



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULA MARIA TRABUCO SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

GOIÂNIA-GO  
2016

PAULA MARIA TRABUCO SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira. Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

GOIÂNIA-GO  
2016

S725c Sousa, Paula Maria Trabuco

Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual[ manuscrito]/ Paula Maria Trabuco Sousa.-- 2016.

116 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016

Inclui referências f.116-

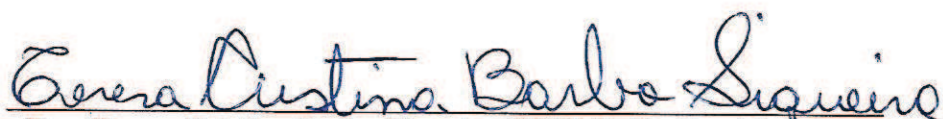
1. Vigotsky, L. S. - (Lev Semenovich), 1896-1934.
2. Educação sexual. 3. Educação sexual para crianças.
4. Educação de crianças. 5. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. I.Siqueira, Teresa Cristina Barbo. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- III. Título.


CDU: -- 37.016:613.88(043)

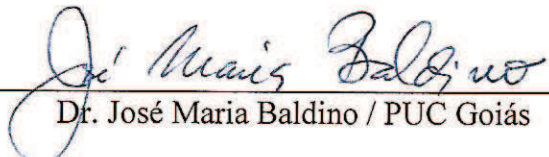
**“CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM  
EDUCAÇÃO SEXUAL”**

Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

  
Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)

  
Dra. Amone Inácia Alves / UFG

  
Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Dra. Denise Silva Araújo / UFG (suplente)

Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita / PUC Goiás (suplente)

## RESUMO

A pesquisa que deu base para esta dissertação teve como tema a formação de professores em educação sexual e por objetivo buscar contribuições para esse processo de formação através dos estudos sobre a os conceitos, a história da sexualidade, o campo da educação sexual por meio das leis e diretrizes que abordam o tema como forma de auxiliar a formação do professor e por fim falar sobre o sujeito a ser educado, trazendo contribuições através dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil fazendo reflexões para o processo da Educação Sexual. Essa temática é importante, pois acreditamos que Educação sexual deve ser um componente fundamental nos currículos de formação de professores, de modo que o educador seja preparado para ter uma ampla informação sobre a sexualidade historicamente construída, sobre a psicosexualidade infantil, sobre as etapas dos desenvolvimentos sócio-emocionais das crianças, de forma a elevar o padrão social e cultural da compreensão da sexualidade. O olhar que orientou todo o nosso processo de investigação e de análise, nesse trabalho foi fenomenológico, visa trazer à luz de modo diferenciado, o que se mostra dos fatos a serem observados, o que se apresenta por si mesmo ao observador e ouvinte. utilizamos como método a pesquisa bibliográfica buscando como base teórica os autores Foucault (1985, 1993 1998), Nunes (1987,1996, 1997), Louro (2000), Merleau-Ponty (1975, 1996) Vigotski (1934/1998, 1984/2002, 1994, 1996, 2004) e González Rey (2002, 2003a, b, 2004a, b,c, 2005a,b) Rey (2002, 2003a, b, 2004a, b,c, 2005a,b) para refazer a história da sexualidade no Ocidente, desde as suas raízes mais longínquas, procurando traçar um panorama da evolução dos costumes, nos quais a sexualidade se desenvolve e assim compreender os diversas formas de vivenciar a sexualidade no decorrer dos tempo até a atualidade, discutir os modelos de educação sexual no Brasil e como os documentos oficiais destinados à Educação infantil e as políticas de formação de professores tratam a questão da sexualidade e por último explicitar sobre as questões que envolvem o desenvolvimento infantil, sobre a aprendizagem e dessa forma trazer algumas contribuições para Formação de Professores em Educação Sexual. Concluímos que apesar dos avanços obtidos em relação à sexualidade, inclusive no âmbito educacional, ainda temos um discurso cheio de tabus e pré-conceitos com uma Educação Sexual biologista, apenas de caráter de prevenção e não de educação. Com isso acreditamos ser necessário uma formação inicial e contínua para professores no sentido de trabalharem a Educação Sexual em sua complexa constituição, estudos fundamentados em teorias científicas existentes sobre o tema, reflexões, planejamentos, ações e avaliações da prática educativa, uma vez que necessitamos de uma educação sexual tanto para fazer crítica aos modelos repressores, como para combatermos o consumismo e a degradação do sexo e do corpo, presentes na cultura consumista e sexista atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual, Vigotski, Educação Infantil, Formação de Professores

## ABSTRACT

The research provided the basis for this dissertation was titled teacher training in sex education and intended to seek contributions to this training process through studies on the concepts, the history of sexuality, the field of sex education through laws and guidelines that address the issue as a way to help the teacher training and finally talk about the subject to be polite, bringing contributions through Vygotsky's studies on the development and child learning his reflections for the process of sexual education. This theme is important because we believe that sex education should be a key component in the curricula of teacher training, so that the teacher is prepared to have a wide information about sexuality historically built on child psychosexuality on the steps of developments socioemotional children in order to raise the social and cultural standard of understanding of sexuality. The look orientoutodo our research and analysis process, this work was phenomenal, aims to bring to light differently, which shows the facts to be observed, which presents itself to the observer and listener. used as a method to literature searching as theoretical basis the authors Foucault (1985, 1993 1998), Nunes (1987.1996, 1997), Blonde (2000), Merleau-Ponty (1975, 1996) Vygotsky (1934/1998, 1984 / 2002, 1994, 1996, 2004) and González Rey (2002, 2003a, b, 2004a, b, c, 2005a, b) to retrace the history of sexuality in the West, from its more distant roots, trying to give an overview of the evolution customs, in which sexuality develops and thus understand the different ways of experiencing sexuality in the course of time to the present, discuss models of sex education in Brazil and how the official documents for the children's education and training policy teachers address the issue of sexuality and finally explain about the issues surrounding child development, about learning and thus bring some contributions to teacher Training in Sexual Education. We conclude that despite the progress achieved in relation to sexuality , including in the education sector , we still have a speech full of taboos and preconceptions with a sexual education biologist , just character of prevention and not education . With that we believe is necessary initial and continuous training for teachers in order to work the Sex Education in its complex constitution, studies based on existing scientific theories on the subject , reflections, plans, actions and evaluations of educational practice , since we need sex education both to criticism of the repressive models , as will fight consumerism and degradation of sex and the body, present in the consumerist culture and current sexist

**KEYWORDS :** Sexual Education, Vigotski , Early Childhood Education , Teacher Training

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                                                                       | 7   |
| <b>CAPÍTULO 1 - SEXUALIDADE: MARCOS TEÓRICOS, FUNDAMENTOS<br/>CONCEITUAIS E DISPOSIÇÕES HISTÓRICO-POLÍTICAS</b> .....                                         | 13  |
| 1.2 Sexualidade na contemporaneidade .....                                                                                                                    | 28  |
| 1.3 Sexualidade brasileira .....                                                                                                                              | 31  |
| 1.4 Sexualidade e o Corpo .....                                                                                                                               | 34  |
| <b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:<br/>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SEXUAL<br/>NO CONTEXTO ESCOLAR</b> ..... | 40  |
| 2.1 O percurso histórico-político da educação sexual.....                                                                                                     | 47  |
| 2.2 O desafio da A formação dos professores.....                                                                                                              | 64  |
| <b>CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES SOBRE O SUJEITO QUE APRENDE SOBRE<br/>SEXUALIDADE</b> .....                                                                         | 72  |
| 3.1 Vigotski e seu contexto .....                                                                                                                             | 72  |
| 3.2 Principais ideias de Vigotski .....                                                                                                                       | 78  |
| 3.2.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....                                                                                                       | 99  |
| 3.3 O Sentido Subjetivo da Educação Sexual .....                                                                                                              | 105 |
| <b>CONCLUSÕES (IN) CONCLUSIVAS</b> .....                                                                                                                      | 110 |
| <b>REFERÊNCIA</b> .....                                                                                                                                       | 116 |

## INTRODUÇÃO

Desde o início da minha escolarização, apreciava e valorizava o estudo, o espaço da escola e a figura da docência. Encantava-me o mundo dos livros, das histórias, dos conteúdos ministrados pelos professores: um novo mundo me era apresentado a cada ano escolar, com novos descobrimentos e desafios, uma verdadeira aventura. A escrita para mim era uma jornada encantadora em que eu via a possibilidade de colocar no papel como era o mundo a partir dos meus olhos, e com todo o incentivo de meus pais me empenhava cada dia mais em aprender.

Meu próximo desafio seria a escolha de uma profissão. Tantas opções, tantas possibilidades... Vi na Psicologia a realização de um sonho, de uma conquista. Nas disciplinas que cursava, sempre me empenhava em aprender mais. Questionava-me sobre a atitude dos professores em sala de aula, suas formas de ministrar os conteúdos e de avaliar o conhecimento. Tive a possibilidade de conhecer grandes mestres que me ensinaram sobre respeito ao ser humano, sobre a importância de continuar sempre buscando maiores conhecimentos e muitos me confiavam uma realidade de trabalho árduo e desvalorizado.

Durante esse processo tive a oportunidade de conhecer minha atual supervisora, Teresa Cristina Barbo Siqueira, e junto com ela participar, inicialmente como voluntária e posteriormente como bolsista (PIBIC/CNPq), de uma pesquisa sobre a corporeidade-subjetividade do licenciado em Pedagogia formado/a pela PUC Goiás frente às demandas do mercado de trabalho. Esse estudo teve como objetivo compreender, interpretar e analisar o processo contraditório da formação profissional da corporeidade/subjetividade dos estudantes dos cursos de Pedagogia que buscam no ensino superior educação/conhecimento para melhor inserção no mercado de trabalho e melhores condições de vida.

Nessa pesquisa pude ver que formar-se professor não é fácil. Ele necessita desdobrar-se ao extremo para conseguir ultrapassar as dificuldades do cotidiano, na maioria das vezes marcado por jornada dupla ou tripla – casa, trabalho, escola. Na maioria das vezes, trabalha durante o dia para custear seu estudo e ajudar no sustento da família. Seu corpo é explorado ao máximo, mostrando uma realidade que já se inicia – e continua depois da graduação – marcada pelo desrespeito e pela falta de condições de formação profissional com o mínimo de qualidade.

Segundo Siqueira (2010 p, 146),

A realidade concreta vivenciada pelo (a) estudante de Pedagogia deixa-o (a)



com grande desvantagem para enfrentar o mercado de trabalho. Quando se oferece um curso de Pedagogia por meio de uma formação aligeirada (três anos e meio), superficial e marcada pela fragmentação, com ausência de reflexão crítica a apropriação do conhecimento científico se dá de forma precária, falta qualidade na formação de professores (as), no currículo.

Na posição de psicóloga, passei por experiências em escolas, especialmente nas de Educação Infantil. Quando as crianças manifestavam algo na ordem da sexualidade, isso era motivo de extrema preocupação, e geralmente quando tal manifestação se evidenciava, a área do saber acionada para intervir costumava ser a Psicologia. Chegavam até meu consultório crianças que nem sabiam o que era sexo, muito menos sobre seu corpo, mas carregavam o peso de um rótulo, colocado pelo pai e/ou professor, de uma possível patologia, um grave problema de sexualidade. Essas experiências me fizeram apostar na relevância desse tema, tanto para a pesquisa em educação como para intervenções em escolas, especialmente no que se refere à formação de professores, haja vista que eles costumam se queixar da falta de preparo para lidar com tais questões. Como psicóloga, vi também que na minha formação humana e profissional não houve espaço para estudar a sexualidade.

Assim, desenhou-se meu primeiro artigo científico, “Educação Sexual no Desenvolvimento Infantil”, no qual minha supervisora e eu descrevemos os desafios enfrentados pelos professores na abordagem da sexualidade e a importância de conhecer o desenvolvimento infantil no momento de intervir. Estas experiências, aliadas às perspectivas teóricas com as quais me identifiquei ao me aproximar da possibilidade de realizar este mestrado, têm justificado minhas escolhas pela temática e pela proposta metodológica já delineada no projeto de dissertação.

Desde o nosso nascimento utilizamos a pesquisa como forma de conhecer o mundo. À medida que crescemos e a curiosidade aumenta, nossas técnicas se aprimoram. O aumento dos processos de globalização e mercantilização fazem com que as inovações e os avanços tecnológicos passem a ser considerados condições de desenvolvimento econômico e motivo principal pelo qual se deve produzir e encaminhar pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007). No mundo acadêmico, porém, a pesquisa se apresenta muitas vezes como uma operação de altíssima complexidade, reservada apenas a um grupo privilegiado visto como detentor de um grande saber. Segundo Leville (1999), existe um discurso *sobre* pesquisa que é proveniente de uma visão positivista da ciência, que tece uma série de leis científicas sobre a objetividade do pesquisador, as quais atualmente não fazem muito sentido, haja vista que para se tornar um pesquisador basta ter um bom senso, uma lógica comum e, principalmente, prudência e

modéstia metodológica que permitem uma boa e sadia conexão com o real. Segundo Gil (1994), o investigador pode ser um excelente técnico de pesquisa sem ser um pesquisador; pode ter cursos especializados, um bom manejo de campo, saber estatística, conhecer as técnicas de observação, mas tudo isso é insuficiente, pois ele pode permanecer no plano imediato da realidade.

Desta forma, a melhor maneira de fazer pesquisa é fazendo. A pesquisa que dá base para esta dissertação tem como tema a formação de professores em Educação Sexual e por objetivos: a) buscar contribuições para esse processo por meio de estudos sobre os conceitos e a história da sexualidade e sobre o campo da Educação Sexual (leis e diretrizes que abordam o tema); b) o estudo sobre o sujeito que aprende, com reflexões para o processo da Educação Sexual. Para tanto, trazemos contribuições dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A Educação Sexual deve ser um componente fundamental dos currículos de formação de professores, por isso o educador precisa ter uma ampla informação sobre a sexualidade historicamente construída, a psicosexualidade infantil, as etapas do desenvolvimento socioemocional das crianças, o pensamento e afetividade em cada época do desenvolvimento, as contradições existentes e as dimensões sofridas nos rituais de passagem do mundo infantil para o mundo adulto, de forma a poder elevar o padrão social e cultural de compreensão da sexualidade (NUNES, 1996).

Concordamos com Siqueira (2010, p 147) quando essa autora afirma que:

O professor é aquele que, em parceria com a família, com a sociedade é responsável pela formação do sujeito humano, promovendo em suas práticas, a educação, o cuidado, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, éticos e sociais da criança, jovens e adultos, bem como sua atuação como cidadão crítico e participativo, entendendo que ele é um ser total, completo indivisível.

Existem impedimentos no que tange ao trabalho sobre sexualidade em sala de aula. Essa problemática inclui demandas complexas, de caráter vivencial e institucional, como por exemplo o fato de que os próprios professores muitas vezes não sabem lidar com essa questão no cotidiano de sua vida. Fica evidente a falta de preparo e habilidade para repassar aos alunos os temas sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pois os obstáculos vão além do conhecimento adquirido, passam por experiências de vida pessoal, íntima, e muitas vezes os professores sentem-se constrangidos a se posicionar e com receios de serem mal interpretados.

Pensamos que as questões relacionadas à sexualidade precisam ser cada vez mais

trazidas à tona, debatidas e aprofundadas, tanto dentro como fora da escola, em todos os níveis de ensino, porque permeiam nossas relações, especialmente as que ocorrem nos espaços disciplinares.

Ao se problematizar a qualificação do professor para a Educação Sexual das crianças da escola básica, emerge a preocupação de como deve ser o trabalho docente. Ao analisarmos o que é necessário ao professor para levar a efeito o papel social que lhe compete, inferimos que ele deve saber fazê-lo bem. O termo “bem”, neste contexto, representa tanto a verdade, do ponto de vista do conhecimento, quanto o valor, na perspectiva da atitude que se espera de um educador.

O olhar que irá orientar nosso processo de investigação e análise neste trabalho é o fenomenológico, que visa trazer à luz, de modo diferenciado, o que se mostra dos fatos a serem observados, o que se apresenta por si ao observador e ouvinte. Para Coldro (2000) caracteriza-se pelo uso de técnicas não quantitativas, com propostas críticas, em busca de relacionar o fenômeno à essência (*eidós*). A validação da prova científica é buscada no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno que é o seu objeto de estudo.

Para Triviños (1992, p.43) “a fenomenologia é o estudo das essências, buscando-se no mundo aquilo que sempre está aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço repousa em encontrar esse contato ingênuo com o mundo”. Dessa forma, permite questionar e discutir os pressupostos tidos como naturais, óbvios, na intencionalidade dos sujeitos frente à realidade de suas ações. Na aplicação à pesquisa na esfera social, “[...] é uma exposição do mundo vivido através de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem outras explicações causais. Trata-se de descrever e não de explicar nem de analisar, pois todo o universo da ciência social é construído sobre o mundo vivido” (TRIVIÑOS, 1992, p. 43). Assim, explicita as ideias básicas para esclarecê-las.

Nesse contexto a Educação Sexual será trabalhada a partir de um olhar fenomenológico sobre o processo educativo. Desse modo, temos a possibilidade de esclarecer os modos de comprometimento sujeito-mundo ou os modos de o sujeito conviver com a realidade e, reciprocamente, as maneiras como a realidade se mostra ao sujeito.

Adotamos como método a pesquisa bibliográfica; segundo Lima e Miotto (2007, p.38), ela “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos, de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que por isso, não pode ser aleatório”. Por isso, é de suma importância a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo

delimitado, instrumento de coleta de dados). Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Com o objetivo de investigar o problema apresentado, mostramos o estudo dos conceitos que desvelam a sexualidade humana, de forma a abranger a sua história sociocultural e como essa história tem influenciado a Educação Sexual vivenciada nas escolas. Além dos conceitos relacionados à sexualidade, entendemos ser necessário definir infância e Educação Infantil e levantar as políticas educacionais que delimitam o trabalho dos professores nessa área.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Sexualidade: marcos teóricos, fundamentos conceituais e disposições histórico-políticas”, buscamos refazer a história da sexualidade no Ocidente, desde as suas raízes mais longínquas, procurando traçar um panorama da evolução dos costumes nos quais a sexualidade se desenvolveu e assim compreender as diversas formas de vivenciá-la no decorrer dos tempos até a atualidade.

No segundo capítulo, com o título “Educação Sexual e formação de professores: pressupostos epistemológicos para a análise da educação sexual no contexto escolar”, são discutidos os modelos de Educação Sexual no Brasil e como os documentos oficiais destinados à Educação Infantil e as políticas de formação de professores tratam a questão da sexualidade.

No terceiro capítulo, com o título “Reflexões sobre desenvolvimento, aprendizagem e Educação Sexual”, utilizamos as obras e as ideias de Vigotski (1934/1998, 1984/2002, 1994, 1996, 2004) para explicitar questões que envolvem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem e, dessa forma, refletir sobre algumas contribuições para formação de professores em Educação Sexual. Acreditamos que essa educação, no seu sentido mais profundo, não é uma mera questão técnica, mas sim uma questão social, estrutural e histórica. Isso significa que está aberta a novas significações, novos sentidos.

Sabemos que falar sobre sexualidade já é um desafio, por si só. As resistências são muitas e é exigido de todos os envolvidos revisar conceitos, superar preconceitos e

estereótipos, além de olhar reflexivamente para a própria sexualidade, lidar com tabus, medos e vergonhas. Tudo isso não é nada fácil, mas acreditamos que esta dissertação seja um primeiro passo.

## CAPÍTULO 1

### **SEXUALIDADE: MARCOS TEÓRICOS, FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E DISPOSIÇÕES HISTÓRICO-POLÍTICAS**

O tema Educação Sexual está carregado de (pré)conceitos, valores e ideias que se modificam à medida que a sociedade avança em sua história. Por isso, o objetivo deste capítulo inicial é retomar a história sobre a sexualidade humana, resgatando-a. Abordar o tema é um desafio inclusive nas escolas, pois torna-se um grande dilema para o educador tomar para si qualquer responsabilidade de educar sexualmente, uma vez que esse assunto está imbuído de tabus e medos. Em contrapartida, está cada vez mais evidente a manifestação sexual nos alunos; eles refletem na escola tudo o que lhes é apresentado: a televisão com seus filmes e novelas supererotizados; a música, com suas letras e coreografias estimulantes; as revistas que, numa visão mercadológica, utilizam do sexo de todas as formas para estimular o consumo. Vivemos num ambiente "sexualizado" e os discursos sobre a sexualidade se entrelaçam confusos, mistificadores, apelativos, enquadradores e questionantes em todas as esferas do cotidiano (NUNES, 1996).

Hoje temos uma visão de sexualidade e uma utilização do sexo como mercadoria na sociedade capitalista, pois tudo o que se refere a esse assunto “vende”. Mas, se retomarmos a história, perceberemos que a sexualidade reveste-se de significações diferentes em cada época e sofre influências de uma estrutura sócio-histórica-cultural que define valores e regras e dá contornos à forma de entendê-la e vivenciá-la.

Segundo Nunes (1987), a sexualidade como dimensão humana e as suas marcas específicas nos relacionamentos, desde os mais remotos tempos, têm sofrido alterações nas práticas e significações, influenciadas principalmente pelo modo de produção das sociedades. Segundo Chauí (1984), o conceito de sexualidade deixa de ser encarado apenas como uma função reprodutiva ou fonte de prazer e desprazer e passa a ser visto como um fenômeno que envolve o ser como um todo, que dá sentido aos seus atos.

A sexualidade humana é uma construção sociocultural, assim como os hábitos alimentares e corporais. Ao nascer somos machos e fêmeas; a sociedade nos torna humanos, homens e mulheres. No mundo animal, destituído de racionalidade, as funções sexuais são determinadas pelo instinto; a sexualidade, em contrapartida, é uma expressão exclusiva do universo humano e se manifesta por meio de padrões culturais historicamente condicionados que caracterizam o seu dinamismo e a sua diversidade no espaço e no tempo. A sexualidade

envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções e processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2010).

Nunes (1996) afirma que é extremamente necessário diferenciar, conceitual e metodologicamente, os termos “sexo” e “sexualidade”. Para esse autor o termo “sexo”, no senso comum, diz respeito a uma marca biológica e procriativa dos seres vivos, restrita a uma interpretação naturalista. Até o século XIX houve uma ênfase no entendimento do sexo como instinto, uma mera capacidade de reprodução que expressa necessidades fundamentais do corpo sob uma força e energia avassaladoras que exigem satisfação (WEEKS 2010). O conceito de sexualidade, porém, perpassa por uma qualidade do sexo biológico, no sentido de uma intencionalidade, e é somente atribuído aos seres humanos em sua luta e processo histórico (NUNES, 1996). Não se deve confundi-la com um instinto, nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união dos órgãos genitais), pois a sexualidade

É polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. 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, porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital (CHAUÍ, 1984 p. 15).

No conceito da Organização Mundial da Saúde, emitido em 1975, a sexualidade não pode ser separada de outros aspectos da vida humana:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso é a energia que motiva encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física ou mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (p.11)

Segundo Weeks (2010) devemos compreender as atitudes em relação à sexualidade a partir do seu contexto histórico, explorando todas as condições historicamente variáveis que deram origem à importância a ela atribuída em um momento particular. Assim, podem ser apreendidas várias relações de poder que modelam o que vem a ser considerado um comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável. Neste sentido, Nunes (1987, p. 43) define a sexualidade como “[...] uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’”.

Para Foucault (1985, p. 10) a sexualidade deve ser compreendida como “experiência”, isto é, entendida como uma “correlação, em uma cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Assim, é um dispositivo histórico no qual há incontáveis maneiras de expressar e vivenciar o prazer. É atravessado por ideologias, concepções, saberes e formas de controle próprios do período a que se referem. Nesse contexto, “a sexualidade passa a ganhar significação a partir de múltiplos discursos, sendo estes que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2010, p.12). Eles são variáveis de acordo com o momento histórico e definem as identidades sociais, incluindo as sexuais e de gênero, e estas constituem os sujeitos e suas relações com a cultura, com as instituições e com o uso do corpo e dos prazeres.

Portanto, para entendermos os significados da sexualidade nos dias atuais, precisamos fazer uma viagem pela história, refletir sobre o passado, pois é nele que encontramos as raízes do presente. Neste capítulo buscamos refazer a história da sexualidade no Ocidente, desde as suas raízes mais longínquas, procurando traçar um panorama da evolução dos costumes nos quais a sexualidade flui. Vislumbrá-la ao longo do tempo histórico possibilita sua maior compreensão, não apenas como construção individual, mas, sobretudo, articulada à ordem política, econômica, cultural, social e ética, isto é, aos fatores que condicionam o conceito e a conduta sexual da pessoa a valores e instituições que evoluem de forma dinâmica em cada época e em diferentes civilizações. Enfim, entendemos que esta compreensão da genealogia<sup>1</sup> da sexualidade pode tornar mais entendível a sexualidade atual.

Para voltar o olhar sobre a construção histórica e filosófica da sexualidade no mundo Ocidental, foi necessário estabelecer algumas referências. Embora haja uma ampla diversidade de perspectivas, optamos por abordar o fenômeno a partir dos pilares dos períodos históricos tradicionais: Antiguidade Mítica, Antiguidade Racionalizada, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Por fim, traremos um pouco da sexualidade brasileira.

Nunes (1987) define metodologicamente cinco etapas da construção histórico-cultural da sexualidade no mundo Ocidental, desde o período Paleolítico, por volta de 500 mil a 10 mil anos a.C., quando o homem tinha uma compreensão mítica da sexualidade, até hoje, quando podemos perceber que essa compreensão se transformou em objetivo de prazer, mais ainda de prazer mecanizado.

No período Paleolítico o homem vivia em bandos nômades dedicados à caça e à coleta

---

<sup>1</sup> Estudo que tem por objeto estabelecer a origem de um indivíduo ou de uma família, de um conceito ou objeto.



de frutos e raízes; assim observou o tempo, dominou o fogo, conheceu e classificou os vegetais e as regiões para onde migrava. Homens e mulheres tinham seus espaços definidos por seus afazeres: os homens ficavam responsáveis pela caça e a coleta de frutos e raízes, enquanto as mulheres permaneciam junto às famílias. Segundo Nunes (1987, p. 18-19),

Por milhares de anos a humanidade viveu sob a organização e poder das mulheres, que trabalhando juntas e constantes, tornaram-se o grupo civilizatório mais progressista. Eram as mulheres que tinham possibilidades de observação, experimentação e pesquisa de novas tecnologias e subsistência na produção da vida. Foi pelo vínculo materno que se constituiu o primeiro elo civilizador e mantenedor do clã primitivo. A propriedade coletiva baseada na caça, na pesca e na coleta produzia uma sociedade coletiva, organizada sob a divisão sexual do trabalho, sem uma estrutura de poder que não fosse a funcional e organizadora da sobrevivência coletiva.

Esse contexto era dominado pelo matriarcalismo, isto é, pela valorização e culto ao elemento feminino, materno, procriador e organizador da sociedade primitiva (NUNES, 1987). Uma explicação para esse fenômeno pode estar no fato de os homens se dedicarem às atividades de caça e, por esta razão, terem de se deslocar com frequência, deixando a cargo das mulheres o governo do clã. Os homens não tinham motivo para exercer qualquer opressão sobre a mulher e continuavam ignorando a sua participação na procriação, supondo que a vida pré-natal das crianças começava nas águas, nas árvores, no coração da Mãe-Terra, antes de ser introduzida por um sopro no ventre da mãe humana.

A sexualidade era concebida como algo sagrado. Existia um culto à fertilidade em vários povos, como entre os fenícios, e na Grécia rural o sexo feminino era exaltado e divinizado. Essas características podem ser justificadas pela falta de entendimento do homem primitivo em relação à fecundação e à paternidade, ou seja, à relação existente 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 desses povos; tudo era místico e culturalmente representado (NUNES, 1987).

A agricultura era concebida como uma descoberta feminina, posto que a mulher era a figura sempre presente, enquanto os homens se ausentavam com frequência em busca da caça. Por sua forte capacidade de observar os fenômenos da natureza, especialmente os da germinação, acreditava-se que a mulher tinha um poder mágico, o dom da vida; sua fecundidade fazia a fertilidade dos campos.

Datam desse período da Pré-História as primeiras manifestações artístico-culturais do homem: as pinturas rupestres, isto é, conservadas nas cavernas. Associadas à magia, as

pinturas retratam situações de caça e da atividade de caçador, mas também envolvem um outro tema: a mulher e a fertilidade. É desse período uma das mais antigas e belas esculturas humanas: a Vênus de Willendo, que retrata o corpo feminino, provavelmente como um ícone cúltico religioso, com as nádegas e seios avantajados.

No período seguinte, denominado Neolítico, por volta do ano 9000 a.C., quando grandes transformações climáticas e o aumento generalizado da população, bem como a descoberta da pedra polida, fizeram escassear a caça e a pesca, o homem tornou-se sedentário, ou seja, passou a permanecer em suas terras criando seus rebanhos e cultivando a agricultura. Começam a surgir assim as primeiras formas de poder patriarcal<sup>2</sup>, por volta do século XVII a.C., nas terras férteis da Mesopotâmia, Oriente Médio. Nesse período a coleta e a caça de pequenos animais foram se tornando escassas, o que desencadeou a necessidade de desenvolvimento da técnica para caça dos grandes animais. Nesse cenário, a cooperação tribal perdeu espaço para a competitividade e tiveram início as guerras entre grupos, das quais surgiu a figura do herói – guerreiro. Nesse contexto o homem tomou conhecimento de seu papel na reprodução e a partir de então passou a controlar a mulher, tomando-a como propriedade. Segundo Nunes (1987, p.36),

As funções da mulher são usurpadas pelos homens e em decorrência surgem as representações simbólicas do poder masculino, os deuses são machos, as leis, funções e organização militar e religiosa são privilégios exclusivos do homem.

Portanto, na passagem do nomadismo para o sedentarismo, a mulher perdeu seu estatuto de importância; seus poderes de divindade foram usurpados e as representações simbólicas de poder foram masculinizadas. A mulher passou a ser vista como um ser inferior e propriedade do homem, por isso deveria ser submissa e obediente àquele que se tornara a figura central e mais poderosa da família: o pai. Isso ocorreu no momento em que se constatou a importância da semente e sua ligação com a fecundação da terra. Os homens passaram a ser valorizados nesse processo e corresponsáveis pelo princípio da vida.

Com a criação de técnicas mais avançadas de cultivo do solo (o arado), o homem assumiu o papel de cuidar da terra. A magia e o encantamento do poder de gerar uma nova vida, ora vindos das entidades femininas, deram lugar à crença de que todos os seres vivos adviriam de uma entidade masculina, um único Deus.

---

<sup>2</sup> “Patriarcado” é uma palavra derivada do grego *pater* e se refere a um território ou jurisdição governado por um patriarca. Trata-se de uma ideologia na qual o homem é a maior autoridade; as pessoas que não se identificam fisicamente com ele (isto é, não sejam também adultos do sexo masculino) devem ser suas subordinadas, prestar-lhe obediência.

Nunes (1987, p.22) descreve:

Desde as primeiras narrações do Gênesis há uma clara política sexual implícita nestas lendas: Deus cria a mulher da costela de Adão, símbolo de dependência, e nomeia o homem "senhor de todas as coisas" (...) O mundo descrito pela Bíblia é o mundo patriarcal, registrado pela escrita, que já era outra distinção masculina, como o sacerdócio e as funções produtivas e militares administrativas. Entre os hebreus a mulher era um "ser inferior" ao homem, não podendo participar ativamente da religião a não ser sob obediência do marido. A adúltera era apedrejada e a menstruação tida como impureza. A mulher era discriminada e semi-escravizada pelo marido, pai ou senhor. Frequentemente se exigia um dote para que um homem "comprasse" sua esposa, a poligamia era norma comum.

O terceiro grande modelo valorativo da sexualidade teve origem no sistema de relações e significações que se construiu no início da Era Cristã, marcado pela influência da autoridade religiosa sobre a vida social e pela imposição de uma nova etapa na construção e valorização da sexualidade humana.

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. Os prazeres sexuais deveriam ser evitados, por sua associação ao pecado e a outros mecanismos de controle, como o medo, a culpa, o inferno, o castigo e a confissão. “A Idade Média construiu assim uma visão extremamente negativa da sexualidade” (NUNES, 1987, p.59).

Já na Idade Moderna (séculos XVII e XVIII), com o advento do capitalismo, inaugurou-se uma etapa em que a razão foi eleita como paradigma de compreensão do mundo. A sociedade voltou-se para o trabalho. O exercício da sexualidade tornou-se ameaçador, por isso passou a ser reprimido e controlado, não só pela sociedade como também pela Igreja, cujos mecanismos de controle contribuíram imensamente para a repressão sexual.

Foucault (1985, p. 9) relata que em meados do século XIX, na era dita Vitoriana<sup>3</sup>, a “sexualidade foi cuidadosamente encerrada”, confiscada do campo social para segregar-se à família conjugal, exatamente para dentro do quarto do casal burguês, passando a ter a função de reprodução e sendo proibida de menção e vivência no meio social. Seu discurso aberto só teria vez nos lugares considerados ilícitos, na sexualidade dos loucos ou por meio da figura da prostituta, que representava o prazer a ser trocado por preço alto. Já não se podia falar sobre sexo. As crianças, seres considerados assexuados, foram interditas desse assunto; fechavam seus olhos e tapavam-lhe os ouvidos onde quer que ele se manifestasse. Impunha-se assim

---

<sup>3</sup> O Vitorianismo tem sua origem no século XIX, no reinado da rainha Vitória(1819-1901), daí seu nome.

um silêncio geral. A sexualidade estava interdita, escondida e muda. Nunes (1987, p. 69) contribui com a discussão ao dizer que nessa época

O sexo é reduzido ao privado e com fim procriativo. A concepção de racionalidade e eficiência burguesa soma-se à produtividade. O sexo subjetivo, humano, prazeroso, desaparece. O corpo é negado no trabalho e na repressão sexual. O “eu” corporal não existe e sim a civilidade e a máscara social. Sobre o sexo nasce a cultura da vergonha e do pecado em níveis tão profundos que nem mesmo a Idade Média tinha conseguido.

A partir de Freud (1856-1939) esse tema passou a ser tratado de forma médica, com precaução e certo conformismo, assegurados por uma “ciência dos sexos” ou prática da sexologia. Antes de Freud, a criança era considerada um ser isento de expressão sexual. Com seus estudos, ele descobriu e demonstrou a existência de uma sexualidade infantil e foi o primeiro teórico a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças, como a ereção, a masturbação e mesmo as simulações sexuais. Foi quem mais se preocupou com o estudo da sexualidade e inverteu a concepção existente sobre o sexo: afirmava que a libido<sup>4</sup> não era a causa de doenças e distúrbios físicos e psíquicos, mas sim a repressão dessa libido. Freud (2006) foi percebendo que a causa das neuroses não estava na hereditariedade, mas nas questões sexuais, na história sexual dos pacientes desde a tenra idade. Em seus últimos estudos afirmou que a civilização depende dessa repressão sexual e por isso ter um caráter agressivo e destrutivo. Embora fosse necessário diminuir a ignorância e preconceitos, não se poderia eliminar - para o bem da humanidade, segundo ele - toda e qualquer a repressão. Diante disso suas ideias, no início muito contestadas, paulatinamente revolucionaram as ciências humanas (FREUD, 1974)

Uma das descobertas mais importante a que Freud chegou é a de que

[...] 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 condição etiológica dos sintomas histéricos (FREUD, 2006, p. 196).

Freud (1974) justificava que a natureza humana precisa de controle para viver em sociedade, pois a tarefa da civilização é oferecer segurança ao indivíduo, “[...] é evitar o sofrimento, colocando o seu prazer em segundo plano” (FREUD, 1974, p. 73). Dessa forma, valoriza-se o pensamento sobre o que sentimos e fazemos (intelectualismo) e abandonam-se o afeto e os sentimentos sexuais.

---

<sup>4</sup>Libido: Energia ou pulsão sexual presente em todas as épocas da vida do indivíduo.

Para Foucault (1974)), a sexualidade humana está dividida em duas concepções básicas que delimitam a forma entendê-la e vivenciá-la: a arte erótica e a ciência sexual. Em algumas sociedades, como as da Índia e China, essa verdade é extraída do que se chama de *ars erótica*<sup>5</sup>, ou seja, do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência. Nessas sociedades a grande experiência do sexo é o prazer e dele vem a verdade – ressaltar o que se sente, buscar formas de intensificá-lo e fazer com que as novas gerações possam valorizá-lo. Aprimorar o prazer é poderosa justificativa para a arte erótica. Nessa perspectiva, as sociedades que vivem essa arte, também chamada arte do erotismo, não discursam sobre o sexo, mas o mantêm em segredo e o transmitem culturalmente para as gerações mais novas, como experiência de vida. Segundo Foucault (1988, p.57):

Dessa forma constitui-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado. [...] Os efeitos dessa arte magistral, bem mais generoso do que faria supor a aridez de suas receitas, devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças.

Em nossa sociedade essa verdade vem de uma prática *scientia sexualis*<sup>6</sup>, um poder-saber. Para esse autor a ciência sexual refere-se historicamente à definição normatizadora e controladora da sexualidade, que produz tanto os condicionantes da normalidade como o reconhecimento das anomalias e aberrações sexuais. Trata-se de ordenar o que é patológico, mórbido, passível ou não de tratamento, com a finalidade de estabelecer dispositivos de controle e segregação. Hoje se sabe que a anatomia, a fisiologia e a patologia dos órgãos sexuais e da reprodução não dão conta do universo da sexualidade, pois enfatizam apenas a parte física e intelectual e se esquecem da parte afetiva e subjetiva. Para compreender a sexualidade no seu âmbito abrangente, nascida na dinâmica da sociedade, tanto quanto do indivíduo, é necessário muito mais que uma abordagem biológica dos mecanismos controladores, de seus sistemas e possibilidades.

Quando as práticas sexuais passam a ter regras, exigências naturais e cerimoniais humanas, é gerada uma repressão sexual<sup>7</sup>, definida por Chauí (1992, p. 9) como “[...] um

<sup>5</sup> "Ars erótica" (arte erótica), que certas civilizações (China, Índia, mundo muçulmano) aplicam à sexualidade, é definida como mistério e assunto passível de um processo de iniciação e aprendizado.

<sup>6</sup> "Scientia sexualis" opõe-se culturalmente, segundo Foucault (1988) *ars erótica*, pois procura definir parâmetros nos quais operam a inclusão do que é aceitável no campo da normalidade, e a exclusão do inaceitável. Mas para excluir algo, é preciso estudá-lo conscientemente.

<sup>7</sup> Segundo Chauí (1992), o fato da repressão sexual é antigo, mas o conceito, o estudo de seu sentido, de

conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórico e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade”. Essa repressão é eficaz quando consegue ocultar ou dissimular, por meio de proibições e permissões, o caráter sexual daquilo que está sendo reprimido. Elas são interiorizadas pela consciência por meio do discurso social, muitas vezes disfarçado de uma “certa educação sexual”.

A repressão não é apenas uma imposição exterior que despenca sobre nós, mas também um fenômeno sutil de interiorização das proibições e interdições externas (e conseqüentemente, também das permissões) que se converte em proibições e interdições (e permissões) internas, vividas por nós sob a forma do desagrado, da inconveniência, da vergonha, do sofrimento e da dor (CHAUÍ, 1992, p. 13).

A partir do século XVI, paulatinamente, o sexo foi colocado em discurso. As técnicas de poder sobre o sexo disseminaram a implantação dos discursos e da normatização das sexualidades polimorfas. Essa repressão reduziu a sexualidade ao nível de linguagem. Segundo Foucault (1985, p.22),

[...] definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais.

Em outras palavras, não se falava mais sobre sexo como algo natural, mas sim como algo cheio de proibições e restrições. Criou-se o discurso da racionalidade sexual, a começar na forma de higienização e controle de doenças, uma necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos. Tinha-se nesse momento a repressão moderna do sexo, coincidente com o desenvolvimento do capitalismo, parte da ordem burguesa. Estreitava-se assim a relação do sexo com o poder, na qual

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ético. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos (FOUCAULT, 1988, p.27).

O poder sobre o sexo se estabeleceu pelo impositivo do discurso do “não pode” contra o “pode”, ou seja, pela afirmação do que é proibido ou então permitido. Os principais instrumentos desse poder são o castigo e a penitência, de forma que todos os modos de

dominação e submissão/sujeição se reduzam ao efeito da obediência. Dessa forma, fomos transformados numa sociedade cheia de tabus e preconceitos que engendra diversos discursos e permissões para um controle normativo social da sexualidade. Com isso Foucault (1988) aponta para o início de uma moralização do comportamento infantil, de um disciplinamento sob a repressão do sexo para a inibição de certos comportamentos em sociedade.

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valoração cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (FOUCAULT, 1985a, p. 26).

O discurso sobre o sexo foi incorporado aos manuais de confissão da Idade Média, nos quais a descrição minuciosa do ato sexual em execução era necessária para que a confissão fosse completa. “A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 1985, p. 24). O filósofo acrescenta:

[...] confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos; confessam-se passado e sonhos; confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; [...] confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; [...] confessa-se – ou é forçado a confessar (FOUCAULT, 1985, p. 59).

A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder; era uma das técnicas altamente valorizadas para produzir a verdade e difundia efeitos na justiça, na medicina, na pedagogia e nas relações familiares e amorosas (FOUCAULT, 1985).

A confissão fermenta o poder de saber, e o poder é que aprisiona. É esta a reflexão que Foucault formaliza em tom de denúncia:

É preciso estar muito iludido com esse artilheiro interno da confissão para atribuir à censura, à interdição de dizer e de pensar, um papel fundamental; é necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falamos todas essas vezes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente. Imensa obra a que o ocidente submeteu gerações para produzir – enquanto outras formas de trabalho garantiam a acumulação do capital – a sujeição dos homens, isto é, sua constituição como “sujeitos”, nos dois sentidos da palavra (FOUCAULT, 1988, p. 60).



Nascia, então, uma incitação política, religiosa, econômica e técnica quanto a falar de sexo, não sob a forma de teoria geral, mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e especificação por pesquisas quantitativas ou causais. Assim, para além dos discursos da moral, buscava-se o discurso da racionalidade, em que se cumpre falar sobre sexo como uma coisa que não deve ser condenada ou tolerada, mas gerida e inserida em sistema de utilidade. O sexo é administrado, passa a haver uma “polícia do sexo”, isto é, uma necessidade de regulá-lo por meio de discursos úteis e não pelo rigor da proibição (FOUCAULT, 1985, p 27).

Segundo Nunes (1987, p. 69), sentimo-nos culpados frente ao sexo e nos parece necessário confessar, quer ao padre, ao psicanalista, ao médico ou à nossa própria racionalidade, as nossas “faltas” sexuais. “Essa culpa se inoculou através de rígida pregação, o poder da Igreja em formar o imaginário moral-social.”

Não se falou menos sobre sexo, mas se falou de outra maneira, com outras palavras. Criaram-se: a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, entre outras formas de ligar o futuro e a fortuna de uma sociedade à maneira como cada qual usa seu sexo. Constituiu-se uma análise das condutas sexuais nos limites entre o biológico e o econômico. Segundo Foucault (1985, p.29), entre o Estado e o indivíduo o sexo se tornou objeto de disputa pública, em que o “Estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso que dele fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar sua prática”. Surgiu então uma incitação política, econômica e técnica em falar do sexo na forma de análise, de contabilidade, classificação e especificação, e não a partir de uma teoria da sexualidade.

Em relação às crianças, Foucault (1985) afirma que no início do século XVIII, passou a ser dada uma grande importância à masturbação infantil, tratada como epidemia capaz de afetar a saúde e o desenvolvimento da vida adulta. Essa sexualização requeria uma rede de vigilância, por parte da família e da escola, que possibilitasse observações e saberes que acarretariam lucros operacionais, à medida que intensificasse o controle sobre a vida das crianças e produzisse a disciplinarização da vida escolar e da casa.

O sexo das crianças passou a ser carregado de um discurso mudo. Falava-se dele de outra maneira, por outras pessoas, a partir de outros pontos de vista. Discurso mudo no sentido de que não era dito de forma explícita, mas sim sob o que Foucault (1985) chama de “discurso interno da instituição”, visto nos colégios, por exemplo: em seus dispositivos arquitetônicos, regulamentos de disciplina, configuração do espaço das salas, forma das



mesas, arranjo dos pátios e recreios, distribuição dos dormitórios, regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, entre outras manifestações. Tudo fala de maneira mais prolixa à sexualidade das crianças.

Só podiam falar sobre sexo das crianças os locutores qualificados, ou seja,

[...] os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos as família; os pedagogos fazem projetos e os submetem as autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhe recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes (FOUCAULT, 1985, p. 31).

O sexo é assim tratado como um problema clínico e de saúde. Segundo Chauí (1992), estudado e investigado em um contexto médico-científico que se preocupa em classificar todos os casos de patologia física e psíquica, em estudar as doenças sexualmente transmissíveis, os desvios e as anomalias, as “aberrações sexuais”, com a finalidade de estabelecer higiene e uma normatização das condutas consideradas anormais e desviantes. Trata-se de

Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, prazer de escapar a esse poder. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue - poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar, de resistir (CHAUÍ, 1992, p. 88-89).

É, portanto, um poder que coage e passa ser incorporado no cotidiano sob o mito de uma liberdade e uma verdade ligadas a uma expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual - “Inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação” (FOUCAULT, 1985, p 61). Dessa forma a Educação Sexual limitou-se aos princípios gerais e às regras de prudência, a um discurso confessional e científico que funciona por meio de uma verdade regulada.

*Scientia sexualis* contra *ars erótica*, um processo dialético entre as abordagens aqui destacadas, sexualidade vista através da verdade do prazer: prazer em sabê-la, exhibi-la, e descobri-la; fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros por meio dela, enfim, prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer. Daí a multiplicação e a intensificação dos prazeres ligados à produção da verdade sobre o sexo. E o que estão em jogo? Poder e prazer. Conforme Foucault ( 1985 p. 100),

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

O poder, segundo Foucault (1985), não deve ser entendido como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos a um Estado determinado, isto é, a soberania do Estado sobre o corpo social. Deve-se entender o poder como uma multiplicidade de correlações entre formas de domínio que constituem uma organização e nela se exercem, formando cadeias (ou sistemas) e estratégias cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei e nas hegemonias sociais. Portanto, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT , 1985, p 89). Em outra obra, o autor especifica:

O poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. [...] A forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico discursivo (FOUCAULT , 1988, p. 81).

Foucault (1985) concebe poder com base em três afirmações: O poder não é essencialmente repressivo (já que incita, suscita e produz); ele é algo que se exerce, não que se possui (só se possui sob uma forma determinável: classe, e determinada: Estado); e passa tanto pelos dominados quanto pelos dominantes (permeia todas as forças em relação). Dessa forma, o que o poder coloca em questão são as relações entre os indivíduos, e nessas relações seu exercício se configura quando há ação sobre ações: uma relação de poder é a ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre a própria ação.

Em relação à sexualidade, o poder se estabelece na forma da interdição:

[...] não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo. [...] Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação (FOUCAULT, 1988, p.81-82).

Ocorre também a censura:

[...] afirmar que não é permitido, impedir que se diga, nega que exista. Formas aparentemente difíceis de conciliar. Mas é aí que é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o lícito e o informulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o

interdito por excelência (FOUCAULT, 1988, p.81-82).

Não há dúvida de que os estudos de Foucault sobre as relações históricas entre poder, sexo e discurso apontam para algo tão negativo quanto perigoso, a ponto de precisar ser dominado e combatido visando ao direcionamento utilitário. O domínio do sexo produz a obediência, e a obediência é condição fundamental para a manutenção do estado social do poder.

Foucault (1985) constrói uma nova hipótese acerca da sexualidade humana, ao argumentar que esta não deve ser concebida como um dado da natureza que o poder tenta reprimir, mas sim ser encarada como produto do encadeamento da estimulação dos corpos, da intensificação dos prazeres, da incitação ao discurso, da formação dos conhecimentos e do reforço dos controles e resistências. Portanto, as sexualidades são socialmente construídas.

Para Merleau-Ponty (1996, p. 219),

É a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo, quer dizer, a respeito do tempo e a respeito dos outros homens.

É por meio da sexualidade que o homem projeta sua maneira de ser em relação ao mundo, isto é, com relação ao tempo e aos outros homens. A sexualidade que emana do corpo, que garante a própria história e que projeta o ser no mundo como um único deve ser compreendida como uma forma indissociável da representação humana, como “coextensiva à vida” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 233) e por isso entendida em todos os seus aspectos.

Segundo Foucault (1985), deparamo-nos com uma produção da sexualidade como um saber que diz o verdadeiro e o falso sobre sexo e cujos pontos de partida foram as regras e as técnicas para maximizar a vida, para o crescimento demográfico e o controle familiar. Essa estratégia acabou por sexualizar tudo, criando uma verdadeira “monarquia do sexo” na qual não só ele é vigiado e regulado, mas se torna fonte da inteligibilidade do nosso ser.

A partir de então, constituiu-se um tipo de poder chamado por Foucault (1988) de “poder disciplinar”, que objetiva, individualiza e classifica aqueles aos quais é aplicado. Ele atua no corpo dos humanos individualizando-os; carimba uma identidade conhecida e produz um comportamento útil e dócil para o desenvolvimento de uma sociedade mais complexa.

Foucault (1988, p. 100) vai além nas dimensões política e social da sexualidade, pois, a seu ver, “pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda sociedade, a um dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”. Como justificativa, considera tal

assertiva:

O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo de aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com status definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam. Enfim, se o dispositivo de aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão ou na circulação das riquezas, o dispositivo de sexualidade se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome (FOUCAULT, 1988, p. 101).

O autor infere que

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassam em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder: entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade, utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1985 p. 100).

Conforme o exposto, percebemos que a história da sexualidade humana perpassa dois eixos diferentes da vida: o individual, que corresponde ao privado - marcado pela libido, pulsões, desejos, prazeres e desprazeres que se interagem num contexto de profunda intimidade - e o coletivo, que podemos denominar como público, eixo regulador da economia, da religião e da política; é o caráter da legitimidade imposta sobre a sociedade, entendida como reguladora das práticas individuais. Assim, a sexualidade é usada em inúmeras manobras, nas relações sociais e de poder, bem como pode se tornar útil na articulação de variadas estratégias.

## 1.2 SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Como vimos anteriormente, após os anos de 1860/1870 a sexualidade começou a se transformar, passando a ser objeto de atenção do Estado, da medicina, das leis, além de continuar a ser tema da religião. Preocupava-se cada vez mais com a organização e controle das populações, com medidas para garantir a vida e a produtividade dos povos. Segundo

Louro (2009, p. 22),

Os Estados voltavam-se para a disciplinarização e regulação da família, da reprodução e das práticas sexuais. Nas décadas finais desse século, surgiu uma nova disciplina, a sexologia: médicos e também filósofos, moralistas e pensadores passaram a fazer proclamações e “descobertas” sobre o sexo. Eles inventavam classificações de sujeitos e de práticas sexuais, passavam a determinar o que era ou não normal, adequado, sadio.

É nesse contexto que, ao final do século XIX, surgiram a homossexualidade e o sujeito homossexual. Vale ressaltar que relações amorosas e sexuais entre sujeitos de um mesmo sexo existiam antes dessa época, em todas as sociedades; contudo, tais relações não eram compreendidas ou nomeadas como homossexualidade eram caracterizadas como sodomia<sup>8</sup> ou então como um pecado que qualquer um poderia cometer. A partir desse momento histórico essa prática amorosa e sexual passou a ter outro significado, a indicar um tipo particular de pessoa, um tipo social, uma “espécie” de gente que se desviara da “normalidade” (LOURO, 2009). Portanto, estabeleciam-se hierarquias que marcavam os diferentes tipos de sujeitos e os tipos de práticas sexuais.

Tais “verdades” a respeito da sexualidade foram colocadas em funcionamento nos diversos discursos sociais, inclusive na educação, o que resultou em transformações e arranjos que foram se modificando ao longo do tempo nas formas de organização da família e do trabalho e nas possibilidades de comunicação entre indivíduos, Estados e grupos. A compreensão desse processo nos leva a construir e entender o olhar que temos hoje sobre a sexualidade.

Enquanto nas décadas anteriores os discursos sobre sexo e sexualidade limitavam-se aos confessionários ou à ciência e à religião - no tocante ao que deveria ou não ser feito, como deveria, por quem ou quando -, posteriormente passaram a ganhar voz as mulheres, os gays e as lésbicas. Eles começaram a falar de suas experiências e práticas amorosas, sexuais e de trabalho, bem como de seus projetos, sonhos e ambições. Louro (2009) afirma que todo esse processo e os movimentos desses grupos fizeram com que as verdades sobre a sexualidade e sobre os gêneros se multiplicassem e se diversificassem na contemporaneidade; as “certezas” que antes definiam e rotulavam a sexualidade deixaram “[...] de ser únicas, estáveis, seguras, infalíveis” (LOURO, 2009, p. 32).

Para Foucault (1988), enquanto o século XVII caracterizou a sexualidade pela pudicícia<sup>9</sup> imperial, os séculos XIX e XX foram marcados pela conquista dos afrouxamentos

---

<sup>8</sup> Sodomia significa coito anal entre indivíduos do sexo masculino ou entre um homem e uma mulher.

<sup>9</sup> Pudicícia refere-se ao decoro, decência, dignidade, honestidade, honradez, integridade, probidade, retidão,

dos mecanismos de repressão. Para o autor, a sexualidade está no centro de tudo:

[...] estamos numa sociedade do ‘sexo’, ou melhor, ‘da sexualidade’: os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social – o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo (FOUCAULT, 1988, p.138).

Nesta era do discurso livre, aberto, repleto de inovações tecnológicas que driblam até mesmo o tempo e a distância, são possibilitadas relações virtuais e seleção de parceiros candidatos a relacionamentos que se dizem amorosos. Segundo Louro (2009, p. 21),

[...] vendem-se produtos apelando para o sexo; celebram-se corpos saudáveis e com “tudo em cima”; uma porção de especialistas e celebridades pretende nos ensinar técnicas e estratégias para manter os corpos jovens e ativos; médicos e psiquiatras, além de conselheiros e orientadores de todo tipo, prescrevem práticas sexuais que consideram adequadas e condenam outras.

Neste sentido, Nunes (1996, p.229) alerta que:

É de fundamental importância destacarmos a necessidade da crítica à sexualidade consumista, esta sim também desumanizadora, reduzindo corpos e pessoas a um conjunto de experiências vorazes, frustrantes e compensatórias de grandes ausências de sentido, sugerindo a existência de problemas, muito mais complexos.

É necessário registrar, neste resgate histórico da sexualidade na contemporaneidade, o que significou o advento da AIDS, que inicialmente era tida como “doença gay”. De modo especial, com seu surgimento ampliou-se muito a discussão a respeito da sexualidade, particularmente da homossexualidade, em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas, o que estimulou a criação de projetos de Educação Sexual.

Segundo Louro (2009, p. 34),

É possível dizer que, na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem mais frequentes ou, quem sabe talvez sejam, simplesmente, mais visíveis. O fato é que, hoje, as classificações binárias de masculinidade e feminilidade ou de heterossexualidade e homossexualidade não dão mais conta das possibilidades de práticas e de identidades experimentadas pelos sujeitos. Isso não significa que se transite livremente entre esses territórios. As consequências para quem tem a ousadia de fazer tal atravessamento são, em geral, a punição, o isolamento ou, eventualmente, a reeducação com vistas ao retorno ao “bom caminho”.

É preciso reconhecer que vivemos no que alguns filósofos chamam de sociedade

*pansexualista* (onde a sexualidade está em tudo, da propaganda ao discurso político, na representação dos presidentes, na vida, nas simbologias e nas utopias). Portanto, é necessário que pais e professores tenham uma reflexão, um debate com aprofundamento da compreensão da sexualidade para uma intervenção qualitativa, subjetiva, ética e informativa, capaz de dar às novas gerações segurança e referência na vivência social e pessoal da sexualidade.

### 1.3 SEXUALIDADE BRASILEIRA

Segundo Parker (1991), no Brasil e entre os brasileiros há certa ênfase na natureza sensual dos indivíduos. Esse conceito remete-se aos tempos de colonização, quando os exploradores fizeram suas primeiras representações dos trópicos. É interessante perceber que o que ficou marcado pelas descrições dos exploradores passou a ser reproduzido, de maneiras diversas e em circunstâncias diferentes, pelos próprios brasileiros, pelo menos nos dois últimos séculos de sua história.

Segundo relatos, o Brasil-Colônia era uma terra "sem rei e sem lei", com costumes como o das tribos tupis (da região costeira), de homens oferecerem suas mulheres a forasteiros como prova de reciprocidade, o que era muito estranho para os europeus. A ideia dos colonizadores sobre o Brasil era a de um país sem moralidade sexual, com nativos muito sensuais, imagem muitas vezes reproduzida por historiadores e viajantes europeus.

Para Parker (1991) o panorama histórico do nosso país é cercado de mitos sobre sua sexualidade; a luxúria e a sensualidade envolviam os desbravadores. Trechos dos relatos dos europeus referentes ao Novo Mundo descrevem o Brasil como um "Éden tropical" envolto da sexualidade inocente de um povo selvagem que necessitava de salvação. E por esse contato entre raças e uma sensualidade desenfreada ocorreu uma "intoxicação sexual" que marcou o corpo brasileiro com doenças como a sífilis e com a mistura das raças. Essa mistura faria parte da construção de um conceito de uma nova civilização voltada para a liberdade sexual. Por outro lado, é notável que as relações de poder, como a opressão dos senhores para com seus escravos, ligaram-se a uma ética sexual que deu forma à depravação sexual da vida brasileira, bem como a um patriarcalismo que predomina até os dias atuais.

Esse legado patriarcal e autoritário é representativo de uma estrutura hierárquica em que o homem é caracterizado pela superioridade, força, virilidade e atividade e pelo potencial para a violência e legítimo uso da força, em contraste com a mulher, inferior e sujeita à absoluta dominação. Tais características são reforçadas por uma linguagem corporal



simbolizada, quando homem, “pelo pênis<sup>10</sup>, cacete, porra” (PARKER, 1991, p. 65), com ênfase na potência, raiva e violência, e quando mulher “pela vagina, chochota, buraco” (PARKER, 1991, p. 66), no sentido de inferioridade e imperfeição.

A construção de uma hierarquia dos sexos com características opostas permitiu uma classificação que abrange indivíduos que não possuem o necessário para que sejam um “verdadeiro” homem ou uma “verdadeira” mulher; no caso, as homossexualidades masculina e feminina, descritas pelo espaço simbólico “do veado, da bicha, do sapatão” (PARKER, 1991, p. 66), como representações de seres mais frágeis e delicados que contrariam os padrões intitulados (PARKER, 1991).

A partir desse ponto, diversos mitos sobre como deveriam ser a socialização sexual masculina e a honra feminina ditaram os cuidados e a educação das crianças, no intuito de que estas não se perdessem dos moldes tradicionais e caíssem no que Parker (1991) apresenta como “pecado da carne”, levantado pela Igreja Católica [e outras] como forma de tornar a transgressão sexual, a não aceitação do que é ditado pela sociedade como certo e errado, um crime moral e fonte de vergonha.

Parker (1991) descreve que a presença mais impositiva das instituições religiosas trouxe uma importante organização e regulamentação sexual e uma transformação nas áreas política e econômica. A energia sexual deveria ser canalizada para as relações de reprodução. Práticas como a masturbação eram consideradas causas de doenças e um perigo, tanto físico como mental. As prostitutas tornaram-se “inimigas” dos higienistas por serem consideradas fontes das doenças sexualmente transmissíveis e pela sua capacidade de levar os homens à libertinagem. Ainda como fonte de preocupação, estava o homossexualismo, por ser um ato que foge à “naturalidade da reprodução” e se trataria de uma anomalia das tendências afetivas.

Entrelaçadas a essas “ideologias eróticas”, encontramos os limites do público e do privado: uma liberdade sexual poderia ser aceita “entre quatro paredes”; em contrapartida, a moral e os bons costumes deveriam ser revelados para a sociedade. Nessa oposição entre casa e rua, fica estabelecida uma organização entre um conjunto de noções ligadas à feminilidade, à proteção e à família (privado) e a um mundo masculino recheado de batalhas, tentações e perigos (público). Porém, quando essa organização é invertida, um domínio passa a fazer parte do outro e as estruturas são dissolvidas, “tudo pode acontecer”, e esse tudo torna-se “uma sacanagem”: em seu significado geral, uma mistura de brincadeira, maldade e violência, uma desobediência às regras da vida diária, uma transgressão. Nesse mundo último, o

---

<sup>10</sup> Terminologias utilizadas pelo autor.



transgressor experimenta o desejo e a excitação pelo proibido; desejo em seu significado de “querer”, “aspirar”, encontrar seu sinônimo na satisfação, seja sexual, seja decorrente da falta de algo. Entretanto, quando se fala de desejo sexual, isso se traduz como um apetite em que o objeto é a comida, e o ato - a ação de comer - pode ser apenas momentaneamente saciado.

Outras formas de linguagem foram atribuídas nessa ideologia erótica: quente e frio, fogo e fogo (a), tesão, fantasias e sonhos, e reproduzem um vasto mundo de significados voltados ao discurso da sexualidade e do prazer em seu potencial infinito de satisfação, seja no âmbito privado, seja no público.

Imerso nessa vasta linguagem e seus significados, Parker (1991) enfatiza a existência de um corpo erótico centralizado nas genitálias, mas ampliado por outras regiões, como seios e boca, que dá margem a infinitas formas de referência a um conjunto de símbolos eróticos. Como exemplos, o autor traz as mulheres e homens atraentes representados como “a gostosa” e “o gostoso”. A linguagem dada às regiões ligadas à sexualidade ganhou conotações negativas, também associadas a sua funcionalidade, como exemplos: “o cu, a bunda, rabo”, nas referências à sujeira e à defecação; a vagina como “carne mijada”, e o “pipi” em referência à urina e também aos genitais dos meninos ou meninas (PARKER, 1991, p. 67). Essas conotações permitem que o sexo seja simultaneamente entendido como liberador, prazeroso e sujo.

O uso de tais metáforas representa uma inversão dos significados da vida diária e oferece uma leitura diferente da prática sexual, em que o foco do prazer passa a não ser apenas o genital, mas toda a extensão do corpo, como as formas de masturbação e as práticas de sexo oral e sexo anal. Essas interações sexuais são denominadas por palavras como “transar”, “foder”, “trepar”, e o final de uma relação sexual é designado “gozar”, como expressão de um possível orgasmo (PARKER, 1991).

Com essa vasta linguagem repleta de significados sexuais repassados de época em época, o “Éden Tropical” constituiu-se marcado como um lugar de pecado e imoralidade que se divide em duas maneiras de ser ou experienciar a sensualidade. Nesse mundo o carnaval invade a sociedade como uma forma de celebração da carne, um momento no qual o prazer do corpo poderia escapar das restrições e regras sociais e de pecado; todas as formas de prazer seriam possíveis. Parker (1991) explica que nessa festa a luta do dia a dia é transformada em brincadeira com conotação profundamente sexual, em que o gozo e o prazer tornam-se foco, a razão de ser, o “fazer carnaval”.

Nesse momento de gozo e alegria, de perda do poder sobre o próprio corpo fundindo-

se com outros corpos, a fantasia passa a fazer parte da realidade. As roupas carnavalescas (variadas por personagens, como palhaço, vagabundo e índio) e os blocos sujos são citados por Parker (1991) como parte de um mundo marginalizado e oprimido; evoca-se o violento passado brasileiro, mesmo que baseado numa forma europeia, ameríndia e africana de festejar.

Envoltos de um simbolismo de sexualidade, as batucadas e o samba que invadem essas festas reproduzem em seus ritmos, de origem africana, um foco erótico composto por movimentos e letras que permitem ao corpo uma experiência do prazer. O movimento do samba liberta o corpo das restrições diárias, foca sua sensualidade e reverencia um mundo de prazer, paixão, alegria e êxtase. Nessa libertação surgem figuras como a do malandro, com seu ar de “sacanagem”, e da mulata, com sua sexualidade (PARKER, 1991).

Essa festa, analisada por Parker (1991) como uma amostra de sexualidade selvagem e primitiva, seria uma metáfora, uma ilusão com o objetivo de esquecer a realidade do cotidiano, uma forma de transgredir as restrições diárias, em busca da felicidade e da liberdade. Na festa são oferecidas oportunidades de manipular os significados e sistemas sociais e de criar um sentido de identidade. Esse último aspecto preocupou o pensamento brasileiro por muito tempo.

Essa sexualidade “desregrada”, depois da chegada do europeu, está relacionada, segundo Parker (1991), ao meio social e econômico da época, às relações de poder e dominação - que trataram de separar conquistadores de conquistados, senhores de escravos - e à própria escravidão, em sua forma de instituição social, por ter ajudado a afrouxar códigos morais e favorecido os excessos sexuais.

#### 1.4 SEXUALIDADE E O CORPO

Na contemporaneidade, o que se percebe é que a sexualidade e o corpo tornaram-se mercadoria; são vistos, mais do que nunca, em sua perspectiva “utilitária”, justamente em um momento histórico em que o foco da vida deveria ser totalmente voltado para o trabalho e a produção. Todavia, o capitalismo os apreendeu e os incorporou à sua máquina de consumo (NUNES, 1987).

No capitalismo o corpo se submete, torna-se corpo-instrumento voltado para a produção e, conseqüentemente, para o sustento e a vida de todos. Nessa visão, o trabalho da sociedade capitalista é natural, desejável e necessário para o desenvolvimento humano. Para Marx (2010, p.31),

[...] a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais”. E esse trabalhador alienado da sua atividade humana, ou seja, no seu trabalho produz a si mesmo e torna-se mercadoria, mas não se apropria do objeto, e assim ocorre a desvalorização do mundo dos homens. O corpo utilitário, dominado, material de fácil substituição pela revolução industrial, nos moldes atuais do modo de produção capitalista torna-se valiosa mercadoria de consumo.

Por ser a forma como se expressam as necessidades humanas, uma vez que é para ele que convergem interesses sociais, políticos e econômicos, o corpo tem acumulada uma série de práticas e discursos. É por meio dele que, segundo Siqueira (2010), o homem estrutura sua forma de agir, se comportar, pensar e educar, desenvolvendo sua corporeidade. Esta se vê transformada em mercadoria nas relações capitalistas atuais, à medida que o corpo é minimizado a um utilitário, tornado um produto e uma mercadoria de consumo.

Para Merleau-Ponty (1996, p. 122), o corpo não é apenas um objeto, tampouco uma mercadoria, uma mera coisa; ele transforma a ideia em coisas, “[...] é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”.

Segundo Foucault (1998) o corpo é moldado, ganha forma na sua relação com os mecanismos de poder presentes nos discursos e práticas sociais e constitui subjetividades em relação e em função de si, ou seja, numa realidade biopolítica<sup>11</sup>, na qual se inicia o controle social:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política (FOUCAULT 1998, p.80).

Para Foucault (1998, p.146), "o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo". Historicamente, constata-se que os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos à medida que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é aí exercido, "[...] emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder" (FOUCAULT, 1998, p.146). Buscamos todas formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as

<sup>11</sup> Biopolítica é o termo utilizado por Foucault (ano) para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. Anteriormente, as práticas disciplinares visavam governar o indivíduo. A biopolítica é a prática de biopoderes locais e tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder.

imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos.

Foucault (1998) relata que, aproximadamente no início do século XVIII, o poder sobre o corpo era exercido por meio dos suplícios, uma punição pública utilizada no criminoso de forma que produzisse um sofrimento gradual e hierarquizado que acarretava muitas vezes a morte. O tipo de ferimento físico, a intensidade e o tempo dos sofrimentos eram correlacionados com a gravidade da infração e com o nível social da vítima. Na segunda metade do século XVIII surgiu a prisão como forma de disciplina, pautada em uma constante vigilância e controle dos corpos. Era uma forma de “não tocar mais nos corpos” (FOUCAULT, 1998, p. 14), mas também uma arte de sensações insuportáveis sob uma economia de direitos suspensos que utilizava métodos de controle minucioso sobre o corpo por meio do domínio do tempo, do espaço, dos movimentos, dos gestos e das atitudes. Desse modo, produziam-se corpos submissos, exercitados e dóceis. Por muito tempo, segundo Foucault (1998), o corpo foi colocado nessa posição de instrumento, uma forma de privar o indivíduo de sua liberdade, considerada ao mesmo tempo um direito e um bem. O corpo era colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. E é por meio do corpo que se disciplina o sexo.

Os mecanismos de poder disciplinar não se restringem às prisões, mas têm aplicação nas escolas por meio das orientações político-pedagógicas, das leis e dos currículos, que enfatizam cada vez mais o autodisciplinamento e a autorregulamentação dos estudantes. Foucault (1998) chama as práticas que induzem a esses comportamentos de “tecnologias do eu”. Elas agem sobre o corpo e produzem regimes político-corporais particulares; funcionam como regimes de verdade que utilizam relações disciplinares de poder-saber<sup>12</sup> como peças fundamentais.

Os métodos que permitem o controle do corpo, que sujeitam o indivíduo constantemente, podem ser chamados de disciplina e “[...] aparecem como maneiras de aprendizagem que permitem aos indivíduos se integrarem a essas exigências gerais” (FOUCAULT 1998 p 183). A escola é o espaço onde esse poder disciplinar produz saber, a fim de dominar os corpos com maior eficiência. O currículo escolar está entre o saber e o

---

<sup>12</sup> De acordo com Michel Foucault (1993) existe uma relação íntima entre o conhecimento e o poder dentro da coletividade. Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber. Esse autor cria uma definição que assevera que o poder do discurso pode funcionar negativamente se distorce a verdade e garante a dominação do opressor. Essa forma de “ameaça” se dá por meio do saber. A “instituição escola” funciona como apoio à vontade de verdade, ao mesmo tempo que distribui, valoriza e reparte o saber. Dessa forma, exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os indivíduos, ao forçá-los sutilmente a se moldar ao que pensa a classe que domina ideologicamente a sociedade.

poder, a representação e o domínio, o discurso e a regulação; condensa relações de poder que são interessantes para o processo de formação de determinadas subjetividades sociais. Desse modo, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1998, p. 140).

Na escola disciplinar, todas as atividades são desenvolvidas com uma minúcia perfeita, com etapas rigorosamente estabelecidas pelos professores e seguidas pelos alunos. Estes são acompanhados constantemente durante todo o seu processo de educação por meio de um controle diário de seus corpos e das atividades, das quais é exigida eficiência na execução. A escola serve ao adestramento para a obtenção de corpos vigorosos, obedientes e livres da devassidão. Nessa perspectiva, é preciso separar os corpos, torná-los visíveis para a observação. É preciso também punir atrasos, ausências, grosserias, desobediência e indecência, e essa punição pode ocorrer na forma de pequenas humilhações e privações. Foucault (1998) nos apresenta um exemplo:

Vejamos o exemplo da “classe”. Nos colégios dos jesuítas, encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião<sup>13</sup>, eram colocados em um campo, ou romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria. [...] Dessa forma, cada um também se define pelo lugar que ocupa na série, pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território, nem o local, mas a posição na fila [...] a disciplina, arte de dispor em fila e da técnica para dispor em arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1998, p. 125).

Nos dias atuais, vemos escolas em que os alunos também são isolados, organizados de forma metódica em seu espaço físico meticulosamente estruturado, para que possam ser vigiados sob o menor esforço e tenham o menor contato possível entre si. As salas mapeadas, nas quais cada aluno possui um lugar marcado e registrado, são organizadas analiticamente para a economia do poder.

---

<sup>13</sup> Entre os romanos, chefe de uma decúria, como instituição administrativa e social; conselheiro que atuava nos senados municipais e coloniais.

A história da sexualidade empreendida até aqui faz valer o dito de que toda história é história contemporânea, pois tem um compromisso com o presente, ou seja, interroga o passado tomando como referência questões que fazem parte da nossa vida, como a existência de desigualdades de classe, de gênero ou de opção sexual, os significados das aparências, as manifestações da sexualidade, a luta por direitos, o papel da família, do Estado, das religiões e das ciências no cotidiano, os limites e as possibilidades de acesso à cultura, entre outras.

Foucault (1998) diz que, embora o esclarecimento sobre sexualidade seja útil, faz-se necessária a percepção de toda a teia que a envolve, pois parece haver entre os indivíduos uma intensa vontade de saber, acompanhada de uma sensação de que nesse campo há sempre algo desconhecido, meandros que precisam ser desvendados. É preciso buscar um campo teórico e científico acerca da verdade sobre a sexualidade. O autor estabelece que não pode haver conceito de verdade se não houver conceito de poder. A verdade é marcada pelas contingências históricas e pela não-razão, é constituída de acordo com o meio social de cada grupo, ou seja, o que é verdade para um grupo não necessariamente o é para outro. É também factual que cada sociedade tem o poder de considerar um enunciado falso ou verdadeiro e, dentro de suas concepções, aplicar as sanções previstas em suas leis.

A trajetória dos comportamentos sexuais do nascimento até a morte deve vir à tona para que possamos apreender, conhecer e classificar a sexualidade. A esse respeito, Foucault (1988) apresenta uma nova leitura da relação entre poder e sexualidade. Embora não negue a existência da repressão em muitos momentos, o autor destaca uma dinâmica mais complexa e mais sutil, posto que concebe que a dominação das pessoas ocorre por meio do controle, de técnicas de sujeição e de métodos de individuação e observação. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço onde o poder disciplinar produz saber a fim de dominar com maior eficiência; serve de adestramento para obtenção de corpos vigorosos, obedientes e livres da devassidão. O currículo escolar, por entrecruzar saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, condensa relações de poder interessantes para o processo de formação de determinadas subjetividades sociais.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo objetiva apresentar uma análise sobre o conceito de Educação Sexual e sua presença no contexto escolar. Vale ressaltar que dentro dessa análise abordamos as questões políticas estabelecidas no campo educacional e que têm por objetivo auxiliar a ação dos professores em sala de aula. A justificativa para este capítulo está fundamentada na seguinte inquietação: qual é a realidade da Educação Sexual na formação de professores?

Entendemos que tanto a sexualidade quanto a Educação Sexual referem-se a relações humanas e estão presentes em cada ação que o sujeito exerce no seu cotidiano; apresentam-se desde o nascimento até o fim da existência e são expressadas na singularidade de cada fase do desenvolvimento. Devem ser entendidas e compreendidas pelos profissionais que durante anos preparam alunos para a vida; porém, muitas vezes eles não recebem preparo para alguns assuntos presentes na sala de aula.

Antes de iniciarmos uma análise sobre a pergunta norteadora deste capítulo, precisamos entender os conceitos que o norteiam, começando pela educação, aspecto que nas últimas décadas vem tirando o sono de muitos pesquisadores. Qual a melhor forma de educar alguém? Criam-se leis, diretrizes e parâmetros que servem de referência à atuação dos profissionais da educação, ao dizerem como agir e ensinar. Iniciaremos com os dizeres da Constituição Federal de 1988, a primeira normatização sob qualquer lei ou outro documento. Nela se estabelece a educação como:

Art 205 - [...] direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2005, p. 135).

Em linhas gerais, a educação tem como objetivo desenvolver o sujeito como cidadão e, conseqüentemente, qualificá-lo para o trabalho.

Em seguida temos a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996); ela disciplina a educação escolar, a que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições formais, e assim delimita:

Art 1- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na



vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art 2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 11).

A educação é compreendida na lei como um processo de formação e aprendizagem que deve contribuir para a promoção da pessoa humana, não se restringindo ao espaço educacional, mas ampliada aos demais espaços sociais. Nessa definição é abrangida uma série de elementos que contribuem para essa aprendizagem. O primeiro contato ocorre no ambiente familiar, em que criança adquire os primeiros conceitos sobre seu corpo, sua identidade, seu papel social, sua sexualidade e sobre o que é permitido ou desaconselhável na sociedade em que vive. Desde então, as crianças carregam consigo vivências do contexto social no qual estão inseridas e, à medida que interagem com outros espaços, adquirem novas vivências e conceitos e os transformam, assim como são por eles transformadas (SIQUEIRA, 2015).

É no espaço educacional, considerado além do espaço físico da escola, entendido por Siqueira (2015) como o tempo e o espaço em que o sujeito permanece na instituição escolar, que a criança passa a construir novos conhecimentos, os quais vão além dos conteúdos organizados e sistematizados. Segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 11), os conteúdos curriculares da educação básica devem observar: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Acrescentamos, nessa formação, os direitos sexuais como básicos para o desenvolvimento do sujeito, por isso deve ser garantido que toda a população saiba e usufrua dos direitos relacionados à sexualidade e às suas manifestações.

Chamamos atenção para o que a LDB estabelece como conteúdos curriculares, pois não temos a intenção, nesta dissertação, de supor que a Educação Sexual seja matéria oferecida na grade curricular e não é objetivo deste estudo trazer os diferentes conceitos de currículo que encontramos nos estudos e nas práticas educativas. Ao tratarmos do currículo escolar, apontaremos nossa compreensão de currículo para que fiquem claras as formas de inserção da Educação Sexual que estamos a discutir.

Se tomarmos como ponto de partida a ideia recorrente de currículo – que ele se refere a tudo o que acontece na escola -, as preocupações de Saviani (2005, p. 14) são referência, quando esse autor afirma que:

De uns tempos para cá se disseminou a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de



programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque, se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas (SAVIANI, 2005, p. 14).

Por concordarmos com o autor sobre a necessidade de diferenciar nossa compreensão daquela que considera que toda e qualquer atividade realizada na escola é currículo escolar, tomamos como referência a definição de currículo como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola Nucleares porque tratam de um processo de apropriação de saberes – conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades – que preparam os estudantes para a prática social mais ampla. Desse ponto de vista, têm de se constituir num processo organizado, intencional e sistematizado. Portanto, currículo não é “tudo”, mas um conjunto de atividades organizadas e intencionalmente voltadas para a formação dos alunos. Então, a que tipo de formação se faz referência?

Percebemos que não existe, nos estudos e nas práticas educativas, uma mesma compreensão sobre o processo de formação humana que está em curso na educação escolar. Há muitos dizeres e leis que o direcionam, mas nenhum consenso sobre a definição. Desde o final da década de 70 do século XX o Brasil vem dialogando e discutindo pressupostos para aproximar o debate educacional da realidade brasileira. Constituiu-se, daí, uma pedagogia marxista que estabelece o processo de formação como essencial, haja vista que ao nascer (essência biológica) somos inacabados. Esse inacabamento exige um processo intencional de formação, de apropriação dos elementos da cultura (essência histórica – social). Sob as formas históricas de organização das sociedades, esse processo pode ser plenamente ou então parcialmente desenvolvido.

No conceito de educação citado anteriormente, vemos no seu objetivo final - a qualificação do sujeito para o trabalho - uma possibilidade que, sob o historicamente definido modo capitalista de produção, não se realiza plenamente, pois as condições objetivas da realização da atividade vital humana (o trabalho, compreendido numa perspectiva filosófica e não econômica) são aviltantes, exploradoras, criadoras de uma realidade alienada. Segundo

Tono-zi e Campos (2014, p. 150),

Essa possibilidade de desenvolvimento pleno humano que se dá pelo trabalho (atividade vital) exige a superação da alienação, e é o princípio fundamental da transformação da sociedade sob o modo capitalista de produção para uma sociedade socialista. Portanto, é na teoria de alienação de Marx que encontramos seu oposto: a formação humana plena dos seres humanos, como base do processo educativo.

Nos *Manuscritos* de Marx (1993) temos uma concepção de homem como ser natural, universal, social e consciente. Embora ao nascer ele disponha de uma base biológica (natural), necessita, para se objetivar como gênero humano – “vir a ser” humano –, de um processo que seja direto e intencional, um processo social e consciente. Dessa forma, entendemos que a finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) é tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento e compreensão da realidade, da qual somos parte e atuamos teórica e praticamente (RIBEIRO, 2001).

Se os seres humanos para serem humanos necessitam de formação, precisam de um processo educativo. Assim, a educação tem como objetivo realizar essa tarefa mediante um processo de conscientização, que significa levar a conhecer e interpretar a realidade e a atuar sobre ela, (re)construindo-a. Dessa forma, ao mesmo tempo que constrói o ser humano como tal, o processo educativo constrói também a realidade na qual esse humano se objetiva. O desenvolvimento pleno da pessoa para e na superação do modo capitalista de produção é resultado da educação orientada de uma forma crítica e transformadora.

Concordamos com Saviani (2005) na afirmativa de que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado para promover a consciência dos educandos com vistas à compreensão e à transformação da realidade. O autor reporta-se a Gramsci, para quem a educação tem papel essencial na formação de um sujeito, por contribuir para a compreensão de si como protagonista na produção da história e da própria posição no grupo social, o que se dá por meio de uma concepção do mundo crítica e consciente. Tal formação está ligada ao trabalho, à vida e à ciência.

Acreditamos, neste contexto, que o papel da educação não deve estar apenas voltado para o desenvolvimento do âmbito cognitivo do aluno, mas sim a todas as suas dimensões - intelectual, moral, espiritual, sexual, enfim, à totalidade do sujeito.

Sobre a educação na dimensão sexual vemos um retrocesso, à medida que esta passa a ser entendida apenas no seu aspecto biológico-higienista. No que tange à forma de trabalhar o

tema na escola, temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>14</sup> a apresentação da sexualidade como: “[...] uma questão muito atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação sendo a postura a ser adotada, dentro das escolas, em face das manifestações da sexualidade dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 119). Essa proposta deve ser trabalhada

[...] de forma contínua e integrada. [...] Desta forma, optou-se por integrá-la por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade (BRASIL, 2001, p 36).

Vale ressaltar que os PCN (1997) foram elaborados pelo Ministério da Educação, como uma política do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a partir de práticas curriculares já vigentes em vários municípios brasileiros e em outros países. Esse documento foi examinado durante dois anos - 1995 e 1996 - por especialistas e educadores, a fim de que se chegasse ao documento final (BRASIL, 1997). Embora destituído de caráter obrigatório, mas respeitando o princípio federativo de colaboração nacional, os PCN surgiram como orientações para a formulação do currículo. Sua elaboração veio atender à Constituição Federal de 1998, cujo artigo 210 aponta como função da União, por meio do MEC, a elaboração de conteúdos mínimos nacionais, denominados também como Base Comum Nacional. Visava-se garantir uma educação democrática para todos os indivíduos da nação, respeitando as particularidades de um país de grandes dimensões territoriais e, conseqüentemente, as diversas manifestações culturais. Nessa mesma perspectiva, a LDB foi elaborada e publicada no ano de 1996.

Os PCN apresentam que a sexualidade, a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente e a saúde sejam trabalhados na escola como Temas Transversais, relacionados diretamente ao bem-estar de todos e legitimando a atuação da escola. O objetivo desse documento é promover reflexões e discussões entre professores, pais e responsáveis com a finalidade de sistematizar ações pedagógicas que levem ao desenvolvimento do aluno, considerando os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2001). Isso nos leva a entender a necessidade de uma ação efetiva de todos os envolvidos nesse processo educativo: família, escola e sociedade.

Os Temas Transversais tratam de questões sociais, as quais são voltadas para a

---

<sup>14</sup> Os PCN representam um conjunto de documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) que trouxe uma nova proposta curricular para a educação básica.

aprendizagem e reflexão dos alunos. Segundo o próprio documento, a inclusão de questões sociais pertencentes ao currículo escolar não é um fato inédito, mas no Brasil se configura como um avanço. Os PCN propõem incluir no currículo um conjunto de temas, buscando a integração de áreas convencionais e refletindo a flexibilidade e a abertura para o desenvolvimento de diferentes realidades locais e regionais (BRASIL, 1997a, p. 28). À medida que os PCN respeitam as diferenças culturais e as necessidades específicas dessa demanda, demonstram seu caráter flexível sem perder o princípio norteador, que é a igualdade, e apontam para um conhecimento mínimo comum. Ao mesmo tempo, apresentam os conteúdos e metodologias detalhadas para cada área de conhecimento.

Os PCN - Temas Transversais apontam para uma educação que visa orientar a construção de projetos educativos que tenham como objetivo ir além do conhecimento acumulado pertencente às áreas comuns. Mantêm também o compromisso com a cidadania, a partir dos seguintes princípios:

- Dignidade da pessoa humana Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.
- Igualdade de direitos Refere-se à necessidade de garantir à todos a mesma dignidade e possibilidade de exercícios de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gêneros, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.
- Participação Como princípios democráticos, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classes, étnicas, religiosas, etc.
- Co-responsabilidade pela vida social Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil (BRASIL, 1997a, p. 22 - 23).

A justificativa da inserção da discussão do tema sexualidade é apontada no documento, conforme observamos no trecho abaixo:

Esse tema é apontado como relevante, visto que a sexualidade é colocada como de grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura,

ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1996, p. 81).

Dessa maneira, pode-se dizer que os PCN concebem a sexualidade como parte do desenvolvimento do indivíduo, algo que se constrói ao longo da vida a partir de contribuições biológicas, mas também da existência de uma corrida em busca do prazer. Essa busca leva o indivíduo a se envolver com o meio mediante uma interação que ocorre entre ambos.

Essa temática é voltada para os Ciclos (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental. A proposta de Educação Sexual<sup>15</sup> já nos primeiros anos escolares se justifica nos PCN (BRASIL 2001) por se considerar que a sexualidade aflora desde cedo, porém muitas vezes é ignorada pelos profissionais das escolas, que em geral acreditam que a abordagem do assunto seria tarefa dos pais. Estes, por sua vez, educam seus filhos mediante valores, gestos e proibições significativos na construção da sexualidade da criança. Nesse sentido, a Orientação Sexual proposta pelos Temas Transversais não enfatiza um aspecto do desenvolvimento da sexualidade, mas sim a associação de todas as abordagens para a melhor compreensão das questões relativas ao tema. Assim,

[...] se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sócio- cultural (BRASIL, 1996, p. 81).

Segundo Louro (1999, p. 81),

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “Educação Sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Para Werebe (1998, p.139),

A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas.

Segundo Figueró (2006, p. 42), a sexualidade é uma dimensão ontológica

<sup>15</sup> No PCN o termo utilizado é “Orientação Sexual”, mas preferimos, assim como Figueiró (1996), o termo Educação Sexual o termo “Educação Sexual” por considerá-lo mais adequado, por implicar que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não apenas o receptor de conhecimento e/ou orientação (FIGUEIRÓ, 1996).

essencialmente humana cujas significações e vivências são determinadas pela natureza e pela subjetividade<sup>16</sup> de cada ser humano, sobretudo pela cultura, num processo histórico e dialético.

A partir da inclusão da Educação Sexual como Tema Transversal nos PCN, abre-se um novo horizonte que requer um envolvimento sério dos profissionais da educação, de forma que essa inserção seja efetivada de forma correta e qualitativamente positiva. Cabe destacar que os PCN (BRASIL, 1997) concebem a sexualidade como fundamental para o desenvolvimento global do indivíduo, por isso se tornam indispensáveis as discussões acerca desse tema, *a priori* no âmbito privado, que é a família, e *a posteriori* na escola. A escola ocupa grande importância, pois é nesse espaço que serão expostos vários pontos de vista, valores e crenças. Essa proposta visa levantar questionamentos e ampliar o conhecimento dos alunos, para que eles escolham seus caminhos por si. Podemos perceber que o desenvolvimento desse trabalho foi definido no âmbito coletivo e que não tem caráter de aconselhamento individual.

Não podemos deixar de considerar que os PCN e a LDB foram grandes avanços, não apenas no sentido da Educação Sexual, mas em todos os aspectos que englobam o processo educacional. Todavia, até a sua elaboração ocorreram diversos embates e debates que serão destacados no item a seguir para que possamos entender como a atuação do professor diante desse tema vem ocorrendo nos dias de hoje.

## 2.1 PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO SEXUAL.

A Educação Sexual esteve presente nas escolas em todos os momentos da história, às vezes mascarada, inibida e reprimida, outras vezes explicitada nos discursos moralistas, médicos, pedagógicos e políticos, os quais foram se modificando ao passar do tempo, marcando a trajetória da sexualidade e, conseqüentemente, da Educação Sexual na escola. Para Nunes e Silva (2000, p. 13), com a expressão Educação Sexual “[...] quer-se representar o conjunto de processos simbólico-significativos e comportamentais, psicos-subjetivos e sócio-institucionais de representação e vivências das identidades e potencialidades sexuais”.

Para alguns autores a Educação Sexual entrou na escola na França por volta da segunda metade do século XVIII com a ideia de manter a ignorância da criança, ou seja,

---

<sup>16</sup> A subjetividade está associada à forma como as experiências e instâncias sociais do sujeito ganham sentido e significação na formação da própria história.

preservar a pureza infantil, e combater a masturbação; portanto, era uma educação antisssexual (SAYÃO, 1997). O Brasil, pela influência europeia, reprimiu a sexualidade e suas formas de manifestação, haja vista que só era aceita socialmente a “família patriarcal”, na qual o homem detinha todo o poder sobre a família; os desejos sexuais eram permitidos somente às prostitutas (PARKER, 1991).

A Era Vitoriana chegou ao Brasil no início do século XX. A sexualidade era ensinada mediante as ideias médico-higienistas, visando o combate à masturbação e às doenças sexualmente transmissíveis e o preparo dos jovens para o casamento (SAYÃO, 1997). Existiam debates entre os que defendiam uma Educação Sexual baseada em preceitos morais e aqueles que defendiam uma educação que explicasse cientificamente as funções fisiológicas, com ideias calcadas no positivismo. Desse modo, as ações eram mobilizadas para que as crianças e jovens pudessem ser informados sobre reações endócrino-fisiológicas e, sobretudo, a respeito dos procedimentos sexuais para uma vida adulta saudável e feliz (CÉSAR, 2009). Ainda nessa época, os movimentos feministas surgiram e reclamavam uma Educação Sexual que objetivasse a proteção à infância e à maternidade.

Em 1928 realizou-se o Congresso Nacional de Educadores, no qual foi aprovado o Programa de Educação Sexual que seria desenvolvido com crianças acima de onze anos de idade. Em 1933 foi fundado no Rio de Janeiro o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que reproduzia ideias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos; tinha como preocupação a higiene, os cuidados com o próprio corpo. Algumas escolas inseriram com cautela em seu currículo o ensino da evolução das espécies, a Educação Sexual, o papel da mulher na reprodução e o comportamento sexual do homem; porém, segundo Guimarães (1995), a Igreja Católica possuía o domínio do sistema educacional, o que resultou em severa repressão à Educação Sexual nesse período, pela consideração dessas aulas como indutoras de comportamentos imorais.

Segundo Chauí (1984), os estudos sobre a sexualidade reforçavam o peso da repressão sexual, como por exemplo no livro lançado em 1938 intitulado *Iniciação sexual – Educacional (leitura reservada)*, que tinha por objetivo fazer a iniciação sexual dos meninos, mas reforçava a ideia de permanecerem castos até o casamento. Segundo essa autora, essa repressão pode ter levado ao segredo e à clandestinidade diversas práticas sexuais e consequentemente provocado doenças sexualmente transmissíveis ou culpa.

Apenas por volta da década de 1960, com o clima de renovação pedagógica, o tema retornou como discurso, a ponto de gerar em algumas escolas a organização de programas



com o intuito de auxiliar na educação para a sexualidade. Com o Golpe Militar de 1964 as experiências pedagógicas originadas nessas instituições foram reprimidas e suprimidas, devido à ideologia moralista defendida pelo militarismo. Embora fossem criadas propostas de renovação pedagógica com discursos voltados à prática da Educação Sexual, esta era negada (CÉSAR, 2009). 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.

No final da década de 1970 e início da seguinte, possivelmente por causa dos comportamentos dos jovens, do controle de natalidade e dos movimentos feministas, passou-se a realizar congressos em escolas que aprovavam o interesse dos alunos pelo assunto. Por meio da Fundação Carlos Chagas, foi realizada uma pesquisa de Educação Sexual que envolveu jovens e orientadores com o objetivo de promover debates sobre “normas e padrões de comportamento”. Nela a sexualidade era apontada como “aspecto natural e positivo da vida humana”. Essa pesquisa resultou em livros que serviriam de referência para trabalhos futuros.

Na década de 1980, surgiram as primeiras reflexões e publicações científicas que encararam a Educação Sexual como ferramenta para uma transformação social, possivelmente influenciadas pelo advento da AIDS e pelo aumento do número de gravidezes na adolescência (FIQUEIRÓ, 1996).

Na década de 1990 a Educação Sexual foi legitimada na escola por meio da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Eles trouxeram uma discussão sobre a inclusão da temática sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio), por considerá-la importante na formação global do indivíduo:

[...] a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1998, p.81).



Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a finalidade da Educação Sexual é contribuir para que os alunos possam exercer e desenvolver sua sexualidade com responsabilidade e prazer. O tema vincula-se ao exercício da cidadania, na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. Especificamente, essa educação

[...] visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998).

Segundo Nunes e Silva (2000), a inclusão da sexualidade como Tema Transversal nos PCN para o ensino fundamental, elaborados a partir da promulgação da LDB (1996), foi produto de uma longa luta de muitos educadores; por isso representou, ao mesmo tempo, uma conquista e um grande desafio.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), que oferecia formação em nível médio, modalidade Normal, para professores que trabalhavam em creches e pré-escolas - públicas, privadas, filantrópicas ou comunitárias - mas não possuíam a habilitação mínima exigida. Tinha a duração de dois anos. Considerado um programa emergencial, representou mais uma vez uma improvisação e política aligeirada de formação de professor. O término foi previsto para o ano de 2011. No Volume dois do Módulo II, Unidade 7, na seção 3, a corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança aparecem como tema (BRASIL, 2005b). É observado que falar de sexualidade exige do(a) professor(a) coragem, conhecimento e sensibilidade para tratar de algo tão polêmico. Compreende-se que a sexualidade deve fazer parte do currículo de todas as instituições educacionais; entretanto, como elas estão sujeitas às normas da cultura do meio social onde estão inseridas, cada instituição trataria o tema a partir do conhecimento e da disponibilidade dos profissionais, dependendo da maneira como pensam, percebem e entendem a questão. O material do Proinfantil faz pouquíssimas referências à sexualidade e ainda assim volta-se para o caráter biológico e higienista, relacionado aos cuidados com corpo (BRASIL, 2005b); portanto, não atendia às reais necessidades dos professores cursistas em relação ao tema.

Em 2003, o Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE) teve como objetivo trabalhar os temas saúde sexual e saúde reprodutiva. Esse programa trouxe inovações, como a distribuição de preservativos e a integração entre escolas e Unidades Básicas de Saúde, respeitando a autonomia dos sistemas educacionais e das escolas, bem como a participação da comunidade (BRASIL 2007).

Por meio dessa explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constituiu-se um saber escolar sobre o assunto, saber que constitui os sujeitos e propicia um aumento do controle e da possibilidade de intervenção sobre as ações. Apesar dessa evolução, percebemos práticas pedagógicas que controlam os indivíduos. Elas se exercem não tanto por proibições e punições, como anteriormente, mas por mecanismos, metodologias e práticas que visam produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver a sexualidade e também por se limitarem a conteúdos frios e padronizados que focam apenas o lado biológico, esquecendo-se da parte subjetiva que envolve a vivência da sexualidade. Além disso, há o problema do desconforto gerado pelo assunto, pois, segundo Reis e Ribeiro (2002, p. 94), “temos que levar em consideração a falta de embasamento teórico-prático e a indisponibilidade dos professores para lidarem com questões sexuais, particularmente o fato de sentir-se pouco à vontade ‘para falar de sexo’”.

Mendonça Filho (1999) faz uma crítica à forma como ocorre a Educação Sexual, ao dizer que “a inclusão da orientação sexual nas escolas não advém exclusivamente da demanda dos interessados, mas da necessidade de se aprimorar o controle do Estado sobre sua população”. É incontestável a necessidade e a importância de desenvolver trabalhos preventivos de problemas ligados a uma vivência não saudável da sexualidade; no entanto, assim como Figueiró (1998, p. 22), entendemos que:

[...] a preocupação da escola em fazer a Educação Sexual, porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (AIDS e gravidez), possivelmente torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se se falasse da sexualidade de uma forma alegre e descontraída.

Segundo Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 42), os educadores reconhecem que existem impedimentos no que tange ao trabalho sobre sexualidade em sala de aula. Essa problemática inclui demandas complexas de caráter vivencial e institucional, como por exemplo o fato de os professores muitas vezes não saberem lidar com essa questão em sua vida particular. Fica evidente a falta de preparo e de habilidade para repassar aos alunos os temas sugeridos pelos PCN, pois os obstáculos vão além do conhecimento adquirido, passam

por experiências de vida pessoal, íntima, e muitas vezes os professores sentem-se constrangidos a se posicionar e com receio de como serão interpretados. Segundo Siqueira (2003), é preciso oferecer aos professores condições de atuação, pois eles não só precisam estar informados, mas sobretudo ter um espaço na dinâmica da escola para que possam refletir a própria ação com seus colegas.

Enfatizamos a convicção de que

É preciso fazer com que os educadores sexuais entendam que a principal razão para desenvolvê-la [a Educação Sexual] nas escolas é porque é um direito da criança e do adolescente conhecer sobre o seu corpo, sobre a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação entre homem e mulher (FIQUEIRÓ, 1998, p. 96).

Foucault (1985, p. 36) afirma a importância do falar sobre sexo:

Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhe escapa.

Segundo Figueiró (1996, p. 2) o ensino de Educação Sexual compreende “[...] toda ação de ensino aprendizagem sobre sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimento, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.”

Como ponto de partida a ser considerado, partimos da premissa de um processo de silenciamento da sexualidade nas escolas. Esse “não-dizer” é provocado pela produção de dispositivos na forma de discursos, leis e normas que não necessariamente são ditas, segundo Foucault (1993). A exigência legal deste tema na escola não garante propostas efetivas para sua implementação, haja vista que se oficializaram padrões tradicionais biologizantes e naturalizados, em detrimento de referenciais históricos, sociais e afetivos, resultando na desvalorização das reais necessidades e características da criança.

Esse fato aponta para uma “distância entre o discurso e a ação”, distância que se expressa nos conteúdos e valores transmitidos aos alunos, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, nas estratégias utilizadas e na disciplina fixada pelo professor. Ao mesmo tempo que deve “falar sobre sexo”, o professor carrega uma série de preconceitos no que se refere a gênero, orientação sexual, classe, ideal familiar e religioso, dificuldades com a própria sexualidade, entre outros elementos que impedem que as aulas e as informações cheguem até o aluno de forma tranquila. O que observamos é que o professor, a fim de manter a ordem e a

disciplina, tende a utilizar mecanismos de silenciamento, como ameaças e proibições, os quais tendem a frear as manifestações de curiosidade sexual das crianças.

Nesse contexto, percebemos que a prática da Educação Sexual é vivenciada de maneira informal e formal. A **informal** ocorre quando não há a intenção de formação; aproveita-se de forma espontânea um fato, uma pergunta ou uma situação ocorrida, para ensinar. Isso pode ocorrer na família, na escola ou em outras instituições. Na família ocorrem as primeiras experiências vividas, em que os pais valem como modelos por meio das ações que praticam. Na escola acontece pela coibição de comportamentos dos alunos por parte dos professores. A omissão e silêncio sobre as questões sexuais podem gerar no aluno a ideia de que sexo é um assunto sobre o qual não se deve falar. Além disso, gestos, vestes e valores são como textos que podem transmitir conceitos preconceituosos sobre os papéis sexuais (WEREBE, 1998; FIGUEIRÓ, 2006). O modo **formal** ocorre em situações sistemáticas e planejadas de interação entre as pessoas. É tarefa da escola sistematizar atividades regulares e planejadas sobre o tema sexualidade, segundo Figueiró (2006); equivale a ensinar “dentro da programação”, sob planejamento prévio (WEREBE, 1998).

Segundo Figueiró (1999, p. 07) na realização da Educação Sexual formal, ou seja, quanto ao trabalho “dentro da programação”, podemos recorrer a várias estratégias de ensino que devem estar ancoradas nos seguintes princípios:

- educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
- educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
- para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
- o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
- o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos.

Porém, à medida que a Educação Sexual foi se tornando presente nas escolas, criaram-se abordagens de ensinar baseadas nas ideologias e culturas de determinadas épocas da sociedade. Figueiró (2006) apresenta quatro abordagens da Educação Sexual no Brasil:

1 - **Abordagem religiosa: - tradicional:** em que “a vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 81); - **libertadora:** encara a educação sexual “como um instrumento de transformação sexual”. Apesar de manter os princípios cristãos reconhece que a “[...] doutrina moral oficial é controladora, repressiva e incoerente com o atual momento histórico” (FIGUEIRÓ, 2006, p.

82).

2 – **Abordagem médica:** dá ênfase a ações que “[...] asseguram a saúde sexual do indivíduo e da coletividade” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83).

3 – **Abordagem pedagógica:** evidencia o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos sobre o assunto, de forma que leve o indivíduo a viver bem a sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006, p.83).

4 – **Abordagem emancipatória ou política:** tem a visão de uma Educação Sexual voltada para o compromisso com a transformação social, o que se dá por meio da promoção de discussões que envolvem as relações de poder e a aceitação e respeito às diferenças. Existem vários seguidores dessa proposta, muitos deles utilizados para fundamentar este trabalho, como: Ribeiro (1990), Nunes (1996), Louro (1999), Melo (2001) e Figueiró (2006).

Nessa mesma direção, Nunes (1996) observa que a Educação Sexual no Brasil foi desenvolvida e é vivenciada a partir de quatro paradigmas e abordagens pedagógicas que “mudaram” a educação (mas para não mudar). A primeira é a abordagem normativo-institucional, em que a sexualidade é controlada por normas institucionais. Destacam-se a família, primeira instância normativa que enquadra seus membros, e a Igreja Católica, que por meio de seus discursos estereotipa os conceitos de homem e mulher e acentua o papel de mãe para a menina e de pai para o menino de acordo com o modelo patriarcal, perverso e preconceituoso. Coloca, assim, a sexualidade de forma contida e reprimida. A segunda abordagem é a vertente médico-biologista, que compreende a sexualidade numa perspectiva reducionista, com foco na reprodução. Associa-se a Educação Sexual com as questões da procriação e do controle de doenças e sob um discurso voltado para o controle e a inibição das práticas sexuais. A terceira vertente é a terapêutico-descompreensiva e consumista, em que “consultores sexuais” se utilizam dos veículos de comunicação em massa, como alguns programas de televisão, para “resolver” problemas pertinentes à sexualidade.

A partir da crítica a esses modelos, Nunes (1996) propõe a vertente emancipatória da sexualidade, uma abordagem de Educação Sexual voltada para a emancipação da individualidade. Busca libertação de todo aparato repressivo construído e acumulado historicamente na cultura.

A Educação Sexual emancipatória pressupõe um trabalho comprometido em promover a autonomia do educando na busca de superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, preconceitos e tabus, por meio da compreensão dos aspectos sócio-histórico-políticos que influenciaram suas construções. Segundo Silva (1998, p. 1):

A concepção emancipatória da sexualidade busca a libertação do sujeito de todo o aparato autoritário e repressivo construído e acumulado historicamente, sem, no entanto, perder a perspectiva do limite da responsabilidade e consciência ética. A análise desta abordagem permite vislumbrar uma luz no final do túnel.

Sendo assim, de acordo com o paradigma emancipatório de Educação Sexual, a sexualidade deve ser reconhecida como parte integrante do ser humano. Nunes e Silva (1997), em seu livro *As manifestações da sexualidade da criança*, trazem alguns indicadores para uma proposta de Educação Sexual emancipatória na escola. Os autores sugerem a necessidade de resgatar a dimensão “positiva, integral, afetiva e plena” da sexualidade e de que o educador faça crítica aos papéis tradicionais e às convicções ideológicas, mostrando-se disposto a passar por uma reeducação da própria sexualidade, embasada em fundamentos históricos e científicos que possam desencadear práticas transformadoras. Cabe aos educadores evitar abordagens reducionistas, calcadas em informações técnicas de cunho médico-higienista ou biologista que limitam a possibilidade de mudança de comportamento e revelam a face mecânica e deserotizada da nossa sociedade.

Para Vasconcelos (1971, p. 111), Educação Sexual emancipatória

[...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor.

Na concepção de Nunes e Silva (1997, p. 116),

[...] a Educação Sexual é a construção do erotismo, isto é, a capacidade de relacionar-se com o mundo da natureza e com os demais seres humanos de maneira singular e subjetiva. As potencialidades afetivas e as dimensões de encontro e significação desta realizam a distinção humana de poder usufruir com a gratuidade do desejo, as densidades relacionais do erotismo. Educação Sexual, assim pensada, significa buscar criar as condições para uma apropriação erótica da existência, um convite amoroso a uma singular expressão prazerosa e gratificante do seu ser no mundo.

Para Nunes (2003, p. 12),

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica,

esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos.

A sexualidade, então, vista como dimensão ontológica da condição humana, representará para os indivíduos a possibilidade de serem sujeitos de seu agir no mundo, plenos nas relações com o outro, ao propiciar o desenvolvimento de todo o potencial de humanização e a superação dos dispositivos de poder e das teias políticas de dominação. Dessa forma, homens e mulheres poderão “[...] reconhecer em sua sexualidade e espiritualidade a energia mais humana, mais avassaladora, da própria condição ontológica do que seja a humanidade” (NUNES, 1996, p.223).

Infelizmente, o ideal está muito longe do real. Algumas aulas intituladas de Educação Sexual são vivenciadas a partir do modelo higienista, ou seja, discutem o aparelho reprodutor e toda sua funcionalidade, as doenças sexualmente transmissíveis (DST) e suas formas de prevenção, a orientação de utilização de métodos contraceptivos e, quando “se atrevem” a orientar o uso da camisinha, utilizam “uma banana” como modelo.

A legislação educativa estabelece o que deve ser abordado; no entanto, a ausência de problematização das questões que envolvem as dimensões da sexualidade inclina o professor a focar seu aspecto puramente biológico, em detrimento dos psíquicos, socioculturais e ético-políticos. Cada um desses aspectos que constituem a totalidade humana trata de uma fração do amplo e complexo universo sexual.

Para tratar desse conjunto se faz necessário relembrar o significado e o sentido da terminologia sexualidade. Esse termo é uma invenção moderna, criada no século XIX para expandir o conceito biológico de sexo, uma vez que lhe acrescenta a reflexão e o discurso sobre seu sentido e sua intencionalidade. Trata especificamente do ser sexual humano. Foucault (1998) acrescenta que o uso do termo sexualidade é estabelecido em relação a fenômenos referentes a diversos campos de conhecimento, a um conjunto de regras e normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas e às mudanças nas maneiras de o indivíduo atribuir sentido e valor a condutas, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos.

Exemplos reforçadores da orientação conceitual biologizada de sexualidade, tomada como simples elemento de natureza, podem ser encontrados nos seguintes trechos dos PCN:

[...] A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação



erótica a dois (BRASIL, 1998, p. 319).

[...] É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer (BRASIL, 1998, p. 320).

[...] No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital (BRASIL, 1998, 303).

Essas passagens indicam a orientação normatizadora da sexualidade, que parte do enfoque biológico de funções hormonais. No primeiro trecho, a experimentação erótica, a curiosidade e o desejo são considerados comuns, porém, desde que a dois; no segundo caso, a potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é centrada na região genital, enquanto na infância só é admitido um caráter exploratório, pré-genital; e, no último extrato, os conteúdos se prestam a servir para a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só têm pertinência quando manifestados entre jovens e adultos.

Recentemente vivenciamos a polêmica das “Cartilhas de Orientação Sexual”. Pretendia-se disponibilizar aos professores um manual de como ensinar sexualidade para os alunos. Existem várias tentativas aprovadas pelo MEC de educar crianças de 6 a 12 anos sexualmente, cartilhas que exemplificam e explicam o ato sexual e se referem a prazer e à masturbação. São muito ilustradas e têm uma linguagem bastante simplificada, de modo que toda criança é capaz de entender o conteúdo.

Apresentamos abaixo imagens de algumas cartilhas que já foram aprovadas pelo Ministério da Educação<sup>17</sup>.

Figura 1- Cartilha ” Tô Crescendo”



<sup>17</sup> As imagens receberam tarja preta em áreas onde havia conteúdo considerado impróprio pelo Google.





Fonte: MEC - Reprodução/Cartilha

A cartilha “Tô Crescendo” foi produzida pelo Governo Federal em 1997 por meio do Ministério da Saúde. Logo depois de entregue às escolas, acabou recolhida, devido à oposição dos pais ao conteúdo. Entretanto, em muitas escolas as cartilhas ficaram nas bibliotecas.

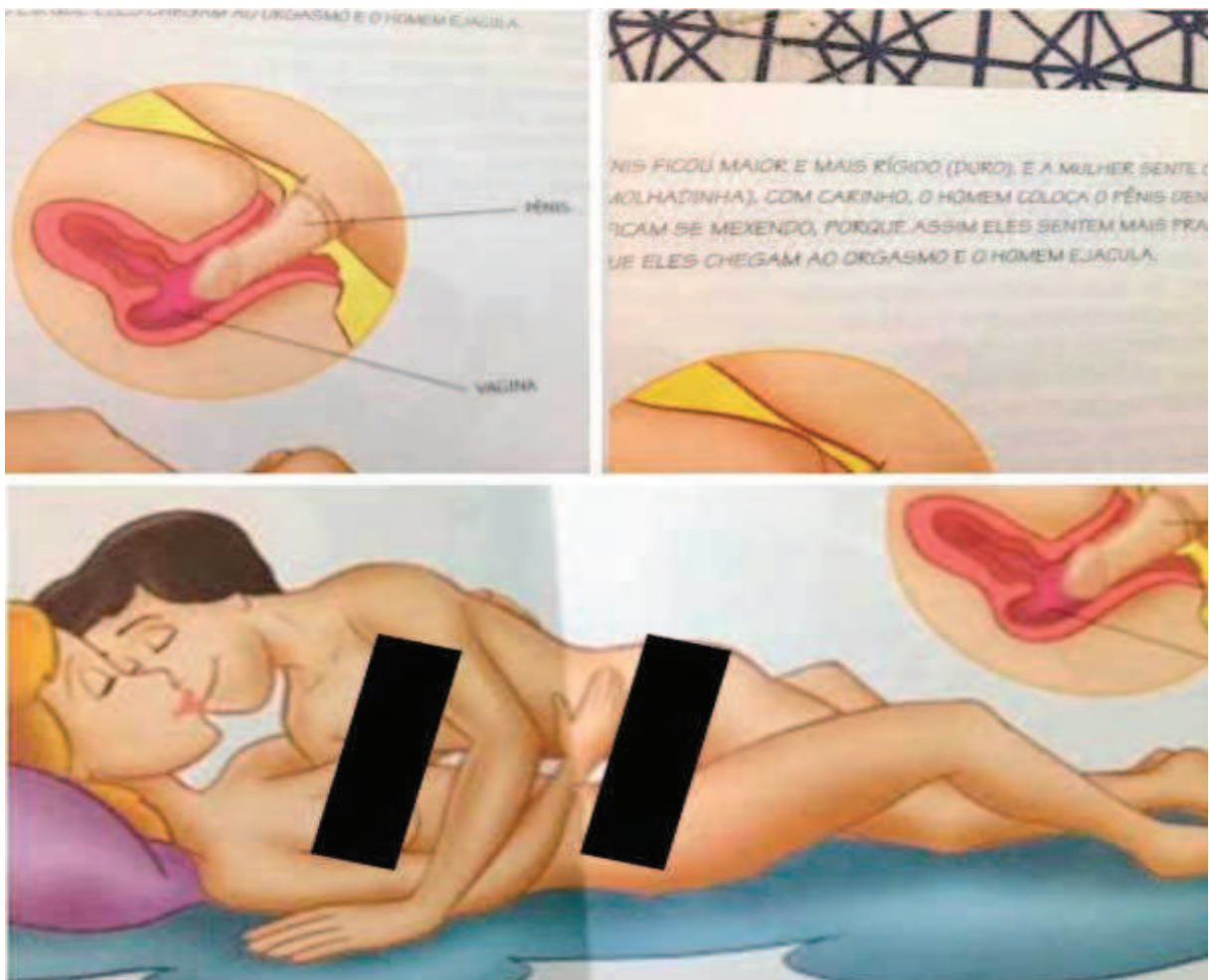


Figura 2 - *Mamãe, como eu nasci?*, de Marcos Ribeiro.

Fonte: Reprodução/*Mamãe, como eu nasci?* (RIBEIRO, 2011)

Os livros *Mamãe, como eu nasci?* e *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro, utilizam uma linguagem básica e ilustrações que auxiliam o entendimento dos pequenos; explicam a diferença entre os corpos masculino e feminino, como acontece a relação sexual, o que é gravidez e até os tipos de parto. Intitulados pelo autor como guias, seu objetivo, esclarecido logo nas primeiras páginas, é que o(a) professor(a) possa iniciar essa discussão em sala de aula, pois os livros falam diretamente da intimidade de cada criança, da descoberta do seu corpo, da sexualidade e das relações de gênero por uma educação mais igualitária para meninos e meninas, questões fundamentais para um crescimento mais adequado e sadio (RIBEIRO, 2003).

Figura 3 - Excerto da coleção “Educação Sexual – perguntas e respostas”.



Fonte: : Reprodução/Educação Sexual.

Segundo os PCN, o trabalho de orientação sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, por si, escolha seu caminho. A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total (o que é impossível de conseguir), uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa. Como exemplo dessa forma de atuação, o PCN menciona:

[...] na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. Já no espaço doméstico o mesmo tema, quando abordado, suscita expectativas e ansiedades dos pais, questões muito diferentes das discutidas em sala de aula (BRASIL, ano, p. 83).

Para completar, é afirma que

Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula (BRASIL, ano, p. 83-84).

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 dessa 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 .sexualidade infantil, intitulado “Expressão da Sexualidade” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 17-20). A sexualidade infantil é apresentada de forma superficial, com temas relacionados a gênero, identidade sexual e às diversas organizações familiares. Nele se afirma: “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, 1998a, v.2, p. 18). É dito também que “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, 1998a, v. 2, p. 19).



Podemos afirmar que as orientações do documento referido são poucas e insuficientes para que os professores atuem de forma adequada quanto ao desenvolvimento sexual da criança, pois como ele mesmo aponta, o adulto deve rever a própria formação nessa área, repensar valores e superar preconceitos.

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 as instituições de Educação Infantil na elaboração da 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, 1998b, p. 12).

Na referida diretriz a explicação se refere aos outros temas, excluindo, no entanto, a sexualidade, apesar de havê-la citado. Portanto, ela é deixada à margem das reflexões. Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) o termo sexualidade foi excluído, o que reforça uma concepção assexual de criança. A pesquisa realizada por Silveira e Cotrim (2010) constatou que os documentos oficiais pouco mencionam sobre a vida sexual da criança.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborados pelo Ministério de Educação em 2006, têm 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, 2006a, v. 1, p. 8). Esse documento foi organizado em dois volumes. No volume 2 apresentam-se dezesseis parâmetros de qualidade de Educação Infantil que contemplam vários aspectos do desenvolvimento da criança, porém não há um item sequer acerca da sexualidade infantil.

Nos documentos aqui analisados percebemos uma visão fragmentada, tanto da Educação Sexual quando do sujeito a que se destina. Vale ressaltar que em todas as leis e diretrizes foram encontrados dizeres que têm por objetivo orientar o professor sobre sua atuação. Se a educação é compreendida como processo de humanização, a escola como o

local especialmente dedicado a ela por meio da socialização de saberes sistematizados, e o currículo como o conjunto de atividades nucleares dedicadas a esses saberes, entre eles ,a sexualidade (por se tratar de um aspecto da totalidade humana), o professor é o sujeito social que favorece esse processo. Nesta reflexão questionamos: como é a formação/atuação do professor, inclusive no que se refere à Educação Sexual?

## 2.2 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A legislação educacional brasileira sobre formação de professores é marcada por “idas, voltas, remendos e complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos”, revelando embates entre o oficial e o real, conforme analisaram Gatti e Barreto (2009, p. 53).

Nesse contexto, foi decisiva a disposição da LDB-96 nos artigos 62 e 63, em que se garante que a formação de professores para atuar na educação básica deve se dar em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e/ou institutos superiores de Educação. As licenciaturas são os “[...] cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p. 1359).

Historicamente, esses cursos enfrentaram – e enfrentam - dificuldades relacionadas à supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura; à dicotomia entre teoria e prática; à não realização ou dificuldades na realização efetiva de estágios; à ênfase nos conteúdos específicos; à desmotivação dos alunos; à ênfase na racionalidade técnica e ao desprestígio social da profissão. O estudo recente realizado por Gatti (2010, p. 1374) permitiu a constatação de que não há nas licenciaturas um eixo formativo claro para a docência, e sim uma “[...] pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”.

Dentre a documentação produzida sobre formação de professores, dois documentos merecem destaque: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (decorrente do CNE/CP 9/2001), e a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A Resolução CNE/CP n. 1 é centrada no “desenvolvimento de competências pessoais,

sociais e profissionais dos professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46), e os conhecimentos exigidos para a constituição das competências devem contemplar: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos (inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais e de comunidades indígenas); conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (art. 6, § 3º). A formação pauta-se no princípio da ação-reflexão-ação, e a resolução de situações-problema é a estratégia didática privilegiada (art. 5, § único), pautada no paradigma da racionalidade prática.

Todavia, segundo Saviani (2009, p.49), as políticas de formação não estabelecem “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Para Martins (2009, p. 455), a formação de professores tem de ser compreendida como uma “via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos” e “via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis” para o conhecimento, com o devido rigor, cientificidade e criticidade, das dimensões técnicas e das condições histórico-sociais relacionadas ao seu exercício profissional e que precisam ser transformadas.

Nessa direção, Saviani (2011) defende uma formação de professores que assegure a apropriação, por eles, dos instrumentos teóricos para a compreensão da realidade em que vivem e atuam; seria a formação de um “professor culto”, “[...] que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Neste contexto concordamos com o autor, quando ele afirma que os professores brasileiros precisam superar o conhecimento da escola no nível do senso comum (real empírico) para alcançar sua compreensão na dimensão filosófica (real concreto). (SAVIANI, 2009). Dessa forma, acreditamos que é preciso um outro projeto de formação inicial dos professores, em relação aos que estão postos nos documentos analisados; um projeto que tenha como objetivos garantir sólida formação teórica, competência técnica-política e compromisso técnico-político com o processo de humanização dos sujeitos educandos e com a transformação da sociedade, transformação para uma sociedade justa e igualitária.

No que tange à Educação Sexual o desafio é ainda maior. O professor possui uma

importante tarefa enquanto educador sexual, porém muitas vezes não está ciente desse papel e acaba por realizar as atividades de maneira intuitiva e fragmentada. O trabalho com a sexualidade deve ser realizado de forma integral, considerando todos os aspectos relacionados à vida dos alunos.

Segundo Egyto (2003, p. 9), a Educação Sexual na escola “ainda assusta muita gente”, porque ainda há um tabu sobre sexualidade, e requer que o professor reveja seus conceitos e preconceitos. Werebe (1998, p.194) afirma que “o professor que ensina sobre sexualidade educa pela maneira como encara a própria sexualidade”. Portanto, para ser um educador sexual é necessário ter uma visão livre de tabus e preconceitos e buscar conhecimentos que o auxiliem a criar formas adequadas para informar e dialogar corretamente com seus alunos.

Em suma, a formação do educador não deve ser considerada apenas produção teórico-científica que embasa o conhecimento sobre criança e sobre sexualidade, mas também autoconhecimento. Implica despertar as próprias potencialidades, favorecendo a expressão da criatividade e da sensibilidade, de forma a criar um movimento de transformação social que leve ao entendimento da diversidade e da multidimensionalidade que envolve esse processo de educar.

A importância de existir uma Educação Sexual vem sendo reconhecida cada vez mais no processo de formação educacional em nossa sociedade. Figueiró (2006, p. 48) afirma que existe a necessidade de uma formação docente nesse tema, a ser feita por meio de um processo sistemático de longo prazo e acompanhado de supervisão contínua, pois o professor é “o agente que cria as condições para o aluno aprender”. Essa formação refere-se às propostas ou ações, tais como cursos, estudos e reflexões voltados, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional. Diz respeito a todas as formas deliberadas e organizadas para esse fim. No entanto, para constituir-se numa prática social transformadora, deve, segundo Alarcão (1998), contribuir para o desenvolvimento profissional individualmente e também para o coletivo dos professores, em busca da identidade de seus saberes e para uma escola renovada. No dizer de Nóvoa (1997), a formação continuada deve produzir a vida do professor, a profissão do professor e a escola.

Segundo os PCN, é importante que os educadores reconheçam como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento. Sobre a postura dos educadores, é necessário que:

[...] se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua auto-estima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (BRASIL, 1998, p. 302).

Adiante o documento complementa:

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL 1998, p. 303).

Alarcão (1998) estabelece que é preciso que o professor seja considerado construtor, sujeito de sua própria maneira de ser e agir profissional, para que haja efetividade na formação; sua experiência e a sua realidade de vida e de trabalho devem ser vistas como elementos significativos nesse processo. O autor defende que haja suporte para o professor, no sentido de apoio, desafios e estímulos, e que o formador possa assumir o papel de facilitador e mobilizador da formação, considerando a escola como objeto de reflexão e como local de ação, ou seja, é preciso conceber o professor como um profissional que pensa, reflete e também toma decisões, experimenta, atua e avalia. Por último, é necessário compreendê-lo como um profissional que produz saberes em sua prática, e não simplesmente como um técnico e um transmissor.

A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar, mais comumente na sala de aula, está de modo geral exacerbada, haja vista a forma como a sociedade e os meios de comunicação, em especial, a abordam. Assim, esse assunto se torna uma das questões que mais têm trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores no cotidiano de ensinar, segundo Figueiró (1999). Essa autora afirma que os professores vêm enfrentando muitas



situações ligadas à manifestação da sexualidade que exigem conhecimentos e habilidades específicas, sobretudo habilidade para saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar a partir delas. Com isso, a atuação como educador sexual não é tão simples como possa parecer e não basta ter recebido um “treinamento” prévio nem mesmo estar num grupo de “assessoria” em que possa contar com supervisão e apoio. A formação, segundo Figueiró (2006), deve levar o professor a refletir acerca: do tipo de educação com o qual se compromete; da concepção de educação advinda da formação inicial; dos sujeitos que estará educando; do seu papel como educador sexual e do que ensinará.

Nesse viés é possível afirmar que, embora exista nos PCN uma vertente que privilegia a biologização da sexualidade, ainda associando o sexo à doença, há pontos de avanço. Dentre esses, podemos apontar a consideração de diversos conhecimentos científicos que contribuem para a compreensão da sexualidade e para o investimento na construção de identidades mais equitativas, o que por sua vez estimula o respeito às diferenças interindividuais.

À medida que a falta de investimento para formação de professores comprometer a qualidade, mais continuaremos a nos deparar com escolas cujas discussões são inócuas acerca de temas como esse. A ausência da problematização do currículo, desde seu sentido mais restrito ao mais amplo, aponta para uma série de consequências que continuam despercebidas. Nesse sentido, a escola deve servir de espaço para a problematização das questões que se referem à sexualidade, de forma a evitar a reprodução de identidades cristalizadas, a exclusão de grupos e a construção de identidade de maneira hierarquizada, aspectos que podem conduzir à produção de identidades vulneráveis e à exclusão, por vitimizarem indivíduos que não se enquadram no perfil de normatividade colocado. Os princípios de liberdade e dignidade e o direito à diferença ficam comprometidos.

No que tange às questões da realidade prática, os estudos de Figueiró (2000) analisaram a viabilidade de concretização dos PCN no contexto da prática docente e argumentaram que o trabalho com os Temas Transversais requer amplos esforços de reflexão dos pesquisadores da educação, pelo caráter de inovação que comporta, pela interdisciplinaridade requerida e, especialmente, pela necessidade de preparação dos professores para desenvolverem esses temas. Acreditamos que a condição para que o professor possa concretizar uma proposta de transversalidade em sua prática de ensino passa, necessariamente, pelo domínio profundo de todas as áreas de conhecimentos e dos Temas Transversais, mas para isso ele deverá receber essa formação completa.

Não bastassem as limitações da formação cultural do professor, alia-se a elas o

evidente desfavorecimento econômico (precarização) de sua profissão. O próprio MEC, no volume introdutório dos PCN, reconhece a precariedade estrutural das escolas e a necessidade de valorização salarial dos professores como pressupostos para a realização de um trabalho de qualidade. No entanto, entre o declarado e o realizado, pesa uma abissal distância. A questão salarial dos professores é apenas retórica democrática, não faz parte da agenda de investimentos das políticas neoliberais. O professor não tem sequer condição de se reunir com seus pares e/ou permanecer um tempo significativo na escola para organizar e planejar formas de ensinar (por exemplo, os conteúdos da sexualidade em uma aula de Língua Portuguesa), porque geralmente precisa atuar em duas ou três instituições para completar o seu orçamento.

Seria preciso, ainda, haver mudança na política de destinação de recursos para a educação, de forma que se aumentassem consideravelmente os percentuais de investimento na reestruturação da carreira dos profissionais, pois não se pode falar em mudar a escola se ela não dispõe de uma série de condições materiais que permitam realizar, com dignidade, a atividade docente. Torna-se necessário, por fim, reformular a atual política de formação docente, de maneira a ser incluída em seus currículos uma formação sólida para o trabalho com questões sociais relevantes, dentre as quais a sexualidade humana abordada como construção sociocultural. O tratamento dado à questão social da sexualidade nos PCN deve ser redefinido, de modo a superar a visão transversal, essencialista e naturalizada do restrito enfoque biológico.

Educar sexualmente o outro não é apenas falar sobre sexo; requer, constantemente, uma educação da própria sexualidade para que o educador possa assumir atitudes e posições reflexivas em relação a situações que acontecem no cotidiano escolar, pois ele tem grande responsabilidade em relação ao desenvolvimento do aluno, ao inspirar formas de agir, pensar, ser e se comportar.

Dessa maneira, cabe ao professor ser um catalisador de discussões, um facilitador de conversas, prestar informações científicas, polemizar os temas apresentados e ao mesmo tempo garantir o respeito à diversidade de opiniões e valores, sem ditar normas ou condutas. Para isso, acreditamos ser necessário que ele compreenda a história da sexualidade, a dinâmica da evolução dos papéis sexuais no Ocidente, ou seja, o significado da história da mulher, do homem e da criança, com entendimento dos comportamentos sobre as relações afetivas e das representações da sexualidade no tempo.

Segundo Ribeiro (1990), o educador deve acreditar na sua proposta, na necessidade de levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade, com os conceitos e aspectos que

permeiam essa vivência. Ele deve ser coerente com sua proposta, sem tentar passar modelos, mas analisar com os alunos as diferentes situações e visões que existem sobre o tema. Para isso, acreditamos que o educador precisa compreender as manifestações da sexualidade da criança numa vertente científica, para saber o que a criança expressa em determinada idade, sua forma de pensar, sua linguagem, como vê e representa o mundo. Existem diversos teóricos que discorrem sobre as etapas vivenciadas no desenvolvimento infantil, o que pode auxiliar no entendimento dos significados de comportamentos.

Com o entendimento do desenvolvimento psíquico-sexual da criança e estudando como ela age, pensa e como manifesta sua identidade ética no decorrer das etapas de vida, o educador terá melhor capacidade de encontrar uma didática da Educação Sexual, ou seja, um meio de trabalhar e falar com crianças e adolescentes, em acordo com a idade e com o desenvolvimento deles, seja ao apresentar uma significação, seja ao auxiliá-los com técnicas para o aprendizado de conceitos científicos. Esses assuntos serão abordados no próximo capítulo.

Assim como Werebe (1976, 1998), Guimarães (1995), Nunes (1996), Figueiró (2000) e Silva (2000), entre outros estudiosos da temática, entendemos que a sexualidade não deve e não pode ser incluída na escola como simples dado biológico sobre o qual se faz necessário instaurar um mecanismo de controle de problemas de saúde pública, posto que se trata de algo muito mais amplo, complexo e profundo; diz respeito à dimensão ontológica da realização humana. Sendo assim, é solo das mais privilegiadas manifestações da subjetividade.

Uma proposta de Educação Sexual na escola não pode intentar apenas o controle da vivência da sexualidade dos alunos, como uma via de disciplinamento acerca das condutas profiláticas de saúde sexual e reprodutiva, mas ter como finalidade uma formação promotora do ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades. Trata-se de uma educação emancipatória, posto que, em face do ilimitado da liberdade, o ser humano precisa da Educação Sexual para crescer moralmente em autonomia e superar limitações e desigualdades sócio-históricas, livrando-se das relações de dependência, alienação e opressão.

## CAPÍTULO 3

### REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO SEXUAL

Os caminhos percorridos até aqui nos permitiram reflexões sobre a história e os conceitos que permeiam a sexualidade e o campo da educação sexual - as leis e as diretrizes que orientam como deve ser essa educação e a forma como o professor deverá atuar em sala sobre esse assunto. Chegamos agora ao momento de refletir sobre o sujeito a ser educado: seu desenvolvimento, forma de aprender, subjetividade e sua construção como ser neste mundo, processo que deve permear todas as suas dimensões – intelectual, moral, ética, espiritual e sexual.

Nesse contexto propomos, neste último capítulo, utilizar as obras e as ideias de Vigotski<sup>18</sup> (1934/1998, 1984/2002, 1994, 1996, 2004) para explicitar questões que envolvem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem e, dessa forma, refletir sobre algumas contribuições para a formação de professores em Educação Sexual

Limitaremos nosso estudo sobre o desenvolvimento das crianças de zero a sete anos faixa etária que, de acordo com os documentos oficiais, abrange a Educação Infantil. Ressaltamos que os primeiros anos são alicerces para a vida cognitiva, social e afetiva, e dela faz parte a vida sexual. No contexto educacional, porém, a educação a sexualidade quase não é abordada nessa fase. O professor não recebe nenhuma preparação para a atuação nesse âmbito, o que leva ao desconhecimento de uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano.

#### 3.1 VIGOTSKI E O SEU CONTEXTO

Para compreendermos as razões da obra de Vigotski e suas ideias centrais, torna-se necessário apresentar as etapas principais da sua vida e do seu percurso intelectual - e também o contexto histórico e cultural na Rússia pós-revolucionária. Assim, analisaremos a seguir o curso de sua vida, a maneira pela qual deu forma às inúmeras influências recebidas de sua família e dos amigos, o clima intelectual e social da época em que viveu, suas leituras e lutas. Esta parte da pesquisa teve como referência os autores: Rego (2002), Luria - em Vigotski

---

<sup>18</sup> Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Preferimos usar Vigotski por predominar essa forma de escrita na maioria dos textos atuais. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores ou referenciados nos textos, mantivemos a grafia original.

(1988), González-Rey (2013), Bruner, no prefácio de *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2000), e Prestes (2010).

L.S. Vigotski nasceu em 17 de novembro do ano de 1896 - no mesmo ano em que Piaget - em Orsha, uma pequena cidade provinciana na Bielorrússia. Era membro de uma família judaica, o segundo de oito filhos. No ano de 1897 a família se transferiu para Gomel - sempre Bielorrússia - onde o pai, uma pessoa muito culta e erudita, trabalhava como executivo do banco local e também diretor de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, mas deixou a sua profissão para dedicar-se à criação dos filhos.

A maior parte da educação formal de Vigotski até os 15 anos não foi realizada na escola pública, mas sim em casa, com um tutor privado, Salomon Ashpiz, que teve grande influência em sua formação. Ele conduzia o processo educacional com um método baseado em complexos diálogos socráticos. Desde cedo Vigotski mostrou ser um estudante dedicado e ávido por informações; gostava de literatura e assuntos relacionados à arte em geral. Além do alemão e do russo, lia e escrevia em hebraico, francês e inglês. Completou seus estudos no colégio e ainda aprendeu latim e grego, o que lhe permitiu entrar em contato com materiais de diversas procedências. À mesma época, presidiu um círculo de estudos de história judaica. Essa atividade durou dois anos e o levou a estudar Filosofia da História. Nesse estudo encontrou Hegel e foi seduzido pela concepção da história.

Em 1913 Vigotski ingressou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Moscou; formou-se em 1917. Por ser judeu, teve enormes dificuldades nesse ingresso. Entre 1915 e 1917 escreveu o seu artigo sobre Hamlet, que mais tarde, em 1925, tornou-se o núcleo do seu doutorado com o tema *A psicologia de arte*. O autor estudou a relação entre cognição e afeto, questões da fantasia e da imaginação e o caráter gerador das emoções humanas. Observa-se nesses escritos, conforme González Rey (2013), uma forte orientação teórica que leva à crítica explícita ao positivismo e ao empirismo e, segundo Luria (1988), é possível identificar aí a grande competência de Vigotski para realizar análises psicológicas, fruto das influências que recebeu dos estudiosos interessados no efeito da linguagem sobre os processos de pensamento. Portanto, em *Psicologia da Arte* fica evidente sua motivação pelos processos psíquicos; no caso, nos que estariam nas bases das vivências artísticas (GONZÁLEZ REY, 2013).

Naquele momento a psicologia soviética sofria diversas e profundas transformações, e se orientava de modo a encontrar novas alternativas de desenvolvimento com base no marxismo. Nas primeiras décadas do século XX, estava dividida em duas tendências

radicalmente antagônicas: uma com características de ciência natural, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outra com características de ciência mental, que descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores. Ambas acabaram promovendo uma séria crise na psicologia, pois, ao mesmo tempo em que havia críticas às correntes idealistas e mecanicistas, buscava-se a superação por métodos e princípios do materialismo histórico dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano. Vigotski acreditava que por meio dessa abordagem seria possível não somente descrever, mas também explicar as funções psicológicas superiores. A partir dessa base teórica, pretendia criar uma nova psicologia que sintetizasse e transformasse as duas abordagens anteriores em uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, que deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função, juntamente com a especificidade do contexto social em que se dava o desenvolvimento do comportamento.

No ano de 1919 Vigotski sofreu pela primeira vez uma crise de tuberculose, doença que o levaria à morte no ano de 1934. Em 1924 casou-se com Roza Smelkova, com quem teve duas filhas. Nessa ocasião transferiu-se para Moscou.

Em 6 de Janeiro de 1924 participou do Congresso Internacional de Psico-Neurologia em São Petersburgo e apresentou uma palestra com o título “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica”. Graças a essa comunicação, Vigotski foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Em outubro organizou o seminário “A consciência: um problema da psicologia do comportamento” e no mesmo ano escreveu o trabalho: “Problemas da educação de crianças cegas, surdo-mudas e retardadas”, que apresentava algumas de suas reflexões sobre o assunto. Ministrou ainda cursos de Psicologia e Pedagogia em diversas instituições.

Em 1925 Vigotski participou do Congresso Internacional sobre Educação dos Surdos-Mudos em Londres. Retornando a Moscou, fundou um laboratório de Psicologia voltado a crianças com deficiências (Instituto de Estudo das Deficiências), ao qual se manteve ligado ao longo de sua vida. Nessa época desenvolveu uma série de trabalhos importantes em relação à defectologia<sup>19</sup>. Ao longo desses anos, além de amadurecer seu programa de pesquisa, continuou lecionando, lendo, escrevendo e desenvolvendo importantes investigações e liderou um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da psicologia e das anormalidades físicas e

---

<sup>19</sup> Defectologia é o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, o campo que estuda as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” – aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade, seja por uma condição física, seja por uma condição psicológica.

mentais.

Em seus trabalhos sobre defectologia, expressou seu interesse pelo caráter específico da psique humana, compreendida como sistema de origem social, bem como seu interesse pelos temas da personalidade e da motivação. Nesse momento, Vigotski já desenvolvera sua tese sobre a origem sociocultural das funções psíquicas. Segundo González Rey (2013, p. 48):

Em seus trabalhos sobre a defectologia, Vigotski estabelece uma nítida separação entre o defeito físico e suas consequências psicológicas a partir do modo como essas crianças são tratadas socialmente. O defeito aparece, em suas implicações psíquicas, como uma produção social de base cultural, assunto sobre o qual ele não se aprofunda teoricamente, dada a limitação de seu próprio referencial naquele momento histórico.

Seus estudos sobre a deficiência tinham não somente o objetivo de contribuir para a reabilitação das crianças, mas também significavam uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento nas suas dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as chamadas funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana: o controle consciente do comportamento, a atenção, as lembranças voluntárias, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento, entre outras. Seguindo a premissa do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

O período de 1928 a 1931 foi mais distinto em face dos outros, pois foi marcado pela afirmação da teoria histórico-cultural sobre a psique. Vigotski estudou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores trabalhando os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. Nesse período, conforme González Rey (2013), recebeu críticas em vista do estreito conceito do social e da cultura, por não considerar a comunicação em seus trabalhos e pelas consequências passivo-reprodutivas do ensino na União Soviética. Essa foi uma fase mais determinista, segundo esse autor, pois foram desconsideradas as emoções nas funções psíquicas e Vigotski se dedicou especialmente ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, trabalhando numa área que ele chamava de pedologia, ou seja, ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Ele



recorria à infância como uma forma de poder explicar o comportamento humano em geral; justificava que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, marcado pelo surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Sem sombra de dúvida, Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Para ele as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, ou seja, “a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (REGO, 1999, p. 26)

Em 1929 Vigotski partiu para Tashkent, no Uzbekistan, para ministrar cursos de formação de professores e de psicólogos nas regiões asiáticas. Em 1930 ele e Luria escreveram “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”. Seu interesse nas variações dos processos mentais superiores entre pessoas de diferentes culturas levou-o a planejar uma pesquisa transcultural conduzida no Uzbequistão em 1931 e 1932. Vigotski não participou das expedições, que foram lideradas por Luria, e os relatos foram publicados muitos anos depois da sua morte e editorados em 1976 (Em português, no ano de 1996).

Juntamente com Luria, organizou também uma palestra para o IX Congresso Internacional de Psicologia em New Havem, nos Estados Unidos, com o título “*The function and the fate of the egocentric speech*”<sup>20</sup>, em que apresentou uma análise crítica da teoria piagetiana. Eles não viajaram para Havem, mas publicaram um artigo importante no *Journal of the Genetic Psychology*<sup>21</sup>, onde Vigotski apresentou pela primeira vez a sua teoria sobre “desenvolvimento cultural da criança”. O artigo ficou famoso com a “teoria histórico-cultural”. Atualmente, essa denominação se refere a uma corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base no materialismo dialético, teoria desenvolvida por Karl Marx para pensar a sociedade, cujos enfoques centrais são a coletividade, a contradição, a política, a história e a produção.

A esse método está incorporado o famoso lema de Hegel: "O inteiro é sempre o resultado compreendido junto com o processo de seu desenvolvimento". Esse lema foi assumido por Vigotski como um princípio universal metodológico. A partir da negação tanto

---

<sup>20</sup> A função e o destino do discurso egocêntrico (Tradução da pesquisadora).

<sup>21</sup> Jornal de Psicologia Genética (Tradução da pesquisadora).



do materialismo mecânico como do idealismo, o sujeito foi visto como um processo vivo em que se encontram três linhas diferentes de desenvolvimento: o processo da filogênese, o processo histórico-cultural e o processo da ontogênese.

No período de 1924 a 1935, Vigotski escreveu alguns importantes trabalhos, entre eles: *Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas* (1925), *O consciente como problema da psicologia do comportamento* (1925), *A pedologia das crianças em idade escolar* (1928), *A história de desenvolvimento das funções psicológicas superiores* (1931), *Lições de psicologia* (1932), *Fundamentos da pedologia* (1934), *Pensamento e linguagem* (1934), *Desenvolvimento mental da criança durante a educação* (1935), *A criança retardada* (1935).

A partir do ano de 1933, a obra de Vigotski começou a receber sérias críticas políticas pelas autoridades soviéticas, pois suas teorias foram consideradas idealistas. Em 1934 ele publicou junto com outros autores a obra *O fascismo na neuropsicologia* e escreveu importantes artigos sobre a periodização do desenvolvimento da criança e sobre o retardo mental.

De acordo com González Rey (2013), de 1928 a 1934 Vigotski retornou a alguns aspectos de seu primeiro momento, tais como emoções, arte e fantasia, os quais foram associados às questões de sentido e de vivência. Esse retorno despreendeu a linguagem e a cognição do lugar central da Psicologia e deu lugar a premissas para o desenvolvimento futuro do tema subjetividade.

Depois, gravemente doente, Vigotski ditou da sua cama os últimos capítulos de *Pensamento e linguagem*. Morreu em 11 de Junho de 1934. Após a sua morte, foram proibidas suas publicações na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do regime stalinista. Por um longo período suas obras foram ignoradas no Ocidente.

Vigotski viveu apenas 37 anos, mas apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de um modo geral. Foi redescoberto a partir de 1956, com a reedição do livro *Pensamento e Linguagem*. As ideias do autor puderam ser conhecidas no Ocidente a partir de 1962, com a primeira edição americana do livro mencionado.

### 3.2 AS PRINCIPAIS IDEIAS DE VIGOTSKI

Dentro dos limites do presente trabalho não é possível abordar todos os aspectos da obra de Vigotski, devido à riqueza e à diversidade dos assuntos que estudou. No entanto, nos deteremos na análise de alguns temas centrais de seu pensamento.

Sabe-se que muitos dos seus trabalhos tinham como problema central a crise da psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extraescolar, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brincar, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte. Iniciaremos com a pergunta ou o problema principal: o que é o desenvolvimento humano?

Vigotski (1984/2002, p. 96-97) afirma que o desenvolvimento humano

[...] é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que o indivíduo encontra.

Nessa definição o desenvolvimento não é um processo linear no tempo; é muito mais um processo cíclico ou rítmico, porque as diferentes funções psíquicas, como percepção, memória e fantasia, formam-se cada uma de modo diferente e desproporcional, e o desenvolvimento aparece como uma reestruturação e reorganização do sistema inteiro dessas funções.

O desenvolvimento sempre tem um caráter sistemático. Isso significa, por exemplo, que a personalidade de uma criança muda e se transforma em cada novo estágio, porque as diferentes funções desse sistema mudam quanto ao papel dominante. Por exemplo, nas primeiras semanas de vida, uma criança percebe o que é a sua realidade somente por meio das suas emoções e dos seus sentimentos. Esse papel dominante das emoções e sentimentos muda no próximo estágio (VIGOSTKI, 2004).

Nesse sentido, o desenvolvimento é sempre um processo que tem uma perspectiva, isto é, uma relação com o futuro, onde nasce e cresce o novo. As ações de cada pessoa são influenciadas pelo passado, mas nunca por ele determinadas; experiências ficam e se tornam quase um meio para construir um novo período, quer dizer, o futuro. Nesse contexto, o desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre está por ser alcançado.

Vigotski faz críticas à periodização das idades no desenvolvimento infantil proposta por cientistas cujas bases teóricas podem ser divididas em três grupos:

O primeiro grupo inclui os que estabelecem períodos da infância sem fracionar o próprio curso do desenvolvimento da criança. Como exemplo podemos citar a periodização baseada no princípio biogenético que divide a infância em períodos isolados de acordo com as etapas fundamentais da história humana na ontogênese<sup>22</sup> e na filogênese<sup>23</sup>. No entanto, nem todas as intenções desse grupo são por igual consistentes. Nessa forma de pensar encontra-se a intenção de periodizar a infância de acordo com as etapas da educação e do ensino, tal como estão regulados em cada país (idade pré-escolar, idade escolar primária, etc). Vemos, portanto, que a periodização não ocorre apenas com base na fragmentação interna do próprio desenvolvimento, e sim sobre a base dos estágios da educação e ensino. Aqui está o erro, segundo Vigotski (2002). Contudo, como os processos do desenvolvimento infantil estão vinculados com a educação das crianças e esta é dividida em etapas (e esse fator conta com enorme experiência prática), torna-se natural que a classificação da infância de acordo com o princípio pedagógico se aproxime da classificação em períodos isolados.

O segundo grupo propõe a eleição de alguns indícios no desenvolvimento infantil como critérios convencionais para sua periodização. Um exemplo típico é a proposta de dividir os períodos da infância com base na dentição, ou seja, a saída dos dentes e as suas alterações. Os critérios que permitem diferenciar um estágio do outro são: 1) presença de um indicador para determinar o desenvolvimento global da criança; 2) que esse indicador seja facilmente acessível à observação e 3) que seja objetivo. De acordo com Vigotski (2002), processo da dentição satisfaz a essas exigências, pois é um indício indiscutível da idade, está relacionado com as peculiaridades essenciais de constituição do organismo durante o crescimento - a calcificação e as atividades das glândulas de secreção interna - e ao mesmo tempo é facilmente observado e constatado.

Nessa teoria a fase pós-natal divide-se em três períodos: a infância sem dente, a dos dentes de leite e a dos dentes permanentes. A infância sem dentes prolonga-se até a saída de todos os dentes de leite (de oito meses até dois anos e meio); a infância dos dentes de leite dura até que se inicie a troca dos dentes (aproximadamente até os seis anos e meio);

---

<sup>22</sup> O sujeito nasce, cresce, reproduz, morre, isto é, a história do ser. O plano ontogenético do ser: a criança quando pequena fica deitada, depois sentada, depois em pé... a sequência de seu desenvolvimento) (Autor, ano) colocar esta nota na primeira vez que este termo aparece.

<sup>23</sup> O desenvolvimento da espécie humana. Ex: coisas que somos capazes de fazer, como pegar em pinça e andar, , mas não somos capazes de voar.

finalmente, a infância dos dentes permanentes termina com a aparição dos três dentes molares. No crescimento dos dentes de leite podemos diferenciar em três estágios: a infância absolutamente sem dente (primeiro semestre); o estágio da aparição dos dentes de leite (segundo semestre) e o estágio da saída dos dentes pré-molares e presas (terceiro ano de vida) (VIGOTSKI, 2002).

No terceiro grupo referente à periodização da infância, há os que utilizam o desenvolvimento sexual como principal critério distintivo de etapas: a primeira infância distingue-se como um período em que as crianças manifestam apenas a atividade lúdica (até os seis anos de idade); no período do estudo consciente ocorre a ação do jogo e do trabalho; e no período da maturação adolescente (quatorze a dezoito anos) desenvolve-se a independência do indivíduo e são esboçados seus projetos de vida. As ideias desse grupo, para Vigotski (1994), são subjetivas (analisadas subjetivamente), ainda que sejam propostos critérios/indícios objetivos para a periodização da idade. A idade é uma categoria objetiva e não convencional, ou escolhida voluntariamente ou fictícia. Entende-se que os signos de separação da idade não podem ser colocados em qualquer ponto da vida da criança, mas apenas naqueles onde acaba objetivamente uma etapa e se inicia outra. No entanto, segundo Vigotski (1994), um dos erros das ideias trazidas por esse grupo consiste em estabelecer um critério único para definir todas as idades. Esquecem-se de que no curso do desenvolvimento modificam-se o sentido e o valor, sintomático como indicativos e a importância do sinal escolhido.

Com o estabelecimento de apenas um sinal como valioso e importante para determinar o desenvolvimento da criança em um determinado período, perde-se o seu significado no momento seguinte, uma vez que os aspectos que antes ocupavam o primeiro plano, no decurso do desenvolvimento passam a ocupar o segundo. Por exemplo, o critério de maturação sexual é essencial e representativo para os anos da puberdade, porém não tem significado para as idades anteriores. A erupção dentária no limite dos primeiros anos da primeira infância pode ser considerada apenas como um indício para o desenvolvimento geral da criança, mas as alterações que ocorrem na dentição por volta dos sete anos e a aparição dos dentes molares não podem ser comparadas com o mesmo significado (VIGOTSKI 1996).

Para Vigotski (1994) as ideias assinaladas anteriormente não fazem parte da reorganização do processo de desenvolvimento, graças às constantes mudanças na importância e no significado de um critério quando se passa de uma idade para outra. Nesse sentido, o autor faz crítica à possibilidade de classificar as etapas de acordo com um critério

único para todas as idades. A complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possa determinar alguma etapa, de maneira mais ou menos completa, apenas com um critério. Outro erro das teorias, segundo ele (VIGOTSKI, 1996), é a atitude de investigar os indícios externos do desenvolvimento infantil e não a essência interna do processo.

Para concretizar a sua posição, Vigotski (1994) critica as três posições apresentadas sobre desenvolvimento: na primeira posição o critério do desenvolvimento está fora; a educação ou o ensino são considerados fatores principais. Além disso, a perspectiva baseada na chamada lei biogenética considera o desenvolvimento como processo filogenético da evolução que repete no indivíduo; encontra-se aqui a incapacidade de compreender a estrutura interna do desenvolvimento e a sua essência. Na segunda posição um único aspecto é apresentado como a base e o fator principal do desenvolvimento - como a sexualidade, a dentição ou a inteligência - e não o desenvolvimento em si.

Vigotski (2002, p. 56) afirma que:

Só as transformações internas do desenvolvimento em si, as suas rupturas, suas quebras, suas contradições, apresentam uma base sólida para determinar as faixas etárias ou os estágios principais do desenvolvimento, isto que são as etapas principais do que nos chamamos o desenvolvimento da personalidade de um sujeito.

Desta forma questionamos: sobre que princípio deve se estruturar a verdadeira periodização? Podemos reduzir todas as teorias de desenvolvimento infantil para duas conceituações fundamentais. De acordo com uma delas, o desenvolvimento é apenas a forma de realização das alterações e combinações das capacidades inatas: não aparece nada de novo, exceto para o crescimento; bastaria implantar e reagrupar os elementos existentes desde o início. Para a outra concepção, o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente formação e aparição de processos novos, que não existiam nos estágios anteriores. Esse ponto de vista sabe como captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo.

Vigotski (2002) propõe uma visão dialética do desenvolvimento, em que continuamente se propaga o que é o novo, o que não existia nas etapas já estabelecidas. O desenvolvimento sempre apresenta, para esse autor, uma unidade monística, quer dizer, toda separação entre corpo e mente, cognição e emoção, físico e espírito, ações exteriores e ações interiores é rigidamente negada. No centro estão sempre as formações novas que correspondem a cada faixa etária e apresentam um novo tipo de atividade que caracteriza a essência de cada estágio. As mudanças e transformações psíquicas e sociais que se

desenvolvem em cada estágio como algo novo determinam a consciência da criança, isto é, a relação com o seu ambiente e a sua vida interna e externa.

Vigotski (1996) explicita a dinâmica e as transformações, isto é, a passagem de uma faixa etária a outra. Este processo decorre continuamente em alguns estágios, denominados de estágios estáveis, e em outros sucede determinado por crises fundamentais.

Durante as idades relativamente estáveis, o desenvolvimento ocorre, principalmente, devido às mudanças microscópicas de personalidade da criança que se acumulam até um certo limite e se manifestam mais tarde como formação qualitativamente nova de uma idade. Se considerarmos a infância a partir de um ponto de vista cronológico, veremos que quase tudo corresponde a esses períodos estáveis. Comparando o desenvolvimento da criança no início e no fim em uma idade estável, verificaremos que houve enormes mudanças em sua personalidade, ainda que às vezes não visíveis, uma vez que o desenvolvimento ocorre internamente.

As idades estáveis têm sido estudadas com muito mais detalhes do que as caracterizadas por crises, que é outro tipo de desenvolvimento. Nestas, ao longo de um curto período de tempo (de vários meses, um ano, dois no máximo), ocorrem bruscas e fundamentais mudanças e rupturas na personalidade. Em um tempo muito curto a criança muda completamente: traços básicos de personalidade são alterados, desenvolvidos de forma abrupta, impetuosa, e adquirem em algumas ocasiões caráter catastrófico. Essas crises agudas reportam-se a um curso de acontecimentos revolucionários, tanto por ritmo da mudança como pelo significado desta.

Nas idades críticas, segundo Vigotski (1994), o desenvolvimento da criança é geralmente acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor. Em sua vida interior, ela pode sofrer vivências dolorosas e conflitos internos. Muitas crianças que vivem um período crítico em seu desenvolvimento são difíceis de educar. Elas parecem fugir da influência do sistema educacional, que pode assegurar o curso “normal” de sua educação e ensino. O rendimento escolar cai, e se observa pouco interesse nas aulas, bem como diminuição da capacidade global para trabalho.

Vigotski (2002) afirma que os períodos críticos são diferentes para crianças diferentes. Crianças que possuem tipo de desenvolvimento e posição social parecidos apresentam muitas diferenças durante a crise, mais do que em períodos estáveis. Existem crianças que não apresentam dificuldades no campo educacional nem diminuem o desempenho escolar. A quantidade de variações durante a idade entre as diversas crianças e a influência de condições

externas e internas na própria crise são tão importantes e profundas que muitos autores creem ser apropriado perguntar se a crise do desenvolvimento da criança não é um produto exclusivo das condições externas adversas, e por isso deveriam ser consideradas mais as exceções do que as regras da história do desenvolvimento infantil. Dessa forma, entende-se que as condições externas determinam o caráter exato em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos.

A essência, a substância do desenvolvimento, é encontrada nas formações novas que são peculiares e específicas num altíssimo nível, bem diferenciadas dos estágios de desenvolvimento continuado ou estável. Nos estágios críticos as formações novas têm caráter de ritos de passagem que não entrarão no núcleo estável da personalidade. Elas serão incorporadas pelas formações do próximo estágio, como por exemplo a linguagem autônoma no primeiro ano da criança, que perderá no estágio seguinte sua existência autônoma.

Desta forma, podemos apresentar os seguintes modos de periodização das idades propostos por Vigotski (1996):

A crise do recém-nascido

- O bebê (2 meses até o final de 1 ano)

A crise da criança de 1 ano

- A infância (1 até 3 anos)

A crise da criança de 3 anos

A idade pré-escolar (3 até 7 anos)

A crise da criança de 7 anos

A idade escolar (8 a 12 anos)

A crise do aluno de 13 anos

Puberdade (14 até 17 anos)

A crise dos adolescentes 17/18 anos.

Conforme Vigotski (1996, p. 256-257), algumas características estão presentes nesses períodos: 1ª) os limites entre o começo e o final da crise e entre as idades contíguas são totalmente indefinidos – as crises originam-se de forma imperceptível e é difícil determinar o momento de seu começo e fim; 2ª) grande número das crianças que vivem essa fase são difíceis de educar, elas podem ter conflitos com outras pessoas e consigo mesmas; no entanto, não é sempre assim, pois os períodos críticos são distintos em diferentes crianças; 3ª) o negativismo é marcante; as crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras e muitas vezes entram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente os pais e



professores.

A tese principal de Vigotski enfatiza o processo de desenvolvimento apresentando cada estágio como uma unidade inteira, um sistema que tem uma estrutura própria (VIGOTSKI, 1987). Os estágios são sistemas dinâmicos que determinam as linhas e as perspectivas do desenvolvimento como uma unidade. Nunca o desenvolvimento decorre daquilo que no início é um único aspecto da personalidade, pois este se transforma, não determina a mudança de toda a personalidade. A personalidade da criança se transforma com uma unidade na sua estrutura interna. Sempre a unidade da estrutura determina linhas específicas e aspectos particulares.

Como dito anteriormente, em cada estágio encontramos uma nova formação principal, na qual se agrupam outras formações novas. Pode ser que uma formação principal do estágio anterior perca seu lugar privilegiado e se torne uma linha secundária, ou vice-versa. Cada estágio mostra a sua própria estrutura, que é única e irrepetível. A consciência da criança é compreendida como a relação dela com o seu ambiente, como resultado das transformações físicas e sociais, como expressão integral da sua peculiaridade essencial na estrutura da sua personalidade. Na passagem para outro estágio não se mudam só determinados aspectos nem só funções ou atividades específicas, mas se transforma a estrutura total da consciência. Ao mesmo tempo, com a transformação do sistema da consciência, as linhas principais e as linhas não principais traçam seus lugares. Por exemplo, Quando a linguagem autônoma emerge, torna-se principal ( no caso do bebê), mas no estágio escolar ela se apresenta como uma linha específica. Assim,

A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através de acumulações de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos, de forma ondulatória, de sorte que os períodos de ascensão do crescimento infantil são seguidos de períodos de estagnação e inibição (VIGOTSKI, 2004, p. 288).

Em relação à sexualidade, o que vemos nos estudos é a existência de uma fase certa, uma idade delimitada do momento em que a criança irá manifestar sua sexualidade. Isso dá a sensação de que algo será acionado no ser humano e que novos níveis serão acrescentados nessa vivência, à medida que outras fases vão se sucedendo. Nesse sentido a Educação Sexual na escola é correlacionada a um momento correto para ser ministrada, sob a referência de um manual biológico e geralmente na disciplina de ciência do corpo humano.

A partir da concepção de desenvolvimento aqui apresentada, acreditamos que a sexualidade se desenvolve na criança desde seu nascimento, manifesta-se em cada interação

com o meio e se aprimora à medida que é internalizada a sua vivência. Quando a criança nasce, sua primeira vivência ligada à sexualidade está em seu corpo, nos objetos que lhe são apresentados, nos alimentos pelos quais lhe é permitido vivenciar sensações de prazer e de desconforto. À medida que crescem e que ocorrem as mudanças corporais, as crianças passam por alterações e diferenças psíquicas na sua compreensão de mundo, na visão das coisas, e também por mudanças na sociabilidade e no mundo cultural onde atuam. O não entendimento da sexualidade como parte desses momentos acarreta o desconhecimento de si, do seu corpo, da sua forma de se relacionar com o mundo, do que lhe dá prazer e desprazer. Portanto, leva ao não desenvolvimento de sua dimensão sexual.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), para a criança pequena o movimento significa muito mais do que mexer partes do corpo ou se deslocar no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental e de sustentação das posturas e gestos. Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, para auxiliá-la na satisfação das necessidades.

Para Merleau-Ponty (1996, p.473) o corpo é o veículo de ação do ser no mundo, e ter um corpo significa estar em um meio definido pelo compromisso dessa implicação, pois ele habita o gesto, assim como o gesto o habita. O primeiro objeto cultural é o corpo-corporeidade do outro: eu o olho, ele vê que eu o olho, eu vejo que ele vê, ele vê que eu vejo que ele vê... “Meu olhar recai sobre um corpo vivo prestes a agir, e imediatamente os objetos que os circundam apresentam uma nova camada de significações.”

Para Nunes e Silva (2006) a criança desde que nasce vive sua sexualidade. Primeiro por meio da amamentação, quando estabelece contato sexual com a mãe. Depois, ao sentir-se no mundo externo, sente-se sexual à medida que estabelece as mais rudimentares frequências para a percepção corporal, seja no tocar-se, seja no ser tocado; o corpo é seu universo sexual. Por isso a noção de corpo é essencial para a noção da sexualidade.

Para Vigotski (2004) trata a sexualidade como um instinto sexual, uma poderosa fonte de impulsos psíquicos, sofrimentos, prazeres, desejos, dores e alegrias. Ele reconhece que o estado da infância não pode ser concebido como totalmente assexuado até o momento em que ocorre o “amadurecimento sexual”; pelo contrário, Vigotski (2004, p. 97) afirma que:

[...] encontramos a sexualidade infantil e suas diversas manifestações patológicas e normais na mais tenra idade, inclusive na fase da amamentação. A masturbação na tenra infância e inclusive na fase da amamentação é manifestação há muito estabelecida na prática médica. Na prática da psicanálise, o estudo de doentes mentais adultos revela neles um conflito do qual fazem parte as vivências sexuais da infância mais tenra e distante.

O autor explica que na infância encontramos um erotismo amplamente diluído, desvinculado do funcionamento de órgãos especiais, não localizado em pontos rigorosamente orgânicos mais excitáveis pelas funções dos mais diversos órgãos e ligados principalmente a mucosa do corpo. Esse erotismo se difere do erotismo adulto, pois assume a forma de autoerotismo, ou seja, de um erotismo voltado para si mesmo e de um mecanismo psicologicamente normal. Noutros termos, segundo Vigotski (2004, p. 98),

Trata-se de um estado em que as excitações eróticas partem do próprio corpo e nele resolvem. Seria absolutamente inadmissível supor que um sistema tão importante como o sexual pudesse existir com absoluta autonomia em face do todo restante e de repente manifestar-se com a chegada de determinada idade.

Seguindo o desenvolvimento, Vigotski (2004) estabelece que no período seguinte o erotismo ganha novas formas, pois já se volta para as pessoas a quem a criança está ligada e se constitui em um componente complexo na relação com a mãe e com os demais.

O sentimento da diferença de sexo está ausente nas crianças de tenra idade, mas deparamos muito amiúde com a paixão infantil, não raro sumamente impulsiva e forte situada na idade mais tenra. Em linhas gerais, cabe afirmar que, neste período da vida da criança, o instinto sexual assume formas latentes que não se deixam revelar e em condições normais caminha ele mesmo pela via da sublimação. Já na idade mais tenra encontramos no comportamento dos meninos e meninas toda uma série de peculiaridade que fazem dessas crianças pequenos homens e mulheres (VIGOTSKI, 2004, p. 98).

Para Nunes e Silva (2006) é nessa fase, entre o terceiro e o quarto ano de idade, que a criança apresenta uma curiosidade incontrolável de saber e perguntar sobre todas as coisas e começa a demonstrar grande interesse por assuntos sexuais. A partir de então, o meio social ganha ainda mais importância no desenvolvimento e no desbravamento dessa sexualidade.

### **A crise<sup>24</sup> e sua manifestação nas diferentes idades**

---

<sup>24</sup> Diversos autores que abordam o desenvolvimento infantil utilizam os termos “fases”, “períodos” e “estágios”. Vigotski (1994) utiliza “períodos” e “crises”, pois valoriza as idades críticas e explicita que não devemos desvalorizá-las nem desconsiderá-las, uma vez que o desenvolvimento é um processo complexo e,

Serão descritas neste trabalho apenas as crises que envolvem os períodos de idade da Educação Infantil, ou seja, a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos e o início da educação fundamental, que se refere à crise de sete, de acordo com Vigotski (1994).

### **A crise pós-natal**

A crise das idades inicia-se com a crise pós-natal. Para Vigotski (1994), quando a criança nasce ela se separa apenas fisicamente de sua mãe, porém não biologicamente, pois ainda irá depender dela para manter suas necessidades vitais. O período pós-natal vem a ser o elo que liga o desenvolvimento uterino ao extrauterino, pois nele coincidem os traços de um e de outro. Esse elo constitui uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro fundamentalmente distinto.

Vigotski (1994) apresenta algumas peculiaridades da vida da criança recém-nascida, a começar pela alimentação, que passa por modificações significativas. Na transição para a vida extrauterina, é necessário que a criança consiga perceber os estímulos externos e responder a eles com movimentos que a ajudem a capturar e assimilar o alimento. Outra peculiaridade está relacionada ao sono e à vigília: os recém-nascidos passam dormindo 80% do seu tempo e seu sono é polifásico; períodos breves de sono alternam-se com momentos de vigília. A peculiaridade motora está diretamente relacionada à possibilidade de se mover, porém dentro das limitações do desenvolvimento; ela pode ser exemplificada na capacidade de realizar o movimento preênsil, ou seja, quando colocamos na mão da criança um dedo ou qualquer outro objeto largo e ela o agarra com tal força que pode se elevar e se manter por volta de um minuto.

Desta forma, Vigotski (ano) demonstra que nessa fase a criança percorre uma transição entre a forma de vida no útero e a nova formação que irá contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade. Essa nova formação é entendida como adaptação do recém-nascido ao ambiente externo ao corpo de sua mãe. Segundo Vigotski (1994, p.239),

Existem dois momentos que devemos assinalar nessa formação nova: a vida é inerente a criança já neste período de desenvolvimento embrional, o novo que surge é no período pós-natal em que essa vida se converte em existência individual, se separa do organismo em que foi gerado e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que a rodeiam esse é o primeiro momento. O segundo consiste em que essa vida individual por ser a primeira forma de existência da criança, o mais

---

para que ocorram mudanças, características anteriores deverão ser substituídas pela novas num processo dialético. Por isso a preponderância da terminologia “crise” na obra desse autor.

primitivo socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, e somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam a criança.

Nessa citação Vigotski explica que o recém-nascido é provido de vida psíquica, porém não existem sinais de aspirações conscientes ou de percepção real e compreensão do entorno. Esse autor afirma que existem estados de consciência nebulosa que se apresentam de forma confusa. Manifesta-se a fusão de sensações e emoções (estados de sensações marcadas emocionalmente) por meio de expressões diversas, como os gritos.

Essa adaptação ao meio externo tem o caráter transitório característico dos períodos críticos e contribui para a formação da personalidade da criança e de seu caráter social. As primeiras reações sociais do recém-nascido indicam a mudança geral na sua vida psíquica, que é observada no limite do primeiro para o segundo mês de vida. No final do primeiro mês, o choro e o grito provocam como resposta o choro de outra criança. Entre o primeiro e segundo mês o sorriso vem a ser a reação ao som da voz humana. Tudo isso faz supor que o bebê se encontra no limite superior do período pós-natal e assim entra em uma nova etapa de idade (VIGOTSKI, 1994).

À primeira vista pode parecer que o bebê é um ser totalmente associal. Necessita, todavia do meio fundamental da comunicação humana – a linguagem. Sua atividade vital se limita à satisfação de suas elementares necessidades vitais. É muito mais objeto, que sujeito, ou seja, participante ativo das reações sociais. Daqui há a impressão de que o primeiro ano é uma etapa de desenvolvimento associal, que o bebê é um ser meramente biológico carente de propriedades especificamente humanas e, sobretudo, das principais delas: a sociabilidade. (VIGOTSKI, 1994, p. 285).

Vigotski (1994) afirma que o bebê depende do cuidado dos adultos em todas as circunstâncias e, devido a isso, configura-se uma relação social muito peculiar entre a criança e os adultos de seu entorno. Tudo o que poderá ser feito pela criança mais tarde, por si mesma, agora pode ser executada somente por meio do outro, ou seja, somente em situação de colaboração, pois a criança ainda se encontra na imaturidade de suas funções biológicas, está processo de adaptação individual. Portanto, seu primeiro contato com a realidade (incluído o cumprimento das funções biológicas mais elementares) é socialmente mediado. Segundo Vigotski (1994, p. 286),

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança por vontade dos adultos, é deslocado no espaço, pelo braço de outro. Qualquer mudança de postura, e incluso o simples dar a volta, está entrelaçado com a situação social. Os estímulos que lhe mostram se eliminam, igual quando satisfazem suas necessidades elementares (pela mesma via), através do outro. Forma-se,

portanto, uma dependência única e irrepetível do bebê com o adulto, que transpassa, como já foi dito, as necessidades biológicas mais individuais da criança. Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar na relação da criança com a realidade (e consigo mesmo): é uma relação que se realiza por mediação de outros, refletida sempre através do prisma da relação com outra pessoa.

Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, desde a mais simples, é relação refletida através da relação com outra pessoa.

Nessa fase se manifestam novas formas de conduta: a experimentação lúdica, o balbucio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa diante da postura, a primeira coordenação dos órgãos sensoriais que atuam simultaneamente e as primeiras reações sociais, que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou de surpresa.

Acreditamos que nesse momento a postura do adulto deva ser inicialmente a de aceitar a sexualidade como parte da vida humana. Como é um momento de conhecimento de si, devemos ensinar à criança o uso correto de todas as partes do corpo e, quando houver qualquer manipulação genital, devemos reagir de forma natural para que o sujeito não entenda que o processo de se tocar e se conhecer seja algo errado.

### **A crise do primeiro ano**

São três os momentos que envolvem a crise do primeiro ano de vida: o processo de andar, a linguagem e os afetos e vontades. No final do primeiro ano as crianças ainda não dominam o andar e nem o falar, mas já avançaram bastante nesses aspectos. No plano afetivo observam-se os primeiros atos e contraposições aos outros, dirigidos contra determinadas proibições. Essas negações podem acontecer com grande intensidade, como na birra.

Apesar de considerar os três momentos importantes para o desenvolvimento da criança, o autor opta por analisar a crise do primeiro ano a partir do aspecto da linguagem, por este ter maior vinculação com a formação da consciência e das relações sociais.

Vigotski (1996) explica que no desenvolvimento da linguagem infantil há dois momentos claramente perceptíveis: o período pré-linguístico, em que a criança, por ainda não dominar o idioma materno, utiliza formas não verbais para se comunicar, e o período verbal, quando ela já se apropriou da linguagem dos adultos. De forma não muito perceptível, porém, aparece entre esses dois períodos a linguagem autônoma infantil, que se manifesta

quando a criança impõe ao adulto o “seu idioma”, isto é, recorre a uma linguagem peculiar para se comunicar. Esse período ajuda a entender como ela passa para o período verbal.

A linguagem autônoma tem a função de indicar ou mesmo nomear os objetos que estão à vista da criança, mas essa linguagem carece de significado. Vigotski (1996) também esclarece que esta não é só uma etapa do desenvolvimento da linguagem, mas também uma etapa peculiar do desenvolvimento do pensamento infantil. Nessa linha de raciocínio, Vigotski (1996, p. 338) cita a seguinte afirmativa de Marx: “a consciência está em relação com o meio” e defende que o estudo das mudanças na linguagem da criança e em sua consciência é importante para que possamos entender as demais mudanças do desenvolvimento, tais como a dentição e o andar, e também na personalidade. A criança necessita da linguagem para se comunicar e para desenvolver seu pensamento, assim como aprender a andar para se locomover; daí a importância da crise do primeiro ano.

Nesse momento as crianças aprendem as primeiras palavras e também os “palavrões”. O adulto deve reagir com calma quando a criança usar, por exemplo, palavras “feias” relacionadas à sexualidade e lhe explicar o significado e o uso correto dos termos.

### **A crise dos três anos**

Sobre a crise dos três anos, Vigotski (1994) tem como proposta analisá-la a partir de três pontos de vistas importantes: primeiro, considerar que toda mudança que ocorre nessa crise é agrupada em torno de uma formação nova transitória (Como explicado, as formações decorrentes dos períodos de crise não são permanentes como as oriundas dos períodos estáveis); segundo, devemos estudar como mudam as linhas centrais e secundárias do desenvolvimento da criança; por fim, sempre olhar para um determinado período da idade crítica, a partir da sua relação com o período seguinte, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal.

Para um melhor entendimento do que ocorre com a criança aos três anos, Vigotski (1996) aponta a importância de se observar atentamente a situação do desenvolvimento interior e exterior, no meio dos quais ocorre a crise. O processo de formação nova caracteriza-se por manifestações de negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação, além de outras menos importantes. Nesse sentido, uma postura autoritária do adulto em dada situação pode tornar mais desgastante a passagem pela crise, tanto para a criança, que se sentirá incompreendida, como para o professor, pais e demais adultos que com ela convivam, porque se sentirão incapazes de lidar com a situação.



É importante reiterar que tais sintomas são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade nessa idade, pois são apenas demonstração do seu desejo de independência, já que a criança ultrapassou as normas e formas do comportamento da idade anterior. Nesse sentido, são base para a formação do novo comportamento. A crise dos três anos modifica a atitude social da criança frente às pessoas de seu entorno e frente aos pais; produz, assim, a crise da personalidade do eu (VIGOTSKI, 1994).

Nesse período o adulto deve estar atento à própria conduta e modo de agir para com a criança. Continuar a lhe dar o mesmo tratamento de anteriormente pode prolongar as manifestações “negativas”. O olhar sensível do educador, ao buscar promover na criança a autonomia, tende a suavizar tais aspectos. Finalizando, Vigotski (1994) reforça sua opinião de que as crises são mudanças de índole internas que têm como essência a reestruturação da vivência interior. Elas se radicam na mudança da relação da criança com o meio, ou seja, nas mudanças de suas necessidades e de suas motivações.

Em relação à sexualidade, a criança está em busca de respostas sobre sua curiosidade, por isso torna-se necessário colocar limites, principalmente quando uma situação envolver um colega. A intervenção do professor deve ser tranquila, mas firme; devem ser colocados para as crianças os limites que elas não estão conseguindo colocar. Em relação às perguntas que irão aparecer, o adulto deve inicialmente devolvê-las à criança, para entender o que ela está perguntando, e então ajudá-la a esclarecer suas ideias sobre as diferenças anatômicas com respostas objetivas e claras, evitando apelidos e histórias fantasiosas sobre sexualidade.

### **A crise dos sete anos**

A crise dos sete anos ocorre na idade a que se refere, mas Vigotski (2006) explicita que o período escolar abrange a faixa etária de oito a doze anos. De acordo com a LDB, as crianças dessa idade fazem parte do ensino fundamental e não mais da Educação Infantil; porém, achamos pertinente descrever essa fase, pois é o momento estabelecido pelas Diretrizes Curriculares como “adequado” para se iniciar o ensino da Educação Sexual. Nessa etapa são ministrados assuntos sobre os órgãos sexuais na disciplina de Ciências, e os assuntos relacionados à prevenção de doenças, ao uso da camisinha, entre outros, despertam ainda mais a curiosidade sobre sexualidade. Em contrapartida, é o momento em que o professor encontra a maior dificuldade em lidar com o assunto, devido ao seu despreparo, constrangimento em responder às perguntas dos alunos e à falta de recursos (Na maioria das vezes se limitam a uma apostila explicativa da fisiologia do corpo humano).

Segundo Vigotski (2002), aos sete anos a criança muda bruscamente. A criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar, comporta-se de modo artificial, teatral, gosta de fazer-se de palhaça. Os traços assinalados demonstram que ela perdeu a espontaneidade e a candura inerentes ao período pré-escolar. De acordo com Vigotski (2006, p. 379), “o traço distintivo externo da criança de sete anos é a perda da espontaneidade infantil; se comporta de maneira estranha, não de todo compreensível, um tanto artificial, forçada”.

Aos sete anos forma-se na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”, entre outros estados, quer dizer, surge a orientação consciente das próprias vivências (VIGOTSKI, 2006, p. 380). Assim, aparecem diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil, fazem-no mais difícil, ainda que essas dificuldades se diferenciem por princípio das existentes na idade pré-escolar (que se caracterizavam pela carência de amor próprio, de compreensão da própria valia como atitude generalizada frente à sua própria pessoa, invariável nas diversas situações).

Formações novas tais como o amor próprio, a auto-estima, se conserva, mas os sintomas da crise (afetação, palhaçada) são transitórios. Na crise dos sete anos devido à diferenciação do interior e o exterior, à formação de vivências atribuídas de sentido, origina-se em uma intensa batalha entre as vivências. A criança que não sabe quais caramelos escolher – os maiores ou os menores – não se encontra em estado de luta interna, ainda que vacile. A luta interna (vivências contraditórias, eleição de vivências próprias) só agora se faz possível (VIGOTSKI, 2006, p. 381).

Dizer que na crise dos sete anos as vivências<sup>25</sup> pré-escolares se transformam tão somente em escolares equivale a dizer que se forma uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que fazem possível uma nova etapa de desenvolvimento: a idade escolar. Se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que este já lhe é distinto e que, portanto, mudou o curso do seu desenvolvimento, o levou a uma nova etapa.

Existem algumas particularidades dessa fase que devem ser destacadas, segundo Vigotski (2006). As vivências adquirem sentido (por exemplo, a criança entediada é consciente de seu tédio) e com isso se formam novas relações da criança consigo mesma,

---

<sup>25</sup> Vivência se refere à "experiência viva ou vivida, a Vivência. designa toda atitude ou expressão da consciência [...] ". Husserl considerou a Vivência. como um fato da consciência, logo, como um entre os demais conteúdos do cogito. [...] Portanto é evidente que toda Vivência do fluxo que o olhar reflexivo consegue apreender tem uma essência própria, a ser captada intuitivamente, em conteúdo que pode ser considerado em sua característica intrínseca" (ABBAGNANO, 1998, p.1006)

antes impossíveis pelas não generalizações das vivências. Assim, surgem conexões totalmente novas.

Na crise dos sete anos se generalizam, pela primeira vez, as vivências ou os afetos e aparece a lógica dos sentimentos. Dizer que a criança de idade escolar generaliza os sentimentos é dizer que, quando uma situação se repete muitas vezes, nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, isto é, surge o conceito com a percepção isolada ou com a lembrança. A criança pré-escolar carece de autoestima, de amor próprio, ao passo que na crise dos sete anos surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, a própria posição e se percebe boa ou ruim naquilo que executa.

Nessa fase o professor/educador deve ter maior cuidado sobre a forma de abordar a sexualidade, pois, como vimos, a criança possui maior consciência de seus sentimentos e de suas vivências. Desse modo, os sentimentos estão mais aflorados. É uma ótima oportunidade para construir o conceito de que a sexualidade é algo positivo e que estará presente por toda a vida.

### **A questão social do desenvolvimento**

Para Vigotski (1996) o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. O termo “social” é um dos mais frequentemente usados pelo autor nos seus trabalhos; ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. Para Vigotski a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no período de cada idade. No início de cada período a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é peculiar, única e irrepetível.

A criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o seu nascimento na vida social da qual faz parte. O social não é considerado algo exterior, como uma força alienada que exerce uma pressão na criança quanto a formas objetivas de pensar. A sociabilidade pertence aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Para Vigotski (1996) essa relação indivíduo-sociedade resulta de uma interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural: ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o meio para atender às necessidades básicas, transforma a si mesmo. Dessa premissa, a abordagem histórico-cultural tem como objetivo caracterizar os aspectos

tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Vigotski se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano. Referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários que dão ao indivíduo possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presentes. Segundo ele, esses processos não são inatos e se originam nas relações entre humanos; desenvolvem-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Por isso,

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré- história e do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1998, p.61).

A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento das estruturas mentais existentes desde o nascimento. Nesses processos o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social se torna altamente significativo para a criança que está no auge do seu desenvolvimento, uma vez que ele assume o papel de meio de verificação das diferenças entre competências (de si e dos demais). A partir desse processo, a criança pode formular hipóteses e sintetizar ideias acerca dos laços constituídos, ou seja, torna um processo interpessoal num processo intrapessoal.

Ao tratar das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vigotski (1998, p.75) classifica-as em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOSTKI, 1998, p.75).

Vigotski (2002) ilustra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores usando como exemplo o desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente esse gesto é uma tentativa malsucedida da criança de pegar alguma coisa. A postura da criança, com as mãos estendidas em direção ao objeto na tentativa de pegá-lo, aparentemente lembra o gesto de

apontar. Quando a mãe se aproxima em ajuda ao filho e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente: o apontar torna-se um gesto para outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas da outra pessoa (VIGOTSKI, 2002, p. 74). Dessa forma, o movimento que antes era inicialmente orientado para o objeto torna-se dirigido para alguém, um meio de estabelecer relações.

Para Vigotski (2002)) essas funções são processos sociais mediatizados, isto é, ocorrem por meio da utilização de símbolos, signos e instrumentos, como a fala e a linguagem. Têm sua origem na conexão inerente às interações dos indivíduos em pequenos grupos, principalmente nas díades - por exemplo, mãe/filho - e ocorrem em dois planos distintos: em primeiro lugar num plano social e depois em um plano psicológico, ou seja, primeiro em uma categoria interpsicológica e depois em uma categoria intrapsicológica.

Nesse processo, o desenvolvimento da sexualidade está em consonância com a forma como o meio social em que a criança está inserida a apresenta. Como escreve Vigotski (2002, p. 40), “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”, ou seja, já ao nascer ela é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte. Essas diferenças fazem com que a criança perceba e atribua significados diferentes às suas experiências, o que vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas e a desenvolver diferentes funções e habilidades.

As manifestações da sexualidade da criança, seja pela corporeidade e depois curiosidade, seja pelas interações com outros, principalmente nos primeiros anos de vida, vão tomando forma à medida que recebem intervenções dos adultos - pelos valores de certo e errado, do que é permitido e do que é proibido e pelas expressões que levam a criança a entender que aquilo que está experienciando é ou não normal.

A criança passa a infância aprendendo a renunciar ao prazer e a se sentir culpada por experimentá-lo; aprende a obrigatoriedade da resignação e que a provação social é um bem desejável. A mídia apresenta um modelo de família feliz, cujos membros são idealizados, assexuados e os prazeres resumidos ao consumismo. O meio familiar propicia a sustentação da afetividade e também desempenha um papel decisivo na educação de seus membros, pois é nela que são aprendidos os valores éticos e humanitários necessários para viver em sociedade. Muitas vezes os pais não sabem como agir diante das demonstrações da sexualidade de seus filhos e assim os privam da Educação Sexual emancipatória, pelo valor negativo atribuído à

sexualidade, por acreditarem que os filhos são “assexuados”, por considerarem que o diálogo antecipa a prática sexual e por se sentirem despreparados e tímidos para tratar do assunto. Tais atitudes são oriundas da deseducação sexual da qual foram vítimas.

Há uma forte tendência dos adultos em reagir de forma a reprimir e ocultar os primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo e os jogos sexuais que elas vivenciam com outras crianças. O argumento para tal é a manutenção da pureza infantil. Portanto, não existe nenhuma intenção de educar para o exercício da sexualidade, mas sim para sua repressão. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo, inclusive em relação à sexualidade, haja vista que, ao internalizarem instruções, as crianças modificam as próprias operações cognitivas, como percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas.

Para Vigotski (2004) o problema da Educação Sexual sempre foi resolvido de diferentes modos, mas geralmente de forma trágica e oficialmente excluído da vida escolar, sob o suposto de que aquilo que se oculta deixa de existir. Segundo Vigotski (2004, p. 97), essa ignorância da questão redundou no combate a todas as manifestações do sentimento sexual, na qualificação dessa área como suja e abjeta, e a isso os educandos responderam com neuroses, dramas ou recalcando efetivamente essa força grandiosa do corpo humano.

Enquanto objeto de educação, Vigotski (2004) afirma que o instinto sexual requer adaptações à estrutura social que não contrariem as formas estabelecidas. Contudo, a tarefa não consiste absolutamente em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual; ao contrário:

O educador deve preocupar-se com a sua plena conservação e seu desenvolvimento normal. A principal discrepância desse instinto com as condições do meio consiste em que o instinto, em suas formas naturais, hereditárias, é totalmente impessoal, cego e desvinculado do fim a que ele serve (VIGOTSKI, 2004, p. 99).

Como conclusão, o objetivo final da educação consiste, para Vigotski (2004, p. 99), em ensinar o amor ao homem; portanto, não consiste em orientar o instinto pela linha da menor resistência nem pelo caminho curto e mais fácil de atingir a satisfação mais próxima, e sim por um caminho mais longo, difícil e belo: “É necessário vencer a cegueira do instinto, introduzi-lo no campo geral da consciência, vinculá-lo a todo o resto do comportamento e ligá-lo ao fim e função a que ele está destinado”.

O autor estabelece que é necessário levar ao conhecimento das crianças da idade mais tenra a visão científica da sexualidade. Segundo ele, a verdade sempre educa a veracidade.

Em contrapartida,

Todas as histórias de cegonhas e de crianças encontradas entre as folhas do repolho logo revelam a falsidade diante da criança, lançam sobre a questão o manto do mistério, despertando a curiosidade infantil, relacionam tudo isso na interpretação da criança a algo mau e vergonhoso, levam-na a conhecer o assunto de fontes inescrupulosas e pervertidas, turvando e sujando o psiquismo e a imaginação infantis (VIGOTSKI, 2004, p.100).

Nesse sentido, entendemos que se torna necessário que a criança conheça a verdade sobre a vida sexual. Na visão desse autor, que reconhece como benéficas as forças educativas, a escola ganha *status* de importância, pois será nela que os indivíduos poderão se apropriar de conhecimentos diferentes daqueles presentes em seu cotidiano, do senso comum, e ampliar suas possibilidades de atuação, bem como desenvolver seu aparato psicológico referente às funções superiores e à consciência. Isso transcorrerá a partir da mediação pedagógica — atuação intencional de um sujeito/educador que, ao se interpor entre os indivíduos e os saberes da cultura, viabiliza ao sujeito/educando condições de apropriação desses saberes. Não obstante, persiste o maior entrave do educador: Como ensinar essa verdade para a criança?

Antes de respondermos a esse questionamento, precisamos conhecer como ocorre a relação entre os processos desenvolvimento e aprendizagem.

### 3.3 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A análise da relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança conduz Vigotski a uma perspectiva nova e profunda na sua abordagem. Ele menciona três posições (possibilidades) de considerar essa relação (VIGOTSKI, 1998):

1. **O desenvolvimento psíquico é independente da aprendizagem** – nessa perspectiva a aprendizagem não participa ativamente no desenvolvimento e não o modifica absolutamente. Ela só utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar sua direção. Um exemplo típico dessa concepção é a teoria de Piaget:

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeiam, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados como processos autônomos, que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1994, p 84).

Portanto, o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está



envolvido ativamente no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000). A aprendizagem escolar deve segui-lo. As funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de amadurecimento antes que a aprendizagem possa começar.

Essa noção exclui a premissa de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou na maturação das funções ativadas durante o próprio processo de aprender, pois o desenvolvimento é visto como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.

**2. Aprendizagem é desenvolvimento** - Essa posição parte de premissas diferentes. Segundo a teoria de James, existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, em que cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa do desenvolvimento: “O desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto que o projeta” (VIGOTSKI, 1994, p. 105). O princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos. No fundo, essa teoria parte de uma identificação total entre desenvolvimento e aprendizagem. A teoria de Thorndike confirma a aprendizagem como a principal força que atua no sentido de promover o desenvolvimento

**3. Aprendizagem e desenvolvimento se influenciam reciprocamente.** - Essa posição tenta conciliar os dois pontos de vista contraditórios: o desenvolvimento da criança baseia-se em parte nos processos de amadurecimento e em parte na aprendizagem. O psicólogo Koffka da escola Gestalt, em Psicologia, foi o primeiro a desenvolver essa ideia. A partir desse princípio, Koffka afirma que uma criança, ao aprender certa tarefa, ao mesmo tempo aprende um princípio geral de estrutura, a qual será muito mais ampla do que aquilo que está sendo concretamente aprendido na tarefa em questão. A criança, assim, dá um passo no processo da aprendizagem e, ao mesmo tempo, dois passos no seu desenvolvimento.

Vigotski (1994) não estava plenamente satisfeito com nenhum dos pontos de vista mencionados. Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não devem ser confundidos. Porém, o desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que a relação entre ambos é altamente complexa e com certeza não deve ser comparada com a relação entre um objeto e a sua sombra.

Vigotski) desenvolveu a sua posição peculiar discutindo os processos de alfabetização na escola. O ponto de partida de sua teoria é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes da frequência à escola, ou seja, as situações de aprendizado com as quais a criança se defronta na vida escolar têm uma história prévia. Essa aprendizagem difere-se

nitidamente, porém, do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico (VIGOTSKI, 2000).

Devemos compreender, segundo Vigotski (2005), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral - já que eles estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança - e depois as características específicas dessa inter-relação na idade escolar. Para isso, o autor criou os conceitos zona de desenvolvimento e real e proximal<sup>26</sup>. Vigotski denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente como “nível de desenvolvimento real”. Ele é determinado pela idade, pelo estágio ou pela fase atual em que se encontra a criança em uma determinada idade. Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento; por isso, a determinação desse nível exige uma investigação especial, pela qual pode ser elaborado o diagnóstico do desenvolvimento.

Estabelecer o nível real do desenvolvimento é a primeira tarefa essencial e indispensável para a busca de soluções de questões relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança, seja referentes ao controle do curso normal do desenvolvimento físico e mental, seja ao diagnóstico de alterações que perturbam sua trajetória normal e lhe conferem caráter atípico, às vezes patológico.

A segunda tarefa do diagnóstico do desenvolvimento é identificar os processos ainda imaturos, mas que estão em período de maturação. Essa tarefa é resolvida com a descoberta da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O nível de desenvolvimento potencial representa a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial é definida por Vigotski (1984, p. 92) como “zona de desenvolvimento proximal”. É justamente nessa zona que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um educador escolar seria, então, favorecer a aprendizagem servindo de mediador entre a criança e o mundo. Como destacamos anteriormente, é no âmago das interações do coletivo, nas relações com o outro, que a criança terá condições de construir as próprias estruturas psicológicas.

---

<sup>26</sup> Prestes (2010) defende a ideia de que existe erro de tradução na utilização dos termos real e proximal. As primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas e a consequente denominação “zona de desenvolvimento proximal”. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – zona de desenvolvimento imediato. Porém, para a autora mencionada, ambas as traduções trazem uma interpretação errada. Tanto o termo “proximal” como o “imediato” não transmitem o que é considerado o mais importante, quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento, instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. O termo que mais se aproxima da expressão *zona blijaichego razvitia* é “zona de desenvolvimento iminente”, pois sua característica essencial é a emergência das possibilidades.

Surge, entretanto, uma questão intrigante para quem ensina e para quem está envolvido no processo de aprendizagem: como atingir a ZDP? A forma de atingir essa zona é, em primeiro lugar, impulsionar a construção do ser psicológico de quem ensina; no caso, incentivar as pessoas que estão dentro das sociedades escolarizadas a conhecer seus alunos a ponto de provocar avanços no conhecimento que eles têm. Rego (2002), comentadora da teoria de Vigotski, apresenta assim a função de quem ensina.

Em síntese, nessa abordagem o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p. 98). Vigotski (1996) aponta que o bom ensino é aquele que provoca no aluno o adiantamento do seu conhecimento, só que esse fato não deve se dar mediante uma forma autoritária de ensino, mas por uma abordagem que consiga estimular o conhecimento da criança. Outro fator importante que ele considera é a ação do meio cultural e das relações sociais em que o indivíduo vive. Em cada relacionamento o sujeito recebe uma carga de informações que o ajuda a reconstruir conceitos anteriores e a reelaborar novos. É gerado assim um aprendizado dialético, que promove constantes mudanças, haja vista que estas frequentemente geram a criação de uma nova cultura, por parte desse indivíduo. Mediante esse processo, ele elabora uma formação sócio-histórica que, fundida a outras transformações individuais, (re)constrói a sociedade como um todo.

Para Vigotski (2002), a aplicação dessa situação em ambiente escolar é sugerida na imitação, como recurso de aprendizado. O autor deixa claro que a utilização desse recurso não deve ser mecânica, mas uma reconstrução da capacidade da criança de aprender algo novo por meio de alguém que pode transmitir um conhecimento referente ao que ela sabe e a algo que deve aprender. Outra forma de atingir a ZDP dentro do ambiente escolar é estimular a criança utilizando brinquedos, com os quais geralmente ela cria um mundo de faz de conta. Esse mundo está, em todos os sentidos, carregado de significados que facilmente são apreendidos pela criança. Dentro desse ambiente, ela não consegue desvincular aquilo que está vendo (de forma concreta e real) do seu significado.

No caso da utilização de brinquedos, a criança interage com eles por meio da imaginação e cada um tem um simbolismo ou significado que ultrapassa a realidade concreta. O brinquedo cria então uma transição entre o real e o imaginário provocando um conhecimento novo, que a criança poderá utilizar no seu dia a dia. A brincadeira gera também,

mesmo dentro do ambiente de faz de conta, uma série de regras que não poderão ser quebradas, como por exemplo na brincadeira de escolinha; a criança tem de seguir regras diante dos seus colegas e diante da “professora”, que ali representam o seu ambiente social. Essas regras irão permanecer no campo de conhecimento da criança e farão com que ela consiga transportá-las para o mundo real.

Na teoria de Vigotski, todo aprendizado da criança passa pela descoberta, por parte de quem ensina, da zona de desenvolvimento proximal de quem está aprendendo. Ao identificá-la, o professor deve observar o tipo de ferramenta pedagógica a ser utilizada, para que o aluno consiga de uma forma eficiente reelaborar o que sabe e seja despertado no desejo de ir ao encontro do novo. Essa mudança no indivíduo gerará, assim, um aprendizado eficiente que *a posteriori* será utilizado por ele nas relações sociais. A utilização desse novo conhecimento irá inscrever um novo comportamento sociocultural-histórico carregado de novos símbolos e significados. Por isso, quem ensina deve buscar novos e variados métodos - ferramentas pedagógicas - para atingir a zona de desenvolvimento proximal. Vale lembrar que as melhores ferramentas são as que causam o “espanto” criativo.

A maior ferramenta que está presente em todas as fases da educação é a linguagem. Para Vigotski( 1996), existe uma relação estreita entre linguagem e pensamento. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é por meio dela que aprendemos a pensar.

A linguagem é, antes de tudo, social. : Sua função inicial é a comunicação, que abrange desejos de expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento, porque o organiza, e é uma função básica porque permite a interação social. Para Vigotski (1996), a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, que é a primeira que surge e tem por funções denominar e comunicar; a linguagem egocêntrica e, por fim, a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

Vigotski e seus colaboradores (1998) descrevem que, por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da linguagem – que até então transcorriam em separado – se fundem, e assim é criada uma nova forma de comportamento. Esse momento crucial, quando a linguagem começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a se oralizar – a fase da fala egocêntrica – , é marcado pela curiosidade da criança pelas palavras, por perguntas acerca de todas as coisas novas (“O que é isso?”) e pelo enriquecimento do vocabulário. Nesse momento, a criança faz a maior descoberta de sua vida:

todas as coisas têm um nome. É importante, então, que o adulto/educador utilize as palavras corretas em relação ao corpo da criança, inclusive em relação aos órgãos genitais, evitando os apelidos comuns utilizados nessa idade e adotando as pelas palavras corretas como “pênis” para os meninos e “vagina” para as meninas.

Outra forma de linguagem descrita por Vigotski (1998) é o discurso interior e pensamento. O discurso interior é uma fase posterior à fala egocêntrica. As palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. É um pensamento em palavras. Já o pensamento é um plano mais profundo do discurso interior; sua função é criar conexões e resolver problemas, o que não é necessariamente feito em palavras. É algo feito de ideias, que muitas vezes nem conseguimos verbalizar ou demoramos um tempo para achar as palavras certas para exprimi-las. O pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras; ele vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa do que a gramática faz na linguagem escrita e falada. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso. Portanto, podemos concluir que o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, à medida que é a linguagem permite a transmissão dele para outra pessoa (VIGOTSKI, 1998).

Finalmente, cabe destacar que o pensamento não é o último plano analisável da linguagem. Podemos encontrar um último plano interior: a motivação do pensamento, a esfera motivacional de nossa consciência, que abrange nossas inclinações e necessidades, interesses e impulsos, afetos e emoções. Tudo isso vai refletir imensamente na nossa fala e no nosso pensamento (VIGOTSKI 1998).

Ora, não é a semelhança entre os nossos próprios gestos e os gestos do outro, que pode dar a esses seus valores expressivos, a criança compreende o sentido alegre do sorriso muito antes de ter visto seu próprio sorriso, o de mímicas ameaçadoras ou melancólicas que ela jamais executou e as quais sua experiência própria não pode fornecer conteúdo algum (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 192).

Como vimos, a sexualidade desde os primórdios é carregada de discursos que dizem o que é certo e errado (ou pecado), inclusive o que não deve ser dito. Nos dias atuais esses discursos também se apresentam na linguagem utilizada pelo educador para ensinar e isso influencia diretamente o sujeito que aprende. O professor, ao “falar” sobre sexualidade, utiliza a linguagem. A tonalidade da voz, a expressão, o gesto e as palavras por ele proferidas serão apreendidos e incorporados pelo aluno durante seu processo de aprendizagem, sua vivência.

Quando a criança nasce, os pais e familiares, ao falarem sobre os órgãos sexuais, muitas vezes utilizam palavras como “perereca”, “pintinho”, “florzinha”. A criança cresce aprendendo essas palavras e as internaliza como referências à sua sexualidade. Com o passar dos anos, dependendo da cultura e da família, a sexualidade vai sendo dita como “algo a ser escondido”, “protegido”, na forma de ensinar questões referentes à privacidade e cuidado. Dependendo da forma como é utilizada a linguagem, a criança pode entender esses assuntos de forma conflituosa, ou seja, que é proibido falar a respeito, assim como tocar no próprio corpo, como se fosse algo errado e sujo que nunca devesse ser experienciado.

Ao irem para a escola, as crianças começam a interagir com outras e passam a ter curiosidade sobre o próprio corpo e o corpo de outro, a querer conhecê-los. Nesses momentos, as maneiras como o educador se expressa - sua reação, tom de voz, aceitação ou não - serão internalizadas pela criança como formas de lidar com essa experiência. Se o adulto verbaliza em tom alto: “o que vocês estão fazendo? Isso é errado!”, a criança irá se assustar e poderá entender que sua curiosidade em relação ao corpo é algo errado. Por isso é necessário que o educador esteja preparado para esse momento tão singular e importante da vida de uma criança e que não se limite a fontes de conhecimento como livros, enciclopédias, dicionários ou manuais; ele deve ir além desses recursos/ instrumentos que o auxiliam, pois “cabe ao professor tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2004, p. 448).

Para Merleau-Ponty (1975) a percepção infantil se apega inicialmente aos rostos e aos gestos, em particular aos da mãe e posteriormente aos dos professores. As tendências e os afetos da criança recortariam no mosaico de sensações o rosto e, ainda no rosto, a expressão:

A significação humana é dada antes dos pretensos sinais sensíveis. Um rosto é um centro de expressões humanas, o invólucro transparente das atitudes e do desejo do outro, o lugar de aparição, o ponto de apoio apenas material de uma multidão de intenções. [...] A criança compreende antes de toda a elaboração lógica o sentido humano dos corpos e dos objetos de uso ou o valor significativo da linguagem, porque ela própria esboçaria os atos que dão sentido as palavras e aos gestos (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 206).

A organização e o sentido da linguagem ouvida poderão ser de início muito pobres sem a inflexão da voz. A entonação do que se diz que será mais compreendida que o material verbal utilizado (MERLEAU-PONTY, 1975), pois há por trás da palavra uma atitude e um gesto que têm um sentido que antecede o conceito e é imanente à fala. Em outras palavras, acreditamos ser preciso que a linguagem ouvida ou esboçada vá além dos conteúdos, da

aparência de um rosto ou de um objeto de uso, como os livros e as cartilhas; que sejam mais do que uma simples transmissão de informação.

### 3.4 O SENTIDO SUBJETIVO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Entendemos que a sexualidade pode ser vivida e percebida de diferentes formas, de acordo com o contexto sociocultural em que o sujeito se desenvolve e com a forma como foi educado sexualmente. Nesta dissertação o sentido subjetivo da sexualidade foi estudado a partir da perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski (1998, 2002, 2004), cujos pressupostos têm sido desenvolvidos por González Rey (2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b). Nessa perspectiva leva-se em consideração tanto a história quanto os contextos social e cultural da subjetividade de cada sujeito.

Na opinião de González Rey (2002, p. 36): “a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos, relacionados entre si no complexo processo do desenvolvimento”. Isso significa considerar o sujeito na sua forma singular de forma ativa, presente e pensante, que se posiciona e que se encontra em permanente processo de mudança e construção, produzindo sentidos subjetivos no curso de sua vida. Portanto, essa concepção vai além dos determinismos mecanicista e positivista, que não consideram nem dão significados à trajetória do processo de viver experiências.

A abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2002) vê o curso do desenvolvimento constituindo-se em mudanças e movimento. Nessa perspectiva, a metodologia que o analisa possibilita a descrição e a explicação dos fenômenos em um constante processo dialético em que os homens são participantes ativos da própria existência e por ela são transformados.

Vigotski (2002) afirma que a singularidade do fenômeno só pode ser compreendida nos contextos relacional, processual e histórico em que ele ocorre, na sua complexidade e movimento. A teoria da subjetividade desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural tenta dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano. González Rey (2002), ao desenvolver a ideia de subjetividade, destaca que ela permite ao sujeito gerar processos culturais complexos que modificam o próprio modo de vida. Assim, tem legitimidade ontológica, é flexível, versátil e constituinte do sujeito do conhecimento.

Para Vigotski (2002), todos os fenômenos devem ser compreendidos na sua origem e



na sua historicidade, que é marcada por evoluções e involuções, e pela atuação de sujeitos singulares que produzem sentidos únicos. Segundo González Rey (2003a), os sentidos têm sua fonte no mundo dos significados, ou seja, no universo sociocultural; porém, é o sujeito que os constrói a partir da experiência pessoal. Assim, esse autor permite um enfoque da subjetividade que remete à condição do homem como sujeito histórico e ativo que a constitui e por ela é constituído, em constante desenvolvimento.

Portanto, a sexualidade deve ser compreendida na singularidade experienciada por cada indivíduo e também em sua totalidade, na abrangência de todos os aspectos a ela vinculados, pois, segundo González Rey (2002), a singularidade e a totalidade dos fenômenos são indissociáveis. Para ele, a singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo, uma vez que os sujeitos, ao expressarem suas opiniões e emoções, significam as experiências com as características da personalidade, da história de vida, das emoções relacionadas a eventos de outras trajetórias sócio-históricas.

Acreditamos que a forma como o professor vivencia a sexualidade - manifesta em sua corporeidade (como nos gestos e nos tons de voz) - é reconhecida pelo aluno, que também a experiencia e vivencia de forma única. Não se pode prever, por isso, uma Educação Sexual padronizada, com discursos prontos e enrijecidos que presumivelmente serão entendidos de forma igualitária por todos.

Para Vigotski (2002), não se pode construir qualquer conhecimento a partir do aparente, pois nele não se captam as determinações constitutivas do objeto. É preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para a sua aparência atual. Conforme González Rey (2003a), esse conhecimento valoriza os processos de desenvolvimento do sujeito, sua história e seu contexto. Para esse autor, o sujeito está comprometido consigo no que foi, no que é e no seu vir a ser; por isso a subjetividade abrange as dimensões presente, passado e futuro, em constante transformação.

A preocupação de Vigotski (2002) está voltada para as consequências da atividade humana, na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade. Para ele, assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente e dão origem a novas estruturas sociais, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente e dão origem a novas estruturas mentais.

Dessa forma, para González Rey (2003b), o sentido subjetivo está compreendido simultaneamente com a construção subjetiva do sujeito e com as suas ações. O sentido, como vivência atual do sujeito, foi considerado por Vigotski (2002) uma das forças essenciais do

desenvolvimento humano.

Enfatizamos que a sexualidade da criança deve ser percebida como um processo dinâmico, marcado por contradições, imerso em uma história e em uma cultura nas quais são gerados sentidos e significados próprios. De acordo com o que nelas vivencia, o sujeito constitui sua singularidade demonstrada em expressões e atitudes perante os acontecimentos da vida.

A sexualidade do ser humano não se restringe puramente à procriação. Uma relação sexual envolve não somente deveres biológicos, mas toda a corporeidade, um vínculo emocional, uma infinidade de sentimentos, além de valores sociais e culturais do par. A capacidade de sentir prazer e emoções não tem limite de idade. Vigotski (1998) chama atenção para um entendimento mais profundo e significativo sobre a diversidade dos contextos socioculturais a partir de uma perspectiva fundamentada no desenvolvimento humano em sua complexidade dialética. Para ele, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2002, p. 85). É nesse sentido que percebemos as mudanças ocorridas quanto à concepção da sexualidade humana.

De acordo com González Rey (2003b), os processos subjetivos falam da singularidade dos sujeitos. Dessa premissa, podemos refletir que cada criança vai lidar de forma singular com sua sexualidade e com as mudanças que nela ocorrem durante a vida. O modo de constituição subjetiva da sexualidade é parte do desenvolvimento dos sujeitos desde o nascimento. A subjetividade é um sistema complexo e plurideterminado que é afetado pelo curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. González Rey (2003a, p. 224) argumenta que “o social atua como elemento produtor de sentido, partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito”.

Para González Rey (2003a), a ideia sujeito-corpo perde seu sentido caso não seja compreendida dentro dos processos de subjetivação do corpo e das potencialidades subjetivadoras das dimensões do desejo situadas no corpo. Merleau-Ponty (1996, p. 207-208) afirma: “Mas não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo”. Não somos uma consciência reflexiva pura, mas uma consciência encarnada num corpo, um ser-no-mundo (SIQUEIRA, 2010). E é nesse corpo que se encontra a base das emoções, dos desejos vivenciados e experimentados pelo sujeito em seus diferentes sistemas de relações,

consigo e com o outro. Portanto, separar o prazer corporal subjetivo de sua natureza social, de seu sistema histórico de relações, representaria a conservação da dicotomia psique-corpo e não mais o indivíduo em sua totalidade.

Vivenciar a sexualidade no processo desenvolvimento infantil é um momento ímpar de construção da subjetividade, carregado de emoções e de atitudes particulares com base nas características do sujeito, na sua história de vida. Nessa perspectiva, entendemos que a construção sentido subjetivo da sexualidade da criança ocorre em um processo histórico no qual tanto o momento atual de vida como os outros sentidos constituídos anteriormente (experiências vividas) são constituintes da nova produção subjetiva. González Rey (2005b) afirma o sujeito é síntese única de sua própria história.

Dessa forma, entendemos que é na relação com o outro que a criança vai apreendendo o que o pai, a mãe e o professor expressam, não só verbalmente, mas também pelo corpo, pelas demonstrações de abertura ou não sobre o assunto. A partir dessa relação, ela constrói seu sentido sobre o que seja sexualidade e como vivenciá-la. Em outras palavras, a subjetividade de quem ensina influencia a subjetividade de quem aprende.

## CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Chegamos ao que seria de se esperar que fosse intitulado “Conclusões”, mas como trilhamos um caminho pautado na fenomenologia, a partir do qual aprendemos a desaprender, questionar, refletir, ousar trazer uma nova proposta, propusemos algumas Considerações inconclusivas.

Um dos objetivos deste estudo é conduzir o leitor a uma nova visão sobre sexualidade, sobre a forma como esta deve ser trabalhada na escola e sobre como ela é vivenciada pelo professor e pelo aluno. Agora, no fim desta jornada consideramos conveniente retomar alguns pontos relevantes e que nortearam a trajetória de investigação.

A análise das raízes históricas da sexualidade permite reforçar o argumento de que a sociedade em que vivemos ainda se encontra dividida, hierarquizada e marcada por conceitos e discursos de séculos anteriores que abordam a sexualidade como um objeto a ser escondido e regrado. Apontamos a contribuição de Michel Foucault a respeito da história da sexualidade e da relação saber-poder. Pudemos entender que a repressão não se concentra em um modelo político ou de Estado, mas espalhada em redes de micropoderes que envolvem o ser humano e os seus discursos. Para Foucault (1985), a superação do modelo sexual do capitalismo não passa pela crítica à repressão, mas pelo silenciamento do discurso da sexualidade e do objeto sexo e pela descoberta de uma nova relação com o corpo e com o prazer.

A escolha pela referência foucaultiana, embora o teórico pertença a uma vertente epistemológica distinta daquela de nossa opção, justifica-se porque, além de Foucault ser considerado um dos intelectuais de maior influência no pensamento moderno sobre a sexualidade, ele investiga a constituição dessa categoria nos códigos morais ao longo da história. Investigar a sexualidade nesse sentido significa buscar compreendê-la a partir das relações de poder que a conformam em cada período da história e em cada contexto socioeconômico e cultural que se revela como um negócio de Estado, algo que requer a governamentalização. Isso ocorre porque a conduta sexual da população passa a fazer parte das preocupações da gestão, da economia e da saúde pública, que estão relacionadas à produção de riquezas, à capacidade de trabalho e à força de uma sociedade.

Além do aspecto político-econômico, a Educação Sexual apenas sob uma visão de orientação possibilita vigilância e controle constantes, haja vista que é via de acesso a aspectos da vida, tanto no plano pessoal como no público, e por isso suscita mecanismos de controle que se complementam e instituem o indivíduo e a população como objetos de poder e

de saber.

Nesse contexto, a escola é concebida como um espaço de intervenção preventiva de saúde sexual, de cuidados da sexualidade de crianças e jovens, a fim de moldar comportamentos sob leis e diretrizes que regem a “forma correta” de educar. O Tema Transversal Orientação Sexual, tal como apresentado no texto dos PCN, restringe o que deve ser informado ao aluno. Essa concepção resume sexualidade a um simples dado da natureza, fixo e sujeito a determinismos, sobre o qual é possível investir mecanismos de intervenção e controle que, atravessando fronteiras disciplinares, se disseminam por todo o universo pedagógico e expandem seus efeitos nos mais variados domínios.

Entendemos que a visão de sexualidade humana que se encontra nas entrelinhas do discurso oficial - nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Tema Transversal Orientação Sexual - ,inviabiliza qualquer possibilidade de consciência crítica ou de emancipação, uma vez que se vincula ao discurso biologizante do conhecimento anatômico-fisiológico dos sistemas reprodutores, como forma de prevenir e/ou evitar a gravidez e as DST/AIDS. Desse modo, tenta disciplinar as maneiras das crianças viverem e experienciarem a sexualidade e, por meio delas, disseminar ideias a respeito no corpo social.

Podemos inferir de que a Educação Sexual que temos não corresponde à que deveríamos ter. A partir dessa inferência, entendemos que o primeiro passo para a transformação da Educação Sexual deve contemplar uma mudança radical na formação do professor: de uma educação que trabalha contra a sexualidade para uma educação que trabalhe com a sexualidade. Entendemos que a Educação Sexual que deveríamos ter, fundada nos pilares do ideal educativo emancipatório, seria uma relevante mediação para produzir uma consciência sexual racional, ou seja, constituída na liberdade e responsabilidade de escolha, aspectos que formam o sujeito autônomo.

Para isso, precisamos sair dos conteúdos frios e partir para o que há de humano na sexualidade, desmistificar tabus e preconceitos sobre os “riscos” de falar sobre sexo na sala de aula (como se essa atitude levasse o aluno a uma experiência sexual prematura). Acreditamos que, quando a curiosidade se manifestar e for tratada de forma natural pelos pais e pelo professor, a criança não precisará buscar no mundo da mídia informações, as quais muitas vezes são errôneas e perigosas.

Apesar do avanço que temos em diretrizes e leis, que incluem o tema no contexto escolar, encontramos ainda uma visão fragmentada do que seja a sexualidade. Além disso, não se oferece o devido preparo para o professor, que normalmente carrega em sua história

uma vivência de Educação Sexual cheia de medos e mitos. Em consequência, estes serão transmitidos para seus alunos e impedirão seu desenvolvimento saudável.

Entendemos que a teoria não pode ser vista como uma receita, um conjunto de regras e conhecimentos aplicáveis a quaisquer contextos, mas, sim elaborada a partir das necessidades concretas da realidade educativa cotidiana. Reafirmamos que a sexualidade é tratada frequentemente como um assunto proibido, constrangedor e vergonhoso. Muitos são os mitos que a envolvem e trazem o sexo como algo feio, sujo, impuro, perigoso e proibido. Sexo e sexualidade não podem ser associados a aspectos negativos e destrutivos. Um enfoque mais assertivo desses aspectos na educação integral da criança poderá evitar desvios e sofrimentos posteriores.

Os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito, para a aquisição de valores, atitudes e condutas em relação à vida, ao sexo e à sexualidade. É no início da vida que se encontram as bases da autoestima, da identidade e do desenvolvimento saudável da sexualidade. A Educação Sexual infantil deve considerar as crianças como seres sexuados que manifestam sua sexualidade e criam as próprias teorias sobre sexo.

Devemos também reconhecer que meninos e meninas podem brincar e transitar livremente entre brinquedos e brincadeiras característicos de ambos os sexos, sem o pressuposto de que isso irá definir a identidade sexual. As brincadeiras são caminhos para a descoberta do mundo e do prazer. Uma educação que contribua para o pleno desenvolvimento da sexualidade da criança deve centrar-se na formação de valores como amizade, amor, carinho, atenção, companheirismo, lealdade, dignidade e respeito, e não no exercício do poder e do domínio.

As crianças necessitam de pais e educadores conscientes e capacitados para responder às suas questões e curiosidades de forma tranquila e natural, de modo que as ajudem a entender o corpo e suas manifestações e a viver a sexualidade de forma sadia e plena.

A importância de conhecer a respeito da estrutura e da dinâmica do desenvolvimento humano revela a possibilidade de reflexão dos professores a respeito de seu papel de formador. Afinal, juntamente com a família, eles têm por responsabilidade o compromisso de possibilitar à criança condições de se desenvolverem, sempre dentro de um movimento. O processo não é uma linearidade, mas constituído de possibilidades de uma formação crítica a partir da reflexão dos próprios erros e acertos.

Reconhecer as crises das idades a partir do enfoque vigotskiano é assumir que os

entraves nas práticas docentes referentes às relações professor-criança e criança-criança são reais, porém necessários para os saltos qualitativos no desenvolvimento. É importante também compreender a subjetividade do aluno com o qual trabalhamos, entender como ele pensa. Devemos ainda entender de didática, para utilizar técnicas propícias para o desenvolvimento de conceitos científicos condizentes à idade e ao desenvolvimento em que a criança se encontra.

A partir dessas considerações, propomos a reflexão de como deve ser a postura frente às questões levantadas pelas crianças sobre sexualidade: “O professor pode responder para classe toda, ou com um grupo específico de crianças, ou ainda, apenas com uma criança, dependendo da idade, fase do desenvolvimento, do momento e da forma como as questões se apresentam” (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p 314). E quando surgirem conflitos ou discrepâncias de atitudes, “pode ser oportuno discutir com as crianças o respeito pelo outro, relembrando as regras de convivência da classe, para assegurar um clima tranquilo de trabalho” (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p314).

Sobre questões relacionadas às diferenças, às mudanças corporais, aos abusos e aos preconceitos, podemos

Discutir sobre as mudanças corporais ao longo da vida e tentar desenvolver uma atitude positiva face às mesmas. Reconhecer tipos e situações de abuso sexual e discutir formas de soluções. Desenvolver capacidades de expressar os seus sentimentos e opiniões, bem como aceitar os dos outros por meio dos vários assuntos que poderão aparecer nos encontros com as crianças (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p314).

Acreditamos e ousamos afirmar que os processos de formação devem levar o professor a conhecer o universo da infância, que se exprime nas condições concretas de vida, nos discursos que ela utiliza e nos saberes que traz. Para desenvolver esse novo olhar, o educador ou futuro educador deve priorizar a observação das manifestações da sexualidade infantil, a confiança na capacidade de aprendizagem da criança sobre a temática e o respeito aos seus saberes construídos ao longo da vida. Esses fatores devem ser incentivados à ampliação e/ou à revisão.

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 mais amplo e desde o início da infância. Além disso, deveriam assumir uma postura de informar, formar e por limites quando necessário. Quando as crianças fazem perguntas sobre sexo, na maioria das vezes os professores ficam



embaraçados, pois encaram a sexualidade a partir da educação que receberam e das próprias experiências. É importante que eles estabeleçam vínculos afetivos com as crianças, pois assim o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá de forma natural, num espaço de diálogo em que a curiosidade sexual infantil seja acolhida num ambiente saudável.

Desenvolver um trabalho na Educação Infantil que considere com a criança como um ser sexuado implica a redescoberta da própria sexualidade por parte dos educadores. Alguns talvez tiveram, em um momento de suas vidas, a sexualidade oprimida ou bloqueada. Já as crianças falam com seu corpo e demonstram ideias e impressões naturalmente, têm um mundo inteiro para descobrir, perceber, apalpar, ouvir, ver, cheirar, experimentar e falar. Esse é um processo gradativo e dinâmico com o uso do próprio corpo.

O desafio dos educadores, bem como da sociedade, consiste na responsabilidade de fazer com que a Educação Sexual seja transferida do “papel” - dos referenciais, dos parâmetros e das leis - para se inserir efetivamente nas instituições educacionais com princípios éticos, políticos e estéticos.

Pensamos que a formação inicial de professores de Educação Infantil pode se constituir em um tempo de desalienação do movimento e de resgate das expressões lúdicas, um espaço onde se possa vivenciar, conhecer e refletir sobre sexualidade e Educação Sexual da criança, tendo em vista as futuras ações do profissional a ser formado.

A perspectiva de uma formação inicial crítica exige que se rompa com a dicotomia teoria-prática e se oportunize aos alunos/futuros professores condições de uma apropriação ampla e crítica da cultura e do conhecimento. Que eles possam conhecer teorias e concepções de infância, escola e sociedade; que compreendam as teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e sobre sexo e sexualidade humana, uma vez que a Educação Sexual implica uma *re*-educação que envolve valores e comportamentos. Esses pressupostos devem estar explícitos na formação de professores.

Como conclusão inconclusa, propomos uma formação para professores - inicial e formação continuada - que trabalhe a Educação Sexual em sua complexa constituição, com estudos fundamentados em teorias científicas existentes sobre o tema, reflexões, planejamentos, ações e avaliações da prática educativa, uma vez que dela necessitamos, tanto para fazer crítica aos modelos repressores, como para combater o consumismo e a degradação do sexo e do corpo, presentes na cultura consumista e sexista atual.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências originalmente publicada na revista Educação e Tecnologia, CEFET/MG, Belo Horizonte, V. 10, N. 1, Jan/Jul 2005, p. 29-35..

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.8.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 de Mar 2015

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR., 2009. p. 49 – 58.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. Editora Brasiliense, 1992.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de pesquisa em educação**, São Paulo, v.1, n.11, , 2000.

COSTA, M. **Sexualidade na adolescência: dilemas e crescimento**. 8. ed. São Paulo: L & PM,

1986.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola: um projeto emocionante**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala, 2004.

FERREIRA, Antonio G. **Dicionário de latim-português**. Portugal: Porto, 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva**, 17(3): 97, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual no dia a dia: 1ª coletânea**. Londrina: [s.n.], 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina, PR: EDUEL (Universidade Estadual de Londrina), 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina, UEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade vol. I, A Vontade de Saber**. 9. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Obras psicológicas completas de Freud, v. 21).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T.T. da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. **Professores: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Relatório de Pesquisa.

GATTI, Bernadetei A. Formação de professores no Brasil: características e problemas **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A.C. **Métodos e ciências de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994. GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Educ, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida.** São Paulo: Thomson, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO., L. M. ; MARTÍNEZ, A. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano.** São Paulo: Thomson, 2004c. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005a. p. 27-51.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005b.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola:** mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, T. C. S; MIOTO R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 , n. esp., p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. **Sexualidade.** Curitiba: SEED – PR., 2009. p. 29 – 35.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Petrópolis: EdAutêntica, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Bontempo, 2010.

MENDONÇA FILHO, J. B. Será possível o sexual? In: DUNLEY, G. (Org.). **Sexualidade & educação:** um diálogo possível? Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 101-126.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros 1975

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo:, 2007.

MIZUKAMI, M. G. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 5., 1998, Águas de São Pedro.guas de São Pedro:, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, Sexualidade e Educação**: as relações entres os pressupostos éticos-sociais e históricos-culturais presentes as abordagens sobre a educação sexual escolar. 1996.. Tese ( Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_; SILVA, Edna. **Manifestações da sexualidade da criança**. Campinas, SP: Século XXI, 1997.

OLIVEIRA, Roseane Rose Silva; BEZERRA, Vanessa Lira Moraes dos Santos. O papel do professor nas discussões sobre sexualidade: uma reflexão sobre a educação sexual na escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: olhares diversos sobre a diferença. 3., 2011, João Pessoa:2011.

PRESTES, Zoia Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEREIRA, Áurea Pimentel. **A nova Constituição e o Direito de família**. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 1999.

REIS, Gisele Volpato do; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, Ana Cláudia Bartolozzi; MAIA, Ari Fernando (Org.) **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/UNESP, 2005. p. 35-44.

(Cadernos CECEMCA, v.1).

RIBEIRO, Hugues Costa de Franç . Direitos Humanos, direitos sexuais e as minorias sexuais In: FIGUEIRÔ, Mari Neide Domico (Org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL 2009. p. 13-17.

RIBEIRO, Marcos. **Mamãe como eu nasci?** Guia para professores. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009b.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de Pedagogia e Psicologia**. 2010 . f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SIQUEIRA, Teresa C. B.; TRABUCO Educação Sexual no desenvolvimento Infantil In Revista Educativa, Goiânia, v 16, n 2, p 297-318, jul/dez, 2013

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1984/].

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1994. v.2.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

WEEKS, J. O. Corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Petropolis: Autêntica, 2010.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política, educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.