualquer outro assunto ainda não acessível à sua compreensão; para nos assegurarmos disso, é necessário que, de início, tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento.

A curiosidade da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem (Freud, 2006, vol. IX, p. 128-129).

Freud acreditava que os pais não eram os mais aptos para esclarecer as questões sexuais aos filhos e a escola e professores deveriam se encarregar desta tarefa. Freud defendia que os educadores incluíssem a sexualidade na educação de crianças, mas ao contrário, na época e ainda hoje, as manifestações sexuais das crianças eram e são muitas vezes, rapidamente e energicamente censuradas pelos educadores. Ele percebia os esforços dos adultos para não perceber estas manifestações, negando-as em sua totalidade. “Acima de tudo, é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais” (Freud, 2006, vol. IX, p. 128).

Um esclarecimento sobre a vida sexual que se desenvolva de forma gradual, nos moldes que acima descrevemos, sem interrupções e por iniciativa da própria escola, parece-nos ser o único que leva em conta o desenvolvimento da criança e que consegue evitar os perigos que estão envolvidos (Freud, 2006, vol. IX, p. 129).

As teorias de Freud tinham um interesse especial pela educação e como dizia seu autor: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (Freud, 2006, vol. XIII, p. 190).

Suas teorias conseguiram trazer luz aos desejos, as estruturas de pensamento e aos processos de desenvolvimento da infância. Freud, entretanto, criticava a educação por sua severidade sem discernimento, seus métodos pouco eficientes e destituídos de prazer e sua constante repressão. Ele acreditava que somente uma educação psicanaliticamente esclarecida poderia prevenir o aparecimento de neuroses (Freud, 2006, vol. XIII). A tarefa educadora estava em consonância com o modelo econômico da sociedade, centralizada no trabalho. Para desviar a energia sexual, os educadores desde a tenra idade proibiam as atividades sexuais das crianças, com o objetivo de torná-las assexuais.

Determinar até que ponto as observações relatadas de algumas crianças era verdade para todas as crianças, era uma questão difícil para Freud, que acreditava que a educação e as diferentes intensidades do instinto sexual permitiam grandes variações individuais no comportamento sexual da criança, inclusive na época do aparecimento do seu interesse sexual. Com base nestes pressupostos Freud escreveu:

Por este motivo não dividi minha apresentação do material de acordo com os sucessivos períodos da infância, mas reuni numa única exposição fatos que ocorrem ou mais cedo ou mais tarde em cada criança. Estou convicto de que nenhuma criança_ pelo menos nenhuma que seja mentalmente normal e menos ainda as bem dotadas intelectualmente_ pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos anteriores à puberdade (Freud, 2006, vol. IX, p. 191).

O autor utilizou três fontes para desenvolver a teoria da sexualidade infantil: primeiro, observação direta das crianças, o que faziam e falavam; segundo, as lembranças e as interpretações conscientes da infância dos neuróticos adultos e terceiro, as conclusões e lembranças inconscientes dos neuróticos em processo de psicanálise. Freud considerava a primeira fonte como a mais fértil e sem grandes possibilidades de equívocos, porém, encontrava uma grande dificuldade para colher os dados, por causa da atitude dos adultos frente à vida sexual da criança, que, não admitindo nela tal atividade, não a ouviam, nem a observavam e, quando percebiam alguma manifestação, reprimiam-na tenazmente. Quanto às lembranças dos adultos, elas poderiam sofrer adulteração no processo de rememoração e o

processo psicanalítico também estava sujeito às críticas quanto a sua fidedignidade. Quanto ao resultado disse: “Não garanto ter alcançado resultados perfeitos, mas asseguro que empreguei o máximo cuidado para chegar a eles” (Freud, 2006, vol. IX, p. 191).

O modo como as crianças reagem à informação sexual recebida é muito significativo. Há crianças que não dão crédito por muito tempo e outras não acreditam que seus pais tiveram um ato sexual. Freud afirmava que por mais diversas que sejam as reações posteriores diante da curiosidade sexual, as crianças nos primeiros anos da infância tem uma atitude absolutamente uniforme e que tentaram ansiosamente descobrir o que os pais faziam para ter um bebê. As afirmações das crianças são dignas de confiança. A não-confiabilidade nas suas falas ocorre, apenas, devido à predominância dos preconceitos dos adultos. Para Freud, as crianças, no geral, são mais inclinadas para a sinceridade e para um amor de verdade que os adultos (Freud, 2006, vol. X).

A vida sexual infantil é desordenada, rica e dissociada. Nela, cada impulso, busca o prazer independente dos demais. No final da puberdade, o caráter sexual, definitivo, está completo. Todos os impulsos passam a ser subordinados à zona genital e a escolha do objeto repele o auto-erotismo. Os componentes do instinto sexual buscam a satisfação na pessoa amada (Freud, 2006, vol. XI).

Freud rebatia a crítica que lhe era dirigida quando empregava o termo sexualidade como algo com um sentido muito amplo do que estavam habituados a utilizar. Ele perguntava se também não estavam utilizando o termo num sentido muito restrito, quando o limitavam ao terreno da procriação (Freud, 2006, vol. XI).

Em psicanálise, o conceito do que é sexual abrange bem mais; ele vai mais abaixo e também mais acima do que seu sentido popular. Esta extensão se justifica geneticamente; nós reconhecemos como pertencentes à “vida sexual” todas as atividades dos sentimentos ternos que têm os impulsos sexuais primitivos como fonte, mesmo quando esses impulsos se tornaram inibidos com relação a seu fim sexual original, ou tiveram de trocar esse fim por outro que não é mais sexual. Usamos a palavra “sexualidade” no mesmo sentido compreensivo que aquele em que a língua alemã usa a palavra *lieben* (amar) (Freud, 2006, vol. XI, p. 234).

O criador da psicanálise afirmava que a sociedade confundia sexualidade com reprodução e, por causa dessa concepção, domava e restringia o instinto sexual. Escreveu em relação à incredulidade das pessoas de sua época:

Enquanto as pessoas se mantiverem na atitude ditada pela nossa civilização de desprezo pelos órgãos genitais e pelas funções sexuais, não poderão absolutamente compreender as atividades da sexualidade infantil e provavelmente fugirão ao assunto afirmando ser incrível o que aqui dissemos (Freud, 2006, vol. XI, p. 103).

O instinto sexual é dotado da capacidade de sublimação, que é a capacidade de substituir seu objetivo imediato por outro desprovido de caráter sexual e que pode ser altamente valorizado. Essa concepção pode ser empregada com a curiosidade das crianças, que se manifesta num prazer incansável que sentem de fazer perguntas. Quando cresce e está mais informada, esse tipo de curiosidade repentinamente desaparece (Freud, 2006, vol. XI).

Conforme Freud, a sexualidade infantil apresenta duas características que são importantes do ponto de vista biológico. A primeira característica apresenta certo número de pulsões que parecem estar ligados as zonas erógenas, ou seja, muitas partes do corpo são fonte de excitação sexual. A segunda característica é que, desde o início, se encontra ligada às funções de autopreservação da nutrição e excreção e com toda a probabilidade da excitação muscular e da atividade sensorial (Freud, 2006, vol. XIII).

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Os muitos enigmas da vida sexual dos adultos só podem ser solucionados se forem ressaltados os fatores infantis existentes no amor (Freud, 2006, vol. XIII, p. 185).

Outra descoberta surpreendente de Freud foi que, depois de adulto, as formações mentais infantis desaparecem, mas todos os desejos, impulsos, reações e atitudes da infância permanecem presentes e, em situações adequadas, podem voltar a surgir. A natureza e a qualidade das relações da criança com o mesmo sexo e o sexo oposto, já foi estruturada nos seis primeiros anos de sua vida. Para Freud, o adulto pode, posteriormente, desenvolver e transformar a natureza e a qualidade de suas relações, mas jamais se desfazer delas. As pessoas a quem se ligará na vida adulta serão substitutas dos primeiros objetos de seus sentimentos na infância como os pais, irmãos, irmãs e babás. Hoje, nas instituições infantis a partir de quatro meses de idade, acrescentam os professores e cuidadores de bebês. Os relacionamentos posteriores são uma espécie de herança emocional. Todas as escolhas de amizade e amor serão pautadas nas lembranças deixadas por estes primeiros objetos de amor da criança.

A vida sexual das crianças naturalmente é diferente da dos adultos. A função sexual, desde seus primórdios até a forma definitiva na qual nos é tão familiar, passa por um complicado processo de desenvolvimento. Desenvolve-se juntamente, a partir de numerosos instintos componentes, com diferentes finalidades e passa por várias fases de organização até que finalmente entra a serviço da reprodução. Nem todos os instintos componentes são igualmente úteis para o resultado final; devem ser desviados, remodelados e em parte suprimidos. Tal curso de desenvolvimento de grande alcance nem sempre é percorrido sem uma lacuna; ocorrem inibições no seu desenvolvimento, fixação parciais nas primeiras fases de desenvolvimento. Se

depois surgirem obstáculos ao exercício da função sexual, o anseio sexual- a libido, como o denominamos- é capaz de retornar a esses pontos mais antigos de fixação (Freud, 2006, vol. XX, p.203-204).

Freud assegurou que a vida sexual alcança a normalidade quando ocorrer convergência da ternura e da sensualidade, a pulsão sexual passa a estar a serviço da função reprodutora e torna-se altruísta (Freud, 2006, vol. VII).

A teoria da sexualidade infantil construída por Freud provocou uma revolução no conhecimento humano e a partir dele, muitos estudiosos continuaram a debruçar sobre a vida sexual da criança. No próximo tópico será analisado o trabalho desenvolvido quanto à educação sexual das crianças brasileiras, marcado por lutas de alguns grupos de educadores para efetivar políticas e propostas na formação dos professores e no trabalho efetivo com crianças e adolescentes.

2.5 Os Modelos de Educação Sexual no Brasil e as Orientações Quanto à Sexualidade da Criança nos Documentos Oficiais da Educação Infantil

Segundo Nunes e Silva (2000), a educação sexual desde os anos de 1930 esteve presente no discurso de pais e educadores sensibilizados com a importância do tema na contemporaneidade, porém, a educação sexual escolar foi polêmica no meio educacional. Por isto, este tema sempre esteve distante dos currículos e procedimentos pedagógicos, com grandes divergências quanto à natureza, identidade e limitações do que seja a educação sexual. As iniciativas tem sido esporádicas, surgidas de outros grupos, que não da escola, como os religiosos. Para estes autores a expressão educação sexual: “[...] quer-se representar o conjunto de processos simbólico-significativos e comportamentais, psicos-subjetivos e socioinstitucionais de representação e vivências das identidades e potencialidades sexuais” (Nunes; Silva, 2000, p. 13.).

Os referidos autores apontam quatro modelos de educação sexual no país. É importante ressaltar que estes modelos de educação sexual eram destinados ao Ensino Fundamental e Médio, e que em relação à Educação Infantil não houve propostas de trabalho sistematizado de educação sexual nas instituições infantis como veremos posteriormente.

As primeiras abordagens de uma possível educação sexual nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, que surgiram nos anos de 1960, apresentavam uma proposta baseada em concepções religiosas e de grupos conservadores da sociedade brasileira. Os discursos

eram ricos em informações sobre a procriação, com apologia ao casamento e à família patriarcal e centrados na educação moral. Atribuía uma primazia, basicamente, nas funções da maternidade da mulher e da paternidade do homem, na defesa do casamento e na descrição de tipologias comportamentais preestabelecidas, centrado também no medo e na inibição pela descrição de uma série de doenças e suas possíveis conseqüências e seqüelas.

O segundo modelo de educação sexual pode ser considerado decorrente deste primeiro. Inicia-se nos anos de 1960 e avança pela década de 1970, vigorando até os nossos dias. Caracteriza-se por um modelo médico-biologista, inspirado na descrição das funções procriativas, buscando informar as etapas e características do aparelho reprodutor e das funções sexuais reprodutivas, com variantes para uma abordagem higienista e médico-profilática. Uma simbiose conservadora, descritiva, formalista e receituária da sexualidade.

Um terceiro modelo de educação sexual escolar pode ser denominado, conforme Nunes e Silva (2000), como terapêutico-descompressivo. Neste, é possível de serem agregadas características conjunturais de militância e apologias de trincheiras sociais libertárias. Seu tempo de maior representação pode ser identificado como os anos de 1980, em que se viu triunfar um discurso consentido de liberdade e condição feminina, que outrora havia sido sufocado pela ditadura militar. Simbolicamente, esse período pode ser identificado com o seriado e programa de televisão denominado TV Mulher. Nos discursos estavam presentes a defesa dos direitos dos homossexuais, críticas ao casamento tradicional, denúncias de violência à mulher, com práticas contraditórias, ansiosas e muitas vezes desinformadas.

O quarto modelo pode ser definido, na falta de um melhor conceito, segundo Nunes e Silva (2000), como consumista-quantitativo. Iniciou na década de 1990 e reduziu a revolução sexual, de fundamentos filosóficos e políticos, a práticas sexuais compensatórias, quantitativas e desumanizadas. A sexualidade passou a ser vista como objeto de consumo e prática compulsiva. É o modelo predominante na mídia, nas filmografias pornô, coreografia do *sex-appeal*, na indústria do entretenimento e na mercantilização do corpo e da sensualidade estereotipada. Está presente em toda a sociedade de massas: em revistas, canais, ícones e símbolos de quantificação, onde o consumo do sexo está muitas vezes associado à violência e outros complementos conjunturais. Temos, também, os brinquedos infantis como a Barbie e maquiagens, roupas apelativas para meninas que as transformam, precocemente, em miniaturas de mulheres.

Segundo Nunes e Silva (2000), a inclusão da sexualidade como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental elaborado a partir da promulgação da LDB (1996), foi produto de uma longa luta de muitos educadores para ver

este tema nos currículos e instituições educacionais do país. A sexualidade como tema transversal representou, ao mesmo tempo, uma conquista e um grande desafio.

Quanto à Educação Infantil, de acordo com os estudos de Silveira e Cotrim (2010), o direito da criança de ser um sujeito de sexualidade, ainda precisa ser respeitado, no tocante aos documentos oficiais orientadores desta etapa da Educação Básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elaborado pelo Ministério de Educação, datado em 1998, apresenta um único tópico sobre a sexualidade infantil, intitulado “Expressão da Sexualidade” (Brasil, 1998_a, vol. 2, p. 17-20). A sexualidade infantil nesse documento é apresentada de forma superficial, com temas relacionados ao gênero, a identidade sexual e as diversas organizações familiares. É possível também deduzir que o texto se baseia nas teorias sexuais de Freud, pressupondo que o leitor já conheça as teorias apresentadas. Vale ressaltar que os professores que atuavam e muitos, ainda, que atuam na Educação Infantil, não possuem formação mínima inicial necessária para atuarem na Educação Básica, conforme dados do Censo 2007, o que dificulta a compreensão do texto. Algumas orientações presentes no documento:

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema (BRASIL, 1998_a, vol. 2, p. 19).

A tendência é que, quanto mais tranqüila for a experiência do adulto no plano de sua sexualidade, mais natural será a sua reação às explorações infantis (BRASIL, 1998_a, vol. 2, p. 18).

Neste contexto, pode-se afirmar que as orientações do referido documento são poucas e insuficientes para que o professor atue de forma adequada quanto ao desenvolvimento sexual da criança, pois como o próprio documento aponta, o adulto deve rever sua própria formação nessa área, repensar valores e superar preconceitos. O professor precisa de formação para atuar na Educação Infantil e em especial para lidar com esta temática. Para tanto, este conhecimento deve constar no currículo de formação de professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CEB 022/1998, documento elaborado com o objetivo de subsidiar as secretarias de educação e instituição de Educação Infantil a elaborar a proposta pedagógica, a diretriz número quatro é a única em que aparece o termo sexualidade.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para constituição de conhecimentos e valores.

Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados como os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, as ciências e a tecnologia (BRASIL, 1998_b, p. 12).

Vale ressaltar que um parecer aponta várias diretrizes, seguido de textos explicativos a fim de evitar interpretações dúbias. Na referida diretriz a explicação se refere aos outros temas, excluindo, no entanto, a sexualidade apesar de havê-la citado, deixando-a a margem das reflexões (Silveira; Cotrim, 2010). Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009_b) o termo sexualidade foi excluído, reforçando uma concepção assexual de criança.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério de Educação em 2006, tem como objetivo “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições da educação infantil [...]” (Brasil, 2006_a, vol. 1, p. 8). Esse documento foi organizado em dois volumes. No volume dois apresenta dezesseis parâmetros de qualidade de Educação Infantil que contemplam vários aspectos do desenvolvimento infantil, porém não há um item sequer acerca da sexualidade infantil.

Os Livros de Estudos do Programa Proinfantil (Brasil, 2005_b), volume dois, no Módulo II, Unidade 7, a seção 3 tem como tema *a Corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança* e revela apenas que falar de sexualidade exige do professor(a) coragem, conhecimento e sensibilidade para tratar de algo tão polêmico. O tema da sexualidade deve fazer parte do currículo de todas as instituições educacionais, entretanto, estas instituições estão sujeitas às normas da cultura do meio social onde estão inseridas. Por isso, cada instituição tratará o tema da sexualidade a partir do conhecimento e da disponibilidade que têm os profissionais que nela atuam, dependendo da maneira como pensam, percebem e entendem essa questão.

O material do Proinfantil (Brasil, 2005_b), destinado a formação de professores que atuam na Educação Infantil, faz pouquíssimas referências à sexualidade e ainda assim, volta-se para o caráter biológico e higienista relacionados aos cuidados com corpo, portanto, não atende às reais necessidades dos professores cursistas em relação ao tema.

A pesquisa realizada por Silveira e Cotrim (2010) constatou que os documentos oficiais pouco mencionam sobre a vida sexual da criança. Detectar essa lacuna é, sem dúvida, um passo significativo para que no futuro as crianças possam ser vistas como seres completos em todas as suas dimensões, inclusive como ser que necessita vivenciar de forma sadia a sua

própria sexualidade e que o professor possa atuar com competência também nessa área. A criança é sujeito de direitos, e também sujeito de afeto, de sentimentos, de sensibilidade, de espiritualidade e de sexualidade. Ela tem o direito de conhecer sua sexualidade, ser sexual e ter acesso a materiais educativos que favoreçam um desenvolvimento sexual saudável em instituições que tenham uma qualidade socialmente reconhecida.

A partir dos pressupostos teóricos sobre a sexualidade infantil, o terceiro capítulo analisará o contexto e o *locus* da pesquisa: a Rede Municipal de Educação, em especial a Educação Infantil desenvolvida nos CMEIs, como também os sujeitos da pesquisa, os professores. Como pensam e como atuam em relação à sexualidade e as manifestações sexuais das crianças será o foco do último capítulo.

CAPÍTULO III

OS OLHARES DAS PROFESSORAS SOBRE A SEXUALIDADE DA CRIANÇA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, são analisados os olhares das professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre a sexualidade e a sexualidade infantil, bem como suas posturas diante das manifestações sexuais das crianças. Antes desta análise, porém, são apresentados o contexto, o *locus* da investigação e os sujeitos da pesquisa.

No primeiro tópico revisa-se o histórico da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia. No segundo tópico, é caracterizado um perfil dos sujeitos da pesquisa. No terceiro tópico são discutidos e analisados os dados obtidos com a dinâmica do grupo de discussão.

Para empreender esta análise, são propostas três categorias: a concepção acerca da sexualidade; o olhar sobre a manifestação sexual da criança e a postura diante das manifestações sexuais infantis.

Assume-se como pressuposto que a sexualidade é um componente da vida humana, e, portanto deve fazer parte da formação da criança nas instituições infantis como parte do trabalho do professor.

3.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de Goiânia: o contexto e o *locus* da investigação

A história da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia começou na década de 1990 com a celebração de convênios com instituições filantrópicas que atendiam crianças menores de sete anos, em período integral. A SME ampliou, em 1994, a parceria com a Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (ACEG) disponibilizando 28 professores entre as entidades filiadas à Associação (Goiânia, 2004a).

No ano de 1995, a SME implantou 23 turmas de pré-escolas para crianças a partir de quatro anos e meio, em 13 escolas municipais de Ensino Fundamental, na administração do prefeito Darci Accorsi. A Secretaria elaborou o documento *Educação Infantil: uma proposta*

pedagógica para a pré-escola, com o objetivo de nortear a formação dos professores, orientar e implantar a proposta curricular e uma política para a Educação Infantil realizada nas escolas (Goiânia, 1995).

A Assistência Social do Município e mais diretamente a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC) prestava atendimento à infância por meio das Creches e Centros Infantis, desde meados da década de 1970. Com a promulgação da LDB 9394/96, o processo de transferência da Educação Infantil do âmbito da Assistência e a inserção no sistema educacional de ensino se tornou necessário. No ano de 1996, iniciou-se uma parceria da SME com a FUMDEC com o objetivo de ampliar o trabalho pedagógico nas instituições infantis mantidas pela Fundação. Para tanto, a SME disponibilizou professores para a atuação direta com as crianças (Goiânia, 2001).

No ano de 1998, na administração do prefeito Nion Albernaz, foi criada a Divisão de Educação Infantil (DEI) com o objetivo principal de preparar a SME para a absorção das creches. Em 1999, efetivou a transferência de 13 creches, sob a responsabilidade da FUMDEC, que atendiam aproximadamente 1300 crianças e 64 instituições filantrópicas conveniadas para a responsabilidade da SME quanto à provisão e o gerenciamento do atendimento à criança (Goiânia, 2001).

A SME, em parceria com a Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho, assumiu, a partir do segundo semestre de 2000, a administração do trabalho pedagógico de 71 instituições de Educação Infantil da rede estadual. Neste período, também, a Secretaria estabeleceu convênios com instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas com repasse de recursos materiais, humanos e/ou financeiros.

O Conselho Municipal de Educação em Goiânia (CME) elaborou a Resolução nº 014, em 23 de agosto de 1999, que fixou normas para o funcionamento das instituições infantis públicas e privadas. As instituições que atendiam crianças da faixa etária de zero a seis anos passaram a ser denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), as públicas, e de Centro de Educação Infantil (CEI), as particulares, filantrópicas e confessionais (Goiânia, CME, 1999).

O trabalho da DEI centrou-se na formação dos professores e da equipe técnica e na estruturação das instituições, já que o atendimento na pré-escola era realizado em meio período e nas creches, período integral. Outra necessidade era a construção de uma política e proposta curricular para a Educação Infantil. No ano de 2001, o CME aprovou o documento, *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil* (Goiânia, 2001).

No início da gestão do prefeito Pedro Wilson (2001- 2004), a SME, e especificamente, a equipe da DEI considerou que uma nova proposta deveria ser construída e, no ano de 2004, apresentou o documento *Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil* (Goiânia, 2004). Neste período houve um aumento significativo no atendimento às crianças da Educação Infantil. O CME, em 2003, elaborou nova Resolução nº 088/2003 que substituiu a Resolução nº 014 de 1999.

Em 2004, o CME aprovou o *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil*. Este regimento estabelece normas para a identificação, finalidade e objetivos das instituições, bem como as atribuições das diferentes funções exercidas nos centros infantis, os direitos das crianças, deveres e penalidades dos participantes do processo educativo. Vale ressaltar que, neste governo, começou a construção de CMEIs com a estrutura padrão (Goiânia, 2004_b).

Na primeira administração do prefeito Iris Rezende (2005-2008), também, houve um aumento significativo no atendimento da Educação Infantil. A SME, por meio da DEI, lançou, em 2005, o *Projeto Educação Infantil Tecendo Sua História*, com o objetivo de evidenciar o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas instituições, reconhecer e premiar os profissionais e socializar projetos e iniciativas significativas. A partir de então, anualmente ocorre o processo de seleção e premiação dos profissionais e instituições.

A SME, por meio do Departamento Pedagógico (DEPE), da DEI e das Unidades Regionais de Educação (UREs), desenvolveu o projeto *Estudo nos CMEIs*, em 2006, para verificar, “*in loco*”, como estava ocorrendo a implantação da proposta da Educação Infantil (Saberes sobre a Infância). O referido estudo foi realizado em 89 instituições. O resultado do estudo está publicado no documento, *Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil* (Goiânia, 2006).

O processo de municipalização das instituições pertencentes ao Estado finalizou no ano de 2006. Em 2007, o CME elaborou a Resolução nº194 de 29 de outubro de 2007, que estabelece novas normas para a Educação Infantil, substituindo a Resolução nº 088 de 2003.

No ano de 2008, a SME publicou o documento *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil*. Este documento é orientador do processo de avaliação institucional e aponta o que as instituições precisam realizar para garantir às crianças atendimento de qualidade. As instituições elaboram o Plano de Ação anual a partir dessa avaliação (Goiânia, 2008).

De acordo com os dados do Departamento de Administração Educacional (DAE), atualmente, a SME conta com 109 CMEIs, com 55 CEIs e 42 escolas com turmas de Educação Infantil. Os CMEIs e CEIs atendem em período integral (matutino e vespertino),

podendo oferecer vagas em período parcial. As vagas para as turmas de Educação Infantil, nas escolas de Ensino Fundamental, são oferecidas em período parcial.

Quanto à sua estruturação, o CMEI tem uma dirigente, formada em Pedagogia e/ou pós-graduada em Educação Infantil, escolhida no processo eleitoral com a participação dos pais e funcionários. Conta, ainda, com uma auxiliar de secretaria, que ocupa o cargo de servidor administrativo. Em cada turno, existe um coordenador pedagógico, com graduação em Pedagogia e/ou especialização em Educação Infantil, escolhido por eleição do grupo de professores e auxiliares de atividades educativas.

As crianças são organizadas em cinco agrupamentos de acordo com a idade: seis meses a um ano, um a dois anos, dois a três anos, três a quatro anos e quatro a cinco anos. Em cada agrupamento estão lotados um professor (a), formado em Pedagogia ou no Curso Normal Superior ou técnico do Curso Normal (professores efetivos), e um Auxiliar de Atividades Educativas (Agente Educativo) que possui formação em Curso Normal de nível médio (Técnico de Magistério). O auxiliar é fixo em cada agrupamento e por ocupar um cargo administrativo, não tem substituto em caso de licença. Neste caso, o professor terá que contar com a ajuda de outros profissionais do CMEI. Na falta de auxiliares nos agrupamentos de 0 a 3 anos, as auxiliares dos agrupamentos maiores são remanejados para auxiliar os professores dos bebês. Apenas o professor tem direito de substituição no caso de licença.

No quadro de funcionários, o CMEI conta, ainda, com o Auxiliar de Serviços de Alimentação, que é responsável pelo preparo da alimentação das crianças e o Auxiliar do Serviço de Higiene, com a função de limpeza da unidade educacional. O quantitativo destes servidores depende do número de crianças de cada instituição (Goiânia, 2010).

De acordo com as Diretrizes de organização do ano letivo de 2010, a formação dos agrupamentos de crianças está baseada na orientação do CME, sendo que o quantitativo está fixado desta forma:

6 meses a 11 meses	mínimo de 12 máximo de 18 crianças
1 ano a 1 ano e 11 meses	mínimo 12 máximo 18 crianças
2 anos a 2 anos e 11 meses	mínimo 15 máximo 20 crianças
3 anos a 3 anos e 11 meses	mínimo 15 máximo 20 crianças
4 anos a 4 anos e 11 meses	mínimo 20 máximo 25 crianças
5 anos a 5 anos e 11 meses	mínimo 20 máximo 25 crianças

Quando o agrupamento de crianças de seis meses a onze meses e o de um ano a um ano e onze meses for formado com dezoito bebês, será lotado um professor e dois auxiliares de atividades educativas, respeitando a proporção adulto/criança: um adulto para cada seis

bebês, de acordo com a Res. nº 194/2007 do CME e dos documentos oficiais do MEC. As demais faixas etárias a proporção é de 15 crianças de 3 anos para cada professor e 20 crianças de 4 a 6 anos para cada professor. Cada CMEI elabora sua Proposta Político-Pedagógico baseada nos documentos oficiais do MEC, da SME e do CME.

A instituição infantil tem funcionamento de segunda à sexta, das 7h às 18h, em tempo integral e pode ainda oferecer atendimento parcial. De uma forma geral, os CMEIs da RME de Goiânia seguem uma estrutura de rotina descrita a seguir:

7h às 7h30min.	Entrada e recepção das crianças (jogos, livros, brinquedos, conversa com os colegas).
7h30min às 7h45min.	Café da manhã
7h45min às 10h	Atividades fora ou dentro da sala, brincadeiras, histórias, pinturas, desenho, música, desenvolvimento de atividades sobre o projeto trabalhado com as crianças, atividades de movimento e/ou outras.
10h às 10h30min.	Banho (As crianças continuam as atividades e aos poucos, de dois em dois se dirigem para o banho acompanhadas da auxiliar de atividades educativas)
10h30min às 11h	Almoço e escovação
11h às 13h30min	Repouso
13h30 às 14h	Lanche
14h às 16h30min.	Atividades fora ou dentro da sala, brincadeiras, histórias, pinturas, desenho, música, desenvolvimento de atividades sobre o projeto trabalhado com as crianças, atividades de movimento e/ou outras.
16h30min às 17h	Jantar
17h às 18h	Saída

Na organização da rotina estão presentes momentos em que os agrupamentos brincam no parquinho, assistem televisão, com programações educativas e desenhos animados de acordo com a faixa etária, filmes, visitam algum espaço próximo da instituição como clube, parque, praça, momentos de integração com outros agrupamentos, visita a locais externos como cinema, teatro, clubes, exposição, museus e outros. Dependendo da organização da instituição ocorrem pequenas variações como: alternância do banho nos períodos matutino e vespertino.

Se necessário as crianças tomam dois banhos no dia. A partir das 17h muitos pais começam a buscar as crianças. Crianças que não querem dormir ficam em uma determinada sala, crianças até dois anos tem uma colação no meio da manhã. Esta colação é uma pequena refeição que pode ser uma fruta ou bolacha.

A maioria dos CMEIs comporta de 60 a 80 crianças. Poucas unidades, que possuem uma maior estrutura, atendem mais de 120 crianças. A parte pedagógica desenvolvida na

maioria das instituições está pautada no trabalho com projetos, que surgem do interesse das crianças ou da necessidade percebida pelos professores.

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Todas as participantes são profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia e trabalham com crianças de zero a cinco anos e são consideradas por este processo investigativo como professoras por desempenharem seu trabalho educativo diretamente com as crianças. Os nomes são fictícios para garantir o anonimato das professoras. Todos os nomes começarão com a letra C. Os dados a seguir foram coletados após o grupo de discussão, a fim de auxiliar na compreensão das falas das participantes da pesquisa.

Carla - Pedagoga da RME há 14 anos, possui dois contratos com a SME. No período matutino, ela trabalha com crianças de três anos no CMEI e no vespertino na escola de Ensino Fundamental como apoio pedagógico do Ciclo I (6 a 8 anos) com 6 turmas. Tem 48 anos, é casada, espírita e mãe de um casal de filhos, (22 e 21 anos). Possui duas especializações: Psicopedagogia e Métodos e Técnicas de Ensino. Natural de Ceres. Reside no Setor Pedro Ludovico. Trabalha com crianças pequenas há três anos e meio.

Carolina - Tem 35 anos, é casada, católica e tem duas filhas (13 e 16 anos). Possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino. Reside no Setor Bela Vista e é natural da Cidade de Goiás. Pela manhã, atua na coordenação de um CMEI, à tarde é professora pela prefeitura de Aparecida de Goiânia, atuando com crianças de quatro anos. Possui experiência com crianças da Educação Infantil há três anos.

Cândida - Tem 35 anos, é solteira, católica e não tem filhos. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil, está terminando a especialização em Métodos do Ensino Fundamental. Residente no Setor Pedro Ludovico. Nasceu em Goiânia e há sete anos trabalha com crianças pequenas. Pela manhã, trabalha com um grupo de jovens e adultos numa escola de informática em Aparecida. De tarde, trabalha no CMEI como professora do berçário.

Camila - Pedagoga, professora regente do agrupamento de três anos no CMEI, onde trabalha 30 horas (meio período) por semana. Tem 38 anos, é casada, católica e tem um casal de filhos

(um menino de 10 anos e uma menina de 6 anos). Possui pós-graduação em Psicopedagogia e Métodos e Técnicas de Ensino. Natural da cidade Santa Helena de Goiás. Reside no Jardim América. Há 10 anos trabalha na RME com crianças da Educação Infantil.

Conceição - Está com 36 anos, é casada, evangélica e mãe de dois meninos (11 e 13 anos). Tem o Ensino Médio e é auxiliar de atividade educativa do CMEI (6 horas diárias), no período vespertino. Trabalha com crianças de três anos. Natural de Niquelândia. Reside no Parque Amazônia. Possui três anos de experiência com crianças da Educação Infantil.

Cristina - Tem 29 anos, é casada, católica e mãe de dois meninos (4 e 8 anos). Está cursando Pedagogia e atua como auxiliar de atividade educativa no CMEI (6 horas diárias) com crianças de três anos. Natural de Goiânia reside no Setor Moinho dos Ventos. Está na RME há três anos e tem experiência há seis anos com crianças pequenas.

Criseide - Tem 30 anos, é solteira, espírita e não tem filhos. Trabalha com crianças de quatro anos apenas no turno vespertino. Está terminando o curso de Pedagogia. Reside no Parque Oeste, sendo natural de Goiânia. Trabalha com crianças pequenas há cinco anos.

Cristiane - Pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil. Tem 48 anos, é casada, espírita e tem três filhos (26, 23 e 22 anos). Natural de Goiânia reside no Setor Chácaras Califórnia. Tem 10 anos de RME e há 17 anos atua com crianças pequenas. Trabalha com o agrupamento de três anos (turno matutino).

Corina - Graduada em Pedagogia está cursando Pós- graduação em Psicopedagogia. Tem 32 anos, é casada, católica e mãe de um casal (um menino de seis anos e uma de quatro anos). Natural de Goiânia reside na Vila Brasília. Há 15 anos trabalha com crianças pequenas. Atualmente, está atuando com crianças de cinco anos no CMEI (turno matutino).

Coraci - Natural de Buriti Alegre. Reside no Jardim Europa, exerce a função de auxiliar de atividade educativa (6 horas diárias) com crianças de quatro anos. Tem 55 anos, é divorciada, católica e mãe de um casal de filhos, o homem com 28 anos e a mulher com 29 anos. Possui o Magistério e o curso de Pedagogia incompleto. Há seis anos trabalha com crianças da Educação Infantil.

Todas as participantes são mulheres. A maioria (70%) se encontra na faixa etária de 30 a 40 anos, apenas três com a idade entre 48 a 55 anos. A maioria (70%) é casada e apenas duas solteiras e uma divorciada. Todas são naturais do Estado de Goiás e apenas duas não têm filhos. A maioria tem dois filhos e uma participante tem três filhos. Como mulheres, mães e donas de casa sustentam a concepção defendida por muitas décadas de que este perfil é o mais adequado para ser professora de crianças.

Das seis participantes que são pedagogas, cinco ocupam o cargo de professora e uma está na função de coordenadora pedagógica. Cinco professoras têm pós-graduação e uma está terminando especialização atualmente. Os cursos são de Psicopedagogia, Métodos e Técnicas de Ensino e Educação Infantil. As outras quatro participantes ocupam o cargo de auxiliar de atividades educativas, duas estão cursando pedagogia, uma tem o Magistério e a outra tem o Ensino Médio. Quanto à formação do profissional da Educação Infantil consideramos positiva a política da RME, pois as professoras regentes são formadas em curso superior de Pedagogia e as auxiliares com Ensino Médio, na modalidade Normal e em geral dão continuidade aos estudos.

Nenhuma participante trabalha o período integral com as mesmas crianças. Três trabalham nos dois turnos, mas em instituições diferentes, e as outras apenas em um turno. Este aspecto é considerado prejudicial para as crianças, dificultando o estabelecimento do vínculo afetivo, devido a troca de profissionais de um turno para o outro.

Quatro participantes têm três anos de experiência com a Educação Infantil, três tem respectivamente 5, 6 e 7 anos. As outras três tem 10, 15 e 17 anos de trabalho com crianças da Educação Infantil.

A maioria reside nos bairros supervisionados pela URE Maria Thomé Neto, apenas três reside em bairros pertencentes à outra URE. Este aspecto é facilitador no sentido de proporcionar uma melhor qualidade de vida às professoras: trabalho próximo à residência. Como também ao fato de conhecerem muitas das famílias das crianças, possibilitando uma maior compreensão do contexto familiar dos seus educandos.

Ao serem indagadas se a educação sexual que receberam foi repressora ou liberal, todas afirmaram que receberam uma educação repressora com a prática de proibições. O quadro que sintetiza a caracterização das profissionais que participaram desta pesquisa está no Apêndice 2.

3.3 A Sexualidade Infantil e os seus Significados nas Vozes das Professoras

Neste item, analisamos as falas das professoras, na busca da apreensão das respostas à pergunta proposta neste trabalho: como pensam e como atuam diante das manifestações sexuais infantis?

A análise dos dados obtidos pelos sujeitos da pesquisa foi construída a partir das seguintes categorias: Concepção acerca da sexualidade; o olhar sobre a manifestação sexual da criança; postura diante das manifestações sexuais infantis.

3.3.1 Concepção acerca da sexualidade

A primeira questão para abertura da discussão foi sobre o significado de sexualidade. A seguir o quadro com as concepções expressas das professoras.

Quadro 1 – Concepção acerca da sexualidade

Nome	Concepção acerca da sexualidade
Carla	<p>A sexualidade para mim, enquanto pessoa é símbolo de vida, de vitalidade, expressão do ser. Acho que o ser sexuado é o ser que expressa no olhar, no falar, nos gestos, essa sinalização de interação com o meio externo e também interno, porque você também tem seus desejos internos que você pode satisfazer de uma forma com você mesmo. Então não é só físico, só corpo, é todo o processo de exteriorização de energias que um ser produz.</p> <p>A gente tem o hábito de colocar a sexualidade como o ato sexual em si, da relação corpo a corpo, mas agora volto a fazer a reflexão que a sexualidade é um todo, inclusive nós não podemos separar a sexualidade da afetividade, do sentimento, porque não é só um ato mecânico, envolve todo um sentido do ser. Então é uma forma de extravasar o que está dentro de você. Então, temos sempre que ver por esse lado também.</p> <p>A sexualidade é uma energia tão potente que domina forças internas e externas. Durante a longa história da humanidade não nos foi permitido nos encontrar com a sexualidade.</p>
Carolina	<p>Eu acho que existe um tabu em torno da sexualidade muito grande e nós nunca paramos para refletir que o sexo, o ato sexual é muito importante para nossas vidas. Talvez a gente não tenha essa concepção antes de ingressar na vida sexual, mas depois que você ingressa, pelo menos eu penso assim, a gente trabalha de manhã e a tarde, quase não tem tempo para gente, eu acho que quando fica um tempo sem sexo, seu corpo pede. Existe um tabu, o sexo era considerado algo proibido e nós não paramos para avaliar que é uma coisa que é inerente ao homem, assim como a gente precisa de comer, de tomar banho para ser feliz e estar bem consigo mesmo, a gente precisa do sexo. Na adolescência, a gente tem certa curiosidade de querer conhecer, mas até então não tinha necessidade, depois que inicia a vida sexual, passa a ter necessidade.</p> <p>Depois que você passa a conhecer e tem uma vida sexualmente ativa, passa a ser natural para o organismo e aí, em torno da criança, quando a gente lê um texto sobre masturbação, nossa! Há um choque tão natural e pensa como a gente vai tratar isso com a criança. Acho que isso está muito relacionado com a concepção que nossos pais passaram para a gente, é uma coisa da família. Então eu lembro que uma colega falou para mim “Eu não concordo com esse texto” inclusive quando fomos estudar o texto, nós fizemos algumas perguntas relacionadas ao texto para os professores auxiliares: Você concorda com o texto? Para conhecermos a concepção de nossos colegas e aí é onde nós percebemos que existe um tabu muito maior do que a gente pensa em torno da sexualidade, ninguém considera normal a masturbação nessa idade.</p>
Cândida	<p>Eu quando vejo falando sobre o assunto de sexualidade e leio alguns textos, a primeira coisa que me vem à mente é o ato sexual. Depois quando eu vou lendo eu penso “Aí tem mais coisa, né?” Mas infelizmente quando a gente vai estudar sobre sexualidade infantil a primeira vez, quando eu vejo dá um choque “Oh! meu Deus! Sexo... ainda mais infantil” Aí depois eu vou pensar, né? Refletir e vejo que não é apenas o ato sexual, mas no primeiro instante...</p>

Camila	A gente acaba mesmo esquecendo esse assunto. E ele está presente no nosso dia-a-dia e é frequente, e é de zero a seis anos. Não existe mais aquilo que é só na sala das crianças de cinco anos, as crianças estão muito atentas, quando a gente se pega em frente a essas brincadeiras sexuais, a gente se retrai, porque não é fácil, pois às vezes até com estudo o nosso conhecimento ainda é pouco. A gente discute na reunião sobre “n” assuntos, mas a sexualidade é deixada de lado e ela está presente ali, em todo momento. A sexualidade diz respeito também ao que é prazer, ao afeto, ao corpo, e a gente esquece a sexualidade infantil. A criança é viva e está no momento de muitas descobertas ao mesmo tempo e não é fácil para a gente como educadora. A gente tem que ficar bem atenta.
Conceição	Não emitiu opinião
Cristina	Então acho que preciso muito de orientação a respeito porque é um assunto que está todo dia aí. A criança está em busca de se conhecer e conhecer o outro a todo o momento, quer tocar, quer beijar, quer pegar, então eu acho que é preciso orientação a respeito disso, para tirar essa concepção que a gente tem na cabeça.
Criseide	Não emitiu opinião
Cristiane	É interessante quando você pergunta o que seria sexualidade, eu também fico confusa, né? Até que ponto eu tenho consciência do que é sexualidade? Acho que estamos sabendo muito pouco. Acho que sexualidade é toda a interação que você tem com seu corpo, mas focado também na questão genital. É muito cheio de preconceitos, o que é feio, o que é proibido, o que tem que ser escondido. Então é como se não fizesse parte do corpo, uma coisa exterior ao corpo.
Corina	O que vem à mente em primeiro lugar é o contato com o corpo e o prazer, se satisfazer. Você já pensa nisso, depois vem as questões da adolescência que é onde você passa por maiores mudanças, maiores descobertas, mas estou aqui em busca de respostas sobre a sexualidade na educação infantil. Então a gente percebe uma criança de quatro anos se tocando, na hora de dormir ela põe um dedo na boca e o outro lá. Eu fico me perguntando “por que será que ela busca tanto isso, será que se satisfaz? Por que será que ela só consegue dormir assim?”
Coraci	Não emitiu opinião

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas das professoras participantes do grupo de discussão realizado no dia 24/04/2010.

No quadro 1, constatamos nas falas das professoras, a presença de concepções contraditórias e em transição, ora tentam ampliar o conceito de sexualidade, ora o reduzem ao ato sexual, como também apresentam dúvidas sobre o assunto. Camila diz que a sexualidade é ligada *ao prazer, ao afeto e ao corpo, mas é deixada de lado. A gente discute na reunião sobre “n” assuntos, mas a sexualidade é deixada de lado e ela está presente ali, em todo momento.*

Carla busca ampliar a concepção de sexualidade como a *expressão do ser, como uma força poderosa, símbolo de vida e uma maneira de satisfação própria*. Mas posteriormente diz que tem o hábito de pensar em sexualidade como ato sexual. Duas professoras não emitiram suas opiniões neste momento e apenas uma não se pronunciou durante todo o encontro.

Duas professoras disseram estar confusas, com dúvidas, com pouco conhecimento e com necessidade de muita orientação, uma inclusive disse que estava no encontro em busca de respostas.

De acordo com Alencar (1997), o termo sexualidade foi utilizado pela primeira vez no campo da biologia em 1838, no *Dicionário Petit Robert*. No ano de 1905, o termo foi

utilizado por Freud na obra *Três conferências sobre sexualidade*. Contudo, o conceito da palavra sexualidade foi se alargando com o decorrer do tempo e, conseqüentemente, promovendo uma reflexão sobre o sentido e a intencionalidade.

Sexualidade leva a pensar em pulsões, emoções, uma energia que pode ou não mostrar. Uma força que fica pressuposta na intenção do comportamento ou no desejo de fazer. É algo que se esconde nas dobras do dia-a-dia e aparece na interpretação de quem observa ou de quem sente quando se busca a razão lógica de um comportamento (Chalar Silva apud Correia, 1993, p. 42).

Pode-se afirmar que a sexualidade está presente no seio da família. Esta presença se manifesta por meio dos seus valores, pudores, conceitos e nas vivências interpessoais, além de se manifestar de formas distintas ao longo da vida. A Sexualidade está também no olhar, no toque, na comunicação verbal, na afetividade, nas relações entre as pessoas, no modo de se vestir, na feminilidade, na sedução, no carinho e no amor. Para Freud, sexualidade envolvia sentimentos como amor, amizade, respeito, afeto, considerações e outros:

Em psicanálise, o conceito do que é sexual abrange bem mais; ele vai mais abaixo e também mais acima do que seu sentido popular. Esta extensão se justifica geneticamente; nós reconhecemos como pertencentes à “vida sexual” todas as atividades dos sentimentos ternos que têm os impulsos sexuais primitivos como fonte, mesmo quando esses impulsos se tornaram inibidos com relação a seu fim sexual original, ou tiveram de trocar esse fim por outro que não é mais sexual. Usamos a palavra “sexualidade” no mesmo sentido compreensivo que aquele em que a língua alemã usa a palavra *lieben* (amar) (Freud, 2006, vol. XI, p. 234).

Compreendido nesta perspectiva, sexualidade é a vivência de uma pessoa, em toda expressão de seu ser. Podemos viver sem relação sexual, mas ninguém consegue viver sem afeto, que é uma manifestação da sexualidade. Nesse sentido, Carvalho (2002) afirma que a afetividade é uma forma de conceder atenção ao outro. Diante disso, pode se considerar essa relação de afeto também para com a natureza e para com as artes ou para com uma causa. Uma pessoa pode ser sexualmente feliz sem, necessariamente, praticar o ato sexual. Ou ainda: quando uma parte, uma quantidade de energia libidinal (sexual) é voltada para os estudos, artes, esportes dentre outros. A psicanálise freudiana denomina esta situação de sublimação, quando uma pulsão se deriva para um alvo não sexual. A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual, mas o objeto não. Podemos tomar como exemplo pessoas “apaixonadas” por animais, plantas, religião, partido político e outros. A energia libidinal só vai estar de fato, voltada para a genitalidade, na adolescência.

Entretanto, a sexualidade, para muitos, ainda é tratada como assunto proibido, constrangedor e vergonhoso. Estes geralmente foram reprimidos, sufocados porque receberam

uma educação confusa, inclusive sexualmente, com poucas informações, ou as tiveram que obter por si próprios e, por sua vez, desenvolveram pouca intimidade com essas questões e até com o próprio corpo.

Foi possível detectar nas falas de algumas professoras a dificuldade de utilizar os termos relacionados à sexualidade como: *é preciso tirar essa concepção que a gente tem na cabeça. Ele põe um dedo na boca e outro lá. Elas fazem assim, simulam.* Estas expressões denotam uma educação repressora que impede até mesmo a pronúncia dos termos relacionados à vida sexual e ao próprio corpo.

Diante desse quadro, abordar a temática relativa à sexualidade torna-se algo complexo, já que ela se amplia na medida em que se considera a influência e a diversidade de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas. Embora tenha como suporte um corpo biológico, ela transcende esse aspecto que se volta para a reprodução e aos atos instintivos, devendo ser vista, também, como uma construção social. Considerando-se essa amplitude, discutir a sexualidade é uma questão delicada e complexa, uma vez que lida com construções sociais, ao mesmo tempo, com desejos e orientações individuais, sendo possível perceber isso nas falas das educadoras.

Segundo (Nunes, 1987), o significado da sexualidade está relacionado com a história da humanidade, foi construído no decorrer da história, portanto, a sexualidade é social e histórica. Ela é resultado do trabalho humano. Uma das categorias do materialismo dialético é o trabalho, que pode ser material e espiritual, no qual o homem produz a si mesmo, faz a história e transforma a sociedade. Neste sentido, a sexualidade não pode ser reduzida a questões de ordem meramente biológicas.

A sexualidade humana, mais do que ato sexual e a reprodução, abrange pessoas, seus sentimentos e relacionamento. Implicam aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisão. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade (Camargo; Ribeiro, 1999, p. 50).

Voltando ao Quadro 1, podemos observar que cinco professoras estabeleceram uma relação entre sexualidade e ato sexual. As falas das professoras Carolina e Corina deixam claro essa concepção de sexualidade como ato sexual:

Eu acho que existe um tabu em torno da sexualidade muito grande e nós nunca paramos para refletir que o sexo, o ato sexual é muito importante para nossas vidas. Talvez a gente não tenha essa concepção antes de ingressar na vida sexual, mas depois que você ingressa, pelo menos eu penso assim, a gente trabalha de manhã e a tarde, quase não tem tempo para gente, eu acho que quando fica um tempo sem sexo, seu corpo pede (Carolina).

O que vem à mente em primeiro lugar é o contato com o corpo e o prazer, se satisfazer. Você já pensa nisso, depois vem as questões da adolescência que é onde você passa por maiores mudanças, maiores descobertas [...] (Corina).

A relação sexual que Carolina diz que o “corpo pede” pode também ser vista como uma expressão de encontro, amor, carinho, fidelidade, apoio mútuo e paixão. Tratando a relação sexual como uma necessidade biológica corre o risco de reduzir e desprezar sua importância.

Embora, também, enfatizando a relação sexual, três participantes expressaram que a sexualidade deveria ser compreendida com um significado mais amplo:

A gente tem o hábito de colocar a sexualidade como o ato sexual em si, da relação corpo a corpo, mas agora volto a fazer a reflexão que a sexualidade é um todo, inclusive nós não podemos separar a sexualidade da afetividade, do sentimento, porque não é só um ato mecânico, envolve todo um sentido do ser (Carla).

[...] a primeira coisa que me vem à mente é o ato sexual. Depois quando eu vou lendo eu penso “Aí tem mais coisa, né?” (Cândida).

Acho que estamos sabendo muito pouco. Acho que sexualidade é toda a interação que você tem com seu corpo, mas focado também na questão genital (Cristiane).

A professora Carolina falou da sexualidade, enfatizando sua realidade biológica, comparando-a com as demais necessidades do organismo. Relacionou a necessidade de sexo com a da alimentação para o significado de sexualidade. A professora entende a sexualidade como algo natural. Ela lembra, também, de seus aspectos culturais, como por exemplo, a repressão.

Existe um tabu, o sexo era considerado algo proibido e nós não paramos para avaliar que é uma coisa que é inerente ao homem, assim como a gente precisa de comer, de tomar banho para ser feliz e estar bem consigo mesmo, a gente precisa do sexo.

De acordo com Vitiello (1998), a sexualidade, entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente, manifesta-se em todas as etapas da vida de um ser humano e, ao contrário do senso comum, tem na genitalidade e no ato sexual apenas um de seus aspectos, talvez nem mesmo o mais importante. Quando Carolina diz: *[...] nós nunca paramos para refletir que o sexo, o ato sexual é muito importante para nossas vidas. Talvez a gente não tenha essa concepção antes de ingressar na vida sexual [...]*, demonstra uma negação da sexualidade antes de vivenciar o ato sexual.

Do nascimento até a morte, pode-se considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas. No entanto, segundo Vitiello (1998), durante a

maior parte da história da humanidade, em especial entre os povos ligados às tradições judaicas e cristãs, esta influência foi negada. Uma interpretação dos preceitos judaicos e cristãos influenciou nossa cultura, na qual, considera-se o sexo como um mal necessário, admissível apenas para reprodução da espécie. Inaugurou-se a partir dessa interpretação, a confusão entre sexualidade e genitalidade, que perdura até os nossos dias, e constatamos nas falas das professoras. Há também uma negação da sexualidade, na fala da professora Cristiane quando diz: *Então é como se não fizesse parte do corpo, uma coisa exterior ao corpo.*

Sexualidade relaciona-se ao prazer, ao afeto, a relação entre parceiros e não se restringe apenas ao sexo, ao ato sexual. “[...] deixa de ser aqueles poucos centímetros de nosso corpo para se projetar num corpo total, real e fantasioso” (Lopes, 2001, p. 60).

A Sexualidade está também no olhar, no toque, na comunicação verbal, na afetividade, nas relações entre as pessoas. Não se limita aos órgãos genitais, abrange o corpo inteiro. Chauí (1984), afirma que:

A sexualidade não se reduz aos órgãos genitais, porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital (Chauí, 1984, p. 17).

Sexualidade é um substantivo abstrato que se refere ao ser sexual e é entendido como vida, amor, relacionamento consigo mesmo e com o outro, sensualidade e prazer. Já o termo sexo refere-se a algo que é hereditário, biológico, ou seja, as diferenças físicas existentes entre o homem e a mulher, bem como a atração entre dois indivíduos. Hoje, no senso comum, o termo é referido por algumas pessoas como fazer sexo – as relações físicas para o prazer sexual. Não obstante, o Minidicionário Aurélio apresenta as seguintes definições para os termos sexo e sexualidade:

SEXO (cs) sm 1. O conjunto das características que distinguem os seres vivos, com relação à sua função reprodutora. 2. Qualquer das duas categorias, macho ou fêmea, na qual eles se classificam. 3. O conjunto dos que são do mesmo sexo. 4. Instinto sexual e suas manifestações; sensualidade. 5. P.ext. Conjunção carnal entre dois indivíduos. 6. Os órgãos genitais externos. Fazer ou ter sexo. Ter relação sexual com alguém.

SEXUALIDADE cs sf 1. Condição de sexual. 2. Sensualidade; sexo.

Cristina ao dizer que *a criança está em busca de se conhecer e conhecer o outro a todo o momento, quer tocar, quer beijar, quer pegar, então eu acho que é preciso orientação a respeito disso, para tirar essa concepção que a gente tem na cabeça, precisa compreender*

que as manifestações de carinho, amor e prazer da criança tem origem na libido que começa seu processo de desenvolvimento desde o nascimento, na relação do bebê e sua mãe.

Identificamos nas falas das educadoras que elas sentem-se confusas e se reconhecem com pouco conhecimento sobre este tema. Além disso, consideram a sexualidade um campo com muitos preconceitos e tabus.

A contradição, lei da dialética marxista, foi detectada nas falas das professoras porque embora hajam relacionado sexualidade ao ato sexual, três delas procuram ampliar o significado, demonstrando que consideram algo a mais na sexualidade. Cristiane diz que a sexualidade é interação, mas focada na questão genital, *muito cheia de preconceitos, algo feio, proibido e tem que ser escondido.*

As falas das educadoras podem ser compreendidas, neste contexto contraditório e muitas vezes, a fusão entre sexualidade e genitalidade, como o fruto de um longo processo histórico, social e cultural. Para Vitiello (1998), nunca o estudo do exercício da sexualidade humana foi considerado importante e, a partir da psicanálise, foi, paulatinamente, se tornando objeto de estudo por alguns ramos da ciência. Quando a professora Carla diz que *durante a longa história da humanidade não nos foi permitido nos encontrar com a sexualidade,* podemos compreender que o prazer e a vivência plena da sexualidade foi reprimida.

A posição das professoras em relação à concepção de sexualidade é, portanto perfeitamente compreensível umas procurando ampliar o sentido, outras ligando a sexualidade ao ato sexual, outras ainda apresentando dúvidas, confusões, relacionando com algo feio, proibido, se assustando quando ouvem que a criança tem vida sexual e tentando transformar a concepção negativa que possuem sobre a sexualidade.

Utilizando da categoria da totalidade, podemos compreender as falas das professoras ligadas a um processo histórico, não como falas isoladas, de suas próprias concepções. Suas falas estão intimamente relacionadas com as influências judaicas cristãs e a uma visão negativa da sexualidade. É importante ressaltar que esta visão negativa foi reforçada pelo movimento higienista, que centrou seus esforços em controlar o corpo e o comportamento sexual dos sujeitos, como vimos no capítulo dois. Nesse sentido, a religião e o higienismo, apoiado pelo Estado, alienaram os sujeitos em função dos interesses de determinada classe e ideologia.

O movimento, outra lei do materialismo dialético, foi encontrado no processo investigativo. As educadoras identificam a concepção negativa e repressora da sexualidade que apresentam e querem transformar. Carla reconhece esta visão quando diz que a sexualidade é uma energia potente e que durante a história da humanidade não nos foi

permitido encontrar com a sexualidade, ou seja, encontrar a visão positiva da sexualidade. Nesse sentido, a professora se sente alienada, afastada de um conhecimento relevante para a vida.

3.3.2 Olhar sobre a manifestação sexual da criança

A outra questão abordada foi o olhar sobre a manifestação sexual da criança. A seguir o quadro com as visões expressas das professoras:

Quadro 2 - Olhar sobre a manifestação sexual da criança

Nome	Olhar sobre a manifestação sexual da criança
Carla	<p>Vejo hoje minha neta com três anos, eu a vejo nitidamente manifestando a libido de uma forma espontânea. Como eu já sei que faz parte do processo da libido, então só tento desviar para outra coisa do interesse dela, sem reprimir, como aconteceu comigo. Eu acho muito interessante essa questão.</p> <p>Então, para nós, mesmo que a gente leia, estude, tenha interesse, precisamos de pessoas que estão diretamente ligadas a essa área para poder ter suporte, se não tiver, como é que fica?</p>
Carolina	<p>Ninguém considera normal a masturbação nessa idade. Aí eu pergunto: O que fazer diante disso? E busco respostas. Quando o coleguinha de quatro anos aborda os colegas o tempo todo. O caso de crianças que abordam os outros para levantar a roupa, para colocar o dedo no ânus do colega. A gente fica sem saber, a criança não tem maturidade ainda para a gente falar “tudo bem, esse é o seu corpo, dá prazer mesmo.” Isso é uma questão muito complexa, não é fácil.</p> <p>É muito por conta dos nossos preconceitos. A sociedade tem que nascer de novo.</p>
Cândida	<p>Então aí vem a questão, até que ponto é natural, que faz parte do processo de maturação do ser humano. Até que ponto eu posso intervir e não intervir, né? Eu, por exemplo, no ano passado, trabalhei num agrupamento de três anos, eu via um menino na hora do sono se masturbar. Eu observava que isso acontecia só na hora do sono.</p> <p>Na primeira vez, a primeira tentativa foi que a criança de três anos evitasse fazer aquilo, talvez não por ele, mas para não despertar nos outros. Eu acho inclusive que eu tenho uma cabeça um pouquinho boa, eu achei que aquilo era coisa normal, mas no início você fica perguntando se realmente é aquilo mesmo? Será que é natural na criança? Será que ela viu alguém fazendo isso? Será que ela está tendo prazer ali? Então você fica cheia de dúvidas. Por isso eu procurei conversar com outras pessoas que foram me esclarecendo que era normal, que ele já fazia antes. Depois com o tempo o percebi se mexendo muito, e comecei a colocá-lo deitado no meu colo, sentada no chão, para ele parar de se movimentar demais, para não acordar os outros. Ele tocava na minha blusa, mexia, sem que fosse interesse em me tocar e eu percebia que ele achava interessante aquela descoberta, mas não que fosse um ato sexual. Aí, conversando com a mãe outras vezes, pois ele começou a falar que fazia aquilo com a mãe. Aí eu comecei a me preocupar, pois será que ele está vendo a mãe praticar ato sexual e diz que faz isso com a mãe, ou será que ele realmente está vivenciando isso em casa. Chamei a coordenação e expus a situação, ele falou a mesma coisa para um coleguinha, que chegou em casa e falou para a mãe que ia fazer isso com ela porque o coleguinha fazia com a mãe dele. Então a partir daquele momento eu passei a ficar preocupada. Conversei com a mãe novamente e aí ela assumiu que ele já fazia em casa e que já levou ao pediatra porque estava com dor no pênis. Aí eu expliquei para ela que ele está com dor no pênis por estar se masturbando além do normal. Ela ficou sem graça e não respondeu e só tocava no assunto quando eu tocava com ela. Durante a conversa ele mexia nela, levantava a saia dela, e ela ria, falando para ele não fazer isso. Então, se ela estava sendo conivente, se ele estava participando de algo em casa, eu não sei.</p> <p>De masturbação, a gente estava falando aqui que é uma coisa natural, que é normal, que faz parte, aí eu pensei nesse fato, mas até onde eu devo permitir? Será que a criança que se masturba agora, no ano que vem ela não vai se masturbar mais? Ou será que a criança vai chegar à adolescência e se masturbar? Aí eu pensei, até que ponto você tem que permitir? Aí vem a questão do</p>

	homossexualismo. Até que ponto eu devo deixar meninas beijar na boca, e deixar falar que é namorado, que é namorada, que é uma atitude natural?
Camila	<p>Não existe mais aquilo que é só na sala das crianças de cinco anos, as crianças estão muito atentas, quando a gente se pega em frente a essas brincadeiras sexuais, a gente se retrai, perde o equilíbrio por que não é fácil, pois às vezes até com estudo o nosso conhecimento ainda é pouco. Calma! Pensa! O que vai fazer? O que vai falar? A primeira sensação que vem a mente é que não pode.</p> <p>A gente pensa que já estamos acostumadas com a idéia de que o homem se masturba, mas a mulher não. Na infância, na vida adulta é assim: a mulher tem de sentar direitinho, fechar as pernas. O menino não pode pegar lá..., a mulher tem de estar sempre bem comportada.</p>
Conceição	Não emitiu opinião
Cristina	<p>É o que a gente tinha falado no começo, falta apoio e informação. Se isso acontecer o que fazer? Falta a devolutiva para nós profissionais saberem lidar com isso novamente. Acho que o que ficou é uma dúvida no ar. O professor precisa sempre buscar e ter resposta sobre assuntos que ainda tem muita dúvida no ar. A gente se sente até um pouco incapaz de ir atrás, de conseguir uma resposta.</p>
Criseide	<p>Eu tive uma aluna de cinco anos que sentava na cadeirinha e ficava se masturbando e os alunos do lado a percebiam suando e diziam que ela estava passando mal. Quando eu vi aquilo, fiquei tão assustada! Eu tremia tanto. Eu sentei do lado dela perguntei o que estava acontecendo e ela disse que nada. Ela suava e eu não sabia o que fazer, pensando que estava passando mal. Procurei a coordenadora pedagógica e ela ficou assustada. Aí ela resolveu conversar com os pais, que não acreditaram na gente. Eu fiquei assustada, tanto é que escolhi este tema para minha monografia. Até hoje eu nunca me esqueci dessa cena. Fiquei tão encabulada porque foi tão inesperado e passei a semana observando-a e vi que acontecia todo dia no mesmo horário. Aí a coordenadora chamou os pais, que a tiraram da escola. Como era uma escola particular, eles contrataram psicólogos para fazerem acompanhamento e saiu como se os professores fossem loucos. Se ela tivesse feito na frente dos pais talvez eles acreditassem. Acho que eles não observavam a criança.</p>
Cristiane	<p>No primeiro momento assusta, faz aquele alarde e depois a gente vai descobrindo que não é bem assim. Crianças de três a cinco anos têm problemas e histórias tão difíceis, tão grandes que eu na idade deles acho que não iria conseguir resolver estes problemas. Acho que eles usam essa questão como uma válvula de escape. Será que não se apega a questão da masturbação para sofrer menos diante de tantos problemas?</p> <p>E vejo que se nós não nos atentarmos para nosso comportamento, nós vamos provocar nas crianças o que foi feito conosco e quantas vezes nós não estamos preparados para fazer isso, a gente acaba não se preparando para. Se eu for voltar no tempo com as primeiras turmas que eu trabalhei, então acabei repetindo isso. Então a grande pergunta que temos que fazer é como nós vemos a sexualidade. Eu preciso ter consciência e saber o que está dentro de mim, o que eu penso, como eu lido com meu corpo. Felizmente algumas mulheres tiveram essa formação mais natural, a valorização do corpo, não no sentido pejorativo, mas de ter mesmo esse compromisso com o desenvolvimento saudável do corpo em todos os aspectos. Você enquanto educadora é sexuada e tem que estar muito atenta para que você não passe para as crianças seus preconceitos, suas frustrações, pois isso é construído. Assim como nós trabalhamos tanto a auto-estima, a autonomia, a sexualidade também está muito dentro desse processo. Uma formação que eu tenho não vai ser suficiente para atender a necessidade humana, eu tenho um olhar, uma escuta direcionada dentro daquela formação. Por isso é tão interessante, ter as parcerias.</p> <p>Pois acho que isso é tema de um estudo de muito tempo, assim como nós estudamos desenvolvimento humano, nós não temos uma informação coesa sobre sexualidade para termos firmeza para realmente lidar com isso.</p> <p>Será que eu vou saber orientar bem, porque vem as minhas raízes também, os meus preconceitos, então é um assunto que mexe.</p>
Corina	<p>Mas estou aqui em busca de respostas sobre a sexualidade na educação infantil. Então a gente percebe uma criança de quatro anos se tocando, na hora de dormir ela põe um dedo na boca e o outro lá. Eu fico me perguntando “por que será que ela busca tanto isso, será que se satisfaz? Por que será que ela só consegue dormir assim?”</p>
Coraci	<p>Eles fazem assim, simulam. Eu trabalhava no CMEI e tinha umas crianças lá de quatro anos que na hora de dormir, sempre ficava fazendo alguns movimentos que não eram uma coisa normal Às vezes eu a chamava, falava o nome dela, aí ela despertava. Era sempre com um lençol, ela gostava de cobrir com um lençol.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas das professoras participantes do grupo de discussão realizado no dia 24/04/2010.

Conforme estudo realizado por Nunes e Silva (2000), o potencial de expressão da criança traz em si a expressão da sexualidade, e apontam as manifestações mais comuns da sexualidade infantil:

- *Manipulação dos órgãos genitais:* A descoberta do próprio corpo e sua exploração gera uma das mais intensas descobertas infantis, já que proporciona uma experiência de prazer à criança. Sendo uma exploração prazerosa de sensações corporais, constitui-se em um fenômeno universal, inconsciente e inofensivo, que deve ser tomado como uma descoberta do próprio corpo e que obedece a impulsos biológicos e psíquicos. É freqüente esta manipulação se tornar impulsiva e social aos quatro anos. Nas meninas esta manipulação é mais difusa, e pode se manifestar no toque genital ou no uso de objetos, brinquedos e posições que provoquem estímulos prazerosos. Deve-se ressaltar que essa manipulação não é masturbação, no sentido adulto do termo ou de perversidade.
- *Atitude de reter a urina:* É freqüente e manifesta-se em meninos e meninas. Corresponde à prática de segurar a urina advinda do prazer físico da contração muscular e da sensação prazerosa de soltá-la e retê-la. A criança experimenta uma simples relação de controle do corpo.
- *Prática do beijo:* O beijo é uma troca saudável de sentimentos humanos. Estando a criança exposta a uma cultura própria da mídia, de modo explícito ou mais acanhado, naturalmente é atraída pelo cultivo social do beijo. Há inúmeros convites e práticas de beijos, sempre com imitação da TV por meio de suas novelas, filmes e programas. Algumas crianças gostam de beijar paredes e espelhos, numa síntese de narcisismo e imitação.
- *Namoro infantil:* É uma situação comum nas unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, as crianças verbalizam ou indicam estarem “namorando” com este ou aquele colega. Resultado, muitas vezes, de estímulos dos adultos, dos colegas, da mídia e do comportamento social.
- *Observacionismo:* Práticas como: ver, apalpar, conhecer, espiar as meninas no banheiro ou vice-versa, ver a cor da calcinha, levantar as saias e procurar ver os genitais um do outro são freqüentes entre as crianças da Educação Infantil.
- *Exibicionismo:* Outra prática muito comum é mostrar os órgãos sexuais uns para os outros. Essas práticas exibicionistas revelam ansiedade e satisfação da criança em provocar espanto e polêmica no grupo.

- *Fetichismo*: Prática de cristalizar a curiosidade sobre órgãos sexuais, vestir roupas de adulto, como o pai ou a mãe, maquiar-se, colocar peças íntimas como sutiã, por enchimentos, dentre outras.
- *Brincadeiras e jogos sexuais*: Práticas muito comuns em crianças como: papai-mamãe, médico, se tocarem, se acariciarem, comparar o tamanho do pênis e outras, num jogo simbólico.
- *Curiosidade sobre o nascimento*: Há uma curiosidade muito grande sobre o ciclo de vida ou a mecânica do nascimento. Como nossa cultura não desenvolveu muitas formas de abordar o fenômeno da vida e, para conversar sobre a vida e a morte, geralmente, recorreremos à religião e ao senso comum. Muitas explicações não são sinceras e verdadeiras, causando angústia nas crianças.

Nas falas das professoras é possível constatar o desejo e a procura por transformação: como foram reprimidas não querem reprimir. Duas professoras disseram que não achavam normais as manifestações sexuais das crianças, e todas apresentaram dúvidas quanto à postura que deveriam tomar diante das diferentes manifestações.

Algumas professoras expressaram claramente a contradição, por exemplo, Cândida diz que considera normal a masturbação, mas ao mesmo tempo se questiona:

Então aí vem a questão, até que ponto é natural, que faz parte do processo de maturação do ser humano.

Por isso eu procurei conversar com outras pessoas que foram me esclarecendo que era normal [...]

[...] aí eu pensei nesse fato, mas até onde eu devo permitir? Será que a criança que se masturba agora, no ano que vem ela não vai se masturbar mais? Ou será que a criança vai chegar à adolescência e se masturbar? Aí eu pensei, até que ponto você tem que permitir? Aí vem a questão do homossexualismo. Até que ponto eu devo deixar meninas beijar na boca, e deixar falar que é namorado, que é namorada, que é uma atitude natural? (Cândida).

Quando a criança estava tocando em sua blusa, essa mesma professora percebia que era prazeroso, *mas não que fosse um ato sexual*. Conversou com outra pessoa que esclareceu que aquela atitude era normal. Vale ressaltar que a criança reproduz o que vê e ouve. Repete o que os adultos dizem e fazem. Mesmo assim, ela continuou com dúvidas com relação ao comportamento da criança e o posicionamento de sua mãe diante dele:

Aí, conversando com a mãe outras vezes, pois ele começou a falar que fazia aquilo com a mãe. Aí eu comecei a me preocupar, pois será que ele está vendo a mãe praticar ato sexual e diz que faz isso com a mãe, ou será que ele realmente está vivenciando isso em casa. Chamei a coordenação e expus a situação, ele falou a mesma coisa para um coleguinha, que chegou em casa e falou para a mãe que ia

fazer isso com ela porque o coleguinha fazia com a mãe dele. Então a partir daquele momento eu passei a ficar preocupada. Conversei com a mãe novamente e aí ela assumiu que ele já fazia em casa e que já levou ao pediatra porque estava com dor no pênis. Aí eu expliquei para ela que ele está com dor no pênis por estar se masturbando além do normal. Ela ficou sem graça e não respondeu e só tocava no assunto quando eu tocava com ela. Durante a conversa ele mexia nela, levantava a saia dela, e ela ria, falando para ele não fazer isso. Então, se ela estava sendo conivente, se ele estava participando de algo em casa, eu não sei (Cândida).

Camila diz que quando vê as manifestações sexuais *a primeira coisa que vêm à mente é que não pode, se retrai, perde o balançado e se questiona o que vai fazer*. Já em outra fala diz que sexualidade está ligada ao prazer, ao afeto e ao corpo e está presente em todo momento.

Criseide diz que ficou assustada e tremeu, diante de uma criança que se masturbava. Cristiane disse que as crianças usam a masturbação como válvula de escape diante de tantos sofrimentos e situações difíceis. O adulto pode proporcionar outras válvulas de escape para a criança como brinquedos, afetos e atividades interessantes: pintar, tocar, correr, dançar, jogar e desenhar.

Algumas disseram que há muitos preconceitos, muitas frustrações, muitas raízes em si mesmas, uma questão complexa que não era fácil e impedia de lidar de forma segura com as crianças. No quadro 1, Carolina e Cândida utilizaram o termo choque quando soube que a criança tem vida sexual.

As crianças frequentemente brincam simulando relações sexuais e expressam suas curiosidades, como Carolina relatou que a criança queria levantar a roupa da outra e colocar o dedo no ânus do colega. Conforme Winnicott (1982), as brincadeiras e as curiosidades, em si, não são prejudiciais, mas se acompanhadas de grave culpa e repressão causam prejuízos na longa e difícil caminhada da imaturidade para a maturidade. É importante que o adulto esteja atento para que nas brincadeiras sexuais não haja coerção de uma criança para com outra e não permitir que se coloquem em risco a integridade física e se machuquem. Por outro lado, uma curiosidade da criança não satisfeita ou grandes explicações podem gerar ansiedade, insegurança, medo, exibicionismo e repressão.

Não é possível dizer que a criança só pensa em sexo, mas para este autor, uma criança sexualmente inibida está empobrecida e se comporta como um fraco companheiro diante dos colegas.

Uma criança é muito mais do que sexo. Do mesmo modo, a nossa flor favorita é muito mais do que água; todavia, um botânico fracassará em sua tarefa se, ao descrever uma planta, esquecer-se de mencionar a água, da qual é principalmente composta (Winnicott, 1982, p. 181).

Quando Cândia questiona até que ponto pode permitir a masturbação e a brincadeira sexual é importante ressaltar que aprender limites é um direito da criança e assim como se aprende limites em vários aspectos da vida, também, se aprende em relação à sexualidade.

Durante a infância, a criança necessita de toda a satisfação advinda do corpo, desde chupar o dedo, a chupeta, urinar, defecar e a manipulação dos genitais. A masturbação pode ser normal e saudável ou ser um sintoma de distúrbio no desenvolvimento emocional. O ato masturbatório normal e comum é o emprego de recursos naturais para a satisfação ou uma resposta contra a frustração, raiva, ódio, medo, o desinteresse e a monotonia. Cristiane confirmou esta concepção quando diz que a criança usa da masturbação como válvula de escape, *para sofrer menos diante de tantos problemas*. Quando a masturbação se torna compulsiva, representa um acúmulo excessivo de angústias, nos quais, a criança não consegue enfrentar. Nestes casos, não adianta apenas sustá-la, com castigos e repreensões, é preciso lidar com angústia para proporcionar-lhe alívio (Winnicott, 1982).

Winnicott (1982) afirma que o instinto sexual vai se acumulando na infância de um modo complexo e muitos dos medos das crianças estão associados a ideias, às excitações sexuais e aos conflitos mentais conscientes ou inconscientes, sendo que a base da sexualidade adolescente e adulta é estabelecida na infância. Para este psicanalista, a prevenção dos distúrbios sexuais adultos está sob a responsabilidade de todos os que se ocupam de dar assistência à infância.

Para a teoria winnicottiana, as crianças não podem ser classificadas e descritas como pertencentes ao mesmo grupo, pois variam de acordo com suas necessidades, influências familiares, contexto social, econômico e cultural. De um modo geral, entretanto, as crianças precisam de três coisas: de pessoas em quem possam confiar; de conhecimentos biológicos sobre a vida, crescimento e o meio e de um ambiente emocionalmente sólido e constante para que possam descobrir o sexo em si próprio e compreender como este aspecto se inicia, afeta e complica as relações humanas.

As brincadeiras das crianças são repletas de ideias e simbolismo sexuais, sendo possível identificar temas sexuais e o Complexo de Édipo. Portanto, se houver uma forte inibição sexual, seguir-se-á uma inibição lúdica. Segundo os estudos de Winnicott (1982), há uma confusão entre excitação sexual e brincadeira sexual. Excitação sexual é uma coisa e o desempenho de fantasias sexuais é outra. Uma fantasia sexual não precisa ser forçosamente acompanhada de excitação corporal. Como grande parte das brincadeiras das crianças é acompanhada de ideias e de simbolismo sexual, não significa dizer que as crianças estão

sempre excitadas sexualmente nas brincadeiras. Elas podem ficar excitadas, de um modo geral, ou até mesmo de uma forma localizada. A solução encontrada pela criança é chegar num clímax na brincadeira: alguém ganhou ou alguém perdeu alguém morreu ou foi agarrado. Um gol pode significar um clímax.

Winnicott (1982) defende que as crianças ao presenciar pessoas casando e constituindo famílias, são muito mais estimuladas e instruídas do que lições teóricas sobre o sexo. “Existe algo melhor do que os conhecimentos sobre sexo: é a descoberta do mesmo pelo indivíduo” (Winnicott, 1982, p. 244). As professoras ao solicitar orientação e pessoas de fora que entendam sobre sexualidade, demonstram que a sexualidade não faz parte de suas vidas, e por terem recebido uma educação repressora, com uma forte influência dos preceitos religiosos e do movimento higienista tratam as questões da sexualidade como um obstáculo de difícil solução ao tratá-lo com as crianças.

Este pediatra e psicanalista critica preleções sobre sexo descontextualizadas, por vezes, preconceituosa em relação aos papéis de homem e mulher e com o foco no sentimentalismo, sendo que as partes e funções sexuais ficam banalizadas e o ato sexual desvalorizado. Para ele, os próprios professores com uma base sólida de conhecimento, deveriam tratar com as crianças sobre os assuntos sexuais.

Pode-se inferir das falas dos sujeitos de nossa pesquisa que uma explicação para as professoras pedirem orientação, informação sobre como lidar com as manifestações sexuais das crianças e se *sentirem incapazes de conseguir uma resposta e até solicitar pessoas que estejam ligadas a esta área* está no fato de terem recebido uma educação repressora e com muitas proibições, que dificulta a vida das educadoras com a própria sexualidade e da criança. Outro fator é a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil na sua formação profissional.

Outras educadoras tentaram considerar normais as manifestações sexuais das crianças e tentaram compreender de outra forma, mas no decorrer da conversa apresentaram uma série de dúvidas. Nas falas das educadoras, identificamos o processo de transição. No primeiro momento querem reprimir as crianças diante de suas manifestações sexuais. É importante valorizar o desejo de transformação das professoras:

Vejo hoje minha neta com três anos, eu a vejo nitidamente manifestando a libido de uma forma espontânea. Como eu já sei que faz parte do processo da libido, então só tento desviar para outra coisa do interesse dela, sem reprimir, como aconteceu comigo (Carla).

E vejo que se nós não nos atentarmos para nosso comportamento, nós vamos provocar nas crianças o que foi feito conosco e quantas vezes nós não estamos preparados para fazer isso [...] (Cristiane).

Você enquanto educadora é sexuada e tem que estar muito atenta para que você não passe para as crianças seus preconceitos, suas frustrações, pois isso é construído [...] (Cristiane).

Algumas reconhecem que já reprimiram as crianças. Elas demonstram, com isso, uma forte influência dos preceitos religiosos, do tradicionalismo, conservadorismo e do movimento higienista que tratam as questões da sexualidade como de difícil enfrentamento.

Por outro lado, ao mesmo tempo, elas reconhecem que não é a atitude mais adequada, mas não sabem que postura assumir. Várias são as razões que levam os adultos a ter dificuldades em compreender e aceitar determinadas manifestações da sexualidade infantil. Dentre elas, o processo histórico cultural de repressão ao longo da história. Particularmente, no Brasil, o movimento higienista e a religião influenciaram fortemente o comportamento sexual dos sujeitos de forma repressora e disciplinar. A medicina, por meio do higienismo, envidou muitos esforços para o controle das crianças. A masturbação era tida com algo perigoso para a saúde física, moral e intelectual das crianças e dos jovens. A masturbação era um crime, um crime higiênico e o masturbador o culpado, necessitando de tratamento (Costa, 1999). A religião, por sua vez, apontava os males espirituais como consequência dos pecados sexuais.

Foucault (2007) analisa que a masturbação infantil passou a ser uma patologia a partir do século XVIII, no momento em que a infância foi considerada a “semente do amanhã” e necessitava, por isso mesmo, ser cuidada, vigiada, e controlada. Foram longos anos de domesticação dos corpos, do sexo nesses corpos e dos sentimentos para que os pais, os filhos, maridos e mulheres se tornassem exemplares.

É importante ressaltar que o olhar sobre a manifestação sexual da criança realizado pelas professoras e as manifestações mais comuns da sexualidade infantil apontadas por Nunes e Silva (2000) estão centradas nas zonas erógenas: boca, ânus e órgãos genitais. As manifestações apontadas são: masturbação, beijo, namoro infantil, brincadeiras sexuais e curiosidades. Um aspecto deve ser considerado: de acordo com a teoria freudiana do desenvolvimento psicosssexual, a criança nesta faixa etária está centrada no próprio corpo na busca do prazer. Com a maturidade, buscará o outro como objeto de prazer. É justificável que tanto as professoras quanto os autores centraram suas observações de sexualidade nas questões de genitalidade. Contudo, a sexualidade conforme temos defendido tem um sentido mais amplo e a genitalidade é um dos seus aspectos e, como diz Vitiello (1998), talvez nem mesmo o mais importante.

As educadoras compreendem que reprimir não é a atitude adequada, mas sentem inseguras para tomar outra atitude, que não reprimir. Todas consideram que a educação sexual que receberam foi repressora, não tiveram orientação e sentem dificuldades de lidar com as crianças neste aspecto. Nesse sentido, é possível identificar e revelar as contradições e a procura de mudança nas falas das professoras e que há um aspecto que as impede de provocar a transformação que veremos no próximo tópico.

3.3.3 Postura diante das manifestações sexuais infantis

A seguir o quadro 3 com os relatos das professoras sobre as posturas diante das manifestações sexuais infantis:

Quadro 3- Postura diante das manifestações sexuais infantis

Nome	Postura diante das manifestações sexuais infantis
Carla	<p>Eu penso assim, quando surge uma situação imediata a gente tem que tomar atitude. Mas eu entendo que aí nesse caso envolve profissionais de fora que tem competência em termo de conhecimento nesse tipo de situação. Então, para nós, mesmo que a gente leia, estude, tenha interesse, precisamos de pessoas que estão diretamente ligadas a essa área para poder ter suporte, se não tiver, como é que fica?</p> <p>Quando eu era bem menininha, com uns sete anos por aí, eu me lembro nitidamente de uma coisa que marcou meu processo de construção da sexualidade. Eu tive aquele vermezinho oxiúro, eu estava manifestando aquilo nos meus órgãos genitais e fui com a mãozinha, me despertou um prazer de estar ali pegando. Aí me lembro da minha mãe chegando e me deu uma repreensão forte, aquilo para mim foi como se fosse um brasão, ficou na minha mente como se eu não pudesse pegar, não pudesse mexer, aí eu me constrangi, lembrei nitidamente dela ter falado “Olha, vai perder a virgindade.”. Eu fiquei com aquilo na cabeça, ou seja, faz parte da minha formação. Como aconteceu comigo de ser reprimida, morro de medo de reprimir.</p>
Carolina	<p>Aí eu pergunto: O que fazer diante disso? Quando o coleguinha de quatro anos aborda os colegas o tempo todo. O caso de crianças que abordam os outros para levantar roupa, para colocar o dedo no ânus do colega. A gente fica sem saber, a criança não tem maturidade ainda para a gente falar “tudo bem, esse é o seu corpo, dá prazer mesmo.” A criança não tem maturidade para isso, então que a gente fazia, a gente chamava a família e a família diz que ela já vivenciou. A criança muitas vezes foi molestada e ela aprende a repetir isso. Mas aí, é o que você falou, é melhor esperar, quando isso vai tornando repetitivo dentro do agrupamento, e que ela está fazendo com que outros também aflorem e que talvez seja muito cedo para o grupo, é como o texto estava falando, dá prazer e a gente fica sem resposta “Será que eu estou agindo corretamente?” com medo de falar que o corpo do coleguinha é só dele e o seu é só seu. Então vamos respeitar o corpo do colega. Mas e a sensação do prazer? Como nós vamos explicar isso para a criança, a criança tem maturidade para compreender isso? Mas acontece que vivemos numa sociedade de regras, nós não podemos sair por aí, na rua se masturbando. Então acho que a criança tem que compreender isso. Claro que aí ficou na dúvida porque são muito imaturas para assimilar essas questões. Daí o choque, a gente pode até se masturbar em casa, no chuveiro, no seu quarto, mas a criança está ali, se masturbando todos os dias na frente do colega. É uma questão muito complexa, não é fácil. Lê um texto sobre masturbação, nossa! Há um choque tão natural e pensamos como a gente vai tratar isso com a criança. Quando a gente chama os pais na escola para falar sobre sexualidade é completamente diferente, quando o filho está manifestando uma coisa que ele deve ter vivenciado ou ter visto, existe toda uma cautela para falar com a família.</p> <p>Mas eu percebo também que a família tem uma grande preocupação, todas as famílias que a gente conversava. Elas chegavam dizendo que seu filho contou que um coleguinha, no banho,</p>

	<p>colocava o pênis no bumbum dele. Na verdade a preocupação era “será que meu filho vai ser gay?”. Uma mãe chegou para perguntar isso pra mim, porque o menino (4anos) queria beijar na boca dos colegas, ficava colocando o dedo no ânus do colega e ela perguntou para mim “tia, você acha que meu filho vai ser gay?” eu falei: é claro que não, nós não podemos definir isso. Eu conheço uma criança de cinco anos que na hora de dormir ela esfregava e tinha orgasmo, e dormia depois. Então entramos em contato com a família e vocês não imaginam o que essa história virou. A família não aceitava e ela tinha um problema na fala também, então a encaminhamos para a psicopedagoga e colocamos no encaminhamento essa questão da sexualidade, da masturbação. Então ela estava sendo acompanhada pela psicóloga e a família fechou os olhos para isso, achou que era coisa da nossa cabeça. O pai quis bater nas primeiras vezes. Ela continuou no acompanhamento, mas saiu da nossa instituição e ainda estava se masturbando. Nós ficamos sem saber, pois não poderíamos dizer para a criança que estava errada. A professora a colocava do lado e ficava ninando, conversando até ela dormir para despistá-la. E nós ficamos sem resposta. O que deveríamos fazer? Permitir? Desviar a atenção? Qual a resposta para isso?</p>
Cândida	<p>Na primeira vez, a primeira tentativa foi que a criança de quatro anos evitasse fazer aquilo, talvez não por ele, mas para não despertar nos outros colegas. Eu acho inclusive que eu tenho uma cabeça um pouquinho boa, eu achei que aquilo era coisa normal, mas no início você fica perguntando se realmente é aquilo mesmo? Será que é natural na criança? Será que ela viu alguém fazendo isso? Será que ela está tendo prazer ali? Então você fica cheia de dúvidas. Por isso eu procurei conversar com outras pessoas que foram me esclarecendo que era normal, que ele já fazia antes. Depois com o tempo o percebi se mexendo muito, e comecei a colocar ele deitado no meu colo, sentada no chão, para ele parar de se movimentar demais, para não acordar os outros. Ele tocava na minha blusa, mexia, sem que fosse interesse em me tocar e eu percebia que ele achava interessante aquela descoberta, mas não que fosse um ato sexual. Aí, conversando com a mãe outras vezes, pois ele começou a falar que fazia aquilo com a mãe. Aí eu comecei a me preocupar, pois será que ele está vendo a mãe praticar ato sexual e diz que faz isso com a mãe, ou será que ele realmente está vivenciando isso em casa. Chamei a coordenação e expus a situação, ele falou a mesma coisa para um coleguinha, que chegou em casa e falou para mãe que ia fazer isso com ela porque o coleguinha fazia com a mãe dele. Então a partir daquele momento eu passei a ficar preocupada. Conversei com a mãe novamente e aí ela assumiu que ele já fazia em casa e que já levou ao pediatra porque estava com dor no pênis. Aí eu expliquei para ela que ele estava com dor no pênis por estar se masturbando além do normal. Ela ficou sem graça e não respondeu e só tocava no assunto quando eu tocava com ela. Durante a conversa ele mexia nela, levantava a saia dela, e ela ria, falando para ele não fazer isso. Então, se ela estava sendo conivente, se ele estava participando de algo em casa, eu não sei.</p> <p>Hoje a gente vê as crianças tendo essa orientação sexual desde novos, mas nós não tivemos. Então talvez a resistência maior seja nossa. Então acho realmente que a gente deve ser preparada. A gente tem que ir a busca disso, mas tem que ter respaldo de órgão público, pois somente quando estamos inseridos na situação é que damos nossos pulos.</p> <p>Quanto antes melhor, independente da faixa etária. Tem que ser igual à gente ensina português, matemática, geografia, tem que inserir educação ambiental, no trânsito, sexual, informática.</p> <p>De masturbação, a gente estava falando aqui que é uma coisa natural, que é normal, que faz parte, aí eu pensei nesse fato, mas até onde eu devo permitir? Será que a criança que se masturba agora, no ano que vem ela não vai se masturbar mais? Ou será que a criança vai chegar à adolescência e se masturbar? Aí eu pensei, até que ponto você tem que permitir? Aí vem a questão do homossexualismo. Até que ponto eu devo deixar meninas beijar na boca, e deixar falar que é namorado, que é namorada, que é uma atitude natural?</p> <p>Então aí vem a questão, até que ponto é natural, que faz parte do processo de maturação do ser humano</p> <p>Até que ponto eu posso intervir e não intervir, né?</p> <p>Então, o que eu vi em relação à sexualidade nesse agrupamento de quatro anos, que trabalhei no ano passado e que colaborou um pouco com meu trabalho e em relação às crianças foi que eu comecei a deixar bem claro para elas o que era possível fazer enquanto criança e o que era possível fazer enquanto adulto. Então eu comecei a fazer esse recorte e nunca falei para elas que não podia, ou que estava certo ou errado, mas eu sempre respondia que eu podia algumas coisas porque era adulta (beijar na boca, ter namorado) e que elas enquanto crianças, não, ainda não podiam. Eu falava “você só estuda, porque é criança, seu papai e mamãe só estuda? Não, porque são adultos”. Eu dizia que as crianças têm amigos e amigas e os pais são casados ou namorados, podem beijar na boca. Isso começou a ajudar um pouco no meu agrupamento.</p>

Camila	Será que todos os momentos da masturbação eu devo enviar a criança para um psicólogo? Pois a gente está com esse preconceito, pois é um momento que ela está sentindo prazer. A criança se masturbou, devo encaminhar para psicólogo? Pode ser algo repetitivo ou momentâneo. Pois isso faz parte do tempo da criança, da descoberta da criança. Só porque está em acompanhamento psicológico nunca mais vai se masturbar?
Conceição	Não emitiu opinião
Cristina	É o que a gente tinha falado no começo, falta apoio e informação. Se isso acontecer o que fazer? Falta a devolutiva para nós profissionais saberem lidar com isso novamente. Acho que o que ficou foi uma dúvida no ar. O professor precisa sempre buscar e ter resposta sobre assuntos que ainda tem muita dúvida no ar. A gente se sente até um pouco incapaz de ir atrás, de conseguir uma resposta. Então acho que preciso muito de orientação a respeito porque é um assunto que está todo dia aí. A criança está em busca de se conhecer e conhecer o outro em todo momento, quer tocar, quer beijar, quer pegar, então eu acho que é preciso orientação a respeito disso, para tirar essa confusão que a gente tem na cabeça.
Criseide	Eu tive uma aluna de cinco anos que sentava na cadeirinha e ficava se masturbando e os alunos do lado a percebiam suando e diziam que ela estava passando mal. Quando eu vi aquilo, fiquei tão assustada! Eu sentei do lado dela perguntei o que estava acontecendo e ela disse que nada. Ela suava e eu não sabia o que fazer, pensando que estava passando mal. Procurei a coordenadora pedagógica e ela ficou assustada. Aí ela resolveu conversar com os pais, que não acreditaram na gente. Eu fiquei assustada, tanto é que escolhi este tema para minha monografia. Até hoje eu nunca me esqueci dessa cena. Fiquei tão encabulada porque foi tão inesperado e passei a semana observando-a e vi que acontecia todo dia no mesmo horário. Aí a coordenadora chamou os pais, que a tiraram da escola. Como era uma escola particular, eles contrataram psicólogos para fazerem acompanhamento e saiu como se os professores fossem loucos. Se ela tivesse feito na frente dos pais talvez eles acreditassem. Acho que eles não observavam a criança.
Cristiane	Parece que pelo menos eu, tenho aprendido que às vezes é preferível a gente não tomar nenhuma atitude do que tomar uma atitude precipitada. Eu procuro me cercar de opiniões, de pessoas que possam me ajudar, manter um pouco de serenidade, pois se eu fizer um alarde, a coisa vai complicar mais ainda. Então muitas vezes na ânsia de querer ajudar, às vezes eu acabo atrapalhando. Eu nem pergunto o que está acontecendo, eu já chego com minha bagagem de preconceitos “Isso não pode fazer, isso é feio.” Eu jogo para as crianças todas as minhas coisas mal resolvidas. A gente vê o comportamento, imagina e já vem com a coisa pronta e se for conversar com a criança vê que não é nada daquilo. Eu fico pensando quando eu era criança eu achava que os pais eram assexuados, aí você passa a ter consciência que eles transam aí depois você transa e tem orgasmo. Eu estou tentando fazer a ligação entre como eu na minha infância via a questão da relação sexual, do corpo, vi que tive muita dificuldade. Então, depois dos quarenta anos, eu estou tentando resgatar a minha sexualidade. Às vezes a gente não fica nem preocupado com a qualidade da vida sexual e quando os filhos crescem a gente pensa “e agora?”. Pelo menos foi por esse processo que eu passei. Quando fiz 40 anos, comecei a pensar. Eu não tive essa orientação e penso o quanto fui cruel com o meu corpo. Aí eu acho a importância desse trabalho que é efetuado na educação infantil focando principalmente nessa conscientização. Por isso que a gente é tão focada para que o ser humano possa se desenvolver todas as partes e não ficar esquecido a parte sexual. E vejo como é importante, essa responsabilidade porque estamos trabalhando diretamente com isso. E vejo que se nós não nos atentarmos para nosso comportamento, nós vamos provocar nas crianças o que foi feito conosco e quantas vezes nós não estamos preparadas para fazer isso, a gente acaba não se preparando para. Assim como nós trabalhamos tanto a auto-estima, a autonomia, a sexualidade também está muito dentro desse processo. Uma formação que eu tenho não vai ser suficiente para atender a necessidade humana, eu tenho um olhar, uma escuta direcionada dentro daquela formação. Por isso é tão interessante, ter as parcerias. Infelizmente, no nosso município nós não temos como recorrer tão imediato a um profissional que possa estar nos orientando, pois acho que isso é tema de um estudo de muito tempo, assim como nós estudamos desenvolvimento humano, nós não temos uma informação coesa sobre sexualidade para termos firmeza para realmente lidar com isso. Então eu acho que é a experiência de uma com a outra que vai fazendo com que possamos trabalhar com mais naturalidade. Quero saber quando vai reunir e discutir de novo.
Corina	Eu era sempre preocupada com meus filhos quando eles eram pequenos, pensando em como a gente ia chamar. Ele começou a falar pipiu e eu fui deixando, pensando em não aguçar, em não

	estimular. Aí cheguei ao pediatra e percebi que estava com fimose, e ele falou que eu tinha que estimular que puxar, até então eu não queria nem tocar para não estimular. Aí o médico falou “tira aí seu pinto” e ele só entendeu quando o pediatra falou “abre a calça, tira o pipiu”. Aí eu vi que a gente precisava conversar, pois a gente tenta esconder, proteger e acaba prejudicando. A gente quer guardar para não estimular nada. Eu ficava com medo, falei para meu marido, que isso era coisa de homem. Minha mãe não me explicava, não sentava para falar sobre essas coisas, Eu morava no interior, então as coisas vinham muito depois. Quando eu vinha para Goiânia nas férias, as minhas primas me contavam. Mas minha mãe não sentava para conversar comigo sobre esses assuntos, não fui dessa geração.
Coraci	Eles fazem assim, simulam. Eu trabalhava no CMEI e tinha umas crianças lá de quatro anos que na hora de dormir, sempre ficava fazendo alguns movimentos que não eram uma coisa normal. Às vezes eu a chamava, falava o nome dela, aí ela despertava. Era sempre com um lençol, ela gostava de cobrir com um lençol.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das falas das professoras participantes do grupo de discussão realizado no dia 24/04/2010.

As educadoras expressaram o sentimento de incapacidade diante das manifestações sexuais das crianças, algumas não sabem como lidar com a situação e, quando realizam algum tipo de intervenção questionam a atitude tomada. Carla apresentou uma visão de sexualidade como *uma expressão do ser, como símbolo de vida, uma sinalização de interação*, mas diante de manifestações sexuais da criança, entende que precisa tomar atitude e precisa chamar profissionais de *fora com competência em termo de conhecimento nesta situação*.

As crianças apresentam alguns comportamentos que deixam os adultos perplexos, confusos e inseguros e na maioria das vezes, sem saber o que fazer, que atitude tomar frente às estas questões. Algumas professoras ficaram assustadas diante da masturbação infantil e outras levantaram uma série de dúvidas. Quando Cândida questiona até que ponto pode permitir a masturbação e a brincadeira sexual é importante ter em mente que não podemos ter atitudes de repressão, mas aprender limites é um direito da criança, ela precisa aprender as regras sociais. Desse modo, orientar e refletir acerca de que algumas coisas, não devem ser feitas na frente das pessoas como cocô, xixi, brincar com os órgãos sexuais é salutar para a sua formação. Por outro lado, se a masturbação é compulsiva, a criança está indicando que algo não vai bem, está com tédio, ansiedade, tristeza ou falta de atenção e recorre ao corpo para compensar o mal estar, com também pode ocorrer que as atividades proporcionadas às crianças são pouco interessantes e monótonas que acabam levando-a se ocupar do próprio corpo.

As professoras relataram que sentem falta de apoio, compreensão e parceria por parte da família. Outras vezes, constatam que os pais estão confusos, inseguros ou ignoram as questões sexuais da criança. O mundo está em intenso movimento de transformação social, as professoras tem a difícil tarefa de processar, entender, tomar consciência da mudança, da diversidade e da multidimensionalidade que estão implícitas no processo de educar. Por outro

lado, são submetidas a uma cultura de massa que normaliza e normatiza os indivíduos dentro de sistemas hierárquicos e valores. Diante deste grande desafio, as professoras sentem o peso de seus limites e na maioria das vezes, buscam solitárias estratégias para superar as dificuldades e ajudar as crianças, como Corina que diz que não queria *nem tocar nos órgãos genitais do filho para não estimular*.

Na discussão, as professoras demonstraram que o trabalho que desenvolvem em relação à educação sexual das crianças ocorre sempre que surgem as perguntas e situações, procuram responder e intervir junto às crianças. Mas compreendem que é importante um trabalho de educação sexual para as crianças. É importante reforçar que a formação do professor se faz mais necessária do que com as crianças propriamente.

Quando Cristiane diz que tem que estudar sexualidade como se estuda o desenvolvimento humano está fazendo uma separação entre os dois, como se a sexualidade não fizesse parte do desenvolvimento. As crianças de zero a cinco anos estão descobrindo seu corpo, seu prazer e formando conceitos e opiniões sobre si e o mundo que a cerca e os professores são os mediadores neste processo. Para tanto, estes profissionais precisam ter uma formação sólida teoricamente para compreender e ajudar a criança se tornar um sujeito sexualmente saudável.

As professoras têm a clareza da importância da educação sexual na Educação Infantil e cobram políticas públicas para uma formação sólida do professor para cumprir o seu papel como mediadora neste processo de desenvolvimento sexual da criança. É notório que elas estão ávidas por um estudo de sexualidade no desenvolvimento humano na sua formação profissional.

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

Conforme estas autoras a educação sexual não deve ser apêndice nas práticas educacionais da formação de professores, mas como integrante do currículo e da proposta de cada instituição. Dessa forma e considerando as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a Educação Infantil cumpre as funções indissociáveis de educar e cuidar. Para tanto, requer uma formação profissional do educador, no tocante a sexualidade, que faça parte legal e explicitamente nas políticas públicas e nos currículos de formação inicial e continuada. Os documentos oficiais da Educação Infantil, entretanto, apresentam ora

orientações insuficientes, ora omitem este aspecto fundamental do desenvolvimento humano. Podemos constatar esta lacuna na fala da professora Camila: *pois às vezes até com estudo o nosso conhecimento ainda é pouco.*

De acordo com Nunes (1987), a educação sexual não é uma questão técnica, mas sim uma questão social, estrutural e histórica. O sujeito constituído socialmente está submetido a um processo de educação sexual desde que nasce. Este processo de enquadramento dura a vida inteira, com a reprodução de estruturas e papéis tradicionais por meio da ideologia, família, linguagem, cultura, escola, trabalho e religião. Para este autor, a sexualidade é histórica, processual, mutável, aberta a novas experiências e significações.

De acordo com as pesquisas realizadas por Constantine e Martinson (1984), os professores percebiam que a curiosidade sexual das crianças era muito maior do que as perguntas que elas faziam. As crianças se ocupavam com uma grande variedade de comportamentos sexuais que eram importantes para se familiarizarem com o próprio corpo, mas os adultos não proporcionavam uma orientação que ajudasse a criança a atingir o seu objetivo. Os pesquisadores concluíram que esta situação reflete a negligência para com o desenvolvimento sexual da criança, na cultura ocidental, na qual, poucas crianças recebem apoio e compreensão em relação às suas experiências e ao seu desenvolvimento sexual. Este aspecto deveria ter a mesma importância que o desenvolvimento físico e cognitivo.

Constantine e Martinson (1984) defendem uma educação sexual da criança que inclui a libertação dos empecilhos provocados por pais e sociedade sexualmente ansiosos e ambivalentes. Os direitos sexuais fundamentais da criança, de acordo com suas necessidades e capacidade de compreensão, como conhecer sua sexualidade, ser sexual, ter acesso a materiais educativos e literários e ter sua privacidade protegida devem ser respeitados.

Para Nunes e Silva (2000), não é preciso despejar na criança uma gama de informações, mas é justo satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo, numa linguagem que elas dominem e que possam entender. “[...] tomando o partido ou responder, que o façamos com a maior simplicidade, sem mistério, sem embaraços [...] é melhor impor silêncio que responder mentindo” (Rousseau apud Nunes; Silva, 2000, p. 52).

Criar um mistério sobre as questões sexuais, para Freud estava ligado à falta de consciência dos adultos sobre a sexualidade, ignorância e a um pudor usual. Esse erro grotesco acarreta sérias conseqüências, pois o recém-nascido vem ao mundo com sua sexualidade e seu desenvolvimento vem acompanhado de sensações sexuais. “[...] e pode-se afirmar que o clima de mistério apenas a impede de apreender intelectualmente as atividades

para as quais já está psiquicamente preparada e fisicamente apta” (Freud, 2006, vol. IX, p. 125).

O que realmente importa é que as crianças nunca sejam levadas a pensar que desejamos fazer mais mistério dos fatos da vida sexual do que de qualquer outro assunto ainda não acessível à sua compreensão; para nos assegurarmos disso, é necessário que, de início, tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento.

A curiosidade da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem (Freud, 2006, vol. IX, p. 128 a 129).

Conforme Nunes e Silva (2000), a postura diante da sexualidade varia muito de acordo com a sociedade, sua cultura, seu contexto histórico e ideológico. Existem comunidades de configuração social diferente da nossa que adotam práticas de iniciação e informação sexual muito diferente das nossas. Alguns povos remanescentes dos índios brasileiros e outras sociedades orientais tratam a sexualidade de maneira menos repressora e com mais naturalidade do que nossa sociedade.

A sexualidade infantil é muito mais autêntica porque as crianças em geral não precisam provar nada a ninguém e também não estão preocupadas com os padrões de “normalidade” que a sociedade impõe aos adultos. Reprimir a sexualidade da criança é reprimir seu corpo, que se constitui na base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade. Porque, afinal, não existe uma separação entre a sexualidade infantil e a sexualidade adulta. Existe sim uma ligação única e uma continuidade entre elas, ou seja, são inseparáveis e conseqüentes (Nunes; Silva, 2000, p. 52).

Schultz (2004) pesquisou crianças em ambiente de berçário e constatou que os pequenos têm que enfrentar este mundo que precisa ser responsável para lhes descerrar a condição humana com todas as suas contradições. De acordo com os seus estudos, o homem constrói sua própria natureza, o homem produz-se a si mesmo, e a sexualidade é o produto desta autoconstrução, pois podemos perceber uma forma variada de relacionamentos sexuais em diferentes culturas. A sexualidade sofre, por sua vez, a influência tanto do contexto sociocultural quanto da natureza biológica do homem.

Esta autora, fundamentada em Winnicott, reforça a concepção de que o bebê deve ser educado com carinho e afetividade, satisfazendo suas necessidades e que conseqüentemente sua sexualidade desenvolverá satisfatoriamente. O bebê, entre outras coisas, deve ser alimentado, manipulado, embalado, banhado e nomeado.

Para Schultz (2004), um programa pedagógico/educacional deve considerar estes cinco pontos no desenvolvimento do bebê. Alimentar no seio, na mamadeira, dar a papinha na hora certa, segurar e aconchegar o bebê são cuidados físicos e afetivos. Tocá-la, tomá-la,

la nos braços, massageá-la, acalmá-la sempre conversando e olhando-a nos olhos. Todas estas atitudes corroboram com a formação da sexualidade da criança. Embalar a criança é um recurso poderoso para aliviar a angústia diante de uma nova situação ou diante de uma separação. O banho é um momento para o bebê, de contato com o próprio corpo, conhecendo e sentindo o prazer nesta descoberta. Nomear o bebê, individualizá-lo, chamá-lo e festejá-lo pelo nome, conversar e apresentar o mundo com uma linguagem compatível ao seu processo de desenvolvimento são posturas adequadas que devem fazer parte da atuação do professor.

A base da saúde sexual é estabelecida na infância e na reduplicação do desenvolvimento infantil que tem lugar na puberdade. O corolário é igualmente verdadeiro: as aberrações e anormalidades sexuais da vida adulta são igualmente implantadas nos primeiros tempos da infância. Além disso, é também nesse período que se alicerça toda a saúde mental do indivíduo (Winnicott, 1982, p. 171).

É importante ressaltar a teoria da sedução, desenvolvida por Freud, no período da fundação da psicanálise. Esta teoria foi uma descoberta clínica: os pacientes, no decorrer da terapia, se lembravam de cenas vividas de sedução em que a iniciativa vinha do outro, em geral adulto, e que eram representadas por simples palavras e gestos até o atentado sexual. Posteriormente, Freud descobriu que as cenas de sedução relatadas pelos pacientes eram na maioria das vezes, produto da fantasia e reformulou aspectos da teoria. A sedução sexual ocorre do adulto na criança, sob a forma de cuidados corporais dispensados à criança. O adulto desperta nos órgãos genitais da criança as primeiras sensações de prazer, ao executar atividades de cuidados corporais (Laplanche, Pontalis, 1986). O professor que atua na Educação Infantil, seja o regente do agrupamento ou seu auxiliar, deve ter conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, que o possibilite compreender o papel que desempenha, neste processo, ao realizar as atividades de cuidados com a higiene e a alimentação da criança.

Schultz (2004) reafirma que em toda a sua obra, Freud ressalta as necessidades básicas do homem como alimentação, respiração e sexualidade. Estas necessidades provocam estímulos internos e externos e uma excitação que precisa ser descarregada ou satisfeita. A criança precisa da ajuda do adulto para satisfazer suas necessidades. Para esta pesquisadora, os estudos e pesquisas confirmam que para atender as crianças em creches e pré-escolas, os princípios da psicanálise devem ser incorporados ao saber pedagógico e na formação de professores para que a Educação Infantil desempenhe seu papel com uma qualidade socialmente reconhecida.

O desenvolvimento da criança é fortemente marcado pelas práticas culturais de cada sociedade. Os valores, as regras e os padrões de condutas adotados pelo grupo familiar em

que ela se insere, constituem-se em parâmetros fundamentais para o seu comportamento sexual. Essas práticas, se fazem presentes desde o início do processo de socialização da criança e influenciam no desenvolvimento de sua sexualidade.

Vale lembrar que, do ponto de vista da criança, porém, não é necessário que ela tenha presenciado cenas de sexo, ou a sua representação, nos meios de comunicação para que se envolva em explorações ou jogos sexuais. A motivação para essas brincadeiras pode vir exclusivamente de curiosidades e desejos, integrantes de um processo normal de desenvolvimento.

A estrutura familiar da qual a criança faz parte, fornece-lhe importantes referências para sua representação, quanto aos que desempenhará quando adulta. Além do modelo familiar as crianças podem contar, por exemplo, com as novelas ou desenhos veiculados pela televisão, nos quais, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos.

O pediatra e psicanalista Winnicott (1982) afirma que, graças a Freud, pode-se compreender o processo de desenvolvimento da criança tendo como tema central o Complexo de Édipo. Freud seguiu ao longo de suas pesquisas afirmando a existência deste fenômeno e suportando o choque da reação pública. “Quem sabe esperar não necessita fazer concessões” (Freud, 2006, p. 23).

Para Winnicott (1982), discípulo e seguidor de Freud, o amor dos meninos pelas respectivas mães, o desejo de se casarem com elas e até de lhes darem filhos e, ao mesmo tempo, expressarem ódio pelo pai é facilmente perceptível em alguns meninos. Mas, para outros, não há, aparentemente, nenhuma expressão destes desejos e parecem ter um maior sentimento pelo pai, com o qual se identificam e a quem querem imitar. Uma observação direta não confirmaria a teoria de Freud sobre a universalidade do Complexo de Édipo e, processos inconscientes, podem passar despercebidos. Winnicott (1982), no entanto, alerta para uma análise cuidadosa e prolongada, na qual, será possível a descoberta deste fenômeno severamente reprimido.

As professoras solicitam informações, orientações e formação para lidar com a sexualidade das crianças na Educação Infantil, entretanto um aspecto deve ser considerado. As professoras demonstram em suas palavras que tinham práticas repressoras para com as crianças, mesmo apresentando concepções abrangentes de sexualidade e mesmo não querendo reprimir para não repetir o que fora feito com elas.

Buscamos na teoria de Bourdieu o conceito de *Habitus* para explicar este comportamento das professoras. Esse autor construiu a noção do conceito de *Habitus* a partir da filosofia antiga, originária do pensamento de Aristóteles e da escolástica medieval. As raízes do *Habitus* vêm da noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, que significa o estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os sentimentos, desejos e conduta. Bourdieu escreveu sobre o *Habitus*:

Um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto da obediência de regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isto, coletivamente orquestradas, sem o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu apud Martins, 2002, p. 173).

O *Habitus* não é uma aptidão natural, mas social e que, portanto, é variável com o tempo, lugar, com as distribuições de poder, transferível para várias práticas como a música, esporte, alimentação, vestuário, mobília, escolhas políticas e matrimoniais. É durável, mas não é eterno porque suas disposições podem ser destruídas, mas possui uma inércia incorporada, quando produz práticas homogêneas que foram geradas pelas estruturas sociais. O *Habitus* também produz uma lacuna entre determinações passadas que estão arraigadas e determinações atuais que levantam questionamentos.

O *Habitus* tenta explicar como a interioridade se faz presente no exterior, ou seja, o conjunto das incorporações sociais que nos faz dar respostas à realidade social. De acordo com Bonnewitz (2003), para se viver em sociedade é preciso ser socializado e esta socialização para Bourdieu é caracterizada pela formação do *Habitus* que a autora sintetiza como um sistema de disposições e mecanismos adquiridos durante o processo de socialização. O indivíduo interioriza modos de perceber, sentir, fazer e pensar. É a incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, sendo que seu modo de agir, pensar e sentir confirma e reproduz, mesmo que inconsciente esta estrutura social. O *Habitus* é constituído por um conjunto de disposições para a ação, funciona como uma história gravada no cérebro, no corpo, nos gestos, nos modos de falar, andar, vestir e nas respostas que damos à realidade social.

Para Bonnewitz (2003, p. 78), o “*Habitus* está na base daquilo que, no sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo”, é um mecanismo de interiorização do que é exterior. De acordo com esta autora, Bourdieu enfatiza o *Habitus* como um fator de reprodução social, os indivíduos fazem escolhas que são aparentemente livres, mas que na

verdade, são mobilizações do *Habitus*, que sofre reestruturação de acordo com a trajetória social do indivíduo. O homem é um ser social e seu comportamento é na verdade produto de múltiplas aquisições sociais, sua personalidade individual é uma variante da personalidade social constituída na e pela filiação a uma classe social. Portanto o *Habitus* é um fator de reprodução social.

Canezim (2006) define o conceito de *Habitus* como:

Um conjunto de valores, costumes, formas de percepção dominantes, esquemas de pensamento incorporado pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais (Canezim, 2006, p. 114).

Bourdieu elaborou seu pensamento considerando tanto as dimensões individuais quanto as imposições sociais, e com isto, criou o conceito de *Habitus*, que considera tanto as escolhas do indivíduo quanto as aquisições sociais, que considera as ações do indivíduo cotidianamente quanto o seu processo de socialização. Temos ações que parecem instintivas, mas que na verdade estão no repertório de nosso *Habitus*, e também há o espaço para o imprevisto e para as escolhas. Para Canezim (2006), Bourdieu admite que os indivíduos atuem em sociedade, e nestas trocas sociais põem em ação o *Habitus*, que vai gerar diferentes comportamentos. O *Habitus* não é um conceito isolado, que explica o social independente de outros elementos, ele recebe a influência da trajetória individual, das condições concretas de existência, do contexto econômico, social e cultural.

O homem é um ser social e seus comportamentos que a priori parecem naturais e inatos, são na verdade, resultados de seu aprendizado social. *Habitus* traz a noção de que os sujeitos são produtos da história social, mas também de experiências ao longo de suas trajetórias individuais.

Canezim (2006) chama à atenção para as reflexões desenvolvidas por Perrenoud acerca das práticas pedagógicas e da formação docente. Este autor defende que as mudanças das práticas implicam a transformação do *Habitus* do professor.

é preciso admitir que, no âmbito das práticas pedagógicas, se fala bastante de mudanças, ainda que ela nem sempre surja identificada na ação pedagógica, salvo para considerar a evolução das últimas décadas, ou no máximo, nos últimos 50 anos. [O que só dá crédito à tese de uma gênese do *Habitus* como interiorização dos constrangimentos objetivos.] Pois se é verdade que houve reforma nas estruturas escolares ao nível do sistema da organização do ensino, por outro lado, não se pode ignorar que as condições de trabalho na sala de aula pouco se alteraram. Nota-se que houve um aperfeiçoamento de equipamentos, uma diminuição progressiva dos efectivos, uma flexibilidade relativa dos planos de estudos e da directivas metodológicas, modernização de *curriculum*. Mas são apenas variações – muito

lentas, aliás- num esquema de base onde não se verificam mudanças! (Perrenoud apud Canezini, 2006, p. 130).

Não se verificam mudanças efetivas porque não houve transformação do *Habitus*. Os preceitos religiosos, as tradições judaicas e cristãs, o movimento higienista colaboram para uma formação do *Habitus* nas professoras que as impede de mudar suas atuações frente às crianças. As professoras precisam de orientação e formação em relação à sexualidade, mas necessitam essencialmente da transformação do *Habitus*.

Nas falas das professoras constata-se a necessidade de uma formação mais profunda, planejada no currículo que contemple a sexualidade no processo de construção da identidade do professor e o ajude na transformação do *Habitus*. Carolina disse que a sociedade tinha que nascer de novo para aceitar a sexualidade. Podemos entender esse nascer de novo como um estudo completo do desenvolvimento humano acompanhado da mudança do *Habitus*.

Desde que Freud desenvolveu a teoria da sexualidade infantil em 1905, afirmou que a criança tem vida sexual e criticava a educação por sua severidade e constante repressão. Já se passaram 105 anos. Um século depois ainda presenciamos a dificuldade dos adultos de lidar com a própria sexualidade e a das crianças, como demonstram as falas dos sujeitos de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos o objetivo de conhecer e analisar como as professoras compreendem e se posicionam diante da sexualidade das crianças de zero a cinco anos, como também compreender como as políticas públicas para a Educação Infantil têm percebido a relação entre educação e sexualidade, nesta etapa da educação básica, e quais as ações governamentais, no sentido de preparar o professor para esta tarefa. Para atingi-los, adotamos a pesquisa qualitativa e a técnica do grupo de discussão, que possibilitou o levantamento de várias informações para a análise.

No caminho percorrido, buscamos a compreensão da trajetória da infância, da Educação Infantil, das políticas públicas para a infância, bem como, as teorias acerca da sexualidade. Outro ponto importante foi a influência da religião e da higiene no comportamento sexual das pessoas. Muito destas influências estão presentes nas instituições infantis e pode ser percebida nas concepções e posturas assumidas pelos professores.

Os estudos realizados nos permitiram compreender que a concepção de criança como sujeito de direitos - adotada oficialmente pela Rede Municipal de Educação de Goiânia - foi resultado de um longo processo histórico. Desde a pré-história, as crianças foram tratadas com negligência e desrespeito. No Período Paleolítico, com uma organização baseada na caça e na pesca, as crianças eram consideradas como uma carga e não muito desejadas. A partir da Revolução Agrícola, no Período Neolítico, as crianças passaram a ser utilizadas no trabalho, contribuindo com a economia familiar. Desde então convivemos com o trabalho infantil ao redor do mundo.

Na Idade Antiga começaram a surgir as primeiras leis para regulamentar a infância, com ênfase na punição e na obediência. As civilizações antigas tinham pouco apreço para com a infância com conceitos ambíguos e imprecisos. Os romanos aplicaram a ideia de escolarização dos gregos e iniciaram um processo de compreensão da infância com a noção de vergonha, ou seja, proteger a criança dos segredos dos adultos.

Já na Idade Média, a falta de interesse pela criança era uma característica marcante. A criança e tudo que se relacionava a ela tinham pouca ou nenhuma importância. Adultos e crianças compartilhavam o mesmo mundo intelectual e social.

Na passagem do mundo feudal para o capitalismo, as novas relações sociais e de produção deram origem a necessidade de preparar a criança para o mundo do adulto, enfim, as

novas exigências do mundo moderno provocam o aparecimento do interesse pela criança. Portanto, podemos assegurar que a infância foi uma invenção da modernidade.

Surgem as escolas e com elas a separação das crianças do mundo dos adultos. Porém, a educação escolar que se desenvolveu não se voltou para a criança e sim para uma formação do adulto centrada na retórica e na memória. A partir deste período a infância foi assumindo diferentes faces de acordo com o cenário econômico, cultural e político.

Na industrialização do século XVII, as crianças foram utilizadas como mão de obra de menor custo e exploradas com práticas desumanas. No final do século XIX e início do século XX começou um processo de redefinição nos sistemas educacionais, o surgimento de leis para limitar o trabalho infantil, bem como medidas para assegurar o respeito para com as crianças.

Já no século XX muitas melhorias significativas foram implantadas. Mas, as duas Grandes Guerras Mundiais e guerras civis foram devastadoras para milhares de crianças. O contraste entre crianças do mundo todo é notório, há diferentes infâncias, sendo que a infância de uma determinada criança depende do contexto social, político, cultural e econômico no qual sua família está inserida.

No Brasil, o tratamento dado às crianças não difere muito da história mundial. Tanto as crianças que subiam a bordo das naus em direção à Colônia, quanto as crianças indígenas, escravas e populares sofriam com práticas disciplinares, castigos corporais e total desrespeito às suas culturas.

A Roda dos Expostos foi a única instituição de atendimento à infância abandonada no Brasil colonial perdurando até a década de 1950. Ainda no século XIX inicia outra forma de atendimento baseado no assistencialismo científico, organizado pelo movimento higienista que buscava a implantação de técnicas de higiene e um ideal familiar.

No final do século XIX, as creches foram criadas, por força da mobilização dos operários. A maioria das instituições era responsabilidade das entidades religiosas, mas na virada do século XX, o Estado começa a assumir a responsabilidade em regulamentá-las e fiscalizá-las. Porém, as instituições de Educação Infantil desenvolveram-se na perspectiva de um atendimento exclusivo para os pobres. O assistencialismo foi considerado como uma proposta educacional dirigida para a submissão das famílias e das crianças das classes populares. Foram criadas várias instituições pré-escolares, creches e implantados programas de ampliação do atendimento, ressaltando que tiveram como característica a improvisação e a baixa qualidade em todos os aspectos.

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, A Lei de Diretrizes da Educação Nacional afirmaram a Educação Infantil como instituições de atendimento à

criança de 0 a 6 anos, a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir da LDB, uma série de documentos e programas foram elaborados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva no sentido de regulamentar e implementar políticas públicas para esta etapa da Educação Básica.

Apesar do atendimento à criança de 0 a 6 anos ser garantido por lei, grande parte dos brasileiros consideram este atendimento como um presente e não como um direito. Constatase, pelos estudos e revisões bibliográficas que compõe esse trabalho que o atendimento à criança, nos últimos anos, tem crescido consideravelmente e suscitado a compreensão do desenvolvimento infantil em todos os aspectos: biológico, psicológico e conseqüentemente, sexual. A criança é sujeito de direitos e também sujeito de afeto, de sentimentos, de sensibilidade, de espiritualidade, enfim de sexualidade, considerando sexual tudo que se relaciona a vivência corporal e afetiva do indivíduo. Porém, o desenvolvimento sexual tem se constituído, ainda, uma problemática, uma vez que o preconceito e alguns equívocos acerca do que é sexualidade humana ainda permanecem presente entre inúmeros pais e educadores.

Ao longo da história, a sexualidade no mundo ocidental foi compreendida de formas variadas. No período Paleolítico, o sexo era visto como sagrado e religioso. No mundo antigo o sexo foi perdendo o caráter mítico e passou a ser mais racionalizado, mais conhecido e mais controlado. Na civilização cristã, o corpo, considerado de certa forma separado da alma, passou a ser o lugar do pecado e a sexualidade encontrou-se novamente sob o controle da religião. A dimensão do prazer e o sentido humano e humanizador do sexo foram perdidos. O sexo só era permitido com o propósito da procriação.

A sociedade capitalista está centrada no trabalho. Portanto, o sexo continuou a sofrer forte repressão. Com a perda da hegemonia européia sobre o mundo e o advento da sociedade de consumo iniciou a luta pela liberação sexual, e o capitalismo por sua vez, utilizou do sexo em favor do consumo. A sexualidade assumiu uma dimensão compensatória e quantitativa dos séculos de repressão, sem a desejada humanização.

No final do século XIX e início do século XX, Freud elaborou sua teoria a respeito da sexualidade infantil e suas afirmações causaram indignação, pois se acreditava que as pessoas não nasciam com desejos sexuais, os bebês e as crianças eram desprovidos de tais sentimentos. Estes só surgiriam com a adolescência.

Para Freud, a libido é uma energia de natureza sexual, presente no ser humano desde o nascimento e é ela que impulsiona a pessoa em busca de satisfação. Muito antes da puberdade a criança já é capaz de manifestações psíquicas como amor, ciúme, ternura, dedicação e, com exceção da reprodução, sua capacidade de amar já está completamente desenvolvida.

Suas teorias trouxeram luz aos desejos, as estruturas de pensamento e aos processos de desenvolvimento da infância. A psicanálise construiu um conhecimento que possibilitou tratar cientificamente a questão da sexualidade.

Freud criticava a educação por sua severidade, seus métodos pouco eficientes, destituídos de prazer e sua constante repressão. Ele acreditava que somente uma educação psicanaliticamente esclarecida poderia prevenir o aparecimento de neuroses.

As tradições religiosas como as judaicas e as cristãs continuaram tendo influência tanto na constituição da família moderna quanto no comportamento sexual do mundo ocidental. O Cristianismo seguiu o modelo herdado dos judeus, considerando a sexualidade de uma forma repressora, acentuando a culpabilidade e o castigo.

Por outro lado, o movimento higienista também influenciou o comportamento sexual dos sujeitos, funcionando como um auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função dos interesses do Estado. A higiene, apoiada nos ensinamentos religiosos, reprimiu e exerceu controle sexual dos sujeitos. Muitas destas repressões, ainda, estão presentes nas instituições infantis.

A educação sexual no Brasil, desde os anos de 1930, esteve presente no discurso de pais e educadores e após uma longa luta, a sexualidade foi incluída como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental a partir da LDB (1996). Contudo, continua ser objeto de muitas polêmicas e iniciativas esporádicas.

Quanto à Educação Infantil, não houve propostas de trabalho sistematizado de educação sexual nas instituições, principalmente como parte da formação dos professores que atuam com crianças de zero a cinco anos, que seria o mais desejável. Nos documentos oficiais que pretendem oferecer subsídios para esta etapa da Educação Básica, as orientações são escassas, insuficientes, superficiais e pouco mencionam sobre a vida sexual da criança. Apresentam temas relacionados aos gêneros, cuidados com o corpo e organizações familiares. Documentos de caráter mandatório como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009_b) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006_a) contemplam vários aspectos do desenvolvimento infantil, porém não há um item sequer acerca da sexualidade infantil. Esta lacuna impede a compreensão da criança como sujeito de sexualidade dificultando a atuação adequada do professor quanto ao desenvolvimento sexual saudável da criança.

O material do Proinfantil (Brasil, 2005_b), destinado a formação de professores que atuam na Educação Infantil, faz pouquíssimas referências à sexualidade e ainda assim, volta-se para o caráter biológico e higienista relacionados aos cuidados com corpo, portanto, não

atende às reais necessidades dos professores cursistas em relação ao tema. Este material deposita a responsabilidade do desenvolvimento sexual no professor que deve ter coragem, conhecimento e sensibilidade para tratar de algo tão polêmico. Dessa forma, foi-se concluído que a política pública para a Educação Infantil tem ignorado este aspecto do desenvolvimento integral, reforçando uma concepção assexual de criança.

O processo investigativo de que trata esta dissertação teve como contexto a Rede Municipal de Educação de Goiânia e como *locus* a Educação Infantil, que hoje, conta com 109 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 55 Centros de Educação Infantil (CEIs). Os sujeitos da pesquisa são mulheres e profissionais da RME que atuam com crianças de zero a cinco anos nos CMEIs.

A análise dos dados obtidos pelos sujeitos da pesquisa foi construída a partir das seguintes categorias: concepção acerca da sexualidade; o olhar sobre a manifestação sexual da criança; postura diante das manifestações sexuais infantis.

Em relação à concepção acerca da sexualidade, constatou-se nas falas das profissionais a presença de concepções contraditórias, pois ora tentam ampliar o conceito de sexualidade, e ora o reduzem ao ato sexual, como também apresentam dúvidas sobre o assunto. Foi possível detectar nas falas de algumas professoras a dificuldade de utilizar os termos relacionados à sexualidade e o uso de expressões que denotam uma educação repressora que impede até mesmo a pronúncia dos termos relacionados à vida sexual e ao próprio corpo.

Podemos concluir que as falas das professoras estão ligadas a um processo histórico. Não são falas isoladas, de suas próprias concepções. Suas falas estão intimamente relacionadas com uma visão negativa da sexualidade, resultado das influências da religião e do movimento higienista. Nesse sentido, a religião e o higienismo, apoiado pelo Estado, alienaram os sujeitos em função dos interesses de determinada classe e ideologia. A fusão entre sexualidade e genitalidade foi fruto de um longo processo histórico, social e cultural.

Quanto ao olhar sobre a manifestação sexual da criança, é possível constatar o desejo e a procura por transformação por parte das professoras, como foram reprimidas não querem reprimir. As professoras reconhecem que reprimir não é a atitude adequada e todas apresentaram dúvidas quanto à postura que deveriam tomar diante das diferentes manifestações. Todas consideram que a educação sexual que receberam foi repressora, não tiveram orientação e, portanto sentem dificuldades de lidar com as crianças neste aspecto.

Nas falas das professoras, identifica-se um processo de transição. No primeiro momento querem reprimir as crianças depois se questionam buscando concepções e atitudes mais adequadas. Já em relação à sua postura diante das manifestações sexuais infantis, as

educadoras expressaram um sentimento de incapacidade. Algumas reconhecem que não sabem como lidar com a situação e, quando realizam algum tipo de intervenção, questionam a atitude tomada.

Na discussão, as professoras relataram que o trabalho que desenvolvem em relação à educação sexual das crianças ocorre sempre que surgem as perguntas e situações, procuram responder e intervir junto às crianças, mas não tem uma intencionalidade clara referente a essa temática. Elas têm a clareza da importância da educação sexual na Educação Infantil e questionam a carência de políticas públicas para uma formação no tocante a sexualidade, bem como, cursos de capacitação para cumprir o seu papel de mediador no processo de desenvolvimento sexual da criança.

É importante reforçar que a formação do professor se faz mais necessária do que com as crianças propriamente. Um aspecto deve ser considerado: as professoras disseram que tinham práticas repressoras para com as crianças, mesmo apresentando concepções abrangentes de sexualidade e mesmo não querendo reprimir para não repetir o que fora feito com elas. Fomos buscar no conceito de *Habitus* de Bourdieu uma explicação para esta postura das professoras. De acordo com este autor o *Habitus* é a incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, sendo que seu modo de agir, pensar e sentir confirma e reproduz, mesmo que inconsciente esta estrutura social.

Os preceitos religiosos, as tradições judaicas e cristãs e as concepções higienistas arraigados na mentalidade dos profissionais que atuam com as crianças em ambiente educativos fora do lar colaboram para uma formação do *Habitus* nos professores que os impede de perceber as crianças como seres sexuais, como sujeitos que têm vida sexual.

Os professores, ao compreenderem que muito de sua postura está fundamentada nos aspectos religiosos e no trabalho do movimento higienista de repressão sexual ao longo dos séculos, poderão ter argumentos para transformar seu *Habitus* e conseqüentemente suas práticas.

Não somos educados para viver a sexualidade, não somos educados para viver o prazer. Este *Habitus* precisa ser transformado para educarmos as crianças vivenciando o prazer de forma responsável e não reprimi-lo como nos mostra a história da infância, da família e da sexualidade.

Pode-se inferir das falas dos sujeitos de nossa pesquisa uma explicação para os pedidos de orientação, informação sobre como lidar com as manifestações sexuais das crianças e se *sentirem incapazes de conseguir uma resposta e até solicitar pessoas que estejam ligadas a esta área* está no fato de terem recebido uma educação repressora e com

muitas proibições, que dificulta a vida das professoras com a própria sexualidade e da criança. Outro fator é a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil na sua formação profissional.

Não se verificam mudanças efetivas porque não houve transformação do *Habitus*. As professoras precisam de orientação e formação em relação à sexualidade, mas necessitam essencialmente da transformação do *Habitus*.

Desde que Freud desenvolveu a teoria da sexualidade infantil em 1905, afirmou que a criança tem vida sexual, já se passaram 105 anos. Um século depois ainda presenciamos a dificuldade dos adultos de lidar com a própria sexualidade e a das crianças, como demonstram as falas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Educamos de forma não verbal e intuitiva e precisamos educar de uma forma intencional e com objetivos claros e sem repressão. Educação sexual, no que se refere a valores e ao comportamento sexual é responsabilidade da família. Uma instituição educacional que pretende contribuir para o desenvolvimento integral da criança deve se preocupar com a formação afetivo-sexual do indivíduo, valorizando o componente afetivo como importante para a base orgânica da sexualidade. Deve-se ressaltar que a educação sexual oferecida pela instituição educativa não pode substituir aquela que deve ser dada em casa. Pode-se afirmar que a família sempre será uma referência fundamental na construção da postura ética e moral frente à vida afetiva e sexual do indivíduo.

As famílias têm suas crenças em relação à sexualidade. Os professores devem compreender e respeitar esta diversidade. Toda família realiza uma educação sexual para e com seus filhos, por meio de suas recomendações, expressões, gestos, proibições e mandatos. Portanto, não compete ao professor julgar como certo ou errado, mas abrir espaço para o diálogo e para a pluralidade de concepções. Contudo, neste diálogo (que não pode ser reduzido a aulas sobre sexo), a sexualidade precisa deixar de ser um tabu.

É direito de a criança ter acesso a informações e brincadeiras segundo seu desenvolvimento e capacidade de compreensão, que lhe permitam desenvolver sua sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável. A criança tem o direito de construir uma visão positiva de sua sexualidade, aprender a ser responsável pelos cuidados com o próprio corpo, com seu desejo e o de outras pessoas.

Os pais, como parceiros na tarefa de educar a criança, precisam ser informados que as manifestações da sexualidade fazem parte do desenvolvimento integral da criança, que deve ser acompanhado na instituição pelos professores. Além disso, dentre outras coisas, o trabalho

será conduzido no sentido de responder às suas indagações e dúvidas, por meio de atividades que promovam este desenvolvimento de forma saudável e prazerosa.

Quando as crianças fazem perguntas sobre sexo, os adultos ficam embaraçados principalmente porque encaram a sexualidade a partir da educação que receberam e de suas experiências pessoais por vezes difíceis e traumatizantes. Com o movimento desencadeado na década de 1960, que pregava a liberdade sexual e amor livre, seria esperado que, na geração atual, tivéssemos pais mais saudáveis sexualmente, entretanto, os adultos de hoje, ainda, não sabem lidar com a própria sexualidade. A sexualidade, freqüentemente, ainda é tratada como um assunto proibido, constrangedor e vergonhoso. Muitos são os mitos que envolvem a sexualidade e colaboram para que o sexo tenha imagem errônea, como algo feio, sujo, impuro, perigoso e proibido. Sexo e sexualidade não podem ser associados a aspectos negativos e destrutivos. O enfoque correto destes aspectos na educação integral da criança poderá evitar desvios e sofrimentos futuros.

Os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento, para a aquisição de valores, atitudes e conduta em relação ao sexo e à sexualidade, assim como em relação ao que somos e representamos para nós mesmos e para os outros. É no início da vida que se encontram as bases da auto-estima, da identidade e do desenvolvimento saudável da sexualidade em toda a gama e riqueza de suas manifestações para além da redução à genitalidade e à reprodução.

A educação sexual infantil deve considerar as crianças como seres sexuados, que manifestam sua sexualidade e criam suas próprias teorias sobre o sexo. A manipulação, desde que não seja compulsiva, ajuda na compreensão do corpo e do prazer e a repreensão prejudica, pois entre outras conseqüências, desperta o sentimento de culpa. Deve também reconhecer que meninos e meninas podem brincar e transitar livremente entre os brinquedos e brincadeiras de ambos os sexos sem que isso possa definir sua identidade sexual, e que as brincadeiras são um caminho para descobrir o prazer.

Uma educação que contribua para o pleno desenvolvimento da sexualidade da criança deve estar centrada na formação de valores como a amizade, amor, carinho, atenção, companheirismo, lealdade, dignidade, respeito, fé, nos valores de cada um, de cada família, de cada comunidade. Não pode ser centrada no exercício do poder e do domínio. As crianças necessitam de pais e educadores conscientes e capacitados para responder suas questões e curiosidades, de forma tranqüila e natural, que as ajudem a entenderem o corpo e suas manifestações e a viverem a sexualidade de forma sadia e plena.

Os professores devem ter conhecimento científico, para que possam orientar as crianças com segurança e sem preconceitos. Em vez de reprimir, devem compreender a expressão da sexualidade, no sentido amplo, como já dissemos, desde a infância. Além disso, os professores deveriam assumir uma postura de informar, formar, por limites, efetiva e afetivamente. Se o professor estabelece vínculos afetivos com as crianças, o processo de ensino-aprendizagem sexual ocorrerá de forma natural, num espaço de diálogo, onde a curiosidade sexual infantil é recebida num clima acolhedor. Para tanto, existe a necessidade de uma formação específica para o professor, que seja referendada por estudos das ricas teorias científicas existentes sobre o tema, reflexões, planejamentos e avaliação da prática educativa.

Hoje podemos compreender melhor a sexualidade infantil e as manifestações comuns dessa sexualidade que necessitam ser vivenciadas sem repreensões, constrangimentos e culpas. Esta compreensão deve se estender à fase da latência e adolescência.

Brincadeiras sexuais são normais, porém não devem se transformar em experiências precoces. O “brincar infantil” não diretamente sexual, envolve sexualidade, na vitória em um jogo, numa sensação de realização que simbolicamente representam para a criança e mesmo para o adulto, um momento de êxtase prazeroso.

Necessitamos de uma educação sexual tanto para fazer crítica aos modelos repressores, como para podermos combater o consumismo e a degradação do sexo e do corpo, presentes na cultura consumista e sexista atual.

Pode-se afirmar que desenvolver um trabalho, que considere a criança atendida na Educação Infantil como um ser que exerce a sua sexualidade, implica na redescoberta da própria sexualidade dos educadores. Já que alguns destes, talvez tiveram em um momento de suas vidas a sexualidade sufocada, oprimida ou bloqueada. As crianças falam de seu corpo, de suas ideias e de suas impressões naturalmente, tem um mundo inteiro para descobrir, perceber, cheirar, apalpar, ouvir, ver, falar usando seu próprio corpo, e este é um processo gradativo e dinâmico para a criança.

O desafio dos educadores, bem como da sociedade, ainda consiste na responsabilidade de fazer com que a educação sexual seja transferida do papel, dos referenciais, dos parâmetros e das leis para se inserir definitivamente nas instituições educacionais com os princípios éticos, políticos e estéticos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Anete; WAJSHOP, Gisela. **Educação infantil creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ALENCAR, Regina Lucia Brandão. Educando o corpo: esse desconhecido. **Revista Amae e Educando**. Belo Horizonte, n. 271, out. 1997.

ARAÚJO, Denise S. **Infância, Família e Creche**: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ARÏES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado - o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994. p. 63-71.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006_a, dois vols.

_____. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília: Congresso Nacional, 2006_c.

_____. MEC/SEB/SEED. **Programa de Formação de Professores de Educação Infantil – Proinfantil**. Karina Rizek Lopes (Org.); Roseane Pereira Mendes; Vitória Líbia Barreto de Faria. BRASILIA/MEC/SEB/SEED. Módulo II, – Livro de estudo – 1 a 8, 2005_b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB 1/99, 1999, Brasília.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 17 de Dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009_b.

BRASIL. **Lei nº 8096. Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei nº 9.394. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF. 3 vls., 1998_a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009_a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006_b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005_a.

_____. **Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** CNE/CEB 022/1998, Brasília, 1998_b.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 2003.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação.** Goiânia: UCG, 2006.

CARVALHO, Marco Antonio Martins. O afeto nosso de cada dia. **Revista Amai e Educando.** Belo Horizonte, n. 308, jun. de 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONSTANTINE, Larry L.; MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

CORREIA, Gilka Borges. Sexualidade infantil: sobre o tornar-se menino ou menina. In: **X Congresso Brasileiro de Educação Infantil**, Curitiba, 1993.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. , p. 84-106.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELIPE, Jane. A questão dos limites na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano II, n. 4, abr./jul., p. 29-31, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2007.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Ed. Standart Brasileira. vol. III, IV, V, VII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVIII, XIX, XX e XXII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GAY, Peter. **Freud uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GELEWSKI, Rolf (Org.). **Crescer, dançando, agindo**: exercícios e brinquedos de movimentação para crianças. 3. ed. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1989.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. CME. **Resolução nº 014** de 23 de agosto de 1999.

_____. Coordenadoria de Ensino. Equipe de Educação Infantil. **Educação Infantil**: uma proposta pedagógica para a pré-escola. Goiânia: SME, 1995.

_____. **Diretrizes Norteadoras para o currículo da Educação Infantil**. SME, 2001.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes de Organização do ano letivo de 2010**. Goiânia: SME, 2010.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Educação infantil tecendo sua história**. Goiânia: SME, 2005.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Estudo nos centros municipais de educação infantil**. Goiânia: SME, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil do município de Goiânia**. Goiânia: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 108/2004**. Regimento dos centros municipais de educação infantil. Goiânia: CME, 2004_b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Saberes sobre a infância**: a construção de uma política de educação infantil. Goiânia, 2004_a.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONDRA, Jose Gonçalves. Filhos da sombra: os “engeitados” como problema da “Hygiene” no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 125-138.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JONAS, Eline. **Mujeres que viven del trabajo a domicilio**. 2001. (Tese de Doutorado), vol. I. Faculdade de Ciencias Políticas Y Sociologia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

JONES, Ernest. **A vida e a obra de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (3 v)

KRAMER, Sônia. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília: MEC, 2009. Extraído de: http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&source=hp&q=SUBS%C3%8DDIOS+PARA+DIRETRIZES+CURRICULARES+NACIONAIS&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai= Acesso em: jan. de 2010.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LOPES, Gerson; MAIA, Mônica. **Conversando com a criança sobre sexo: quem vai responder?** Belo Horizonte: Autêntica/Fumec, 2001.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCILIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Revista Novos Estudos**. n. 62, São Paulo, mar. de 2002.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137-176.

MERISSE, A. **A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches**. 1996. 233f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; ROMEU, Gomes. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 101-140.

MOURA, Esmeralda B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

_____; SILVA Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

ORDOÑEZ, Marlene. **História: antiguidade e período medieval**. 7ª série. São Paulo: Ibp, 1999.

POSTMANN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Fabio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 19-54.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Marco A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 210-230.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 107-136.

SCHULTZ, Lenita M. J. **A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo**. Brasília: Plano, 2004.

_____. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais**. Goiânia: UCG, 1995.

SILVEIRA, Jennifer M.; COTRIM, Nevione. A sexualidade da criança: revelada nos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte, Brasil.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VENANCIO, Renato P. Os aprendizes da Guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 192-209.

VITIELLO, Néelson. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, edição especial, nov. 1998.

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

APÊNDICE 1

Perguntas orientadoras do grupo de discussão

- 1) Qual o significado de sexualidade para você?
- 2) Como você percebe a sexualidade infantil?
- 3) O que você acha da educação sexual nas instituições de Educação Infantil?
- 4) Você desenvolve algum trabalho de educação sexual com as crianças? Qual?
- 5) Você já presenciou alguma manifestação sexual nas crianças? Qual?
- 6) Como você reagiu?
- 7) Você tem alguma dificuldade de trabalhar a sexualidade com as crianças?

APÊNDICE 2
Quadro das participantes

Nome	Idade	Estado Civil	Natural	Filhos	Formação	Espec.	Turno de trab.	Anos na Educ. Inf.	Ed. Sexual	Opção Religiosa	Residência	Cargo
Carla	48	Casada	Ceres	2	Pedagogia	Psicopedagogia. Métodos e tec.ens.	Mat./Vesp.	3anos e meio	Repressora	Espírita	Pedro Ludovico	Professora
Carolina	35	Casada	Cidade De Goiás	2	Pedagogia	Métodos E técnicas de ens.	Mat./vesp	3anos	Repressora	Católica	Bela Vista	Professora
Cândida	35	Solteira	Goiânia	Não tem	Pedagogia	Ed.inf.	Mat./vesp	7	Repressora	católica	Pedro Ludovico	Professora
Camila	38	Casada	Santa Helena de Goiás	2	Pedagogia	Psicop. Métodos e tec.ens.	Mat.	10	Repressora	Católica	Jd. América	Professora
Conceição	36	Casada	Niquelândia	2	Ens. Médio	—	Vesp.	3	Repressora	Evangélica	Pq. Amazônia	Auxiliar de Atividades Educativas
Cristina	29	Casada	Goiânia	2	Ens. Médio	—	Vesp.	3	Repressora	Católica	Moinho dos Ventos	Auxiliar de Atividades Educativas
Criseide	30	Solteira	Goiânia	Não tem	Ens. Médio	—	Mat.	5	Repressora	Espírita	Pq. Oeste	Auxiliar de Atividades Educativas
Cristiane	48	Casada	Goiânia	3	Pedagogia	Psicop. Ed.Inf.	Mat.	17	Repressora	Espírita	Chácaras Califórnia	Professora
Corina	32	Casada	Goiânia	2	Pedagogia	Cursando Psicop.	Mat.	15	Repressora	Católica	Vila Brasília	Professora
Coraci	55	Divorciada	Buriti Alegre	2	Magistério	—	Vesp.	6	Repressora	Católica	Jd. Europa	Auxiliar de Atividades Educativas