



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

IRENE SILVA DE ABREU

EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA

2017

IRENE SILVA DE ABREU

EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira

GOIÂNIA

2017

C268e

Abreu, Irene Silva de

Educação sexual em espaços da educação infantil
[manuscrito]/ Irene Silva de Abreu.-- 2017.
167 f.; il. : 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, 2017
Inclui referências f. 153-161

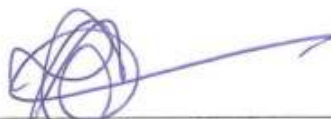
1. Desenvolvimento humano. 2. Educação sexual para
crianças. I.Siqueira, Teresa Cristina Barbo. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.016:613.88(043)

EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de setembro de 2017.

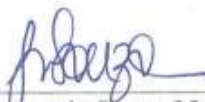
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Geisa Nunes de Souza Mozzer / UFG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. João Roberto Rezende Ferreira / UEG (Suplente)

Dedico este trabalho àqueles que são os responsáveis pela minha existência e formação, meus pais: João Navarro de Abreu Neto e Adgeni Silva de Jesus.

Às minhas irmãs, Ivone Silva Navarro e Lílian Silva Navarro, sempre me apoiando e acreditando em mim.

Às minhas filhas gêmeas queridas, Beatriz Neves Navarro e Gabryella Neves Navarro, presentes de Deus, razões de minha luta e do meu existir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e sabedoria para cursar e concluir o Mestrado em Educação e também por ser meu sustentador em todos os momentos. Apesar das dificuldades todas, pude sentir Sua mão me protegendo e fortalecendo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira, que me orientou ao longo dessa jornada, contribuindo com suas reflexões para que este estudo fosse possível. Obrigada pelos conselhos, especialmente nos momentos difíceis, pela paciência e pela dedicação com que me conduziu durante essa caminhada, mostrando o caminho para me tornar uma pesquisadora e me desafiando a vencer os obstáculos.

Ao professor Dr. José Maria Baldino, pelas ricas contribuições e por ser um exemplo docente em quem me inspiro. Como te admiro! Muito Obrigada!

À professora Dra. Geisa Mozzer, pela prontidão com que aceitou fazer parte da minha banca e pelas excelentes contribuições.

Aos meus pais, os responsáveis por minha existência e todas as conquistas da minha vida, incentivando e acreditando em mim sempre. Às minhas filhas, Beatriz e Gabryella, que são o amor maior da minha vida e a razão para procurar ser cada dia melhor, dando significado à minha existência. Às minhas irmãs, Ivone e Lílian, pelo apoio, atenção e carinho, bem como por estarem presentes em minha vida desde o início. Amo vocês!

Às minhas avós, Ana e Rosalina, pelo amor a mim dedicado e por serem minhas incentivadoras. Aos meus tios, tias, cunhados, primos... Aos meus sobrinhos: Daniel, Gustavo, Gabriel, Lucas, Millena e Melissa. Vocês são motivo de minha alegria. Amo demais! Enfim, a toda minha família.

Aos amigos pela motivação e por fazerem parte da minha vida.

A todos os meus amigos e colegas do Mestrado em Educação da turma de 2015, a quem aprendi a amar. Vocês são demais!!!

À Dllane, baianinha arretada, maravilhosa, a quem eu amo, que me apoiou e me incentivou continuamente.

À Valéria, amiga de todas as horas, confiante, que me aconselhou e me ajudou quando precisei.

À Lorena e à Eliane, por me incentivarem, ouvirem-me e me ajudarem nos momentos alegres e nos angustiantes. Rs.

Às dirigentes e professores das Escolas Eli Brasiense e Moacir Monclar Brandão, por organizarem meus estudos, tornando possível a continuidade da minha pesquisa. Às dirigentes Janaína e Socorro, pela compreensão em minhas ausências e por me apoiarem na reta final do meu trabalho. Muito Obrigada a todos vocês!

Ao Nilton, que foi o maior incentivador durante o curso. Sem você eu não teria conseguido chegar até aqui. "*Verbae volant, scripta manent*". Obrigada!

A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula, está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial, abordam-na. Temos observado forte instigação ao sexo, como também, um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos.

Mary Neide Damico Figueiró

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como professores e auxiliares da SME de Goiânia desenvolvem (ou não) a educação sexual infantil, bem como buscar diretrizes para uma educação emancipatória, que contemple a educação sexual em espaços de educação infantil. Para tal, busca-se compreender a sexualidade humana sob a perspectiva histórica, uma vez que a sexualidade é algo inerente ao ser humano e está presente desde a tenra infância. Considera-se também a forte influência da religião e da medicina higienista na sexualidade das pessoas, assim como as políticas públicas que de certa forma foram predecessoras da educação atualmente desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nos Centros de Educação Infantil (CEIs) de Goiânia, bem como a falta de legislação e diretrizes claras acerca da sexualidade na educação infantil. Assim, buscou-se responder: Quais as práticas e/ou necessidades dos profissionais de educação da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, com vistas a uma educação sexual infantil emancipatória? Na metodologia, optamos por uma pesquisa de campo, com abordagem quali-quantitativa. Primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura. O lócus da pesquisa é a SME de Goiânia, por meio de um de seus CEIs e um de seus CMEIs. Contamos com 30 respondentes das duas unidades de Educação Infantil, correspondente a mais de 40% do total de profissionais das duas unidades. Posteriormente efetuamos entrevista com doze professoras de ambos os Centros. Os resultados da pesquisa apontaram que os profissionais da educação pesquisados apresentam certa dificuldade para trabalhar a sexualidade. Expressivos 31,8% das profissionais da educação do CMEI Verde e 41,2% das profissionais do CEI Amarelo revelaram que enfrentam tabu para abordar a temática. Além disso, diversos fatores - como a educação familiar, a orientação religiosa, a postura dos pais, a falta de uma política educativa nas unidades observadas e a falta de formação suficientemente adequada - comprometem a efetiva implantação de uma educação sexual infantil. Destacou-se, sobretudo, que na sociedade brasileira, a religião de cunho cristão desempenhou e ainda desempenha grande influência tanto no comportamento sexual das famílias quanto nas políticas públicas. Além disso, com tal herança histórica, grandes são as dificuldades enfrentadas para que a educação sexual infantil possa se efetivar nos espaços de educação formal infantil, especialmente sob a perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Sexualidade. Educação sexual infantil. Educação emancipatória.

ABSTRACT

This research seeks to understand how teachers and assistants of the SME of Goiânia develop (or not) the sexual education of children, as well as seek guidelines for an emancipatory education that contemplates sex education in child education spaces. For this, it is sought to understand human sexuality from a historical perspective, since sexuality is something inherent to the human being and is present from early childhood. It is also considered the strong influence of religion and hygienist medicine on the sexuality of the people, as well as the public policies that were somehow predecessors of the education currently developed in the Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs)) of Goiânia, as well as the lack of clear legislation and guidelines on sexuality in early childhood education. Thus, it was sought to answer: What practices and / or needs of educational professionals of the Municipal Education Network (RME) of Goiânia, with a view to an emancipatory child sexual education? In the methodology, we opted for a field research, with a qualitative-quantitative approach. First we did a literature review and a literature review. The locus of the research is the SME of Goiânia, through one of its CEIs and one of its CMEIs. We have 30 respondents from two units of Early Childhood Education, corresponding to more than 40% of the total of professionals from both units. Subsequently, we conducted interviews with twelve teachers from both Centers. The research results pointed out that the education professionals surveyed have a certain difficulty in working with sexuality. Expressive 31.8% of the education professionals of the CMEI Verde and 41.2% of the professionals of the CIE Amarelo revealed that they face taboo to approach the theme. In addition, several factors - such as family education, religious orientation, parental posture, lack of an educational policy in the units observed and lack of adequate training - compromise the effective implementation of a child sexual education. It was emphasized, above all, that in Brazilian society, religion of a Christian nature played and still plays a major role both in the sexual behavior of the families and in public policies. Moreover, with such a historical heritage, the difficulties faced by children's sexual education in the formal education spaces for children, especially from the emancipatory perspective.

Keywords: Human development. Sexuality. Child education. Emancipatory education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Concepção de sexualidade pelas profissionais de educação – CMEI VERDE.....	119
Gráfico 2 – Concepção de sexualidade pelas profissionais de educação – CEI AMARELO.....	119
Gráfico 3 – Representação de corpo pelas profissionais da educação – CMEI VERDE.....	123
Gráfico 4 – Representação de corpo pelas profissionais da educação – CEI AMARELO	123
Gráfico 5 – Prática de educação sexual infantil no CMEI VERDE	125
Gráfico 6 – Prática de educação sexual infantil no CEI AMARELO	125
Gráfico 7 – Profissionais com algum tabu para falar sobre o corpo e a sexualidade – CMEI VERDE.....	126
Gráfico 8 – Profissionais com algum tabu para falar sobre o corpo e a sexualidade – CEI AMARELO.....	126
Gráfico 9 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido aos pais dos alunos – CMEI VERDE	127
Gráfico 10 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido aos pais dos alunos – CEI AMARELO	127
Gráfico 11 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria educação familiar – CMEI VERDE.....	129
Gráfico 12 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria educação familiar – CEI AMARELO.....	129
Gráfico 13 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria religião – CMEI VERDE.....	131
Gráfico 14 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria religião – CEI AMARELO.....	131
Gráfico 15 – Postura diante das perguntas das crianças sobre sexualidade – CMEI VERDE.....	132
Gráfico 16 – Postura diante das perguntas das crianças sobre sexualidade – CEI AMARELO.....	132
Gráfico 17 – Uso de material especializado para trabalhar a sexualidade	

– CMEI VERDE.....	133
Gráfico 18 – Uso de material especializado para trabalhar a sexualidade	
– CEI AMARELO.....	133
Gráfico 19 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do próprio corpo pelas crianças – CMEI VERDE	136
Gráfico 20 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do próprio corpo pelas crianças – CEI AMARELO.....	136
Gráfico 21 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do corpo de outras crianças – CEI VERDE	137
Gráfico 22 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do corpo de outras crianças – CEI AMARELO	137
Gráfico 23 – (In)suficiência de políticas públicas voltadas para a sexualidade na educação infantil – CMEI VERDE	139
Gráfico 24 – (In)suficiência de políticas públicas voltadas para a sexualidade na educação infantil – CEI AMARELO	139
Gráfico 25 – Docentes avaliam sua preparação para lidar com as manifestações da sexualidade das crianças – CMEI VERDE.....	141
Gráfico 26 – Docentes avaliam sua preparação para lidar com as manifestações da sexualidade das crianças – CEI AMARELO.....	141
Gráfico 27 – Importância das Políticas para a educação sexual infantil	
– CMEI VERDE.....	142
Gráfico 28 – Importância das Políticas para a educação sexual infantil	
– CEI AMARELO.....	142
Gráfico 29 – A necessidade de formação pelo (des)propósito das respostas - CMEI VERDE	144
Gráfico 30 – A necessidade de formação pelo (des)propósito das respostas - CEI AMARELO.....	144

LISTA DE SIGLAS

ACEG	Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás
CEB	Conselho da Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAA	Plano de Ação Anual
PAFIE	Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SC	Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15	
1	CAPÍTULO 1: SEXUALIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E EMANCIPAÇÃO: ELEMENTOS TEÓRICOS.....	19
1.1	Criança e infância	32
1.2	Desenvolvimento e sexualidade da criança	37
1.2.1	Fases do desenvolvimento humano	40
1.3	Manifestações da sexualidade infantil e dilemas	54
1.4	Importância da educação sexual	57
1.5	Estado, educação e currículo: legitimação nos/dos discursos.....	61
1.6	Modalidades de emancipação e educação escolar	65
1.6.1	A sexualidade na perspectiva de uma educação emancipatória	67
2	CAPÍTULO 2: A SEXUALIDADE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL EM PAUTA.....	76
2.1	O processo de constituição da sexualidade no Brasil.....	78
2.2	Do impacto da religião e da medicina higienista na sexualidade brasileira	86
2.3	Orientação/educação sexual: leis e documentos oficiais.....	89
2.4	SME de Goiânia: a educação infantil e a sexualidade em pauta... ..	97
2.5	O CMEI e o CEI observados.....	103
3	CAPÍTULO 3: A SEXUALIDADE INFANTIL NAS UNIDADES ESTUDADAS: PARTICIPANTES, CONFLITOS E PERSPECTIVAS.....	112
3.1	As participantes da pesquisa	113
3.2	Das categorias de análise.....	118
3.2.1	Concepções sobre sexualidade	118
3.2.2	Limitações para abordar a sexualidade.....	125
3.2.3	Dificuldades ante as ações exploratórias das crianças.....	135
3.2.4	A (in)suficiência de políticas públicas voltadas à promoção da educação sexual infantil.. ..	138
3.2.5	A importância de formação para a educação sexual.. ..	142

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A: Questionário para as profissionais da educação	162
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para as professoras	167

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como temática a educação sexual na educação infantil. Tal investigação ocorreu em unidades de educação infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia.

É resultado principalmente de inquietações pessoais provocadas pelas ações exploratórias de crianças nos seus corpos e por perguntas acerca de questões sexuais feitas por elas, no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)¹ e um Centro de Educação Infantil (CEI), nos quais trabalhei. Assim, justifica-se pela sua relevância social, em especial para a educação infantil e seus sujeitos, que cotidianamente vivenciam conflitos relacionados com a sexualidade das crianças.

Este estudo científico está vinculado ao Grupo de Pesquisa “A Corporeidade/Subjetividade e a Educação Sexual nos Espaços Escolares na Contemporaneidade” e se insere na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás.

O levantamento bibliográfico, feito a partir do *Banco de Teses e Dissertações* (BTD) da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), permitiu uma visão global das pesquisas relacionadas à sexualidade infantil. Inicialmente, utilizando-se apenas do termo “sexualidade”, houve a quantidade significativa de 5.542 pesquisas.

Após o emprego dos filtros de *Período* (2012-2016), *Grande área do conhecimento* (Ciências Humanas), *Área do conhecimento* (Educação e Psicologia), *Área de avaliação* (Educação e Psicologia) e *Programas* de Educação e Psicologia, o resultado apontou 125 teses e dissertações.

Após a ponderação do título de cada um desses trabalhos, reduziu-se a um total de 34 pesquisas. Com a leitura minuciosa do resumo dessas 34 pesquisas, selecionaram-se 8 (oito) delas (4 teses e 4 dissertações), que mantêm uma relação mais estreita com esta pesquisa, inclusive para uma melhor orientação de nosso objeto de estudo: Bona Júnior (2013), Kornatzki (2013), Costa (2014), Santos (2014), Oriani (2015), Silva (2015), Boroto (2016) e Ferreira (2016). Esses trabalhos

¹ A diferença fundamental entre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e os Centros de Educação Infantil (CEI's) é que os primeiros pertencem ao Município de Goiânia e os segundos integram a rede conveniada.

contribuíram para fornecer subsídios para esta pesquisa e para uma melhor formulação do nosso objeto de estudo.

Adotou-se a abordagem predominantemente qualitativa no processo investigativo e na análise das informações. Na revisão de literatura, destacam-se autores como Foucault (1979; 1999), Freud (1989a; 1989b; 1989c), Nunes (1987; 1996; 2003), Nunes e Silva (1999; 2006), D'Andrea (1987), Chauí (1984), Carvalho e Guizzo (2016), Siqueira e Trabuço (2013) e Silveira (2010), entre outros que trabalham e pesquisam essa temática.

O objetivo principal deste trabalho científico é o de compreender como os profissionais de educação² – professores e auxiliares de atividades educativas – da SME de Goiânia desenvolvem (ou não) a educação sexual infantil, bem como buscar diretrizes para uma educação emancipatória, que contemple a educação sexual em espaços de educação infantil, respeitando-se as necessidades das crianças quanto à sua sexualidade. Para isso, torna-se fundamental contemplar alguns objetivos específicos, quais sejam: a) Identificar como os professores e auxiliares compreendem os conflitos da sexualidade das crianças; b) Compreender como a sexualidade infantil tem sido vivenciada/trabalhada por professores e auxiliares de atividades educativas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia; c) Fazer um levantamento de princípios e diretrizes fundamentais para uma educação sexual emancipatória nos espaços de educação infantil, que permita atender às necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

Apesar de a sexualidade das crianças se manifestar desde as mais tenras idades, a legislação federal contempla a educação sexual nos ensinos fundamental e médio, ignorando-a na educação infantil. Porém, a SME de Goiânia, em sua Proposta Político-Pedagógica (PPP), não se esquivou de tratar da educação sexual infantil. Ao produzir o documento intitulado *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de educação de Goiânia*, trouxe algumas considerações e outras tantas orientações, dentre as quais as principais manifestações da sexualidade infantil.

Nesses termos o problema de estudo se circunscreve à seguinte questão: Quais são as práticas e/ou necessidades dos profissionais de educação da Rede

² Tratamos por profissionais da educação neste trabalho os professores e os auxiliares de atividades educativas, ou seja, as duas funções exercidas pelos participantes desta pesquisa.

Municipal de Educação (RME) de Goiânia, haja vista a perspectiva de uma educação sexual infantil emancipatória?

Isso porque não se pode ignorar que a aceitação ou a negação da sexualidade na infância decorre dos valores sexuais da sociedade. No caso brasileiro, a cultura sexual se pauta pela repressão e falta de diálogo, seja na sociedade, na família ou na escola.

Com vistas a um maior conhecimento do referido objeto de estudo, aplicaram-se questionários a 13 professoras e a 17 auxiliares de atividades educativas, amostragem que corresponde a mais de 40% das profissionais dos dois CMEIs escolhidos do município de Goiânia. Além disso, 12 professoras foram entrevistadas. Tais procedimentos de coleta de dados buscaram ampliar a compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, embora contextualize nosso objeto de pesquisa, buscamos orientar nossa investigação pelas seguintes questões norteadoras: Como se tem tratado a sexualidade infantil, especificamente nas unidades de educação infantil? Os professores da educação infantil se consideram preparados para lidar com as mais diversas situações de conflito em torno da sexualidade infantil? Quais são as principais dificuldades dos profissionais da educação para ofertar a educação sexual infantil, prevista na PPP da SME de Goiânia? Há necessidade de formação docente voltada especificamente para a área de educação sexual infantil?

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro deles, intitulado *“Sexualidade, desenvolvimento humano e emancipação: elementos teóricos”*, apresenta de antemão a distinção entre criança e infância e como essas tais categorias são construídas historicamente. Em seguida, a partir do desenvolvimento humano e das manifestações da sexualidade infantil, é apresentada a necessidade de o sistema escolar apresentar uma proposta emancipatória e comprometida com as necessidades das crianças.

O segundo capítulo, sob o título *“A sexualidade no Brasil e a educação sexual infantil em pauta”*, discute elementos que contribuiriam na formação da sexualidade no País, trata da legislação acerca da educação e da orientação sexual, e busca apresentar o lócus da pesquisa: a Rede Municipal de Educação de Goiânia, particularmente os dois Centros de Educação Infantil estudados.

O terceiro capítulo, *“A sexualidade infantil nas unidades estudadas: participantes, conflitos e perspectivas”*, sob a luz dos aportes teóricos utilizados ao

longo da dissertação, abriga a análise dos dados a partir das cinco categorias, que se sobressaíram ao longo desta pesquisa: *As concepções sobre a sexualidade; Limitações para abordar a sexualidade; Dificuldade ante as ações exploratórias das crianças; (In)suficiência de formação acerca da educação sexual infantil; e Importância de formação para a educação sexual infantil*. Essas categorias se destacaram na abordagem teórica e nos dados coletados, razão pela qual foram selecionadas.

CAPÍTULO 1:

SEXUALIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E EMANCIPAÇÃO³: ELEMENTOS TEÓRICOS

Mas, agora sim, estou realmente certo do espanto dos ouvintes. “Existe então - perguntarão - uma sexualidade infantil?”. “A infância não é, ao contrário, o período da vida marcado pela ausência do instinto sexual?”. Não, meus senhores. [...]. Ela os traz consigo para o mundo, e deles provêm, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto. Não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, para deixá-las passar despercebidas ou incompreendidas é que é preciso certa arte.

(FREUD, 1989a, p. 27).

Este capítulo se inicia com a distinção entre criança e infância, especialmente como esses conceitos são construídos historicamente. A seguir, apresenta a importância da sexualidade para o desenvolvimento humano, assim como demonstra que as manifestações da sexualidade infantil são indicadores da necessidade de o sistema escolar desenvolver uma educação voltada às necessidades das crianças, a partir de uma proposta efetivamente emancipatória.

Assim, destaca-se de antemão que a sexualidade é uma construção histórica, social e política, na qual o poder e a regulação sobre o sexo estão presentes. Assim, as manifestações da sexualidade precisam ser examinadas e explicadas no contexto em que ocorrem, ainda que sejam manifestações elaboradas a partir das relações de poder, de acordo com Foucault (1999).

Dessa forma:

[...] a sexualidade é uma manifestação ontológica da condição humana, isto é, a sexualidade faz parte da própria constituição intrínseca do que seja o

³ A educação emancipatória se trata de uma educação para a humanização, para todos nós, pautada no princípio ético, político, estético. Trata-se de uma proposta de educação sexual que abarque um conjunto de fatores como a funcionalidade do corpo, os valores sociais, éticos, estéticos e de comportamentos referenciais responsáveis, com abertura para entender a afetividade, baseando-se no melhor para homens e mulheres, meninos, meninas, para as crianças, para que elas sejam felizes, como dimensão fundamental das suas existências (SIQUEIRA, 2017).

ser humano. Torna-se assim uma das mais privilegiadas dimensões de sua manifestação subjetiva, histórica e social. (NUNES; SILVA, 2006, p. 2).

Entende-se, assim, que a sexualidade é manifestação ontológica, uma vez que faz parte da constituição do ser e da sua história. Por isso, para Nunes e Silva (2006), deve-se compreender a sexualidade a partir de uma noção global e complexa, e não fragmentada. Além disso, esses autores entendem a sexualidade como um processo e, portanto, em formação. De igual modo, Ressel e Silva (2001) esclarecem que a sexualidade contempla aspectos biológicos, emocionais, psicológicos e até religiosos.

Não apenas esses, como outros autores compreendem a sexualidade tal qual concebem o corpo: na sua totalidade. Essa compreensão de totalidade é pertinente porque a sexualidade e o corpo estão imbricados, interligados. Dessa forma, a primeira só pode ser compreendida a partir do segundo, uma vez que é manifestação deste.

Como bem assinala Siqueira (2010), o corpo “expressa as necessidades humanas e é para ele que convergem tanto interesses sociais, como políticos e econômicos, assim como é nele que se acumula uma série de práticas e de discursos” (SIQUEIRA, 2010, p. 6). Segundo essa autora, é no corpo que não apenas se manifesta uma série de fatores, como a partir dele as questões mais importantes da humanidade se orientam.

Essa é uma das razões pelas quais autores como Siqueira (2010) entendem o homem como uma indissolúvel unidade corpo-alma, entendendo que as paixões, desejos e sentimentos, por exemplo, não são atributos exclusivos da alma exatamente porque se manifestam por meio do corpo, e não fora dele.

Nesse sentido, propusemo-nos a investigar a educação sexual infantil no contexto atual, no entanto, com as contribuições da sua trajetória histórica até a contemporaneidade, a partir de uma compreensão da sexualidade como manifestação do corpo na sua totalidade. Por meio de uma abordagem histórica, buscaremos o recorte do nosso objeto de estudo em seu contexto atual, que de certa forma é seu fruto. Assim, abordamos a seguir a história da sexualidade e seu desenvolvimento.

Foucault (1999) ao tratar da sexualidade esclarece que a sociedade vive uma fase de repressão sexual desde o séc. XVIII, quando se enxergava o sexo apenas para procriação e tinha como “modelo” a sexualidade do casal.

Japiassu e Marcondes (2001) explicam que, para Freud, o cerne do processo de repressão não está em suprimir uma representação e, sim, em impedir que esta se torne consciente. Por sua vez, para Marcuse (1981), na cultura capitalista não há como dissociar a repressão sexual da repressão social porque aquela ocorre em função desta.

Para mostrar essa mudança na história, Foucault (1999) contrapõe o início do século XVII, quando “[...] os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 9) pouco controlavam os corpos, com os códigos e mecanismos verificados, por exemplo, no século XIX. Para o autor, foi exatamente com o desenvolvimento do capitalismo que essa liberdade da sexualidade saiu do meio social e tornou-se restrita a um único aposento dos lares: o quarto de casal. Dessa forma, o casal se legitima como aquele que dita as normas no lar, fazendo calar, inclusive, as conversas sobre o sexo. Por ser o sexo reprimido, o ato de falar sobre ele e sua repressão já carrega um ar de transgressão deliberada.

Entendemos por repressão sexual “um conjunto de interdições, permissões, normas, valores e regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade” (CHAUÍ, 1984, p. 9).

A hipótese repressiva aponta, por exemplo, que tudo o que resta vem a ser o “amor mal” e é silenciado, negado e expulso. Alega, ainda, que a própria sociedade capitalista sentiria a necessidade de fazer certas concessões. Uma delas seria a de abrir a discussão sobre aspectos da sexualidade, mas com o objetivo estrito de minimizar ao máximo a prática sexual para evitar que a energia humana se dissipe com os prazeres e permitam ao homem produzir mais. Outra concessão, segundo a hipótese repressiva, reside no fato de a elite restringir as sexualidades ilegítimas a determinados locais, onde pudessem dar lucro. Daí surgiram os bordéis.

O autor questiona metodologicamente a então consagrada “hipótese repressiva”, na qual se agrupam diversos elementos negativos à questão sexual. Dessa forma, ele propõe uma série de questões, dentre as quais indaga se a repressão sexual seria de fato uma evidência histórica, se a mecânica do poder é de caráter repressivo, e se há uma ruptura entre a repressão e o discurso crítico a ela.

Embora se conduza indagando essa “hipótese repressiva”, Foucault (1999) deixa claro que o objetivo maior não é necessariamente refutá-la, porém adverte que ela não pode ser encarada como verdade absoluta e única. Dessa forma, destaca que:

[...] Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer⁴ que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”. Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que forma, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Em outras palavras, o que o autor pretende é mostrar que há relações de poder que se operam na questão sexual, especialmente por meio do discurso.

Dessa forma, para elaborar uma nova hipótese, continua a discutir a hipótese repressiva em aspectos como o econômico. Trata do argumento de que, em uma época na qual o trabalho é muito explorado, os prazeres não poderiam minar as energias. Segundo o autor:

[...] se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 11).

Além dessa questão econômica, o autor denuncia a existência de um discurso que legitimaria a repressão ao corpo, à sexualidade, e até certo ponto ao sexo. Para ele, aspectos como “o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade” são relacionados entre si (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Isso se deve ao fato de que a repressão seria, a princípio, própria das sociedades denominadas burguesas. Denominar o sexo se tornaria, portanto, mais difícil e custoso a partir do século XVII. Em consequência, é como se a sua redução ao nível da linguagem, a limitação de sua livre circulação no discurso e a tentativa de bani-lo daquilo que pode ser dito fossem necessários para dominá-lo no plano real. O que se passou a entender como regras da decência impôs, assim, um controle intenso do vocabulário autorizado. Mas não apenas isso:

⁴ Por poder-saber-prazer entendem-se todos os elementos que dão aos lugares, sujeitos e pontos de vista legitimidade para acerca da sexualidade e seu exercício.

[...] Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: 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. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva. (FOUCAULT, 1999, p. 21-22).

No que diz respeito ao campo religioso, especificamente católico, a nova pastoral do século XVIII rompeu com o preceituado até o século anterior e colocou o sexo relacionado à prudência, dando-lhe uma importância cada vez maior na penitência, ao passo que se cobriu de temeridade. Na confissão, passou-se a ignorar aspectos, considerados por certos autores como indispensáveis a uma confissão completa, tais como posição dos parceiros, gestos, toques, momento exato do êxtase, entre outros. Recomendou-se cada vez mais a discrição.

No entanto, ainda no século XVIII surgiram algumas reações a essa discrição e os novos pudores passaram a ser zombados. Houve, assim, a valorização e a multiplicação dos discursos considerados indecentes.

Em contraste, a pastoral cristã incluiu o desejo no discurso, com o intuito de aplicar-lhe, junto com uma orientação de domínio e desinteresse, um efeito de reconversão espiritual a Deus. Como indica Foucault (1999): “Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, suscetíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Logo, para esse autor, a repressão se utiliza de dispositivos mais sutis e eficientes do que a censura.

Dessa maneira, a repressão se abate exatamente sobre aquilo que, aparentemente, incita. Surgiu, pois, uma nova organização sobre a vida, conhecida como bio-poder⁵. Isso porque a sociedade normalizadora atua sobre a vida e o corpo, e não mais como anteriormente: apenas sobre o direito de morte.

Foucault (1999) aponta que ainda no século XVIII surgiu, como uma técnica de poder, a ideia de que a população é um problema econômico e político. Por compreender que o povoamento dos Estados deveria se articular em virtude das indústrias e de suas diversas instituições, passou-se a encarar o sexo como o cerne

⁵ Para Foucault, durante a segunda metade do século XVIII surgiu o bio-poder com a finalidade de complementar o poder disciplinar. Trouxe consigo novos mecanismos e novas instituições, assim como a previdência e a seguridade pessoal. O bio-poder não atua no indivíduo, no seu corpo, como faz o poder disciplinar. Antes, atua nos fenômenos coletivos que podem atingir a população e afetá-la.

do problema econômico e político. Assim, aspectos como a natalidade, a idade do casamento, a frequência das relações sexuais e o efeito do celibato se tornaram alvo das políticas de Estado:

[...]. Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada. [...]. 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. Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram. (FOUCAULT, 1999, p. 29).

O aparecimento da população como problema político e econômico, foi uma evidência prática para investigar a idade do casamento, a frequência das relações sexuais, a taxa de natalidade e etc. Compreendia-se pela primeira vez que o jeito como cada um usava o seu sexo estava relacionado à economia e ao futuro da sociedade.

Embora o autor saliente a repressão do sexo, entende que essa proibição não é o ponto de partida pelo qual a história do sexo a partir da idade moderna possa ser escrito. Foucault põe a hipótese repressiva numa economia geral a partir do séc. XVII. Aborda que a proibição, a repressão e demais elementos negativos ligados ao sexo, têm função numa vontade de saber e numa técnica de poder. Sua hipótese é que a partir do séc. XVIII ocorre uma multiplicação de discursos referente ao sexo, mas não quaisquer discursos.

Segundo ele, a família, a igreja, a escola, entre outros, não visavam proibir o sexo, mas o controle social do povo. O que levou a essa multiplicação de discursos foi o poder. Assim, não bastava falar de sexo como algo suportável, mas introduzido para o bem da sociedade em geral.

Ainda conforme Foucault (1979), para tal, duas categorias profissionais foram despertadas, a dos psiquiatras e a dos pedagogos. A primeira se inteirou sobre as perversões sexuais, com a anamnese, os exames médicos e diversas formas de controle familiar, que normalmente têm o objetivo de vigiar e reprimir as sexualidades, e acabam como meio de instigar o poder e o prazer. A segunda se preocupou em discutir a sexualidade das crianças. Então, podemos dizer que um novo prazer surgiu: o de ouvir e o de falar sobre a sexualidade.

Se por um lado é obrigado que se esconda o sexo, por outro, faz-se necessário confessá-lo. Não que isso tenha ocorrido sem conflitos e contradições:

[...] o sólido vínculo que vinculava a teologia moral da concupiscência à obrigação da confissão (o discurso teórico sobre o sexo e sua formulação na primeira pessoa), foi rompido ou, pelo menos, distendido e diversificado: entre a objetivação do sexo nos discursos racionais e o movimento pelo qual cada um é colocado na situação de contar seu próprio sexo produziu-se, a partir do século XVIII, toda uma série de tensões, conflitos, esforços de ajustamento, e tentativas de retranscrição. (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Dessa maneira, Foucault (1999) traz uma nova hipótese sobre a sexualidade humana: a de que as sexualidades são socialmente construídas. Essa hipótese funciona da mesma maneira que a hipótese repressiva.

As crianças demonstram de forma mais clara a sua sexualidade e, por essa maneira, tornam-se alvo de cuidadosa vigilância, sendo que, ao não adotarem atitudes condizentes com o esperado pela escola e sociedade, elas ficam marcadas com a imagem de quem está fora da normalidade, daquilo que é esperado.

O autor tece sua argumentação nos trazendo a imagem da moral vitoriana, através de uma sexualidade contida, muda, hipócrita, na qual a família conjugal incita o sexo e o silêncio. Foucault (1999) revela que existe uma presença de um puritanismo moderno, com sua interdição, inexistência e mutismo.

Por sua vez, em relação às crianças, entendem que são assexuadas, motivo suficiente para proibir sua manifestação, fala ou qualquer abordagem sobre o mesmo. Disseminando a ideia de que se deve fechar os olhos para tudo que retrate o sexo, impondo um silenciamento e conseqüentemente uma repressão. Nesse ínterim, impera a hipocrisia existente em nossas sociedades burguesas. Esse é um dos motivos pelos quais Foucault (1999) critica a hipocrisia da sociedade, destacando que esta ignora tal influência apesar de ser ela mesma a reprimida.

Destaca-se que Foucault (2010), em sua abordagem histórica da sexualidade, denuncia a hostilização sexual provocada pela modernidade a partir de sua padronização moral. Essa reorientação moral introduziu na sociedade a noção ideológica de normalidade e conferiu ao casamento as relações sexuais voltadas quase que irrestritamente à procriação. Porém, ao enxergar no sexo a oportunidade de lucro, via prostituição, a burguesia estabeleceu outros espaços próprios para o sexo prazeroso e ilícito.

Foucault faz algumas constatações, através das quais é possível sugerir a repressão sexual como verdade imposta. Ao conceituar a sexualidade, Foucault buscou enfatizar sua complexidade a partir de aspectos essenciais:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 183).

Portanto, para Foucault (1999), não se pode buscar a compreensão da sexualidade desvinculada de sua natureza histórica. Ao passo que o autor remonta a existência do sexo desde os primórdios da humanidade, a sexualidade diz respeito a uma construção histórica. Dessa maneira, compreender a rede de estruturas que se sobrepõem se torna imprescindível, especialmente no que diz respeito às relações de saber e de poder.

Foucault (1999) salienta ainda que até o século XVIII as práticas sexuais se regiam por três grandes códigos explícitos: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Dentro de sua competência, todos esses códigos buscavam determinar o lícito e o ilícito. Enquanto a relação matrimonial era alvo da mais estreita vigilância, havia marcante indiferença diante da sexualidade das crianças.

No entanto, a explosão discursiva que ocorreu nos séculos XVIII e XIX levantou a discussão da monogamia heterossexual e fez surgir a interrogação acerca da sexualidade de seres como as crianças. Em contrapartida, intensificaram-se a repressão e seus dispositivos⁶:

[...] **Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos**, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos suas infâmias e aos juízes suas doenças. Incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes

⁶ Segundo Ribeiro (1999), 'dispositivo' em Foucault "refere-se aos discursos que consistem em: um programa de uma instituição, ou uma justificativa de uma prática (ou sua reinterpretação) e/ou uma nova racionalidade. Emprega o termo, também, para referir-se às instituições, às organizações arquitetônicas, às decisões regulamentares, às leis, às medidas administrativas, aos enunciados científicos e às proposições filosóficas, morais e filantrópicas [...]. Trata-se, segundo ele, de uma rede de instituições e de mecanismos de apoio (podendo ser, por exemplo, sindicatos, associações, categorias) que inventam, modificam, reajustam, segundo as circunstâncias [...]" (RIBEIRO, 1999, p. 361).

e se aparenta om os loucos. No decorrer do século eles carregaram sucessivamente o estigma da “*loucura moral*”, da “*neurose genital*”, da “aberração do sentido genésico”, da “degenerescência” ou do “desequilíbrio psíquico”. (FOUCAULT, 1999, p. 41, grifo nosso).

Dessa maneira, Foucault (1999) chega à conclusão de a “hipótese repressiva”, na verdade, legitima a relação de poder. Enquanto rechaça uns, estabelece outros como normais. O autor apresenta uma série de dispositivos que abordam o controle de fatores como a natalidade, a demografia e o sexo entre os adolescentes como problema público. A interdição⁷ é, pois, um desses dispositivos.

Foucault (1999) esclarece que, dessa maneira, criaram-se sexualidades conservadoras e úteis. Com vistas à extinção das “normas” desviantes, classificaram-se as diversas manifestações de prazeres que emanavam dos corpos-desejantes como patologias, subversões, anormalidades. Além da implantação perversa, ocorrem a multiplicidade de formas singulares de sexualidade; o sexo da criança e dos invertidos; e as formas de sexualidade não conjugal, não heterossexual e não monogâmica. A partir dessas várias sexualidades periféricas, as relações de poder se ramificam, levando à majoração desse poder.

Rotularam-se, assim, os sujeitos em fetichistas, exibicionistas, mixoscopófilos, automonossexualistas, ginecomastos, presbiófilos, mulheres disparênicas, invertidos sexoestéticos⁸, etc. Ora, essas figuras já existiam, mas somente então passaram a ser reveladas. O prazer e o poder funcionam, assim, como mecanismos de mão dupla, nos quais notoriedade e repressão mantêm dialeticamente uma relação simultânea de oposição e de pertencimento.

Destaca-se, porém, que esse dispositivo não foi exclusivo da área médica dos séculos XVIII e XIX. Atualmente se identificam, por exemplo, rótulos como tarados, boiolas, mulherzinha e machona, entre outros.

O autor retrata que no nosso meio, em nosso contexto, o que permanece é a confissão: tanto na esfera da religião, quanto na esfera da saúde, com o médico, o psicólogo ou o psicanalista. Nessa confissão da verdade, os procedimentos de poder e de individualização é que prevalecem. Nesse caso, a interdição não aparece como elemento central.

⁷ Por interdição, entenda-se o controle dos discursos como um mecanismo de poder e, portanto, de dominação. Assim, o discurso legítimo é o que se opera por meio das diversas instituições (FOUCAULT, 1999).

⁸ A **inversão sexoestética** se equivale aos termos transvestismo e eonismo, que dizem respeito a se vestir com roupas consideradas típicas do sexo oposto.

Dessa forma, cria-se o dispositivo da sexualidade. Este não se caracteriza pela repressão dos instintos (externo), mas ocorre fundamentalmente sobre as leis que regem e constituem o desejo (portanto, interno) e cria o próprio sujeito, bem como suas identidades.

Assim, a sexualidade, que se expandiu a partir do século XVII, está relacionada a dispositivos de poder mais recentes. Desde então, a articulação que a sustenta vincula-se a uma intensificação e valorização do corpo como objeto de saber, além de conservar-se como um dos aspectos na relação de poder. Portanto, não se ordena em virtude da reprodução.

Foucault (1999) afirma que essa vontade de saber atua inclusive no sexo-natureza, que se refere ao nível biológico. Porém, ao destacar esse elemento, o autor destacou a possibilidade de os dispositivos de poder seguirem outra lógica, que não seja a negativa, da interdição, da censura.

Embora em termos gerais o poder seja dirigido pelo próprio direito, é fundamental construir uma lógica de poder que não tenha o direito como padrão e código de conduta. Essa lógica aceitaria a possibilidade de se pensar concomitantemente tanto o sexo sem a lei, quanto o poder sem o rei ou outro governante. Portanto, como bem assinala Foucault (1999), o poder é maleável, uma vez que pode ser compreendido como:

[...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esforço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1999, p. 88-89).

Portanto, o poder não apenas é maleável como se utiliza das mais diversas instituições para ampliar seu alcance.

Foucault (1999) compreende o poder como potência e relação; portanto, não como estrutura ou instituição. Assim, em linhas gerais, pode-se afirmar que o poder, segundo o autor, não diz respeito a um sujeito, a uma instituição ou a uma classe.

Nesses termos o poder, pela sua maleabilidade, efetua-se e se manifesta em diversos aspectos e instâncias. Não se limita a atuar em uma instância. Por isso Foucault (1999) afirma que as estruturas de poder se solidificam com os discursos e

práticas. Uma vez que permeia todas as relações, é imanente e, portanto, não exterior a nenhum sistema. Na verdade, rege a todos os demais sistemas.

Ao afirmar que o poder surge de baixo, Foucault (1999) se ateve a mostrar que a classe dominante não o possui exatamente. É uma relação de micropoderes que sustenta uma macrorrelação de dominação. Dessa forma, o poder não emana do dominador, contudo está nas bases do dominador e do dominado. Portanto, embora inicialmente criado a partir de um objetivo de dominação, ao ganhar existência o poder assumiu o controle de todas as relações.

O poder não se guia aleatoriamente. Suas relações são intencionais e objetivas. Por isso Foucault (1999) aponta que todos os elementos negativos ligados ao sexo, tais como proibição e repressão, têm como função uma técnica de poder e uma vontade de saber.

As resistências são próprias do poder. Fazem parte da manutenção de poder a mudança, ainda que para isso tenha que produzir resistência, sendo que esta lhe é inerente e não externa.

Além disso, o poder apresenta “quatro” regras fundamentais:

- a) de imanência, que faz parte da essência de todas as relações. Uma vez que o sexo diz respeito à relação, também lhe é um objeto possível;
- b) de variações contínuas, na qual as matrizes são inseparáveis, relacionam-se entre si. Dessa forma, quando os médicos formulam acerca da sexualidade das crianças acabam por imprimir a mesma matriz de análise na sexualidade dos adultos;
- c) de duplo condicionamento, no qual os dispositivos, a exemplo daqueles presentes no Estado e na família, entrelaçam-se e sobrepõem-se, sem serem hierarquizados. A hierarquia ocorre apenas entre os sujeitos ou estruturas, mas não quanto aos dispositivos, uma vez que todos concorrem mutuamente para o mesmo objetivo.
- d) de polivalência tática do discurso. Diz respeito à sua descontinuidade; isso porque, ao nomear a sexualidade, por exemplo, indiretamente lhe outorgou o direito de falar por si mesma.

Com base nos conjuntos estratégicos, Foucault (1999) reforça a ideia da produção da sexualidade, que se difere da ideia de interdição **do discurso**. Esses conjuntos estratégicos que estão relacionados com a sexualidade, dentre os quais

estão a pedagogização do sexo da criança e a socialização das condutas de procriação.

Para uma melhor compreensão, o autor compara o chamado dispositivo da aliança com o da sexualidade. O dispositivo da aliança é ligado ao direito (lícito/ilícito) e à reprodução, persistindo de maneira tradicional, principalmente no âmbito familiar. O dispositivo da sexualidade, por sua vez, diz respeito a uma nova lógica ligada ao sexo, em que a função do Estado é vigiar, ao invés de aplicar a interdição. Essa nova lógica:

- a) induz à autonomização do sexo com relação ao corpo: uma vez que dissocia o sexo do prazer, e leva a medicina a ser mais invasiva, surge a partir daí a medicina das perversões e alguns programas de eugenia. A exemplo, Nunes (1987) revela que a masturbação se tornou reprimida, desde então, como se fosse "doença", "anomalia", causadora de males mentais e calamidades. Para ele, o mundo moderno criou meios de controle tanto do sexo quanto da masturbação.
- b) não se limita à utilização do prazer para orientar a força de trabalho. Isso fica evidente porque se aplica igualmente às classes privilegiadas, muito embora esteja relacionada a uma hegemonia burguesa.

Para Foucault (1999), a sexualidade pode ser considerada “[...] o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um dispositivo determinado, pertencente a uma tecnologia política complexa” (FOUCAULT, 1999, p. 139). Dessa forma o que ocorre é difusão desse dispositivo. Daí o elemento repressor passará a compensar a difusão, considerando a divisão em classes.

Foucault (1999) rejeita a certa altura a hipótese repressiva, além de não ser ela o centro de sua abordagem. No entanto, ela retorna à discussão quando o dispositivo em questão (a sexualidade tal qual a compreensão de Foucault) chega ao nível da difusão. Assim a distinção social se afirmará pela intensidade de sua repressão, e não pela qualidade sexual do corpo.

Quando Foucault (1999) emprega a palavra “sexo”, aplica-a com o sentido semelhante à própria relação sexual, logo algo similar ao coito. Nesses termos, o autor, ao destacar a força do dispositivo geral da sexualidade, explicita que dizer sim

ao sexo nem de perto implica dizer não ao poder. Logo, pode-se concluir que a relação de poder não se manifesta apenas na repressão.

Além disso, tanto as relações de poder quanto o desejo são frutos da própria construção social. Não há, portanto, essencialismos, identidades naturais ou algo do tipo. Assim, o próprio sexo se rege por tal dispositivo.

Nunes (1987) destaca que no século XIX não apenas se estabelece a faixa jovens-adolescente, como já ocorre a separação de gênero nos internatos. Para o autor, tal era o temor dos educadores, que é até compreensível que o sexo já fosse ignorado ou até hostilizado nas unidades educacionais.

Aliás, segundo esse autor, a sociedade "burguesa", desde o século XIX, corresponde a uma sociedade de perversão, por diversos motivos. Um deles é devido ao poder que passou a exercer sobre o corpo e o sexo, um poder sem a forma da lei e que não faz questão de aplicar a interdição; antes, age pela redução das sexualidades singulares. Outro motivo é o fato de ter fixado o despropósito sexual, que entre outros desígnios buscou extrair do sexo a lógica do prazer.

Nunes (1987) destaca ainda que o capitalismo norte-americano enfrentou diversos movimentos de contestação, que lutavam por direitos diversos, em especial os das minorias. Assim, negros, homossexuais e mulheres, entre outros, alcançaram conquistas sociais significativas.

Embora em todos eles a libertação sexual estivesse em pauta, o capitalismo apreendeu a sexualidade e a agrupou à sua máquina de consumo. Dessa forma, toda a propaganda passou a tratar de sexo, a estimulá-lo e a se referir aos anseios sexuais do nosso tempo, sobretudo voltado ao consumo. A luta da mulher foi estigmatizada, além de ser transformada em o símbolo do consumismo. Por ter se tornado mercadoria, a sexualidade atingiu quantificação tal, sem resgatar sua significação. Aliás, o próprio Foucault (1999) afirmou que não há razão para o poder reprimir a sexualidade, uma vez que esta seria, atualmente, o seu principal mecanismo de controle.

Naturalmente que, por ser um movimento histórico, apresenta suas contradições. Então, ocorreu também uma maior liberdade sexual, na qual as mulheres, os homossexuais e outros grupos minoritários se apoderaram de alguns espaços.

Com os estudos de Foucault, bem como suas reflexões críticas da sociedade contemporânea, observa-se que falar ou não falar da sexualidade é uma forma de

controle do comportamento, e essa foi a forma que o mundo contemporâneo encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade. Assim, segundo Foucault (2015), as relações de poder no ocidente estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social, uma vez que neste o poder se encontra no discurso, no falar sobre a propaganda, nos veículos de propagação de informações.

Entendemos, assim, que o desenvolvimento da sexualidade humana⁹ está diretamente ligado ao desenvolvimento humano. Por isso, as relações que envolvem a sexualidade alcançam tanto adultos quanto crianças. Nessa mesma lógica, Silveira (2010) mostra como a repressão sexual do final do século XIX foi transmitida às crianças pelos adultos:

Os bancos das escolas deveriam ser do tamanho adequado das crianças para evitar a compressão dos órgãos sexuais. Não era permitido que dormissem sozinhas em quartos separados e a lâmpada era mantida acesa para intimidar qualquer contato. Foram elaborados manuais para combater a masturbação e os pequenos masturbadores. Nos colégios e na sociedade foram adotadas medidas, desde as mais simples até as mais drásticas como a camisola de força, infibulação, clitoridectomia, neurotomia e aderência dos grandes lábios. A masturbação infantil mobilizou os higienistas intensamente e Costa (1999) explica que o motivo dessa mobilização está no ideal humano da sexualidade burguesa, ligada às tradições judaico-cristãs, que está centrado na unidade sexo, amor, matrimônio e procriação. (SILVEIRA, 2010, p. 71-72).

Os exemplos que Silveira (2010) apresentou ilustram bem a forma como o ideário burguês alcança as crianças, que é pela imposição das mesmas regras aplicadas aos adultos. Dessa forma, uma sociedade marcada pela repressão sexual interfere indiscriminadamente, pelas diversas normas de regulação, ao longo de todo o processo de desenvolvimento da sexualidade humana.

1.1 Criança e infância

Criança e infância são conceitos distintos, de natureza histórica, social e cultural, razão pela qual ocupam espaço de destaque nas pesquisas científicas,

⁹ No senso comum a sexualidade é compreendida apenas pelo aspecto sexual-reprodutor e genital. Neste trabalho, entende-se por sexualidade humana “todas as dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, aos aspectos psicossociais, à religião, à simbolização, aos interditos e a própria construção do ser humano. A sexualidade está no corpo, no sentimento, no pensamento, nas formas de comunicação, na energia que alimenta e sustenta, os movimentos e atividades destinadas a algo e não restrita à genitalidade”, assim como explicitam Siqueira e Trabuco (2013, p. 299).

sobretudo no campo da Educação. Parte significativa dessas produções objetiva, entre outras coisas, apreender as concepções acerca de criança e de infância na pluralidade cultural, política e econômica.

[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história. (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

Discorrer acerca da história tanto da criança, quanto da infância, permite compreender como se opera a constituição dessas, uma vez que os conceitos relativos à criança e à infância são complementares, tanto quanto são determinados e construídos cultural e historicamente. Além disso, somos constituídos humanos por meio das relações com as outras pessoas. Isso porque integramos uma sociedade, e é a partir dela e com ela que passamos, entre outras coisas, a criar e a tomar decisões que dizem respeito a nós e a ela.

Pela dificuldade de se estabelecer uma concepção de criança, algumas dessas produções a concebem como um período do ciclo vital de um ser humano, restringindo-se à sua natureza biológica (ainda que por uma classificação um tanto arbitrária), desprezando-se os aspectos históricos e culturais. Naturalmente que essa concepção não se limita à parte das produções científicas. Em campos como a legislação, essa e outras noções são incorporadas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL. ECA, 1990), por exemplo, estabelece em seu art. 2º que, para efeito da própria lei, criança é aquela que ainda não alcançou os 12 anos de idade completos.

Outras produções, no intuito de considerar aspectos históricos e culturais, concebem criança como um ser dotado de uma condição transitória e que se estendem, por exemplo, aos adultos: sujeito de direito, agente social, ser em desenvolvimento, dentre outras.

Kramer (2006), no entanto, explica que criança corresponde uma fase da história própria de cada ser humano, normalmente um período compreendido entre o nascimento e a idade em torno dos 10 anos. O autor entende ainda que, no aspecto social, criança diz respeito a um tipo de pessoa produzido pela cultura.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se

estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Ser infante é uma condição intrínseca da criança. Por ser uma categoria histórica, a presença da infância está intimamente relacionada à presença de adultos e à de crianças. Esclareça-se que criança e infância são categorias que não devem ser tratadas isoladamente, pois se correlacionam.

Embora a criança tenha marcado presença durante toda a história da humanidade, Ariès (1981) revela a ausência da infância até o século XVI. Para o autor, até esse período as crianças eram misturadas com adultos, a fim de que aprendessem atividades domésticas ou outras. Nesse período, a taxa de mortalidade das crianças era alta, principal motivo pelo qual os adultos não se apegavam muito às crianças, devido à alta probabilidade de que estas logo fossem substituídas por outras, uma vez que a taxa de natalidade também era alta.

Ainda segundo Ariès (1981), a ausência da infância até o século XVI se deve principalmente porque a sociedade desconsiderava as necessidades e as particularidades das crianças, o que contribuía para que essas fossem compreendidas como adultos em miniatura. Devido a essa visão acerca da criança, assim que esta deixava de depender intensamente da mãe e/ou da ama, a família a inseria no mundo e nos afazeres típicos dos adultos. Assim, as crianças acabavam por vestir roupas similares às que os adultos usavam, limitando-lhes a expressão de liberdade das crianças. Dessa forma, atividades como as de subir em árvores, de pular ou mesmo de correr ou de subir em árvores se tornavam praticamente inviáveis, o que lhes furtava a possibilidade de vivenciar as experiências próprias da infância.

Como bem elucida Kramer (2006),

a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2006, p. 14).

A infância, compreendida como categoria social que conta com estatuto próprio, surgiu com a modernidade. Rompeu-se, assim, com a ideia de que as crianças precisavam ser tratadas como adultos, o que provocou a separação entre a

identidade das crianças e a dos adultos. Delimitaram-se, a partir daí, espaços e necessidades específicos dos dois mundos, o que garantiu às crianças seu reconhecimento como sujeito social, agora com direito a um estatuto próprio.

Para Ariès (1981), a infância surgiu e se notabilizou apenas ao longo dos séculos XVII e XVIII. Para ele, muitas outras mudanças ocorreram nesse período, que alcança o fim da Idade Média e o início da Moderna. O autor ainda situa que a partir do século XVII teve início uma nova etapa da história da criança. Assim, sua representação se tornou menos desfigurada do que era na Idade Média. Foi graças a essa nova imagem acerca da criança que surgiram os estudos da psicologia infantil, o que contribuiu com o desenvolvimento da criança e dos métodos educativos.

Somente no final do século XVIII aconteceu uma revolução na maneira de as crianças serem vestidas. Assim, suas vestimentas passam a se diferenciar das dos adultos, em um movimento em que elas deixam paulatinamente de serem vistas como adultos em miniatura. Passaram, pois, usar trajes que lhes conferiam mais conforto, pois eram bem mais leves e mais folgados. A nova maneira de vestir possibilitava às crianças liberdade de expressão nos movimentos como também nas brincadeiras, permitindo-lhe correr e pular, dentre outras atividades importantes ao desenvolvimento e à construção do seu mundo. Essas transformações foram fundamentais para o reconhecimento da infância e a compreensão das necessidades e especificidades próprias das crianças.

Considerando a falta de cuidados específicos para a criança, Postman (2011) revela que até a Idade Média inexistiam produções científicas e literárias próprias para esse público ou acerca dele. Assim, não havia mercado editorial voltado à literatura infantil, portanto. Esse descuido com as especificidades das crianças ocorria porque no mundo medieval não existia de forma alguma a concepção de desenvolvimento infantil. Logo, não havia também a compreensão de que a escolarização viesse a servir como preparação para o mundo adulto.

Refletir a construção histórica da infância é insuficiente. Deve-se, também, considerar as particularidades da criança na condição de sujeito histórico situado no mundo social. Dessa forma, a história da infância deve ser compreendida como a história que se opera na relação que a sociedade, a cultura, os adultos têm com essa classe de idade. Portanto, Deve-se entender a história da criança como a

história da relação entre as próprias crianças e entre elas e os adultos, a cultura e a sociedade.

Nesse sentido, a infância corresponde a uma construção social operada concomitantemente por singularidades e universalidades históricas. Portanto, a relação entre a diversidade cultural de uma sociedade e a história vivenciada pela criança é que forma a infância. É, pois, imprescindível que se conceba a infância no plural, pois expressa diferentes contextos e diversas experiências vividas. Igualmente, convém que se compreenda a infância dentro da história, sem se restringir, portanto, a elementos isolados como idade e etapa psicológica, por exemplo. Nessa perspectiva, portanto, compreende-se que a infância corresponde ao modo de vida, inspirando maneiras de agir, de pensar e até de criar condições particulares de viver.

Criança é um sujeito concreto que integra uma categoria geracional e que, apesar da pertença a um grupo etário próprio, é um sujeito pertencente ao mesmo tempo a uma classe social e a um gênero, por exemplo. Portanto, resguardadas as condições próprias, cada criança está suscetível a vivenciar, a conferir sentidos às experiências e até a modificar a realidade na qual está inserida.

Assim, uma vez se tratar de uma construção histórica, a infância só pode ser compreendida a partir da produção concreta da sociedade na qual está inserida, que é onde se operam processos como a inclusão e a exclusão, entre outros. Nesses termos, se a infância se desenvolver em uma sociedade marcada pela exclusão, então suas relações se tornarão distintas, de acordo com os recursos materiais disponíveis.

Pensar e considerar o lugar da infância exige entender como as sociedades têm se organizado a fim de garantir seus projetos sociais. O que nos remete a refletir que a infância é parte da formação da sociedade, e, portanto, deve ser compreendida na sua particularidade, na sua complexidade e nas suas necessidades biológica, emocional, social e psicológica.

A condição de ser social da criança lhe impõe dependência do adulto, motivo pelo qual sua relação com esse é ao mesmo tempo vital e importante. Vital porque do adulto depende as condições de subsistência na infância. Importante porque essa relação social é imperativa para seu desenvolvimento, que se constitui na experiência e na história.

Segundo Charlot (1979) a infância resulta de um processo dinâmico de ações e reações entre a criança e o adulto. Assim, “[...] num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perderem sua significação biológica” (CHARLOT, 1979, p. 105). Esse autor concebe que a criança é um sujeito mais do que em fase de formação social e de sua personalidade. Assim, já é capaz de interagir, dialogar e mesmo modificar a sociedade ao seu redor.

Igualmente, Sarmiento e Pinto (1997) revelam a existência de culturas infantis. A partir desse entendimento, é possível reconhecer que as crianças são seres capazes de conduzir sua própria produção simbólica, atribuindo sentido às suas ações, o que as habilita a constituir suas crenças e representações sociais em seus próprios sistemas organizados, que correspondem às culturas infantis.

Ressalta-se, porém, que criança só atinge o patamar de um ser social de fato quando se apropria da cultura, o que ocorre pela aprendizagem, normalmente mediada por um adulto. Essa dependência diminui gradativamente, na medida em que a criança se apropria da cultura, adquirindo novos conhecimentos, e evoluindo intelectualmente. Ao longo desse período de apropriação, a criança vai se tornando adulto, o que caracteriza um movimento dialético.

1.2 Desenvolvimento e sexualidade da criança

Em 1905, Freud (1989a) rompe com a concepção até então vigente de que as crianças seriam seres assexuados. Em sua obra apela para que “deixem que se dissipem as dúvidas e examinemos juntos a sexualidade infantil, desde os primeiros anos” (FREUD, 1989a, p. 41).

Ao destacar a centralidade que a sexualidade ocupa no desenvolvimento humano desde o nascimento, Freud (1989c) indica que as experiências sexuais infantis de cada indivíduo influenciam no seu comportamento quando adulto. Para mostrar como ocorre o desenvolvimento da sexualidade humana, esse autor cria o conceito de libido¹⁰. Esse autor esclarece, ainda, que a sexualidade sob sua

¹⁰ De origem latina, a palavra libido significa em geral: desejo, fantasia, sensualidade, desejo amoroso e anseio, dentre outras significações. Corresponde a uma energia sexual, voltada para os instintos de vida, dentre os quais está a sexualidade. Normalmente, libido diz respeito à manifestação psíquica da necessidade sexual.

perspectiva trata-se da força pulsional¹¹, que promove a busca por prazer, sem se restringir ao aspecto genital.

Freud (1989c) defende a existência de pulsões parciais desde o início da vida, normalmente associadas às zonas erógenas, que são partes do corpo capazes de proporcionar as mais diversas sensações prazerosas. É comum que o estímulo das zonas erógenas se vincule inicialmente às funções fisiológicas, como alimentação, defecação e micção, mas não se restringem a elas. Isso porque, para o autor, toda parte da pele e mucosa do corpo pode se tornar zona erógena, uma vez que determinados estímulos nessa região podem provocar sensações de prazer.

Essas pulsões parciais são importantes para a compreensão de algumas ações infantis. Além disso, as pulsões ocupam papel importante em cada fase do desenvolvimento, especialmente porque as fases de desenvolvimento infantil são marcadas pelo deslocamento das pulsões (libido) de uma zona erógena para outra.

Ao perceber certa organização nas pulsões infantis, Freud as agrupou em fases de desenvolvimento sexual. A partir dessas fases, Freud apresenta subsídios que podem ser adotados em um eventual programa de educação sexual infantil. O autor austríaco estrutura o desenvolvimento humano, a partir das fases oral, anal, fálica, latência e genital.

O nascimento é a primeira grande experiência vivida pela criança. Uma vez que se trata de um processo da natureza, o nascimento é o obstáculo primeiro a ser enfrentado no que diz respeito ao desenvolvimento humano. É quando a criança precisa deixar a proteção e segurança no útero da mãe e lidar com o mundo externo. Assim, o pequeno e ainda frágil organismo deve superar de uma só vez várias mudanças internas: mudanças na circulação sanguínea, funcionamento de seus pulmões, a alimentação agora por sucção, adaptação à temperatura externa, à luz e ao som, dentre outras. Em tão curto espaço de tempo, a criança enfrenta diversas tensões, razão pela qual o nascimento pode ser compreendido como um enorme trauma.

Destaca-se que o nascimento corresponde à primeira separação que o ser humano sofrerá em seu desenvolvimento. O sucesso na experiência do nascimento

¹¹ Conforme Padilha Netto e Cardoso (2012), “a força pulsional, em termos gerais, é gerada pela implantação (anteriormente à incorporação ou introjeção) de um objeto no espaço intrapsíquico, que excita e mobiliza o corpo-psiquismo infantil, subvertendo o soma, imperando sobre o instinto. Em outras palavras, a expressão objeto-fonte se refere aos efeitos do contato com o objeto externo no espaço intrapsíquico. Mas esse objeto interno, gerador da pulsão – esse objeto-fonte –, se reveste de diferentes aspectos: parciais e totais” (PADILHA NETTO; CARDOSO, 2012, p. 535).

é importante para a relação do indivíduo frente à vida, por isso as condições de sua gestação e o equilíbrio bio-psíquico da mãe merecem a devida atenção. Crianças recém-nascidas, cujas mães são perturbadas, por exemplo, têm a tendência de serem hiperativas aos estímulos e a terem distúrbios gastrointestinais. Igualmente, as condições do parto são significativas para diminuir ou aumentar o sofrimento, que podem predispor a criança a perturbações ao longo de seu desenvolvimento (D'ANDREA, 1987).

Além disso, por ser a criança um ser único, com características influenciadas por fatores herdados dos próprios pais, pode ser que as dificuldades ante o nascimento decorrem do próprio feto. É difícil identificar se a dificuldade no desenvolvimento fetal provém da própria constituição do pequeno ser ou se provem do meio. Independente da origem de suas dificuldades, o certo é que,

[...] ao deixar a relativa proteção do útero materno e ganhar o meio externo relativamente ameaçador, o indivíduo não tem defesas que o salvaguardem das tensões oriundas das bruscas mudanças. Neste sentido, o recém-nascido não tem outra alternativa senão viver a própria "angústia" do desligamento, a qual pode ser considerada como o protótipo do fenômeno psicológico da angústia que aparecerá mais tarde, nas diversas fases do desenvolvimento. (D'ANDREA, 1987, p. 32).

Ao nascer o ser humano tem uma condição menos amadurecida do que os demais seres vivos. Portanto, depende consideravelmente de sua mãe para se desenvolver. A maneira como a mãe desempenha seu papel e soluciona problemas provocará desprazer ou prazer no organismo da criança, o que influenciará sua percepção da realidade.

D'Andrea (1987) esclarece que há alguns fatores maternos essenciais para um relacionamento no mínimo satisfatório entre mãe e filho, o que é fundamental para um bom desenvolvimento da personalidade:

[...]

- 1) a atração que a mãe sente pelo filho, expressada pela aceitação, prazerosa e incondicional, de ter sob seus cuidados um novo ser;
- 2) o sentimento de empatia pela criança, manifestado pela capacidade de reconhecer as necessidades do seu filho, ser sensível aos seus apelos e responder de maneira eficiente e oportuna;
- 3) a capacidade de aceitar o filho como um ser independente de si mesma, com características próprias, exigências e direitos legítimos;
- 4) a proteção e apoio que pode dar permanentemente ao filho, de forma objetiva, julgando realisticamente os perigos reais ou potenciais que possam prejudicar sua integridade física ou psíquica;
- 5) a capacidade da mãe de estabelecer justas proibições com fins educativos sem sentir-se culpada. (D'ANDREA, 1987, p. 33).

Porém, nem todas as mães apresentam tais aspectos. Algumas podem estar emocionalmente perturbadas, o que levaria sua afetividade a se apresentar marcada pela angústia, indiferença, agressividade ou superproteção. Além disso, em outros casos, devido a conflitos emocionais não resolvidos, pode ser que a progenitora compreenda o filho de forma inapropriada: como castigo, como um teste de sua responsabilidade, como um ser com quem se identifica para a solução dos seus próprios problemas ou mesmo como alguém cuja finalidade seja satisfazer, por exemplo, o sentimento de solidão de uma mãe neurótica. Neste último caso, tal finalidade estabelecida para a criança pode atrapalhar o desenvolvimento desta, pois a mãe pode impedir sua independência, a fim de que não acabe só e lhe sirva de lenitivo.

No entanto, a relação entre mãe e filho não se fundamenta apenas nas características da mãe, uma vez que depende de aspectos próprios da condição da criança, como sua fragilidade, seu descontrole dos processos fisiológicos e até a comunicação imprecisa da criança com a mãe. É importante destacar ainda que, ao exercer a complexa tarefa materna de cuidar da criança, a mãe tem que lidar ao mesmo tempo com suas dificuldades internas, as pressões do meio e a dificuldade de compreender o que significam os sinais emitidos pelo recém-nascido.

1.2.1 Fases do desenvolvimento humano

A criança é um ser em desenvolvimento nos mais diversos aspectos, mas sua sexualidade vai se manifestando pelas pulsões na medida em que determinadas partes do seu corpo alcançam certo nível de desenvolvimento físico. Assim, as fases oral, anal, fálica, latência e genital dizem respeito a um desenvolvimento físico-corporal específico.

a) Fase oral

No seu desenvolvimento, a primeira fase que a criança enfrenta é a oral, que se segue imediatamente após o nascimento e dura aproximadamente um ano. Esta fase é assim denominada porque os impulsos a serem satisfeitos são na área da boca, esôfago e estômago.

A fase oral é o período em que a libido se relaciona com as regiões do corpo que se associam à alimentação e ao contato humano. Assim, como o objeto inicial da libido diz respeito ao ato de mamar, o seio materno é fonte de nutrição ao mesmo tempo em que funciona como elo com o exterior, o mundo. Assim, a alimentação não diz respeito apenas ao consumo do material nutritivo, pois ocorre também uma série de afetos que acompanha a alimentação infantil.

D'Andrea (1987) aponta que, de acordo com Erik Ericson (1963) na fase oral a confiança e a desconfiança são o conflito que a criança deve resolver. Aliás, utilizando-se da impressão que a criança assimila de seio bom (que a gratifica) e seio mau (que a frustra), o autor sugere que haja um equilíbrio nessa relação de confiança e desconfiança para prepará-la para o mundo. Isso porque se o seio for gratificador é introjetada¹² na criança uma imagem gratificadora, o que leva a criança a expectativas otimistas do mundo. Porém, se for frustrador, a imagem introjetada é negativa, o que levará a expectativas pessimistas do mundo.

Entretanto, não apenas o seio cumpre esse papel. Se oferecida da mesma forma que o seio, quanto a horários, afetos, posição no colo e quantidade, por exemplo, a mamadeira cumprirá o mesmo resultado ao psiquismo infantil porque “[...] na mente infantil, o seio, a mamadeira ou a chupeta na boca podem ser percebidos como a retenção da própria mãe ou de sua proteção” (D'ANDREA, 1987, p. 36).

Como nas primeiras semanas a criança não consegue distinguir os estímulos internos daqueles contidos no mundo externo, o seio materno é uma parte de seu próprio corpo. Foi por meio do seio que a criança se acostumou a receber o alimento e o amor, razão pela qual ocorre frustração ao ser separada do seio materno ou substituto.

Porém, destaca-se que a necessidade da criança de satisfação oral independe da questão nutritiva. Por isso também se torna insuportável para a criança a separação do seio, que até então era como parte de si mesma. Siqueira e Trabuco (2013) ilustram isso ao mostrar que tão logo a criança é afastada do seio materno, passa a fantasiá-lo, por exemplo, ao levar à boca dedos da mão, do pé ou mesmo objetos como a chupeta. Dá-se início, assim, ao seu autoerotismo.

¹² Entende-se por introjeção “todos os tipos de identificação onde o indivíduo, inconscientemente, procura igualar-se a outro, transferindo para si mesmo vários elementos da sua personalidade” (D'ANDREA, 1987, p. 23).

Além disso, a libido se concentra principalmente na boca. Assim, aquela não se presta a atender apenas às necessidades nutricionais, mas também à satisfação oral. Logo, a satisfação erótica localizada na zona da boca e outras necessidades libidinosas como a necessidade de afeto humano, fundamentam as relações da criança com os objetos que pertencem ao mundo externo.

Um aspecto bastante perturbador para as criancinhas dessa idade é a privação materna. Trata-se da situação em que crianças de até um ano de idade experimentam o rompimento das relações materno-infantis. Esse rompimento desencadeia uma série de reações por parte dessas crianças. Fundamentalmente as reações ocorrem em três fases: angústia, depressão e defesa. Assim que uma criança é separada por sua mãe, entra em **angústia** e passa a chorar e a buscá-la com grande ímpeto. Ao não alcançar o reencontro, passa à **depressão**, na qual ignora todos os outros adultos. Como que presumindo que sua mãe não voltará, passa à **defesa**, que se manifesta na aceitação dos adultos que lidam com ela. No entanto, se o ambiente em que a criança estiver alojada contar com um sistema de rodízio dos adultos que cuidam dela, sua atenção se desviará das pessoas para os materiais, desenvolvendo em sua personalidade o traço de indiferença afetiva. Caso a mãe apareça nessa fase da defesa experimentará a apatia pela criança.

É importante compreender que:

Quando a mãe oferece uma quantidade suficiente de afeto e calor, colocando medidas justas nas restrições às demandas da criança, esta ultrapassará com segurança o período oral, fortalecendo o ego e aumentando a sua autoestima. Estará, assim, preparada para enfrentar as novas dificuldades da fase seguinte do desenvolvimento. Entretanto, quando isso não ocorre, pode haver fixações¹³ que impedirão um desenvolvimento normal nas outras fases levando para a vida adulta padrões orais de comportamento. (D'ANDREA, 1987, p. 41-42).

Dessa forma, o êxito no desenvolvimento da criança especialmente nesta fase depende acentuadamente dos cuidados da mãe, o que não invalida o cuidado da criança por outras pessoas.

¹³ Segundo Moebus (2004), "Freud usa o termo fixação para descrever o que ocorre quando uma pessoa não progride normalmente de uma fase para outra, mas permanece muito envolvida numa fase particular. Uma pessoa fixada numa determinada fase preferirá satisfazer suas necessidades de forma mais simples ou infantil, ao invés dos modos mais adultos que resultariam de um desenvolvimento normal" (MOEBUS, 2004, p. 5).

D'Andrea (1987) afirma que, quando esta e as demais fases não são bem resolvidas, em bases psicossociais podem gerar consequências sérias de personalidade. Esse autor explica que o desenvolvimento da personalidade ocorre a partir das atitudes psicossociais advindas da resolução dos respectivos conflitos de cada fase. Para o autor, a oralidade – fase denominada por Erikson de confiança *versus* desconfiança – diz respeito a um conjunto de experiências centradas na boca e que se relaciona à mãe, que alimenta, apoia, acaricia e esquentava. Tais experiências dizem respeito à primeira aprendizagem da criança, que é receber. E isso a criança faz não somente com a boca, mas com os olhos, o nariz, os ouvidos, o tato, com todos os sentidos.

A confiança é o produto da relação entre necessidade e satisfação obtida. Cabe, pois, à mãe estabelecer esse tipo de confiança, mas também ensinar que desconfiar também é importante. Assim, é preciso que a criança se torne capaz de distinguir na vida real quando confiar é possível e quando desconfiar é necessidade.

Nesse primeiro estágio de desenvolvimento, em termos psicossociais o conflito básico por resolver é, portanto, o da **confiança versus desconfiança**. Assim, a criança precisa ser preparada para o equilíbrio entre esses dois polos. Para tal, é importante que a mãe administre em boa medida tanto a confiança quanto a desconfiança.

b) Fase anal

A fase anal, que ocorre por volta do segundo e terceiro anos de vida, caracteriza-se pelo período em que a libido da criança se volta para o funcionamento anal. É nessa fase que ela se compraz em reter ou expulsar a urina e as fezes. Ao mesmo tempo começa a controlar o ambiente, estabelecendo maior interesse nas relações sociais. Assim, esta fase é marcada ao mesmo tempo por prazer e afeto (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013).

Os indivíduos possuem impulsos naturais para o controle do intestino. Quando os intestinos ou a bexiga estão cheios, o desejo do indivíduo é de esvaziá-los, a fim de que tenha ao mesmo tempo alívio da tensão e prazer.

Porém, cada sociedade impõe exigências próprias para esse controle, que em geral não respeita as necessidades naturais de cada ser humano. Para tal, o mundo externo impõe normas diversas para atividades eliminatórias, como local apropriado

e horários determinados, entre outros. Essa é a razão por que as crianças precisam aprender a reter os excrementos, mesmo quando o desejo é de eliminá-los. Aos poucos descobre que eliminá-los após a retenção provoca um prazer maior. Passa, pois, a reter quando o meio lhe impõe que elimine.

Assim, a fase anal apresenta duas etapas: a expulsiva e a retentiva. Na fase expulsiva, a criança compreende as fezes como objetos internos nocivos, que precisam ser eliminados pela evacuação, na qual obtém prazer. Na fase retentiva, o prazer está em reter, pois prevê que ao fazer isso terá posteriormente um prazer maior.

Segundo D'Andrea (1987):

Naturalmente as atitudes dos familiares, principalmente da mãe, em relação ao aprendizado do controle dos esfíncteres, bem como de outros cuidados, como lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, manter-se arrumada, deixar os brinquedos em ordem, ser atenciosa com os companheiros, ser bem educada com os parentes e visitas, são decisivas para o sucesso no desenvolvimento da criança nesta fase. (D'ANDREA, 1987, p. 49).

No entanto, a pressão para que crianças não amadurecidas fisicamente tenham comportamento que dependem desse amadurecimento corresponde a impor uma carga injusta de tensão e ansiedade, com consequências negativas. Por isso alguns pediatras recomendam que o aprendizado do controle esfinteriano comece aos 18 meses.

Algumas crianças são submetidas a exigências e reprovações excessivas nesse sentido, o que gera experiências traumáticas demais para desenvolvimento da mentalidade infantil. Quando o meio faz exigências além do limite da capacidade da criança, esta sofrerá com a dificuldade de avaliar a realidade, o que a fará viver em permanente ansiedade e sentir-se constantemente ameaçada.

Aos poucos, as proibições dos pais são internalizadas. Inicialmente a introjeção das proibições se deve principalmente ao medo de perder o afeto dos pais. Em crianças em que essas introjeções ocorreram, é possível observar que algumas vezes elas olham para a mãe, ou outra figura que represente autoridade, e sinalizam com a cabeça ou o dedo em sinal negativo. Com o passar do tempo, a criança seguirá tal proibição mesmo na ausência de outras pessoas.

Para D'Andrea (1987), levando em conta os fatores socioculturais, Erikson aponta que o desenvolvimento psicossocial da criança depende da resolução de um conflito básico nesta fase, que é o conflito da autonomia *versus* vergonha e dúvida.

Esse conflito, segundo o autor, é o resultado da postura de certas culturas adultas em relação à criança. Após aprender a confiar na mãe, no mundo e em si mesma, assim como aprender a dominar sua musculatura esfinteriana, a criança testará a confiança adquirida na fase anterior, colocando sua vontade contra a das demais pessoas. Como em boa parte das culturas, inclusive a brasileira, controla-se a atitude da criança pelo sentimento de vergonha, as manifestações de independência do pequeno indivíduo serão confrontadas pelos adultos. Ilustram bem essa postura dos adultos as repreensões dirigidas às crianças, do tipo “você não tem vergonha disso?” ou “cria vergonha nessa sua cara!”, entre outras expressões.

Contudo, D’Andrea (1987) esclarece que em Erikson vergonha e autonomia devem ser empregadas no processo, de maneira balanceada, a fim de uma adaptação psicossocial satisfatória. Falta da vergonha tornará a autonomia do sujeito ineficaz devido à rejeição social provocada por essa autonomia exacerbada. Por outro lado, o excesso de vergonha tende a imprimir no indivíduo a inibição e a inadaptação social. Porém, caso esse excesso de vergonha, inibição e inadaptação social se torne conflituoso, então se instalará a dúvida.

c) Fase fálica

A fase fálica, entre os três e os cinco anos de idade, equivale ao período em que a libido se concentra nos órgãos genitais. Nesse período, em que a criança alcança maior percepção do mundo e consciência de si, são comuns indagações acerca do significado e das causas de fatos diversos, bem como a respeito da concepção da vida humana, especialmente da própria concepção. É uma fase marcada pelo conflito edipiano, quando o amor se volta especialmente para o progenitor do sexo oposto ao seu, na medida em que direciona o ódio para seu progenitor de mesmo sexo. Como o interesse pela exploração das diferenças sexuais se torna intenso nessa fase, brincadeiras que se relacionam a isso costumam estar entre suas preferências. Dentre elas estão a brincadeira do trenzinho, de médico, de enfermeiro, de papai e mamãe, dentre outras, conforme detalham Siqueira e Trabuco (2013).

É importante compreender que nesta fase

Aumenta seu interesse pelo próprio corpo, principalmente pelos genitais, o que se manifesta pela masturbação, pelo exibicionismo e pela tendência ao

maior contato físico com o sexo oposto. Também surgem fantasias sexuais, geralmente associadas à masturbação. (D'ANDREA, 1987, p. 59).

Portanto, a fase é marcada por dois aspectos que exigem maior perícia e cuidado pelos adultos. O primeiro aspecto é o da curiosidade que se intensifica. Ao fazer perguntas, as crianças agem sem malícia. Assim, as respostas devem ser respondidas com franqueza e simplicidade, sem a complexidade do mundo adulto. O segundo aspecto é o problema da masturbação e do exibicionismo, fenômenos normais e universais. Quando interpretados como algo impuro, pernicioso, pode levar a criança ao sentimento intenso de culpa, o que pode afetar sua vida sexual adulta. Esses aspectos devem, portanto, ser encarados com naturalidade pelos adultos, uma vez que as crianças precisarão aprender a dominá-los, e não a sofrer repressão quanto a eles (D'ANDREA, 1987).

Na fase fálica, o desafio é que a criança consiga superar o complexo de Édipo¹⁴, segundo D'Andrea (1987). Esse complexo é comum a todos os seres humanos. Assim, de alguma forma todos experimentam desejos incestuosos na infância. Trata-se, da forma mais simples, do amor do menino em relação à mãe, e ódio ao pai. O autor esclarece, no entanto, que quase sempre há uma atitude ambivalente do menino em relação ao pai, ou seja, ao mesmo tempo em que o odeia também o quer bem.

É também comum que a criança, devido ao amor ao progenitor do sexo oposto, busque o domínio do ambiente familiar. É importante que os pais compreendam que isso é consequência do conflito emocional pelo qual a criança passa. Essa compreensão permitirá que os pais mantenham o apoio à criança, que se adaptará à realidade com maior facilidade.

No entanto, esse complexo assume forma invertida, quando há uma troca de objeto de desejo. Caracteriza-se, assim, o chamado Édipo Invertido, quando o objeto de amor do menino é o pai e não a mãe. Isso ocorre especialmente como consequência às decepções no relacionamento com a mãe.

¹⁴ A expressão **Complexo de Édipo** foi criada por Freud a partir da tragédia grega intitulada Édipo Rei, escrita por Sófocles. Na obra de Sófocles, Édipo assassina acidentalmente a seu pai e se casa com sua própria mãe. Após descobrirem que ambos eram na verdade mãe e filho, Jocasta (sua verdadeira mãe, e então esposa), recorre ao suicídio. Com a culpa que o atinge, Édipo fura seus próprios olhos. Assim, quando Freud se utiliza dessa expressão, designa o conjunto de desejos amorosos e/ou hostis que a criança do sexo masculino experimenta em relação à sua mãe. Esse mesmo fenômeno psíquico ocorre igualmente nas crianças do sexo feminino em relação ao pai, mas neste caso se dá o nome de **Complexo de Electra**.

Se o Complexo de Édipo por si só já é mais uma fase de conflitos, o Édipo Invertido pode ser ainda mais conflituoso, até em função dos modelos que a sociedade busca impor. D'Andrea (1987) esclarece, inclusive, que no Édipo Invertido, os impulsos amorosos do filho se dirigem ao pai, o que pode ser um dos caminhos para o homossexualismo.

O conflito não resolvido nesta fase pode gerar constantes problemas de relacionamentos interpessoais. Isso se dá especialmente quando o modelo de relacionamento não está bem definido para o adulto, porque não o foi bem vivenciado quando criança.

Além disso, D'Andrea (1987) alerta que, por não entender a dinâmica da anatomia e as relações sexuais nem sentimentos precisos, algumas experiências podem gerar sérias consequências:

[...]. Desta forma, a observação de atos sexuais ou de partes genitais adultas podem ser muito traumáticas e interpretadas distorcidamente. Também conflitos e discussões entre os pais, o nascimento de um irmão que estimula fantasias e ciúme, **a ausência de informações sexuais adequadas à idade e à compreensão da criança** são outros dos muitos fatores que podem contribuir para uma inadequada resolução do complexo de Édipo. (D'ANDREA, 1987, p. 64, grifo nosso).

Muitas são as formas que essas crianças podem vir a observar atos sexuais ou partes genitais de adultos, desde por meio de programação televisiva fora da censura apropriada, por atentado ao pudor, e até mesmo por flagrarem os pais/adultos em relações sexuais quando estes acreditavam que as crianças continuariam dormindo apesar de estarem no mesmo cômodo da casa no momento da relação do casal.

Outro aspecto relevante nesta fase é o complexo de castração. Esse complexo diz respeito às ideias e emoções relacionadas com o temor de perder o pênis, que nesta fase é o membro que mais lhe proporciona prazer. Por isso, a ameaça de castração acentua o temor da criança de sexo masculino.

Segundo D'Andrea (1987), o complexo de castração é mais um conflito relacionado à separação. Assim como no nascimento, na fase oral, na anal, que foram marcados pela separação da criança com o útero materno (que se constitui o trauma original), com o seio e com as fezes, respectivamente.

Ressalta-se, porém, que embora se refira diretamente aos órgãos genitais, o complexo de castração simbolicamente diz respeito a qualquer tipo de separação ou lesão. Dessa forma, a possibilidade de perder o amor de pessoas próximas é como

um insulto ao seu ego. Soa ao indivíduo, inclusive, como se lhe fossem arrancar uma parte do ser.

Soma-se a isso o fato de a criança aliviar a tensão dos impulsos advindos do complexo de Édipo predominantemente por meio da estimulação da genitália e das fantasias associadas a esta.

Segundo D'Andrea (1987), Erikson aponta que nesta fase, denominada por ele de genital-locomotora, deve haver um equilíbrio entre iniciativa e culpa. Uma vez equilibradas essas duas atitudes, o desenvolvimento da personalidade ocorrerá positivamente. A iniciativa diz respeito à busca pelos objetos de satisfação dos impulsos. Dessa maneira, é a iniciativa que impulsiona a criança a se voltar para o progenitor do sexo oposto como seu objeto sexual. Da mesma forma, também ajuda na posterior renúncia desse mesmo objeto, substituindo-o por outro, bem como o leva a buscar identificação no progenitor do mesmo sexo. Por sua vez, a culpa provém como consequência dos sentimentos de onipotência, competição, rivalidade e ciúmes, que acompanham o desejo de alcançar de qualquer forma os fins procurados.

O comportamento infantil nesta fase se manifesta carregado de fantasias e atitudes marcadas pela iniciativa. Busca, pois, a penetração simbólica de outros corpos, pelo ataque físico ou verbal, pela intromissão na mente das pessoas, pela invasão dos espaços e pela exploração do desconhecido, razão pela qual se revelam curiosas. Dessa forma, para as crianças os atos sexuais entre adultos representam agressões mútuas, nos quais o homem desempenharia um papel intrusivo e a mulher, um papel retentivo.

A iniciativa é uma atitude social desejável, mas seu desenvolvimento depende da compreensão dos pais quanto aos impulsos naturais da criança, bem como das medidas justas que venham a impor para sua satisfação. Assim, é importante que os pais estimulem exatamente as iniciativas que não impliquem prejuízos para a criança ou para outros indivíduos.

d) Fase da latência

Conforme Siqueira e Trabuco (2013) a fase da latência, entre os cinco e os dez anos de idade, compreende o período no qual os interesses sexuais minimizam significativamente, uma vez que a libido não se concentra em zona erógena alguma

do corpo. Nessa fase, em busca pela construção da própria identidade, as crianças buscam relacionamento com outras do mesmo sexo. Dessa forma, tornam-se comuns as brincadeiras praticadas só pelo “grupinho das meninas” ou pelo “grupinho dos meninos”. Acentuam-se, ainda, aspectos como a concentração em atividades intelectuais e a assimilação de valores e papéis aceitos socialmente.

Como D’Andrea (1987) bem esclarece:

A fase de latência pode ser dividida em dois períodos, um, dos cinco aos oito anos e outro, dos oito aos dez anos. No primeiro, os problemas edípicos estão ainda na superfície e a criança tende a usar defesas contra impulsos eróticos e agressivos. Procura estar ao lado dos seus educadores e ser-lhes obediente, tentando permanecer sob seu controle. Deseja que este controle seja estendido às outras crianças com as quais relaciona-se como um fascista. Nos jogos e na maioria de suas atividades espontâneas, emprega rituais mágicos e estritas regras auto-administradas, como uma forma de conservar o domínio sobre os impulsos e ajudar a cristalização do superego. Depois dos oito anos, os conflitos da criança são menos agudos porque o superego¹⁵ está mais estruturado e ela é capaz de enfrentar a realidade com maior independência. Por formação reativa ao seu ciúme e inveja, passa a desejar que as outras crianças tenham também os seus privilégios e, assim, de fascista transforma-se em democrata e começa a formar a ideia de justiça social. (D’ANDREA, 1987, p. 73-74).

Assim, o papel dos pais e professores torna-se fundamental. Isso porque, embora normalmente não se agrupem com os adultos, as crianças nesta fase necessitam tanto da orientação quanto da aprovação dos pais e professores, ainda que percebam no segundo período da fase de latência que os pais não sejam tão sábios e poderosos como considerava anteriormente. Críticas constantes ou ordens e instruções contraditórias tendem a deixá-las inseguras e inibidas.

Conforme a teoria de Erikson, dos 6 aos 12 anos a criança se torna muito sensível na percepção de quem a aprecia ou a rejeita. Nesta fase, a compreensão do mundo, construída ao longo das fases anteriores, se reforçará ou modificará.

Assim, o conflito básico a ser enfrentado é o da produtividade *versus* inferioridade. Nesse período a criança precisa desenvolver o domínio suficiente de habilidades sociais e escolares a fim de que se sinta realizado. Por isso o espírito grupal é tão característico desta fase. No entanto, o fracasso em alcançar tais habilidades gera sentimentos de inferioridade, o que em geral leva à autoestima baixa.

¹⁵ Superego diz respeito ao aspecto moral da personalidade do indivíduo. Surge na fase da latência, torna-se o herdeiro do complexo de Édipo e é aprendido na sociedade em que o ser humano está situado. Tem a função de atenuar a busca desmedida do prazer no progenitor do mesmo sexo e passa a orientar-lhe o comportamento (D’ANDREA, 1987).

O superego é herdeiro do complexo de Édipo. Isso porque o menino sente ódio pelo pai devido sua melhor dotação física e intelectual, além do fato de encará-lo como seu rival no romance com sua mãe. Porém também o ama como protetor e figura ideal. Esse conflito é resolvido pela introjeção da imagem do objeto, que é odiado e amado ao mesmo tempo. Assim, essa imagem projetada protegerá o menino contra seus impulsos. Por sua vez, para a menina a possibilidade de perder o amor materno, que é seu primeiro objeto de amor e de frustração, é menos violenta do que a ameaça de castração seria para um garoto.

No processo de resolução do conflito edípiano, o superego paterno predominará no menino, ao passo que o superego materno prevalecerá na menina. Dessa maneira, o progenitor que é a causa de frustrações maiores é o objeto principal de identificação quando da formação do superego. Assim, conforme D'Andrea (1987) apresenta:

Consideramos que o superego é o herdeiro do conflito edípico e que se forma quando a criança renuncia ao progenitor do sexo oposto, como objeto de amor, e ao do mesmo sexo, como objeto de ódio, identifica-se com os pais idealizados como modelos a serem imitados e busca em outras pessoas reforços para manter esses ideais [...]. (D'ANDREA, 1987, p. 76).

Além do complexo de Édipo, o superego é subsidiado por outras duas fontes: a) as atitudes éticas e opiniões dos pais e demais figuras importantes do mundo externo; b) a cultura do meio no qual a criança se desenvolve. Assim, o superego age conforme as exigências morais incorporadas. Uma vez formado, o superego se torna o substituto dos pais e a criança começa a agir conforme as disposições determinadas por ele. Assim, ao satisfazê-lo, a criança usufrui da sensação de segurança e prazer; não satisfazê-lo, porém, gera culpa e remorsos.

e) Fase genital

Por sua vez, a fase genital, a que o ser criança vivencia apenas seu período inicial. Esta fase surge aproximadamente aos dez anos e segue até o final da vida adulta, corresponde ao período em que a libido se concentra novamente na região genital devido ao seu amadurecimento. Por isso os interesses sexuais são despertados novamente. Se até então, os indivíduos ainda estavam de certa forma limitados a si próprios e a necessidades mais imediatas, nesta fase costumam sentir a necessidade de relacionamentos sexuais satisfatórios.

Assim como problemas de uma fase tendem a afetar as posteriores, os problemas não superados em todas as demais fases tendem a incidir na fase genital. Soma-se a isso o fato de que no início desta fase a criança enfrenta diversas transformações: biológicas, corporais, sociais e afetivas. Torna-se, pois, “um período de maturação psíquica e organização da estrutura da psique” (NUNES; SILVA, 2006, p. 86).

Enfim, essas fases do desenvolvimento podem ser sinteticamente sistematizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Fases do desenvolvimento humano

FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO		
FASES:	CONCENTRAÇÃO DA LIBIDO:	ASPECTOS GERAIS:
FASE ORAL (do nascimento a 1 ano de idade)	Na porção superior do trato digestivo	<p>Esta fase é assim denominada porque os impulsos a serem satisfeitos se concentram na região que vai da boca ao estômago. O objeto inicial da libido diz respeito ao ato de mamar, o seio materno é fonte de nutrição ao mesmo tempo em que funciona como elo com o exterior, o mundo. A alimentação não diz respeito a apenas ao consumo do material nutritivo, pois a necessidade da criança diz respeito também ao aspecto afetivo.</p> <p>Segundo a abordagem de Erikson, na fase oral a confiança e a desconfiança são o conflito que se deve resolver e o êxito no desenvolvimento da criança nesta fase depende especialmente dos cuidados da mãe.</p>
	Na porção posterior do trato digestivo	<p>Nesta fase a criança passa a sentir prazer em reter ou expulsar a urina e as fezes. Quando os intestinos ou a bexiga estão cheios, o desejo natural do indivíduo é de esvaziá-los, a fim de que tenha ao mesmo tempo alívio da tensão e prazer. Porém, a sociedade impõe controle do intestino, por meio de normas diversas, como horários e locais determinados. Assim, a criança passa a reter os excrementos. Aos poucos descobre que eliminá-los após a retenção provoca um prazer maior. Passa, pois, a reter mesmo quando o meio lhe impõe que elimine. Assim, a fase anal apresenta duas etapas: a expulsiva e a retentiva. Na fase expulsiva, a criança compreende as fezes como objetos internos</p>

<p>FASE ANAL (2-3 anos)</p>		<p>nocivos, que precisam ser eliminados pela evacuação, na qual obtém prazer. Na fase retentiva, o prazer está em reter, pois prevê que ao fazer isso terá posteriormente um prazer maior.</p> <p>No entanto, a pressão para que crianças não amadurecidas fisicamente tenham comportamento que dependem desse amadurecimento corresponde a impor uma carga injusta de tensão e ansiedade, com consequências negativas. As crianças submetidas a exigências e reprovações excessivas nesse sentido acumulam experiências traumáticas demais para desenvolvimento da mentalidade infantil. Quando o meio faz exigências além do limite da capacidade da criança, esta sofrerá com a dificuldade de avaliar a realidade, o que a fará viver em permanente ansiedade e a se sentir constantemente ameaçada.</p> <p>De acordo com D'Andrea (1987), Erikson aponta que o desenvolvimento psicossocial da criança nesta fase depende da resolução do conflito autonomia <i>versus</i> vergonha, dúvida. Para este autor, é importante que a proporção de autonomia seja em equilíbrio com a proporção de vergonha e dor.</p>
<p>FASE FÁLICA (4-5 anos)</p>	<p>Nos órgãos genitais</p>	<p>Neste período, a criança alcança maior percepção do mundo e consciência de si. São comuns indagações sem malícia acerca do significado e das causas de fatos diversos, bem como a respeito da concepção da vida humana, especialmente da própria concepção, pois sua curiosidade é intensa. Igualmente se tornam comuns a masturbação e o exibicionismo, fenômenos normais e universais.</p> <p>É uma fase marcada pelo conflito edipiano, quando o amor se volta especialmente para o progenitor do sexo oposto ao seu, na medida em que direciona o ódio para seu progenitor de mesmo sexo. Como o interesse pela exploração das diferenças sexuais se torna intenso nessa fase, brincadeiras que se relacionam a isso costumam estar entre suas preferências. Dentre elas estão a brincadeira do trenzinho, de médico, de enfermeiro, de papai e mamãe, dentre outras</p> <p>É também comum que a criança, devido ao amor ao progenitor do sexo oposto, busque o domínio do ambiente familiar. É importante que os pais compreendam que isso é consequência do conflito emocional pelo qual a criança passa. Essa compreensão permitirá que os pais mantenham o apoio à criança, que se adaptará à realidade com maior facilidade.</p> <p>Erikson, segundo D'Andrea (1987) alerta que o desenvolvimento da personalidade nesta fase demanda equilíbrio entre iniciativa e culpa. O autor orienta que os pais busquem apoiar as iniciativas da criança, exceto quando implicarem em perigo para si ou para outrem.</p>

<p>FASE DA LATÊNCIA (5-10 anos)</p>	<p>(Nesta fase, não há concentração da libido)</p>	<p>Esta fase compreende o período em que os interesses sexuais minimizam significativamente, uma vez que a libido não se concentra em zona erógena alguma do corpo. Isso permite que a criança possa se ocupar da construção da própria identidade, razão pela qual as crianças buscam relacionamento com outras do mesmo sexo. Acentuam-se, ainda, aspectos como a concentração em atividades intelectuais e a assimilação de valores e papéis aceitos socialmente.</p> <p>O papel dos pais e professores torna-se fundamental. Isso porque, embora normalmente não se agrupem com os adultos, as crianças nesta fase necessitam tanto da orientação quanto da aprovação dos pais e professores, ainda que percebam no segundo período da fase de latência que os pais não sejam tão sábios e poderosos como considerava anteriormente.</p> <p>Em Erikson, o conflito básico a ser enfrentado é o da produtividade/domínio <i>versus</i> inferioridade. Nesse período a criança precisa desenvolver o domínio suficiente de habilidades sociais e escolares a fim de que se sinta realizado. Por isso o espírito grupal é tão característico desta fase. No entanto, o fracasso em alcançar tais habilidades gera sentimentos de inferioridade, o que em geral leva à autoestima baixa.</p> <p>Uma vez que o conflito básico desta fase é resolvido pela introjeção da imagem do objeto, o superego paterno predominará no menino, ao passo que o superego materno prevalecerá na menina. Dessa maneira, o progenitor que é a causa de frustrações maiores é o objeto principal de identificação quando da formação do superego, que lhe orientará as ações.</p>
<p>FASE GENITAL (dos 10 anos de idade em diante)</p>	<p>Nos órgãos genitais</p>	<p>A criança passa nesta fase por transformações corporais, biológicas, afetivas e sociais. Trata-se de um período no qual se efetiva a maturidade psíquica e a organização da estrutura da psique.</p> <p>Na teoria de Erikson, a partir dos 12 anos o ser humano tem ainda mais quatro fases que sacramentam o seu desenvolvimento: adolescente (12-20 anos); jovem adulto (20-35 anos); adulto (35-65 anos); e idoso (65-morte).</p>

Fonte: Síntese elaborada a partir de D'Andrea (1987).

1.3 Manifestações da sexualidade infantil e dilemas

Ao creditar às crianças a natureza assexuada, os adultos costumam passar por conflitos e dilemas diante das manifestações da sexualidade infantil, especialmente por não compreenderem que muitas dessas manifestações não estão carregadas das mesmas intenções dos adultos e que outras são apenas representação das atitudes observadas no mundo adulto. No entanto, a forma como os adultos lidam com esses conflitos pode provocar impacto no desenvolvimento das crianças.

Embora essas manifestações da sexualidade não representem para as crianças a mesma noção de “malícia” que se encontra nos jovens e nos adultos, são sinais de que elas necessitam ser orientadas a respeito. Geralmente são atos que expressam a imitação de adultos e a curiosidade infantil. Quanto mais uma criança manifeste curiosidades relacionadas à sexualidade, maior sua necessidade de orientação, evidentemente dentro das suas condições de compreensão do mundo.

Conforme apontam Nunes e Silva (2006), com o excesso de estímulos a que as crianças estão sujeitas nesta sociedade que comercializa e banaliza a sexualidade, muitas dessas crianças reproduzem práticas consideradas libidinosas. No entanto, como bem esclarece o autor, os infantes não lhes atribuem o mesmo sentido dos adultos. Antes, essa reprodução/encenação das práticas adultas resulta da noção dos pequenos de que o mundo adulto vale mais que o da criança.

Essas manifestações normalmente ocorrem no ambiente familiar ou escolar. Conforme aponta Costa (2014), ante essas manifestações os adultos podem ignorá-las, alardeá-las com repressão intensa ou mesmo se servirem delas como indicadores para serem adequadamente trabalhadas. No entanto, devem ser encaradas pelo adulto com naturalidade e postura didática, pois são passíveis de serem trabalhadas. Contudo, para isso, é essencial que se conheça a motivação e o sentido que a criança atribui a cada uma dessas manifestações.

A dificuldade de os adultos compreenderem as manifestações da sexualidade infantil se relaciona principalmente a certas crenças religiosas e à medicina higienista, que se propunham ao controle do comportamento infantil, do jovem e até mesmo do adulto. Conforme destaca Silveira (2010), essas manifestações dizem respeito a atos como: masturbação, curiosidades sobre o nascimento, beijo, namoro

infantil, fetichismo, jogos e brincadeiras sexuais, atitude de reter a urina, entre outras. Segue uma análise de cada uma dessas manifestações:

- a) **masturbação** – em virtude da curiosidade e busca pela satisfação que o corpo proporciona, a criança encontra na manipulação dos genitais uma experiência prazerosa. Conforme Silveira (2010) “O ato masturbatório normal e comum é o emprego de recursos naturais para a satisfação ou uma resposta contra a frustração, raiva, ódio, medo, o desinteresse e a monotonia” (SILVEIRA, 2010, p. 117). Foucault (1999) denuncia a maneira como se coibiu a masturbação infantil a partir do séc. XVIII.
- b) **curiosidades sobre o nascimento** – conhecer a dinâmica do nascimento é uma curiosidade comum. É uma necessidade que as crianças têm de explicar, a si mesmas, o seu surgimento no mundo. A compreensão de que se deve esconder totalmente a noção de sexo, pois é sujo para as crianças, leva muitos os adultos a explicarem de forma demasiadamente absurda, o que provoca nessas crianças a desconfiança dos pais, um aumento da curiosidade e até mesmo a frustração.
- c) **beijo** – representa na cultura brasileira uma troca natural de afeto. No entanto, Silveira (2010) destaca que “há inúmeros convites e práticas de beijos, sempre com imitação da TV por meio de suas novelas, filmes e programas. Algumas crianças gostam de beijar paredes e espelhos, numa síntese de narcisismo¹⁶ e imitação” (SILVEIRA, 2010, p. 114).
- d) **namoro infantil** – Como há significativa concentração de crianças nas unidades escolares, essa manifestação se torna mais comum nos CMEIs, embora não se limite a esse espaço. Este comportamento advém do estímulo de outras crianças ou dos próprios adultos de seu meio social, inclusive na mídia televisiva, ou da simples imitação do comportamento adulto.
- e) **fetichismo** – é a reprodução do comportamento desviante do adulto para alguma parte do corpo do parceiro, ou para objetos íntimos do mesmo, como exemplo a utilização de roupas íntimas do parceiro, satisfação na

¹⁶ Segundo Freud (1989b), narcisismo diz respeito à condição em que o ego retém a libido. Como que em mudança de fases de vida, o indivíduo progride do narcisismo para o amor objetal, isto é, o indivíduo transfere o amor acentuado por si para outro objeto. O autor destaca ainda que, mesmo quando o amor objetal estiver totalmente desenvolvido, o indivíduo conservará ainda certa quantidade de narcisismo, que é o seu amor próprio, fundamental para sua autoestima.

interpretação sexual do parceiro, como se comportar como secretária, enfermeira e outras para agradar ao parceiro.

- f) **jogos e brincadeiras sexuais** – estas são fruto da curiosidade das crianças e, por vezes, são carregadas de troca de afeto; fazem parte do desenvolvimento sexual da criança. Silveira (2010) aponta que entre essas brincadeiras estão a do papai e mamãe, a de médico, o toque, a carícia, a comparação do tamanho dos órgãos sexuais, entre outras, mas todas em um jogo simbólico.
- g) **atitude de reter a urina** – essa manifestação se caracteriza pelo controle de soltar e prender a urina, em uma ação de controle do corpo que proporciona prazer quando da contração.

Costa (2014) explicita os vários dilemas pelos quais alguns educadores passam ao presenciarem a manifestação da sexualidade das crianças. Para tal, a autora usa o exemplo da manipulação dos órgãos sexuais:

[...] a manipulação dos órgãos sexuais acontece como uma das descobertas mais significativas na infância. E esse ato de manipulação, muitas vezes explicitado pelas crianças – que não conseguem ou não se interessam em disfarçá-lo – no ambiente escolar, constrange muitos professores que, frente à observação e aos comentários das outras crianças, apresentam dificuldades no direcionamento de tal situação, e na maioria das vezes a responder a contento a esses comentários e questionamentos que destacam a ação da criança [...]. (COSTA, 2014, p. 68).

A reação a circunstâncias como essa está associada ao *habitus* incorporado por cada profissional da educação. Aliás, em nossa cultura de formação repressiva, falar abertamente sobre o sexo comumente traz embaraço.

É o que a pesquisa de Ferreira (2016) revela, ao tratar do mal-estar docente ante as manifestações da sexualidade das crianças. Sua investigação revela como muitos docentes se sentem embaraçados ao se confrontarem com certas manifestações da sexualidade de seus alunos. Não apenas isso, mostra também a dificuldade de alguns professores para falarem abertamente sobre o assunto, ao que a pesquisadora identificou a contribuição da psicanálise, particularmente da estratégia de *Conversação*, para ajudar os docentes na construção de novos saberes, bem como para auxiliá-los ao lidarem com os conflitos e angústias gerados por essas experiências.

Silveira (2010) adverte igualmente que esse mal estar pode afetar também as próprias crianças, pois estas ainda não têm maturidade para absorver a

sensualidade, a exposição precoce ao erotismo pode lhes causar confusão. Assim como a repressão, vista obviamente como descabida pelas crianças. O certo é que as crianças têm seu ritmo de desenvolvimento da sexualidade e devem desenvolvê-la em circunstâncias naturais. Por isso é importante que um adulto equilibrado lhes oriente nesse processo.

Além disso, a erotização precoce e experiências vinculadas à excitação física podem levar a criança a desvincular a sexualidade do afeto, em que pese este ser essencial para a constituição do sujeito nos seus processos de desenvolvimento e, conseqüentemente, nas suas relações interpessoais.

Portanto, a sexualidade é inerente a todo ser humano e deve se desenvolver de maneira espontânea: sem estimulação excessiva e/ou precoce; sem repressões descabidas e/ou agressivas. Antes, precisam que a criança seja esclarecida, de maneira natural e pedagógica, de que algumas dessas manifestações são impróprias para certos ambientes sociais.

1.4 Importância da educação sexual

Assim, na qualidade de elemento do desenvolvimento humano, a sexualidade está sujeita à educação, e, uma vez que está presente desde a infância, justifica sua abordagem já a partir da educação infantil.

A educação sexual pode propiciar segurança às crianças, dirimindo-lhes dúvidas acerca de aspectos que despertam sua curiosidade, mas lhes são confusos. Pode ainda orientá-las quanto aos seus atos relacionados à sexualidade, assim como promover o cuidado e o amor ao próprio corpo.

O desenvolvimento da sexualidade humana é algo espontâneo desde as primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe e perpassa por todas as fases até a vida adulta. No entanto, por vivermos em uma sociedade preconceituosa e discriminatória, em que a temática da sexualidade infantil é pouco abordada, a criança fica privada dos seus direitos. Quanto mais resolvida estiver a criança em relação à sua sexualidade, menos vulnerável ela estará com relação a problemas ligados à sexualidade e a crimes sexuais. Ficará, portanto, menos propícia a traumas psicológicos e práticas de sexo inseguro na idade adulta.

Conforme Silvares (2002) alerta, certos comportamentos – manifestações da sexualidade – são verificados principalmente em crianças de 3 a 5 anos e exigem a

atenção adequada dos adultos. Alguns desses comportamentos podem chocar os adultos, com tirar a roupa em público, estimular-se sexualmente por prazer, usar termos demasiadamente vulgares para nomear as partes do corpo, ainda que saiba os nomes aceitáveis, fazer brincadeiras sexuais com amigos de sala de aula e introduzir objetos nos orifícios do corpo.

Daí a importância da educação sexual desde a primeira infância. No entanto, devido à complexidade do meio familiar, ao silenciamento da legislação e à fragilidade das políticas públicas a esse respeito, torna-se difícil aos educadores tratarem do tema. O silenciamento da legislação é evidente quando se trata da legislação a que caberia contemplar a educação sexual infantil. Isso porque a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por exemplo, nem a mencionam. Por sua vez, a fragilidade das políticas públicas de educação se traduz, conforme conclui Silveira (2010), pela quase inexistência de programas de formação docente voltados para a educação sexual infantil.

Além disso, de acordo com Silveira (2010), os documentos oficiais orientadores especificamente dessa etapa da educação básica precisam respeitar o direito que a criança tem de ser um sujeito de sexualidade. Isso porque no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), a sexualidade infantil era tratada de maneira superficial e nada propositiva. Por sua vez, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o termo 'sexualidade', citado em apenas uma das quatro diretrizes na versão de 1998, foi suprimido na versão de 1999.

Discutir os reais motivos desses entraves é necessário para que ações sejam elaboradas com vistas ao pleno desenvolvimento das crianças, como preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ao explicitar em seu art. 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento de sua pessoa** [...]”. Ora, se é pleno desenvolvimento, corresponde inclusive à dimensão da sexualidade. Afinal, segundo Freud, a sexualidade é inerente à natureza humana. Logo, deve-se contemplá-la no processo educativo.

Aliás, Carvalho e Guizzo (2016) apontam como fundamental que as temáticas de gênero e sexualidade ganhem espaço nos programas de formação inicial e

continuada dos educadores. Além disso, é necessário que as políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil fomentem discussões no âmbito escolar, abrindo espaço para busca da promoção de uma educação mais natural e autônoma e que aborde todos os aspectos da sexualidade, inclusive que o aspecto sexual não se restringe aos órgãos genitais e ao prazer que estes proporcionam:

A principal fonte de prazer sexual infantil é a excitação apropriada de determinadas partes do corpo particularmente excitáveis, além dos órgãos genitais, como sejam os orifícios da boca, ânus e uretra e também a pele e outras superfícies sensoriais. (FREUD, 1989a, p. 41).

Chauí (1984) retrata que:

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

Dessa forma, a sexualidade corresponde a diversas dimensões na vida do ser humano:

Esse conceito envolve dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, aos aspectos psicossociais, à religião, à simbolização, aos interditos e a própria construção do ser humano. A sexualidade está no corpo, no sentimento, no pensamento, nas formas de comunicação, na energia que alimenta e sustenta, os movimentos e atividades destinadas a algo e não restrita à genitalidade. (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 299).

Figueiró (2009) entende que é importante distinguir sexo de sexualidade. Para isso apresenta de forma sucinta uma distinção entre ambos:

Inicialmente, é preciso que tenhamos clareza sobre o significado do sexo e da sexualidade. O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. Apesar da abrangência maior da sexualidade, merecem ser devidamente considerados, o papel e o valor do sexo; para isso, recorro a Machado (1995) que o define como “um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si”. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143-144).

Dessa forma, podemos compreender que a sexualidade exige uma compreensão do corpo na sua totalidade. Assim como a educação sexual deve abranger todos os elementos da sexualidade, não se restringir meramente ao sexo.

Para Nunes e Silva (2009), não se pode excluir a sexualidade da escola, nem basta que o professor queira e tenha boas intenções com relação à educação sexual infantil. São necessários conhecimento e abordagem adequados, que rompam com o preconceito e a negação da sexualidade, a fim de promover a “dignificação do corpo e suas múltiplas formas de doação, plenitude, encontro, conquistas e expropriações” (NUNES; SILVA, 2006, p. 109).

Esses autores esclarecem, ainda, que dentre as questões pertinentes à Educação Infantil, está a questão do beijo e do namoro. Para ele o beijo é visto na sociedade como algo relacionado ao ato sexual, concepção “copiada” das mídias. No entanto, cabe à escola mostrar que o beijo significa um ato de carinho e afeto. Por sua vez, o namoro recebe das mídias a influência da ideia de que a beleza e a popularidade devem guiar as escolhas.

Nesse sentido, os autores defendem que pais e educadores devem aproveitar as relações e jogos emocionais para crianças de cinco e seis anos com o propósito de promover o equilíbrio valorativo entre meninos e meninas. Para os autores, esse tipo de educação “[...] solidifica a autoestima, consolida identidades pessoais e prepara para o exigente jogo da afetividade humana, sempre exuberante” (NUNES; SILVA, 2006, p. 80).

Em síntese, Aboim (2016) destaca dois processos históricos, aos quais considera fundamentais para uma melhor compreensão da sexualidade atualmente:

O primeiro diz respeito à transformação da sexualidade em domínio do saber médico e científico, movimento que a retirou da alçada quase exclusiva da moral religiosa, alterando a ancestral visão do sexo como “pecado”. O segundo processo respeita à construção da sexualidade como fenômeno não estritamente biológico e regulado pelos imperativos da reprodução humana, mas como objeto social. Quer dizer, como prática e pulsão construídas socialmente, de forma mutável, ao longo da História. Noções como as de pecado, desejo, normalidade e desvio, certo e errado, entre outras tantas, dependem assim não apenas da biologia dos corpos e do caráter sexuado da reprodução humana, mas sobretudo dos contextos históricos em que foram produzidas, em face das normas sociais que, em tempos diferentes foram definidas pelas instituições, interpretadas pelas pessoas e vividas depois nas suas práticas, desejos e identidades sexuais. (ABOIM, 2016, p. 8).

Nesse sentido, a autora busca esclarecer, entre outros aspectos, que os valores e noções acerca da sexualidade são construídos socialmente e, portanto,

podem se modificar. Para a autora, o caráter complexo da sexualidade não autoriza que ela se limite a apenas um aspecto: seja da biologia dos corpos, da reprodução humana, do âmbito moral religioso ou mesmo dos desejos e prazeres.

Sob essa lógica, portanto, a visão propagada pelas instituições tem a força para orientar as práticas e os valores acerca da Sexualidade. Seja para produzir repressão e desigualdade; seja para produzir emancipação e igualdade. É fundamentada na emancipação e, conseqüentemente, na igualdade que Figueiró (2009) situa a educação sexual:

[...] o ensino da sexualidade deve sempre abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da AIDS. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

Portanto, Figueiró (2009) identifica no respeito e na inclusão social elementos fundamentais do processo para a emancipação e a igualdade. Além disso, o autor compreende que a educação sexual deve se propor a conscientizar a sociedade acerca de sua responsabilidade com os injustiçados, marginalizados, excluídos, rotulados.

1.5 Estado, educação e currículo: legitimação nos/dos discursos

O Estado é uma entidade instituída com o intuito de organizar a vida em sociedade, segundo Bourdieu (2014). Contudo, essa entidade se manifesta ao mesmo tempo por meio de suas formas físicas evidentes e por meio de suas formas simbólicas inconscientes¹⁷. Para o autor, as formas físicas não se sobrepõem às simbólicas, uma vez que quanto mais dissimuladas forem as formas simbólicas e suas relações, maior será a dificuldade para combatê-las.

O Estado detém o poder das dominações física e simbólica e, portanto, da violência física e da simbólica. Segundo Bourdieu (2014), é isso que lhe confere o direito de aplicar classificações sociais e conferir aos seus próprios agentes a

¹⁷ Quando Bourdieu (1994; 2014) se refere à condição inconsciente (presente nessas formas simbólicas), diz respeito às ações humanas que tendem a reproduzir as disposições socialmente adquiridas. Isso porque, uma vez assimiladas, essas disposições formam o *habitus* do sentido do jogo em questão, fazendo com que cada agente social proceda em conformidade com as regras desse jogo.

legitimidade de operar e proferir julgamentos em seu nome. Tais julgamentos carregam a força do próprio Estado, que é a força conferida pela ordem social.

Essa ordem social normalmente sustenta a sociedade estruturada em classes sociais e busca conservá-la assim. Para Bourdieu e Passeron (2012), a reprodução social é esse processo pelo qual o Estado se vale de seus mais diversos mecanismos para reproduzir sua estrutura social é a reprodução social, que opera e mantém as desigualdades sociais. Ao aceitar a ordem social marcada pelas desigualdades, o Estado legitima a dominação e naturaliza essas desigualdades. Contudo, essa legitimação só ocorre devido à ação do poder simbólico, que é bem definido por esses autores como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25).

Para os autores franceses, a educação é um dos mecanismos de reprodução do Estado. Nesse sistema, uma vez que o Estado assume deliberação sobre o modo de vida dos educandos, tem o poder de impor, manter ou alterar interesses. É o caso da educação sexual, que tem primado por modelos que contemplam a visão de grupos hegemônicos.

Ressalta-se que, nas sociedades diversas, comportamentos podem ser legitimados ou rechaçados. Por isso, ao menosprezar elementos como a educação sexual, sobretudo em sociedades desiguais, o Estado ignora aqueles que dela dependem ou têm suas condutas reprovadas socialmente.

Além disso, o sistema escolar é uma das esferas sociais que disseminam e dissimulam a ideologia burguesa, a fim de que a ordem estabelecida permaneça. Por isso, os seus valores são considerados legítimos e as práticas educacionais tendem a reproduzi-los. Isso porque tais valores já estão imersos no cotidiano da sociedade e são arbitrariamente valorizados e impostos, mesmo pelos membros dos grupos sociais dominados.

A ação pedagógica que se opera no ambiente escolar é um mecanismo que impõe a violência simbólica, especificamente contra os estudantes pertencentes às classes e grupos desfavorecidos. Ou seja, as práticas cotidianas são favoráveis à classe dominante e à sua ideologia. Dessa forma a legitimação da cultura das classes privilegiadas desfavorece aos indivíduos já prejudicados socialmente. (BOURDIEU; PASSERON, 2012, 2015).

Por sua vez, o sistema escolar mantém a injustiça ao velar as diferenças sociais e culturais que há entre os estudantes das mais diversas frações de classe. Soma-se a isso que o sistema escolar se vale do pretexto de homogeneizar sua ação para dissimular as desigualdades que são reproduzidas por ele. A mensagem pedagógica do sistema escolar passa, assim, a apreciar práticas e comportamentos em consonância com o que as classes privilegiadas apresentam como legítimos.

É aí que entra o papel do currículo. Saviani (2003) traz um conceito objetivo do currículo:

O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, **ideias**, **hábitos**, **valores**, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. (SAVIANI, 2003, p. 1-2, grifo nosso).

Especialmente nos elementos “ideias, hábitos, valores”, a que se refere o autor, o currículo fica sujeito a abrigar uma diversidade de aspectos legitimadores. Dessa forma, a instituição escolar em suas práticas é legitimadora dos ideais das classes dominantes por carregar na sua autoridade pedagógica práticas que excluem (os oriundos de classes ou grupos desfavorecidos na sociedade) ou distinguem (os oriundos de classes favorecidas). Além disso, a escola, por intermédio de seu poder simbólico, ratifica o conhecimento burguês como o legítimo e o sacramental como fundamental para as práticas sociais. Logo, o currículo normalmente se torna um indicador da cultura dominante, pois o que essa cultura valoriza é o que acaba contemplado no/pelo currículo.

Para dar uma dimensão política em torno do currículo, ao passo que traz reflexões em busca de mudanças, Moreira (2001) assinala que:

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (MOREIRA, 2001, p. 5).

As discussões em torno do currículo são envoltas em confronto de forças. Além disso, são marcadas pela dificuldade de se conquistar avanços significativos, muito embora as produções científicas avancem em certos termos. E no caso da

sexualidade na educação infantil, essas produções têm apontado a necessidade de mudança pela escola, pelas famílias, pela sociedade. No entanto, fazer com que os avanços científicos e conceituais sejam estendidos à escola, à família e à sociedade em geral não é fácil. As razões são várias, embora algumas possam ser mais significativas.

Uma dessas razões se deve ao fato de o sistema escolar ser um mecanismo do Estado onde ocorre a reprodução social e, por conseguinte, a manutenção da ordem e dos ideais vigentes, conforme salientam Bourdieu e Passeron (2012).

Outra razão se relaciona diretamente ao *habitus* que impera em uma sociedade. O *habitus*, segundo Bourdieu (1994), trata-se de

[...] um sistema de arranjos duráveis, mas transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciação e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Nesse sentido, o *habitus* de certa forma está relacionado às estruturas sociais internalizadas. Logo, o *habitus* é uma construção derivada das relações sociais, especialmente porque cada homem vivencia um contexto social específico. É, pois, das experiências provenientes dessas relações que da infância à idade adulta cada ser humano adquire gostos, sonhos e modo de vida. Naturalmente que as influências da família são as mais intensas. O certo é que essas disposições adquiridas desde cedo influenciam as aspirações e práticas futuras, razão pela qual Haecht (2008) afirma que “o *habitus* está na junção do passado que incorpora e do futuro que engendra” (HAECHE, 2008, p. 27).

Embora o *habitus* possa sofrer alterações conforme as influências do dia a dia, as mudanças ocorrem de forma lenta e com certa dificuldade. Nesse sentido, uma palestra ou outra e um curso ou outro são insuficientes por si só para mudar imediata e significativamente as disposições do profissional da educação em relação à sexualidade infantil, por exemplo.

Além disso, o *habitus* desses professores nos dá indícios importantes acerca de seus processos de formação, o que nos permite entender que, sem uma intervenção, tende a se reproduzir pelo menos parcialmente nos seus alunos.

É também notório que, na falta de uma formação pedagógica ou política do professor, as disposições e convicções do *habitus* até então incorporado orientam suas práticas. Portanto, na falta de uma formação adequada acerca da sexualidade,

os docentes procederiam conforme seu *habitus*, e não conforme as orientações e diretrizes teóricas abalizadas (BALDINO; DONENCIO, 2014).

1.6 Modalidades de emancipação e educação escolar

Conforme Tonet (2015), duas são as dimensões da emancipação em Marx: a política e a humana. O autor esclarece que para Marx a emancipação política ocorre já a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, momento em quem houve uma reconfiguração das relações entre a esfera política e a econômica e o Estado deixou de regular diretamente a atividade econômica e se subordinou à lógica da reprodução do capital.

Considerando que foi nas relações da igualdade natural que surgiu a desigualdade social, uma vez que alguns dos indivíduos se apropriaram dos meios de produção – logo, a dimensão da luta entre indivíduos prontamente alcançou a dimensão de luta entre classes sociais –, as lutas que se operam na relação entre capital e trabalho passaram a regular também os direitos civis, políticos e sociais. Porém, a reprodução do capital impõe limites a esses direitos. Isso é consequência da sociabilidade fundada no capital.

Uma vez que a relação entre empregados e empregadores no capitalismo presume uma igualdade relativa, onde o que vende a força de trabalho e o que compra são livres e consentem com os termos dessa compra e venda, o Estado não intervém diretamente. O Estado busca compensar parte das desigualdades advindas dessa relação, por meio de políticas sociais. No entanto, devido à dependência ontológica do próprio Estado em relação à economia, essas políticas encontram limites que a reprodução do capital impõe.

Essas políticas sociais se constituem na dimensão da emancipação política. Essas políticas, sem dúvida, representam avanço e conquista, porém, são limitadas e incapazes de romper com as desigualdades geradas na relação entre o capital e o trabalho, inclusive as desigualdades que operam no âmbito escolar.

Por isso, Tonet (2015) destaca que Marx relativizou a atuação dessas políticas, ao passo que apregoou a emancipação humana. Esta, contemplando a plenitude da emancipação, tem como fundamento outra forma de trabalho, que é o trabalho associado, marcado pela liberdade, consciência, coletividade e universalidade.

Dessa forma a emancipação humana é o resultado de um processo de intervenção política, que produz transformações significativas nas relações de trabalho, uma vez que é por meio deste que o homem produz suas condições de existência e faz sua própria história. Logo, compreende-se que a emancipação deve se operar em todos os níveis: social, econômico, cultural e político, além de outros. Nessa lógica, Silva (2013) argumenta que:

A emancipação humana tem a ver com a capacidade de o homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Desta forma, este homem tem o desafio de desenvolver um olhar interpretativo, apropriar-se da diversidade de olhares e variedade de perspectivas da realidade social, cultural e política. (SILVA, 2013, p. 753).

Nesse sentido, o autor compreende que a luta pela emancipação envolve um processo sólido e complexo, em que a realidade concreta e o campo das ideias convergem para os sujeitos, considerando suas práticas e experiências no contexto histórico em que se encontram.

Segundo Tonet (2015), somente a emancipação humana “[...] por sua natureza, elimina, pela raiz, toda forma de exploração e opressão do homem pelo homem, possibilitando a todos os indivíduos serem plenamente livres e realizarem, da forma mais ampla possível, as suas potencialidades” (TONET, 2015, p. 282). Nesse sentido, se a educação por si só é incapaz de promover a emancipação humana, cabe a ela promover condições para que o ser humano possa desenvolver essas suas potencialidades, o que presume uma educação para além da reprodução do capital e, não, determinada por esta.

Arroyo (2000) corrobora com esse entendimento ao assinalar que uma das atribuições do processo educativo emancipatório é “recuperar a humanidade roubada” (ARROYO, 2000, p. 238). Essa recuperação da humanidade exige tomada de consciência do processo de transformação do homem em objeto/mercadoria bem como da exploração do seu trabalho. Portanto, a educação deve se orientar a partir da compreensão de que a emancipação humana não se constrói se planejada nos fundamentos do capital.

Aliás, segundo Tonet (2005), uma atividade educativa que queira contribuir para a construção de homens livres deve estar conectada com a emancipação humana e não com a cidadania:

[...] uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares. (TONET, 2005, p. 473).

Nesse trecho, esse autor sinaliza que a construção de homens livres pode ser operada progressivamente apenas se a educação se comprometer com o projeto da emancipação humana, ainda que para isso se utilize temporariamente de elementos que a emancipação na dimensão política dispõe, e não com os termos da cidadania, retomada pela proposta neoliberal, e que não busca romper com as desigualdades.

Silva (2013) aponta que a construção da emancipação humana começa desde a reflexão orientada pelo anseio por ela:

Ao pensar a educação voltada à emancipação estamos em processo de emancipação, pois a entendemos como exercício de conceber explicações para resolver problemas do nosso tempo, pela perspectiva do nosso entendimento e não porque alguém disse, simplesmente, que deveria ser assim. De acordo com esta visão, a tarefa da emancipação é fomentar valores estéticos para a existência humana e refletir acerca das incertezas da contemporaneidade. (SILVA, 2013, p. 753).

Em suma, esse considerar da existência humana e das incertezas da contemporaneidade deve ser orientado, sobretudo, pela participação coletiva e consciente dos homens para a construção de um processo de autoconstrução.

1.6.1 A sexualidade na perspectiva de uma educação emancipatória

Repensar a educação sexual infantil sob a perspectiva emancipatória não é tarefa simples. Esse processo de emancipação política dos sujeitos envolvidos exige que haja a consciência e a participação necessárias com vistas a uma emancipação humana. Conforme Nunes (1996):

A atitude filosófica grega, de espantar-se diante do mundo, buscando superar a confusa e determinista visão mítica por uma contemplação racional das coisas e do homem, encontra-se hoje organizada numa

história. A compreensão e a assimilação realizada por todos os homens, em diferentes épocas, como sujeitos, desta história, é a porta de entrada na emancipação intelectual e política de cada homem. (NUNES, 1996, p. 23).

A consciência e a participação a partir do espanto diante do mundo encontram barreiras na sociedade moderna. O autor esclarece que não é a sexualidade comercializada e pseudopermissiva que assegura uma verdadeira emancipação da libido. Antes, esclarece a importância das normas, mas não de quaisquer normas:

A sexualidade numa dimensão emancipatória supõe também normas, limites como marcos de sujeitos plenos e não sanções, pecados e medos. Desde o pioneirismo de FREUD, sabemos que a sexualidade sem a coordenação da sociedade é uma força tanto erótica quanto "tanática", derivada de tãatus, que configura a morte. Não há sociedade sem a normatização da sexualidade. De um lado reconhecemos que a normatização não significa que toda normatização deva ser unilateral, totalitária, vociferante como a história milenar do patriarcalismo nos tem demonstrado. A normatização recusa a anomia¹⁸ e a heteronomia¹⁹ e propõe a autonomia, propõe o equilibrado conceito de compreender as contradições e superá-la dinâmica, arbitrária e dramaticamente no cotidiano, no dia-a-dia, nas condições reais de nosso viver. [...]. A sexualidade não pode ser restritamente compreendida como um conjunto de normas [...]. (NUNES, 1996, p. 69).

Nunes (1996) explica que a sexualidade é uma força erótica, mas também ligada ao tãatus, isto é, liga-se ao impulso da morte. Nesse sentido, tanto se aproxima da vida quanto da morte.

Em busca por normas que promovam a autonomia, Nunes (1996) dirige sua crítica à sexualidade consumista. Isso porque esta desumaniza, além de reduzir as pessoas e seus corpos a experiências, que ele denomina de vorazes, frustrantes e compensatórias, nas quais há ausência de sentido. Dessa forma, embora propague o sexo, a sexualidade consumista aliena, ao difundir o sexo pelo sexo. Ou seja, o sexo banalizado, permeado pela lógica das relações comerciais, privado de seu real e completo sentido.

Ao considerar que a emancipação política gera a emancipação afetiva, Nunes (1996) defende que "uma educação sexual deve ser produzida a partir da investigação segura e científica das vivências da sexualidade numa determinada

¹⁸ Anomia diz respeito à ausência de normas.

¹⁹ Por heteronomia compreende-se sujeição à lei ou normas decretadas por outrem, portanto, sem autonomia.

sociedade, densa de possibilidades de abordagens multidisciplinares e pluralistas” (NUNES, 1996, p. 87).

Com essa compreensão, o autor explicita que, para uma abordagem emancipatória, devem-se contemplar os sete pressupostos a seguir:

- a) Ter por responsabilidade o resgate da compreensão ampla do corpo, concebendo-o como uma totalidade.
- b) A escola, embora não seja a primeira responsável pela construção dos papéis sociais, pode ou não reforçar os significados transmitidos primeiramente pela família. Torna-se assim uma instituição essencial na organização emancipatória da sexualidade.
- c) O homem é constituído de uma teia de relações humanas, por isso se deve considerar a sexualidade integrada a outras áreas da vida, como o mundo do trabalho e a vida intelectual, por exemplo.
- d) Deve-se contemplar a dimensão didática empregada para o ensino da sexualidade. Para isso, exige-se que os profissionais estejam instrumentalizados o suficiente quanto aos “níveis de desenvolvimento humano, lógico-cognitivo e sócio-afetivo”, bem como precisam “compreender a evolução global, lenta e árdua, da sexualidade, desde a infância à vida adulta” (NUNES, 1996, p. 87-88), a fim de que possam transmitir informações seguras e compatíveis com a capacidade de compreensão e assimilação dos pequenos.
- e) Deve-se empreender uma luta política com vistas a romper com a visão estereotipada da sexualidade, pautando-se no ideal de uma sexualidade livre e igualitária.
- f) Deve-se oferecer aos educandos uma perspectiva de busca de felicidade, esta pautada na responsabilidade sobre si mesmo e não de sexo e felicidade alienada pela banalização consumista.
- g) É essencial que haja a superação da ética que impõe os hábitos e costumes das classes dominantes e busca silenciar os demais.

No entanto, como bem destaca Nunes (1996), para que essa proposta de educação seja efetiva, é indispensável o emprego de instrumentos institucionais que “garantam a transformação da sociedade política numa sociedade de iguais”

(NUNES, 1996, p. 88). Sem tais instrumentos, a aplicação de um ou outro pressuposto não efetivaria uma educação sexual emancipatória.

Maia (2004) afirma que “a orientação sexual²⁰ pode ser desastrosa se os educadores estiverem despreparados ou forem incapazes de lidar de modo adequado com sua própria sexualidade, ou se os programas forem inadequados em seus métodos ou conteúdos” (MAIA, 2004, p. 169). Essa é a razão de a autora alertar para a deficiência na formação, tanto inicial quanto continuada, uma vez que os docentes em geral não estão suficientemente preparados para oferecer a devida orientação sexual, pois apresentam valores ainda preconcebidos, irrefletidos.

Confirmando esse ponto de vista, Figueiró (2009) explica que a educação da criança impõe a necessidade de uma reeducação do adulto que lhe orienta:

[...] Assim sendo, quando se propõe educar sexualmente os alunos, há que se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxiliem a preparar-se para atuar como educadores sexuais [...]. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142).

Portanto, Figueiró compreende que sem uma reeducação sexual não é de se esperar que a ação pedagógica seja transformadora. Afinal, o docente, como qualquer ser humano, tende a trabalhar a partir de estruturas já assimiladas por ele.

Assim, convém considerar as contribuições da psicanálise, tais quais as pesquisas de Silva (2015) e de Ferreira (2016) sugerem. Conforme esses autores sinalizam, a psicanálise pode fornecer uma boa fundamentação teórica ao passo que pode ajudar os sujeitos escolares a lidarem com os conflitos e angústias decorrentes das experiências de manifestação da sexualidade das crianças.

Dessa forma, aplicar a educação e/ou a orientação sexual exige que os educadores sejam instrumentalizados com uma formação que os leve a repensar seus conceitos, valores e práticas quanto à sexualidade. Portanto, essa formação deve valorizar a reflexão, contemplando a responsabilidade que lhes assiste de abordar o tema da sexualidade na escola (LEÃO, 2009).

²⁰ Conforme apresenta Vitiello (1997, p. 95) “a orientação implica num mecanismo mais elaborado, segundo o qual se baseando na experiência e nos seus conhecimentos o orientador ajuda o orientando a analisar diferentes opções, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos”. Desse modo, a orientação sexual pode dizer respeito especificamente a temas ou dúvidas do momento. Por outro lado, a educação sexual é um processo longo e contínuo que abrange toda a vida. A educação sexual pode ocorrer nos mais diversos espaços, porém, o espaço escolar é um lócus privilegiado onde a educação formal deve se pautar principalmente a partir de novos conhecimentos.

Mas não basta qualquer abordagem, é necessário que a escola rompa com uma educação reprodutora/doutrinadora e promova uma educação emancipatória. Ao apontar a mudança na abordagem escolar, Tuckmantel (2009) apresenta uma boa definição de educação emancipatória:

Uma proposta de *Educação Sexual* na escola não pode intentar apenas o desenvolvimento de um trabalho voltado para 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 educação como formação promotora do ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades. Uma educação emancipatória, posto que em face do ilimitado da liberdade, o ser humano precisa da educação sexual para crescer moralmente em autonomia para superar as limitações e desigualdades sócio-históricas, livrando-se das relações de dependência, de alienação e de opressão. (TUCKMANTEL, 2009, p. 238).

Assim, a educação sexual emancipatória deve ir além de informações técnicas. Deve, pois se pautar também pelos princípios da igualdade e da liberdade.

Para uma educação emancipatória é, portanto, necessário ir além do senso comum e da visão de reprodução. Assim, será possível ao professor “[...] escandir os apelos de controle e dominação, normatividade repressiva e arbitrariedades históricas calcadas no preconceito e na negação do desejo e afetividade” (NUNES; SILVA, 1999, p. 167).

Esses autores destacam, ainda, que a devida formação dos professores deve anteceder a orientação sexual, que precisam ter à sua disposição um programa igualmente de reeducação sexual, porquanto “[...] só transmitimos com segurança aqueles conceitos e valores que nos convencem” (NUNES; SILVA, 1999, p. 165).

Nesses termos, Maia (2004, p. 171) ressalta que, para ensinar a Sexualidade, os educadores precisam se posicionar saudável e positivamente em relação à própria sexualidade.

Vale destacar que nas sociedades capitalistas, especialmente após a 2ª Guerra Mundial quando o modelo econômico estadunidense alcançou a hegemonia, a construção social dos sujeitos perdeu ainda mais espaço para o consumo e a busca pelo lucro a todo custo. Nesse contexto a lógica do individualismo e da comercialização – até mesmo do que é humano – passou a imperar.

Para Bona Júnior (2013), construir uma educação emancipatória é fundamentalmente superar as contradições do modelo econômico capitalista, a partir dos valores comerciais que este impõe sobre o corpo. Segundo o autor “o ‘corpo objeto’ tornou-se uma mercadoria à qual se agrega valor de venda, por meio de

produtos de beleza, exercícios de modelagem ou cirurgias ‘estéticas’” (BONA JÚNIOR, 2013, p. 117).

Por isso, para esse autor, a emancipação se opera no e pelo corpo, devendo alcançar muito mais o sentido de prazer do que de labuta, nas mais diversas atividades:

O corpo deve ser um instrumento que, mesmo submetido a atividades cansativas – como o estudo muitas vezes o é – pode estar em constantes atos de prazer: prazer pelo simples fato de possibilitar ao ser humano se reconhecer como sujeito de seus atos, como projeto de liberdade e felicidade. (BONA JÚNIOR, 2013, p. 119).

Assim, pensar emancipação da sexualidade é estabelecer um confronto constante com a lógica da alienação consumista, própria do capitalismo cada vez mais selvagem. Logo, a emancipação é, segundo Nunes (2003), a “conquista da autonomia cultural, da originalidade estética, da responsabilidade ética, da competência produtiva, do compromisso político e social nascido do amadurecimento educacional” (NUNES, 2003, p. 12).

Dessa forma, a educação emancipatória está relacionada à compreensão da realidade histórica na qual vivemos, “de modo a elucidar suas contradições históricas, discutir suas bases antropológicas, investigar suas matrizes sociológicas e identificar suas configurações políticas” (NUNES, 1996, p. 227). Portanto, a emancipação é política, mas pode se concretizar a partir da educação.

Para Bona Júnior (2013), é essencial que o processo de emancipação se ocupe de libertar o corpo da genitalização a que o capitalismo consumista o reduziu, pois assim o prazer poderá estar no corpo todo e não apenas na genitália. Nesses termos, uma das diretrizes para a formação de professores deve ser a de uma liberdade sexual coerente, que corresponde a usufruir de todo o corpo com responsabilidade, sem a necessidade de ajustá-lo a rótulos e imperativos sociais.

Aliás, Boroto (2016) identifica que esse processo de genitalização afeta inclusive os docentes. Para a autora, muitos professores de crianças pequenas confundem sexualidade com genitalidade. Acreditam, portanto, que a sexualidade só se revela quando as genitálias estão desenvolvidas, por volta da puberdade, razão pela qual acreditam que a criança seja assexuada. A autora explica que, por isso, esses docentes consideram as manifestações da sexualidade das crianças algo anormal, fora do tempo.

Por isso, a formação de professores precisa oferecer informações científicas e atualizadas acerca dos temas da sexualidade. Logo, deve contemplar aspectos como: a diferença entre sexo e sexualidade, a igualdade entre os sexos, os relacionamentos afetivos, a prevenção contra Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), o abuso sexual, entre outros temas.

Nunes e Silva (1999) esclarecem que

a sexualidade é uma dimensão humana fundamentalmente constituída a partir das relações que empreendemos com o mundo natural e a cultura, desde suas matrizes institucionais presentes na família e em todas as expressões da sociedade. (NUNES; SILVA, 1999, p. 165).

Considerando, pois, que “[...] o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural [...]”, conforme Almeida (2007, p. 57), deve ser um dos temas a ser trabalhado. A igualdade sexual, por exemplo, é um dos aspectos a ser abordado quando da discussão do gênero.

Para Nunes e Silva (2006):

Uma educação sexual emancipatória busca identificar os estereótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações. Visa educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas psico-históricas da condição humana, iguais em sua potencialidade de hominização e humanização e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas. Ser homem e ser mulher seriam duas formas de ser a pessoa humana, de ser essencialmente humano, com características sociais e psicológicas distintas, a partir de identidades biológico-naturais diversas. (NUNES; SILVA, 2006, p. 71).

Nesses termos, a educação sexual deve ser crítica e reflexiva, considerando não apenas os fatores biológicos do ser humano, mas também psicológicos e sociais.

Conforme Scott (1995), refletir acerca dos papéis femininos e masculinos na sociedade, não implica opor os homens e as mulheres. Na verdade, diz respeito à desconstrução da noção de superioridade do gênero masculino sobre o feminino. Ressalta-se que, por se amparar no ideal de igualdade política e social, esta deve ser aplicada não apenas ao sexo, mas também à questão racial e à de classe social.

Oriani (2015) salienta que a escola pode reproduzir práticas sexistas ou promover práticas transformadoras. A autora adverte que não basta alterar o currículo, se não houver formação inicial e continuada dos docentes. Entende, pois, que a educação emancipatória se inicia primeiro a partir da formação do professor, que – como produto da história - não está isento das “regras, valores,

comportamentos, crenças, medos e tabus que existem na sociedade como um todo” (ORIANI, 2015, p. 84).

No entanto, Santos (2014) destaca que pensar uma educação emancipatória não se limita a discutir a desigualdade de gênero nem fechar o olhar para as crianças normalmente ignoradas pelas políticas e pelas escolas. Para essa autora, é necessário que, da formulação das políticas às práticas docentes, um dos objetivos da educação seja dar visibilidade às crianças invisíveis. Torna-se, portanto, fundamental transformar essa

educação colonizada, padronizada, estereotipada, adultizada, enraizada, que sedimenta discursos racistas, homofóbicos, machistas que legitimam a dominação, a subordinação e a exclusão num jogo de poder econômico, político, social, linguístico, pedagógico e epistêmico que anula as diferenças e busca a unicidade, a mesmidade, a totalidade, a homogeneidade. (SANTOS, 2014, p. 11).

Portanto, construir “pedagogias descolonizadoras” exige identificar e desconstruir estereótipos que alimentam a dominação e a exclusão. Desconstruir no professor esses estereótipos historicamente perpetuados não é simples. No entanto, faz-se necessário porque, em primeiro lugar, previne sua reprodução pelo docente; em segundo lugar, porque somente assim se torna possível promover uma nova percepção dos mecanismos de dominação e exclusão. Nesse intuito, convém que os estereótipos sejam revistos a partir de uma compreensão de que a sexualidade é um processo de construção histórica, social e política, conforme salienta Foucault (1999). Os estereótipos não resistem a uma análise sob a perspectiva histórica.

Porém, quando se fala em formação docente, os cursos de formação de professor ainda se mostram alheios à temática. Muitos cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia, não abarcam a sexualidade em sua matriz curricular. Exemplo disso são as matrizes curriculares do curso de Pedagogia das universidades públicas do estado de Goiás: a Universidade Estadual de Goiás (2015) e a Universidade Federal de Goiás (2015). Ao analisarmos suas matrizes, ambas com reformulação publicada em 2015, não se encontra na ementa de suas disciplinas qualquer referência expressa à ‘sexualidade’ ou à ‘educação sexual da criança’.

A referência mais próxima a essa na matriz curricular dos cursos presenciais de Pedagogia da UEG – dos quais se selecionou a matriz do *Campus Anápolis* – aparece na disciplina *Diversidade, Cidadania e Direitos*, em cuja ementa se

encontram os termos 'gênero' e 'respeito e valorização das diferenças culturais'. Por sua vez, na matriz curricular de Pedagogia da UFG não aparece qualquer menção a expressões como 'sexualidade', 'educação sexual da criança', 'diversidade', ou mesmo 'gênero' (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015).

Assim, a concretização da educação sexual, com orientação emancipatória, ainda é um desafio distante, especialmente porque a formação dos futuros professores de certa forma já se mostra comprometida.

Outro desafio que se coloca urgente é como despertar o interesse dos docentes que já passaram pela formação inicial e, mesmo com uma eventual mudança curricular das licenciaturas, não seriam mais contemplados. Nesse sentido, promover formação continuada e incentivar os professores a buscá-la seria um dos instrumentos institucionais de que fala Nunes (1996).

Este capítulo destaca, assim, que a sexualidade é um elemento histórico, intrínseco ao ser humano e seu desenvolvimento. De igual modo, demonstra que as manifestações da sexualidade das crianças não apenas atestam que estas possuem sexualidade como também necessitam de uma educação que contemple esse aspecto. Porém, é importante que essa educação seja emancipatória, e não de perspectiva repressiva ou médico-higienista.

CAPÍTULO 2:

A SEXUALIDADE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO SEXUAL INFANTIL EM PAUTA

*A análise dos documentos contemporâneos que preconizam as diretrizes para a educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica, permite afirmar que a **criança ganhou visibilidade, mas as crianças continuam invisíveis.***

(SANTOS, 2014, p. 124).

Este capítulo apresenta o histórico da constituição da sexualidade no Brasil. Contempla, pois, as manifestações da sexualidade infantil, as influências religiosa e higienista, bem como trata da legislação educacional acerca do tema. Por fim, trata do desenvolvimento da educação escolar infantil. Embora não se pretenda ignorar os demais espaços de formação da criança como, por exemplo, o lar, esta abordagem se concentra na educação que ocorre na instituição escolar porque essa se constitui em um espaço privilegiado no qual a educação sexual pode e deve ocorrer.

Convém destacar que o desenvolvimento da sexualidade humana ocorre de maneira espontânea desde a mais tenra idade da criança, mais precisamente nas primeiras experiências afetivas dessa com a mãe. Esse desenvolvimento chega até a fase adulta, quando o indivíduo pode alcançar a maturidade sexual (NUNES; SILVA, 2006; YANO; RIBEIRO, 2011; RODRIGUES; WECHSLER, 2014).

Na sociedade brasileira, por razões sociais e culturais, quando os adultos se deparam com manifestações da sexualidade infantil, ocorrem alguns conflitos. São exatamente esses conflitos que dão indício de que há algo errado. Não que haja erro em ocorrer essas manifestações porque a sexualidade em desenvolvimento sempre se manifestará de alguma forma, por ser inerente ao ser humano. Então, o problema reside no fato de os adultos se chocarem, pois quase sempre acreditam que as crianças são seres assexuados ou que essa dimensão da vida humana pode ser ignorada e silenciada.

Além disso, a sexualidade infantil é envolta em um emaranhado de outros pré-conceitos e censuras, inclusive pelos educadores, frutos de uma formação

carregada de equívocos, como o entendimento de que a sexualidade se limitaria ao sexo, ou de que o sexo seria uma coisa feia e suja, ou mesmo de que o sexo se limitaria à procriação e que, nesse caso, o prazer não seria importante.

Discutir educação sexual exige, acima de tudo, a criação de espaços de diálogo, sobretudo entre escolas e famílias. É importante compreender que esse diálogo é ainda mais pertinente e necessário porque atualmente a educação sexual infantil exige uma construção, como nunca.

A dívida dos adultos com as crianças é histórica. Isso porque, pelo hábito histórico de privar as crianças do exercício orientado de sua sexualidade, ignoraram-se as condições fundamentais para o bom desenvolvimento humano. Além disso, nota-se que o exercício da cidadania pelas crianças ainda é limitado, embora essa condição fundamental seja direito delas (YANO; RIBEIRO, 2011).

Convém advertir que não basta a educação sexual. É necessário que as crianças sejam instruídas com a finalidade de que o seu desenvolvimento ocorra de maneira saudável e natural. Para isso, convém que o ensino seja seguro e isento de pré-conceitos. Assim, é essencial que as crianças tenham suas perguntas respondidas satisfatoriamente, portanto, considerando toda a dimensão da sexualidade, sem a polaridade presente no discurso dogmático e a na abordagem meramente biológica/reprodutiva.

O objetivo da educação sexual não é apenas orientar as crianças acerca do próprio corpo, mas instrumentalizá-las para que suas decisões, escolhas e atitudes sejam orientadas também pelo respeito. Por isso Rodrigues e Wechsler (2014) compreendem que a falta de uma educação sexual pertinente ainda na infância deixa as crianças vulneráveis a diversas situações de risco, como abuso sexual e reprodução de práticas equivocadas, dentre outras.

Siqueira e Trabuco (2013) sintetizam bem a importância da educação sexual:

A sexualidade está na propaganda no discurso político, na representação da vida, nas simbologias e nas utopias. Assim, é necessário que pais, professores e educadores se aprofundem na compreensão da sexualidade, para que façam uma intervenção qualitativa, subjetiva, ética e informativa, capaz de dar às novas gerações alguma segurança, alguma referência na vivência social e pessoal da sexualidade humana. (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 297).

Nesses termos, uma vez que ignorar, ocultar e/ou reprimir a sexualidade não tem sido suficiente, cabe à família e aos profissionais da educação propiciar

especialmente às crianças uma educação que de fato lhes permita compreender e desenvolver adequadamente sua sexualidade.

Devido a razões históricas, a sexualidade se constitui em um assunto de pouca ou nenhuma discussão no seio familiar. Vergonha, medo, culpa, falta de informação estão entre as causas desse silenciamento acerca da sexualidade. Assim, muitas famílias não cumprem essa tarefa. No entanto, enquanto algumas famílias se posicionam favoráveis para que a escola exerça esse papel de formação, outras se posicionam contrárias. E, mesmo nas famílias que buscam educar seus membros, a forma como isso acontece não é satisfatória, como explica Brandão (2004):

Não obstante a sexualidade ser um idioma social muito difundido, as conversas em família sobre sexo revelam-se ainda pouco explícitas. Tomam formas indiretas, pouco palpáveis ou claras, permeadas de reticências, advertências, reprimendas. (BRANDÃO, 2004, p. 80).

A razão de isso acontecer se deve em muito a maneira como muitos pais foram educados. Assim, tendem a reproduzir a postura repressiva a que estiveram sujeitos quando jovens. Dada essa realidade, a escola seria a instância que não caberia se furtar a essas discussões e à educação sexual.

2.1 O processo de constituição da sexualidade no Brasil

A formação do povo brasileiro permite uma compreensão das desigualdades e conflitos que ainda se operam neste século. Isso porque essa formação ocorreu, predominantemente, a partir da mistura de três raças: os brancos, de origem europeia; os índios, nativos do território brasileiro; e os negros, escravizados e desterrados à força do continente africano. Desde o princípio, essa constituição cultural diversificada gerou, dentre outras coisas, conflituosos modelos de organização familiar e distintas noções acerca de ser criança.

Segundo Neder (1994), pelo fato de Portugal se posicionar como uma potência marítima e dada a sua condição de colonizador, os portugueses - que se acreditavam uma raça superior - impuseram sua cultura, seus costumes, sua visão de mundo. Uma vez que seu modelo de referência familiar era o patriarcal europeu, marcado pelas relações desiguais de gênero, na cultura que se reproduziu no Brasil

a mulher branca era subordinada ao homem, que por sua vez era considerado o provedor da casa e detentor natural da autoridade do lar.

Neder (1994) sinaliza, ainda, que a influência religiosa atuava repressivamente ao impor controle sexual rigoroso. Devido ao fato de a Igreja Católica se assumir investida da responsabilidade de apregoar a família patriarcal²¹ como o modelo a ser cultivado, o controle se voltava prioritariamente ao comportamento da mulher e da criança, instituindo uma educação pautada em culpa, repressão e castigo.

Dourado e Fernandez (1999) destacam que no Brasil colônia tantos os garotos quanto as garotas, aos 13 anos passavam a ser considerados adultos e, portanto, eram-lhes exigidas atitudes próprias de adultos. Porém, exceto por esse fato, as desigualdades entre o sexo masculino e o feminino refletiam nas construções sociais. Embora a educação das crianças praticamente não recebesse a atenção, já se cultivava com os meninos brancos o exercício da autoridade sobre as mulheres, as crianças e os escravos, uma vez que se esperava que substituíssem os pais nos negócios. Igualmente se estimulava desde cedo o exercício da sexualidade dos jovens do sexo masculino, inclusive pela exploração sexual das escravas e/ou os escravos.

Por sua vez, consideravam-se as meninas de inteligência inferior e se lhes ensinavam valores como submissão e cuidados do lar. Para isso, costumava-se manter as mulheres isoladas em seus quartos ou mandá-las para os conventos, já que se acreditava que o isolamento as preservaria puras e honradas, enquanto aprendessem apenas o suficiente para se tornarem boas esposas, segundo Dourado e Fernandez (1999).

A esse processo de privilégios aos homens em detrimento das mulheres, Bourdieu (2015b) chama de dominação masculina. Em suas palavras,

[...] Também sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária

²¹ O patriarcalismo corresponde a um sistema social no qual os homens adultos detêm o poder primário, pelo qual exercem o domínio familiar, com autoridade sobre a mulher e as crianças. Em uma sociedade que se pauta pelo modelo familiar patriarcal, os homens adultos costumam ter privilégios sociais, como exercer funções de liderança e controlar as propriedades da família.

oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado [...]. (BOURDIEU, 2015b, p. 7-8).

A dominação masculina ocorre, portanto, por vias simbólicas. Dessa forma, ocorre sem o uso da força física e acaba por imprimir também no dominado a aceitação dessa dominação, de maneira que não perceba essa desigualdade na relação entre os gêneros.

No período colonial, a educação dos índios pelos jesuítas alcançava basicamente as crianças, pois se considerava que estas ainda estavam imaculadas pelos adultos. O controle dos seus corpos, sobre o vestuário e sobre os prazeres da carne, impunha vigilância e punição. Porém, na tribo todos se dispunham à educação das crianças: os meninos, com vistas a se tornarem guerreiros; as meninas, a assumirem as tarefas das mulheres adultas já desde os 7 (sete) anos de idade (DOURADO; FERNANDEZ, 1999).

Também entre os indígenas havia desigualdade de gênero. Embora as relações sexuais fossem permitidas antes mesmo do casamento, após consumada a união, a mulher devia fidelidade ao seu homem. Por outro lado, ao homem era honroso ter mais de uma mulher. Outro aspecto que demonstra a desigualdade entre homens e mulheres reside no fato de que as índias não podiam exercer atividades de mando, pois estas eram restritas aos homens.

Quanto à situação do negro no Brasil colonial, foi bastante severa. Não se estimulava o tráfico infantil porque havia preferência por escravos já jovens e adultos, que já estariam prontos para toda sorte de trabalho braçal. Era comum separar os escravos que tinham vínculo familiar, inclusive os filhos recém-nascidos de suas mães. Essa violência era praticada com a finalidade de manter o processo de desconstrução do referencial familiar e de identidades culturais (DOURADO; FERNANDEZ, 1999).

Aos 7 anos de idade, essas crianças já eram exploradas em atividades principalmente domésticas. Aos 14 anos, já se lhe forçavam em trabalhos pesados. Desde muito cedo as crianças negras eram consideradas inferiores às brancas e estavam sujeitas a se tornarem vítimas as diversas formas de violência (ALTMAN, 2000).

Para Neder (1994) essa diversidade na composição do povo brasileiro ainda é muitas vezes incompreendida por aqueles que atendem diretamente às crianças e

às suas famílias, reproduzindo preconceitos oriundos desse período. Dentre eles, estão os profissionais da área da educação.

Após o período colonial e até o século XIX, as crianças do sexo masculino passaram a ser atendidas nas escolas. Porém, as do sexo feminino continuavam recusadas. Além disso, os filhos de famílias ricas tinham a escolha de enviar os jovens do sexo masculino para os colégios internos ou contratar professores para ensinarem em suas casas. Neste último caso, às vezes, concediam-se às jovens o direito a participarem das aulas (DOURADO; FERNANDEZ, 1999).

Assim como antes do século XVI se entendia a criança europeia como um adulto em miniatura, até o final do século XIX no Brasil a criança filha de escravos era vista como um escravo igualmente em miniatura. Isso porque este já executava desde cedo algumas ordens e estavam fadados aos trabalhos escravos mais intensos quando alcançassem a idade e o corpo considerados próprios para os trabalhos pesados.

Algumas dessas formas de ser criança se conservaram pelo Brasil imperial e pelo republicano. No Brasil República, a noção de família-padrão conservou a relação de subordinação da mulher ao marido; este como provedor do lar, aquela como suporte do lar e educadora natural dos filhos (NEDER, 1994).

Durante o século XIX e parte do século XX, a sociedade mantinha a lógica desigual entre os gêneros: era repressiva em relação às mulheres e liberal em relação aos homens. Dentre as muitas restrições da moral vigente, só se permitia o sexo para as mulheres após o casamento. Aliás, estas deviam ser e parecer fiéis. Contudo, aos homens, valorizava-se a prática sexual com várias parceiras desde cedo. Tolerava-se que os homens, mesmo casados, tivessem amantes e filhos ilegítimos. Independente da dinâmica relacional no lar, o divórcio não era tolerado, assim como se cobrava dos filhos a obediência irrestrita, e que só saíssem da casa paterna quando constituíssem suas famílias.

No entanto, por esse período os pobres urbanos, dentre os quais estavam os ex-escravos e seus descendentes, eram ignorados pelas políticas educacionais. Parte dos meninos muito pobres vivia pelas ruas. Eram, pois, alvo de constantes ações policiais e confinados a princípio em prisões comuns junto com os maiores de idade. Posteriormente, passaram a ser levados para unidades que funcionavam como prisão-escola-oficina (NEDER, 1994).

Para Couceiro (2007), o discurso da medicina higienista era ambíguo, pois enaltecia a criança rica, enquanto discriminava a pobre. Dessa forma, seu discurso se alinhava com o interesse repressivo do Estado:

Ao mesmo tempo em que era vista como salvação do país, a criança, sobretudo a pertencente às camadas populares era temida. Em função do crescimento urbano e da população pobre que se aglomerava nas cidades, sem emprego fixo, vivendo da mendicância, de pequenos furtos, sendo vista pelas elites como responsável pelas desordens e crimes que se alastravam pelas ruas, a criança pobre passa também a ser percebida como perigosa, uma verdadeira ameaça ao país. Cabia então ao Estado, educar, disciplinar, moralizar as crianças pobres [...]. (COUCEIRO, 2007, p. 105).

Contraditoriamente, o Estado só “notou” as crianças pobres devido à vulnerabilidade a que estas estavam submetidas. Portanto, o interesse do Estado ao criar políticas que as enquadrava não era o de tirá-las da situação de risco social em que se encontravam. Era na verdade o de solucionar o problema da violência. Portanto, respaldado no discurso da medicina higienista, a atenção do Estado sobre as crianças seguia não apenas essa lógica, como impunha ações repressivas contra aquelas que viessem a transgredir “a ordem”.

Dourado e Fernandez (1999) mencionam a criação do Código de Menores de 1927, cuja finalidade era tratar das crianças e jovens identificados em situação de abandono, de delinquência ou risco. Esse fato se traduziu em ato fiscalizador das famílias pobres:

[...] havia ideias diferentes sobre como a sociedade deveria se preocupar, de um lado, com a criança pobre e, do outro, com a criança rica. Os filhos das elites, para os intelectuais da época, estariam protegidos dos vícios e dos crimes, pois quem nascia numa “boa família” teria uma tendência para a virtude. Em oposição a essa elite bem formada, estavam os pobres que, vivendo nas péssimas condições sociais das cidades, só podiam conviver com o crime, com o alcoolismo e a vagabundagem. E, como seriam os filhos desses pobres? Para os defensores das ideias higienistas, essas crianças já nasciam com uma tendência a reproduzir o comportamento dos pais. (DOURADO; FERNANDEZ, 1999, p. 70).

Portanto, essa postura legitimava a elite como virtuosa, composta por pessoas de “boa família”. Por outro lado, estigmatizava as famílias pobres, como se essas já tivesse propensão ao crime.

De acordo com Dourado e Fernandez (1999), nesse período o discurso já exaltava o valor da escola para o desenvolvimento do país, mas o que se verificou foram investimentos esparsos na educação pública. Dessa forma, os pobres pouco ou nada estudavam. Para esses, o que se estimulava era a aprendizagem de

ofícios menos valorizados, que permitissem o ingresso precoce no mercado de trabalho.

As mudanças sociais se intensificaram mesmo foi no século XX, por um contexto em que o impacto do capitalismo impôs condições como: o progresso tecnológico, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a importância crescente da escolarização. A expansão econômica intensa fortaleceu a lógica da concentração de riqueza *versus* exclusão social. Assim, essas mudanças foram todas em favor dos industriais, ao que fizeram ampliar as desigualdades sociais da época. O progresso tecnológico, pela automação das máquinas, eliminou a demanda por força de trabalho, o que gerou ainda mais desemprego e baixa no valor da força de trabalho. Essa situação se agravou com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, pois mais uma vez o exército de reserva e o desemprego se ampliaram e, conseqüentemente, a força de trabalho se tornou ainda mais barata. Por fim, a exigência por uma maior escolarização nesse período dificultou ainda mais o ingresso daqueles que não tinham acesso à educação, até então demasiadamente negligenciada pelo Estado.

Quanto à mulher brasileira, as leis até 1962 estabeleciam a mulher casada como relativamente incapaz, não podendo, por exemplo, exercer o trabalho remunerado sem que o marido autorizasse. Além disso, o marido podia solicitar, por exemplo, que se anulasse o casamento caso descobrisse que a mulher com quem estava casado não fosse virgem antes das núpcias, conforme Pimentel (2002).

Em 1978, embora não tenha ocorrido de forma homogênea, reconquistou-se o direito à Educação Sexual no Brasil. Nesse ano, realizou-se na cidade de São Paulo o I Congresso de Educação Sexual nas Escolas, que abriu caminho para sucessivos eventos científicos. As discussões se voltavam especialmente para a gravidez precoce e as DSTs. Essas questões demonstravam a preocupação de educadores e familiares, o que os levou a manifestar o interesse pela inclusão desses temas na grade curricular das escolas (FIGUEIRÓ, 2010).

Contudo, mesmo com o abrandamento da censura oficial no final dessa década, alguns acontecimentos repressivos ainda ocorreram até os primeiros anos de 1980 (FIGUEIRÓ, 2010, p. 102). Assim, após 21 anos de ditadura, o povo conquistou a democratização do país. Então, a sociedade valeu-se da liberdade para discutir questões como os direitos humanos, o direito da mulher, das crianças e

dos adolescentes, e a violência intrafamiliar - que tem como causas a desigualdade de gênero e a visão adultocêntrica²² e androcêntrica²³.

Em 2002, houve reforma do Código Civil Brasileiro, Lei nº 10.406/2002, que excluiu alguns elementos discriminatórios contra a mulher, e que constavam no Código Civil anterior. Pimentel (2002) destaca que o Código em vigor:

Inova ao introduzir expressamente conceitos como o de direção compartilhada, em vez de chefia masculina da sociedade conjugal; como o de poder compartilhado, no lugar da prevalência paterna no pátrio-poder; substitui o termo “homem”, quando usado genericamente para referir ao ser humano, pela palavra “pessoa”; permite ao marido adotar o sobrenome da mulher; e estabelece que a guarda dos filhos passa a ser do cônjuge com melhores condições de exercê-la [...]. (PIMENTEL, 2002, p. 27).

Destaca-se que, não obstante todas essas mudanças, as relações entre homens e mulheres ainda estão carregadas de desigualdade e, portanto, de práticas de domínio/subordinação. Isso porque os valores e as práticas culturais não se guiam unicamente pela lógica jurídica.

No que diz respeito às crianças e adolescentes, nas últimas três décadas a sociedade civil brasileira defendeu seus direitos. Organizações não governamentais e movimentos sociais aproveitaram a agenda internacional e se empenharam nesse debate. Dessa forma, a Constituição Federal em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 estabeleceram os direitos da criança e do adolescente, que devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. A Constituição Federal, por exemplo, trata que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65/2010).

Por sua vez, o ECA apresenta que:

²² A visão adultocêntrica diz respeito à postura social que confere o poder aos adultos e impõe a leitura da realidade a partir de seu ponto de vista em detrimento do ponto de vista das crianças e adolescentes, na medida em que lhes nega o poder.

²³ A visão androcêntrica corresponde à prática social permeada de elementos que privilegia o homem, em aspectos como a linguagem (por exemplo: usa-se o pronome ‘eles’, portanto no masculino, em alusão a trinta mulheres e um só homem), no acesso às carreiras de chefia ou às atividades de decisão, assim como tende a determinar como típicas do universo masculino a maioria das atividades de lazer, dentre outros.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Tanto a Constituição Federal quanto o ECA destacam os direitos das crianças e adolescentes, inclusive com “absoluta prioridade”. No entanto, por sua especificidade, o Estatuto trata de destacar a proteção e o desenvolvimento integrais.

Apesar dessa proteção legal e do fato de que a sociedade brasileira tenha discutido formas de promover os direitos dessa parcela população, os índices de violência contra a criança ainda são muito elevados. Para Mendonça (2010), na contramão dessas garantias legais, a situação tem se agravado, especialmente para as crianças pobres:

Nas duas últimas décadas, observa-se o agravamento das diferentes manifestações da violação dos direitos de crianças e adolescentes, como a violência doméstica, violência institucional, nas comunidades e nas ruas. Na atualidade as crianças das famílias pobres ainda são exploradas em diferentes frentes de trabalho, são vítimas de extermínio, vivem em condições sub-humanas, envolvidas na exploração sexual, tráfico de seres humanos para fins sexuais, no tráfico de drogas e ainda sofrem violência no âmbito familiar que, muitas vezes, é a porta de entrada para esses e outros tipos de violência. (MENDONÇA, 2010, p. 135).

Dessa maneira, observa-se aumento da vulnerabilidade das crianças de camadas populares. No entanto, o mais preocupante é que nem mesmo no âmbito familiar muitos desses pequenos encontram a proteção e o cuidado de que necessitam.

Podemos concluir, pois, que o despertar da sociedade para esses abusos ainda não foi suficiente para se converter em políticas públicas que empreguem instrumentos institucionais suficientes, no intuito de que os grupos/classes vítimas históricas das desigualdades sejam devidamente contemplados. Além disso, esse aumento da violência, mesmo com a conquista das garantias legais, mostra que mais do que leis são necessárias políticas públicas efetivas.

2.2 Do impacto da religião e da medicina higienista na sexualidade brasileira

Por todo o tempo, a religião desempenhou grande influência no comportamento sexual das famílias ocidentais. Como o sexo deixou de ser uma fonte prioritariamente de prazer e se tornou uma obrigação já para os judeus, a cultura judaica acabou por se centrar em uma sexualidade repressiva, machista e sexista, ao que o cristianismo nesse sentido lhe seguiu o modelo. Dessa maneira, a religião cristã ao longo dos séculos da modernidade influenciou a conduta sexual, com base em práticas de proibição e repressão. Na modernidade instaurou-se, assim, a confusão entre sexualidade e genitalidade, que perdura até nossos dias (VITIELLO, 1998).

Igualmente, a medicina higienista foi preponderante para a conformação da família brasileira. No final do século XVIII, o capitalismo produz uma nova postura em relação ao papel da mulher no lar. Nesse período começam a surgir diversas publicações, em que os médicos passam a elaborar livros e guias acerca da criação dos filhos, da educação, da higiene e da medicação de crianças, voltados para a classe burguesa. O amor materno foi exaltado como um nobre valor natural e social, bem como fundamental para a felicidade familiar.

Dessa maneira, legitimou-se a ideia de que a responsabilidade das mulheres era a de cuidar, educar, aconselhar e consolar os homens por toda a vida, independente de como fossem tratadas por estes. Embora o papel atribuído à mulher tenha sofrido tais mudanças, ela continuou a ser um indivíduo definido em relação ao homem.

Além disso, segundo Costa (1999), do final do século XVIII para o século XIX, a tendência médico-higienista também influenciou bastante no processo educativo do lar. Isso porque, com a instauração do médico na família, este passou a instruir a mulher quanto às práticas saudáveis para os membros do lar. Assim, ao lhe atribuírem tarefa fundamental na saúde e educação dos filhos, a mulher foi “promovida” a um papel social mais relevante na instrução dos filhos.

De acordo com Costa (1999), no início do século XIX surgiu no Brasil uma desordem urbana provocada principalmente pela marginalidade, ociosidade e vagabundagem. Ao perceber que não conseguia reverter a situação apenas pela violência, o Estado se apropriou de ideias propagadas pelo movimento higienista a fim de corrigir tal conflito. Por ocasião, empregou-se a medicina higiênica como uma

nova estratégia, sob a orientação de que tanto a saúde quanto a prosperidade familiar são consequência da sujeição ao Estado.

Araújo (2006) ressalta que no período colonial imperava o modelo patriarcal disseminado por Portugal, no qual o “pai de família” tomava praticamente todas as decisões pela família. Contudo, o Estado moderno, inclusive pela influência do processo de higienização urbana, impôs às famílias novas normas: sociais, físicas, psíquicas e sexuais. Embora conservando a submissão da mulher ao marido, o Estado conferiu a ela a responsabilidade de representá-lo no lar.

Dessa maneira, os higienistas transformaram o ideal da mulher dos tempos coloniais – pálida, apática, doente – na nova mulher burguesa, ao realçar o valor do corpo saudável, robusto e harmonioso como representativo de uma classe. Consequentemente, acentuou aí o racismo e os preconceitos sociais já existentes. Além disso, primou por abolir os castigos físicos, desenvolveu o indivíduo contido, de comportamento reprimido e disciplinado. Os higienistas alcançaram esse objetivo por meio da autculpabilização, que ainda é um traço do sujeito civilizado e aburguesado (COSTA, 1999).

Costa (1999) aponta também que a medicina higienista contribuiu para a revitalização da intimidade familiar. Porém, a casa se tornou um ambiente de constante inspeção de saúde, de controle de doenças e de militância moral. Dessa forma, fracionou as antigas relações da “casta”, religião e propriedade. Assim, a medicina higiênica, tal qual a religião, influenciou a família para acomodar-se e participar na criação dos valores de classe, corpo, raça e individualismo, típicos do Estado burguês.

Com a urbanização a família modificou hábitos e costumes a fim de acompanhar as novas condições da competição econômica e social. A higiene ajudou, assim, para que a família se adaptasse ao mundo urbanizado, ao passo que determinava os novos papéis para cada membro, e conduzia todos à tutela do Estado, criando novos significados aos vínculos entre os membros da família e influenciando na constituição da nova ética familiar burguesa, segundo Araújo (2006).

Para Costa (1999), na formação da criança, buscou-se moralizá-la em uma ética alinhada ao modelo econômico, no qual já se destacavam a valorização do trabalho e o respeito à propriedade privada. A estratégia empreendida pelo movimento higienista foi semelhante à dos jesuítas: priorizar a formação da criança.

No entanto, a conversão apregoada pela visão higienista era a de formar soldados da saúde a serviço do Estado. Nesse caso, esperava-se que as crianças reproduzissem no lar a atuação do Estado, somando esforços com a atuação já atribuída às mães.

Nesse processo, a religião colaborou bastante com a higiene na repressão dos comportamentos sexuais considerados inadequados, tanto pela doutrina religiosa quanto pelo higienismo. Essa educação levou à intensa repressão sexual intrafamiliar. Aumentou a opressão dos homens sobre as mulheres com o machismo; os adultos passaram a bater nas crianças que se masturbavam; permitiu-se aos heterossexuais reprimirem mais intensamente os homossexuais. Dessa maneira, o sexo se tornou emblema de respeito e poder sociais (COSTA, 1999).

Definiu-se que a masturbação era nociva para a saúde física, intelectual, moral e espiritual das crianças e dos jovens. Enquanto os médicos acentuavam os eventuais males físicos e intelectuais causados pela masturbação, a religião enfatizava o caráter pecaminoso da prática da masturbação.

Costa (1999) aponta que a higiene, tal qual no período colonial, reprimiu o sexo considerado irresponsável e passou a exaltar a sexualidade conjugal como elemento fundamental de coesão do casal. Isto é, a fim de evitar que uma mulher insatisfeita viesse a buscar relacionamento extraconjugal, o casal deveria ser plenamente sexualizado, ou seja, incorporou-se ao casamento a noção de que ambos os cônjuges tinham o direito de experimentar o prazer sexual.

Compreendia-se, assim, que a saúde dos filhos, a moralidade da família e o progresso do Estado dependiam da estabilidade do casamento e do bom desempenho sexual do casal, razão pela qual os higienistas combateram a união motivada por interesses econômicos e a que tivesse desproporção de idade entre o casal. Assim, defendia-se o amor, não o romântico, mas o pragmático.

A higiene definiu que a finalidade principal do homem e da mulher era ser pai e mãe, e que suas vidas deveriam girar em torno da dos filhos. Assim, valeu-se da dedicação aos filhos como estratégia para manter, principalmente o homem-pai, quieto, na dócil postura de cidadão patriótico, conforme revela Costa (1999).

Segundo Costa (1999), os benefícios do progresso científico da higiene para os cidadãos foram inquestionáveis e afirma que não se trata de negar ou desvalorizar sua importância. No entanto, não deixa de salientar o fato de a higiene ter funcionado como auxiliar na política de transformação dos indivíduos conforme

os interesses do Estado. Além disso, com uma visão científica, a medicina higienista se revelou de alto poder de convencimento, inserindo na família uma norma de constante intervenção disciplinar. As técnicas higiênicas disseminavam uma visão política e ideológica. Se por um lado convencia a população da necessidade de mais exercícios físicos, mais esforço intelectual e mais educação sexual, por outro lhe impunha uma repressão extrema.

Costa (1999) ressalta que a higiene e a religião convergiram em muitos aspectos. Naturalmente que, ao defender seus interesses específicos, a higiene divergiu de algumas questões da doutrinação religiosa, como a valorização da razão científica e a prevenção de natalidade, dentre outras.

2.3 Orientação/educação sexual: leis e documentos oficiais

A educação funciona como um elemento-base importante do processo de formação intelectual e social na constituição do sujeito. Precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir, e questionar os valores e concepções, de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos. Naturalmente que esses referenciais todos fundamentarão, entre outros aspectos, sua visão de sexualidade e sua prática sexual. Por isso, nessa perspectiva de educação, há espaço para uma educação sexual que igualmente convirja para a emancipação do sujeito em desenvolvimento.

Chagas *et al* (2010) revelam que a Educação Sexual, quando incluída no currículo com o caráter intencional, passou a adquirir também um caráter planejado. Essas autoras esclarecem que a Educação Sexual é uma área multidisciplinar, que deve ser integrada ao currículo o quanto antes, pois colabora para o desenvolvimento global saudável - social, biológico, cognitivo, psicológico e motor - do ser humano. Contribui, ainda, para a afirmação da identidade pessoal.

Ressalta-se que o conceito de Educação Sexual é contemporâneo. Figueiró (2010) assinala que a educação sexual é

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2010, p. 3).

Assim, a educação sexual planejada é intencional porque a mesma necessita possuir planejamento específico e determinados objetivos a serem cumpridos, visando a informar e refletir – de forma cuidadosa e responsável – todo o processo social e cultural.

A Educação Sexual no Brasil teve origem na Orientação Sexual, um das atribuições que surgiram na atividade de Orientação Educacional. O orientador educacional, um pedagogo com habilitação específica para a área, inicialmente tinha participação central no que diz respeito à educação sexual nas escolas. Esse profissional executava uma função bastante ampla, pois tinha a responsabilidade de orientar aos alunos e fornecer subsídios aos professores e pais (SAYÃO, 2007).

Por isso Suplicy *et al* (2000, p. 26) lembram que “a Orientação Sexual, quando utilizada na área de educação, deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas”.

Com o passar do tempo, os professores de Biologia se tornaram os profissionais que se dedicam diretamente à educação sexual. Dessa forma, a abordagem se tornava quase que restrito ao ensino da Biologia e à fisiologia da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2010, p.109).

Essa é, possivelmente, a principal razão de a “orientação sexual” se tornar um dos temas transversais. Isso porque os temas transversais exigem olhares diversos para não se restringirem a um ou dois de seus aspectos. Por isso a orientação educacional representou grande progresso quando de inserção na grade curricular. Por outro lado, a educação sexual foi desaparecendo paulatinamente das atividades educacionais, na medida em que o professor ou o agente educativo apresentou dificuldade de lidar com a temática.

Acredita-se, pois, que a abordagem preventiva, reflexiva e informativa deve ser contínua e abarcar todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, professores, diretores, funcionários e pais devem contribuir diretamente para o desenvolvimento da criança, com responsabilidade, conhecimento e consciência. Para isso, é necessário considerar os fatores envolvidos nos contextos em que as crianças estão inseridas para que haja uma melhor compreensão da criança, enquanto sujeito e pessoa em desenvolvimento.

Figueiró (2010, p. 92) destaca que “infelizmente, a Educação Sexual informal, negativa, em que o sexo é visto como algo sujo e vergonhoso e como assunto do

qual não se deve falar persiste na cultura brasileira”. Por isso a importância de a Educação Sexual operada na escola se apresentar como complementar da educação da família, pois pode oferecer a esta o devido subsídio a fim de romper com esse tipo equívoco.

No entanto, para que se pudesse legitimar essa atuação escolar, fazia-se necessário que o Estado a fizesse valer. Assim, como objeto de conquista dos movimentos sociais organizados, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada. Em seus artigos 205 e 206 aprecia a Educação Infantil.

No que se refere à atuação do poder público no sentido de educar/orientar as crianças acerca das questões sexuais, a Carta Magna se limitou ao seu art. 278, especialmente no inciso VIII:

Art. 278. O Poder Público promoverá programas especiais, admitindo a participação de entidades não governamentais e tendo como propósito:

[...]

VIII. prestação de orientação e informação sobre a sexualidade humana e conceitos básicos da instituição da família, sempre que possível, de forma integrada aos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; (BRASIL, 1988).

Contudo, situa essa abordagem ao ensino fundamental e médio, e a vincula aos conteúdos curriculares. Dessa forma, implicitamente não identifica na educação sexual razão própria de existir, diferentemente do que ocorre com as disciplinas curriculares clássicas.

Já o ECA destaca a educação infantil sem relacioná-la à educação sexual ou fazer menção explícita à sexualidade: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Porém, não há como negar que a expressão “pleno desenvolvimento de sua pessoa” abarca os mais diversos aspectos do desenvolvimento, o que certamente contemplaria a sexualidade.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) discute a educação infantil ao longo de todo o seu texto, mas no art. 29 aparece o seu objetivo principal:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Logo, a LDB prevê também o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, reconhecendo que esse desenvolvimento integral depende de ações da escola, da família e da comunidade. Essa é a razão de atribuir à escola a responsabilidade de promover uma educação complementar à da família e à da comunidade. Porém, expressões como “sexo”, “sexualidade” e “educação sexual” também não aparecem, o que demonstra certo silenciamento, porém não a exclusão das questões concernentes à sexualidade.

Ressalta-se que, embora tratem da educação infantil e dos princípios sobre os quais será construída, nenhuma das leis mencionadas até então aborda, de forma explícita, a educação sexual infantil.

Essa alusão explícita surge nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que enfatizam a necessidade de a escola tratar da sexualidade, por esta ser um elemento fundamental à vida dos indivíduos em sociedade. Ganhou, assim, legitimidade para ser abordada no ambiente escolar.

Nesse sentido, Nunes e Silva (1999, p. 169) defendem que “[...] a sexualidade é uma dimensão humana, que não pode jamais ser negada ou anulada sem deixar sequelas éticas e privações existenciais [...]”.

Os PCNs (BRASIL, 1998), elaborados pelo governo federal, orientam e regulamentam a inclusão da educação sexual nas escolas, como tema transversal, a ser desenvolvida pelas mais diversas disciplinas, de maneira a contribuir para a formação pessoal e social de seus discentes. Leão, Rezende e Ribeiro (2008) destacam isso:

Os PCNs, como são chamados, apresentam como novidade os temas transversais. Tais temas não se constituem em novas disciplinas, mas uma articulação entre todas as disciplinas “clássicas” (Português, Matemática, História, entre outras), para abarcar distintos temas, os quais são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, consumo, trabalho, estudos econômicos e orientação sexual. Neste contexto, a escola apresenta função específica, a qual deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos, e educar para a cidadania, para o exercício da participação consciente em sociedade, visto que a cidadania é a finalidade da educação. (LEÃO; REZENDE; RIBEIRO, 2008, p. 17-18).

Dessa maneira os PCNs (BRASIL, 1998) congregaram na grade curricular a Orientação Sexual como um tema Transversal. Dividiram-se os conteúdos

relacionados à temática em três partes de estudo: o corpo, as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a Educação Sexual é fundamental para que o discente possa exercer sua sexualidade de maneira integral, pautada no prazer e na responsabilidade. É também uma questão de cidadania, apesar de ainda existir resistências para que a educação sexual seja devidamente implantada. Quirino e Rocha (2012) apontam ainda a falta de iniciativas didático-pedagógicas que visem à inclusão dessa temática na pauta da escola.

É bem verdade que a orientação sexual não teve origem nos PCNs (BRASIL, 1998). Entretanto, os Parâmetros foram imprescindíveis para promover as questões relativas à sexualidade humana e ao ensino.

Uma vez que a LDB estabeleceu a educação infantil como etapa da educação básica, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um dos documentos dos PCNs, mas nesse caso voltado especificamente para a Educação Infantil. O RCNEI era um guia de orientação que visava a subsidiar as creches e pré-escolas, a fim de atender aos cuidados fundamentais das crianças pequenas e suas brincadeiras.

O RCNEI foi lançado em três volumes: o primeiro contém a *Introdução*, que apresenta os principais conceitos empregados com vistas aos objetivos propostos; o segundo aborda a *Formação Pessoal e Social*, cuja finalidade era favorecer os processos que possibilitassem construir a identidade e a autonomia das crianças; e o terceiro contempla o *Conhecimento de Mundo*, que tratavam das diversas linguagens utilizadas pelas crianças e das relações que estas estabelecem com os objetos de conhecimento. Embora não utilizasse a nomenclatura “educação sexual infantil”, o RCNEI contemplava em seu segundo volume a questão do sexo e da sexualidade, esta entendida como um processo amplo, cultural e próprio ao desenvolvimento das crianças, bem como relacionada diretamente com o prazer.

Ainda em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer CNE nº 22/1998, oficializou a discussão e elaboração das DCNs.

Esse documento apresentou, em sua quarta diretriz, a palavra sexualidade:

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

Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com 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, a ciência e a tecnologia. (CNE, 1998, p. 12-13, grifo nosso).

Porém, já na Resolução CEB nº 1/1999 de 07 de abril, que instituiu as DCNEIs, houve a supressão do termo 'sexualidade'. Na versão final, a Resolução nº 5/1999 de 17 de dezembro, que fixou as Diretrizes, esse termo continuou suprimido. Cabia às DCNEI fixar as normas obrigatórias para a Educação Infantil, com vistas a definir a formação básica, conforme prevista na LDB. Assim, a supressão do termo "sexualidade" é indício de que houve resistências a fim de que a educação sexual não se tornasse obrigatória para esse nível de ensino.

Além desses entraves, Figueiró (2010, p. 111) também aponta que "um fator que pode ter contribuído acentuadamente para o entrave da oficialização da Educação Sexual nas escolas ou mesmo dificultando a realização de novas experiências é o argumento de que esse tipo de educação não é prioridade".

É possível que esse tipo de discurso se oriente pela legitimação da visão de que a criança não precise de educação sexual. Assim como pode também se dar em virtude do *habitus* incorporado, o mesmo que por séculos tem excluído parcela significativa das crianças brasileiras do conhecimento adequado sobre seu próprio corpo e sua sexualidade.

De qualquer maneira, Suplicy et al (2000) salientam que nos dias atuais profissionais da educação estão buscando qualificação profissional para que possam trabalhar em prol da Educação Sexual.

É, pois, a escola o ambiente privilegiado para o desenvolvimento da ética, da moral e também de formação do sujeito. Esse espaço tem a responsabilidade de produzir cultura, ao mesmo tempo em que recebe pessoas oriundas das mais diversas classes sociais, etnias e gêneros.

No entanto, a escola está situada em uma sociedade com valores conflituosos e predominantemente conservadora. Isso ficou evidente na polarização das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. Nessas discussões, o "lobby religioso", liderado por evangélicos e católicos, fez com que se suprimisse, por exemplo, a palavra "gênero".

Rosado-Nunes (2015) relembra que a trajetória para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE) foi longa e conturbada. A autora revela que,

embora tenha sido elaborado e entregue ainda em 15 de dezembro de 2010 ao então Presidente da República, o PNE só pôde ser sancionado em 25 de junho de 2014, após passar pela Câmara e Senado, onde sofreu em torno de 3.000 (três mil) emendas. Segundo a autora, grupos religiosos – predominantemente católicos e evangélicos – foram os que atuaram mais intensamente no processo de votação do Plano.

Não obstante o processo de laicização desde o final do século XIX no Brasil, a interferência da religião sobre o Estado ainda é notória. Para esses autores, embora não seja exatamente como ocorre no País, “[...] o laicismo está associado ao pluralismo religioso, de modo que o termo laico não remete à ideia de “sem religião”, mas à presença de várias denominações, à liberdade e imparcialidade religiosa, entendendo que as religiões não devem interferir ou influenciar os assuntos do Estado” (RIBEIRO; PÁTARO, MEZZOMO, 2016, p. 57-58).

Por um lado, a Igreja Católica se vale do fato de a maioria da população do País se denominar católico. Por outro, Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2016) destacam a força da Frente Parlamentar Evangélica (FPE). Segundo os autores, esse é um dos segmentos políticos com bastante influência no Congresso Nacional, e que se apresenta como defensor da família, dos bons costumes e da moral, segundo a noção que têm acerca desses elementos. Para os autores a FPE, por ser formada por deputados e senadores que se denominam evangélicos, apresenta uma identidade religiosa, cuja pauta é predominantemente conservadora e de direita.

Segundo Rosado-Nunes (2015), esses grupos atuaram principalmente a partir de um discurso no qual a “ideologia de gênero” desrespeitaria e feriria a “natureza” estabelecida por Deus. Para a autora, a Igreja Católica – a exemplo do que aconteceu em segmentos evangélicos – utilizou-se do discurso para se legitimar, sobretudo, como a representante de Deus e da moralidade:

Para a Igreja, a fragilização do modelo tradicional de família sobre o qual se assenta o edifício mais que milenar de sua institucionalidade soa como o alarme que anuncia a sua própria fragilização. A manutenção do dispositivo familiar tal qual ela ajudou a modelar é crucial para a instituição. Diante do avanço dos ideais democráticos de sociedades que se regulam pelo contrato entre indivíduos livres, a Igreja investe na defesa da moralidade social, política e individual. Apresentar-se como a guardiã da moral é uma de suas estratégias para que seu discurso e sua ação na esfera pública sejam recebidos e aceitos. (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1254).

Portanto, o maior interesse era a conservação do modelo familiar único por ela apregoado há séculos, razão pela qual a referência direta às desigualdades de gênero e à diversidade foi alvo de polêmica.

Rosado-Nunes (2015) observa que tal investida alterou significativamente o texto sugerido pelo relator, Angelo Vanhoni (PT/SC). Assim, o texto que propunha “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da **igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**” foi reduzido à proposta de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção **da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1241).

Ora, uma efetiva promoção da “cidadania” e “erradicação de todas as formas de discriminação” **em tese** contemplaria a igualdade e o combate a toda forma de discriminação, mas essa não é a intenção dos grupos religiosos em questão. Antes, essa alteração no texto foi a estratégia encontrada por esses grupos para arrancar do texto termos como “gênero” e “orientação sexual”, apostando que a falta de transparência acerca de elementos como esses seja impeditivo para a prática de educação sexual nas escolas.

De fato, os profissionais da educação, que desde 2012 contavam podiam respaldar sua prática pelo Parecer CNE nº 8/2012, ficaram sem diretrizes claras e sem “respaldo” para sua prática de sala de aula. Assim sendo, com esse revés no PNE, em 2015 o próprio CNE se manifestou nesse sentido em nota pública:

Considerando, finalmente, que o Conselho Nacional de Educação é responsável pela elaboração de Diretrizes Nacionais no campo educacional, e que, por isso, entende que disposições legislativas e normativas genéricas, como “combate a toda e qualquer forma de discriminação” não colaboram, especialmente no campo da educação, para a superação das discriminações a determinados segmentos sociais que, por sua identidade específica, foram secularmente invisibilizados e, por via de consequência, se viram impedidos, na construção e usufruto dos direitos decorrentes de sua própria cidadania [...]. (CNE, 2015, p. 1-2).

No excerto acima, o CNE deixa entrever que essas disposições genéricas de “cidadania” e de “combate a toda e qualquer forma de discriminação” voltará a ser um dos dispositivos empregados para a invisibilização secular de determinados segmentos sociais.

Além disso, há que se ressaltar ainda que, ao forçarem a retirada de elementos como “igualdade racial e regional” – embora esse não fosse seu objetivo

explícito – esses grupos contribuíram para a manutenção também das desigualdades racial e social.

Esse embate polarizado ocorreu também na elaboração que se seguiu dos diversos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Com as mesmas influências religiosas, em geral o destino de elementos como “gênero” e “orientação sexual” nesses documentos foi o mesmo que se observou no PNE.

2.4 SME de Goiânia: a educação infantil e a sexualidade em pauta

Almeida (2010) situa o processo de implantação da educação infantil no município de Goiânia a partir da década de 1980. O autor revela que os movimentos sociais e a organização da sociedade civil pressionaram por políticas públicas no campo educacional. Com o processo de democratização do país, tais pressões geraram alterações de duas ordens. A primeira foi de ordem constitucional, pois a Constituição Federal da República de 1988 garantiu direitos fundamentais e, ao conceber as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direito, pela primeira vez estabeleceu como dever do Estado o atendimento a essas em creches e pré-escolas. A segunda foi de ordem organizacional, pois a reforma do Estado priorizou a desregulamentação financeira e defendeu um modelo de Estado mínimo, no qual os cortes de verbas se tornaram seu principal eixo.

Essas mudanças foram fundamentais para o processo de municipalização desse atendimento às crianças, conforme aponta Almeida (2010):

[...] No capítulo IV, no artigo 30, inciso VI, sob o título “Dos Municípios”, é instituída a competência em relação à manutenção aos municípios, por meio da cooperação técnica e financeira da União e do Estado em programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental. Embora não trate da Educação Infantil como um todo, o novo artigo representa um ganho, pois demonstra que os entes federados devem atuar em regime de cooperação, não ficando a cargo apenas do município essa etapa da Educação Básica. (ALMEIDA, 2010, p. 52).

Dessa maneira, a partir dessa cooperação tanto técnica quanto financeira, da União e dos estados, os municípios alcançaram melhores condições e, finalmente, iniciaram o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, desencadeou-se um processo no qual creches que estavam no âmbito assistencial privado passaram paulatinamente para a responsabilidade educacional pública.

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

Em 1995, a SME implantou 23 turmas de pré-escolas para crianças a partir de quatro anos e meio, em 13 escolas municipais de Ensino Fundamental. Nesse ano, a Secretaria discutiu e elaborou o documento *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para a pré-escola*, que objetivava nortear a formação continuada dos professores, orientar e implantar uma política para a educação infantil nas escolas. (GOIÂNIA. SME, 1995).

No ano de 1998, dois anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a SME criou a Divisão de Educação Infantil (DEI) a fim de se preparar para a incorporação de creches até então pertencentes à rede educacional do estado de Goiás. Assim, em 1999 ocorreu a transferência de 13 dessas creches. A partir de 2000, a SME iniciou processo de incorporação de outras 71 instituições de educação infantil. Apenas em 2006 se encerraria esse processo de municipalização das unidades até então vinculadas ao estado (GOIÂNIA, 2001).

Ressalta-se que, nesse mesmo período, a SME também firmou convênios com instituições privadas – filantrópicas, comunitárias e confessionais. Assumiu, por conseguinte, a responsabilidade de repassar recursos financeiros, materiais e/ou humanos (GOIÂNIA, 2001).

O trabalho da Divisão de Educação Infantil (DEI) centrou-se na formação dos professores e da equipe técnica e na estruturação das instituições, já que o atendimento na pré-escola era realizado em meio período e nas creches, período integral. Outra necessidade era a construção de uma política e proposta curricular para a Educação Infantil. No ano de 2001, o Conselho Municipal de Educação (CME) até chegou a aprovar o documento *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*, que não foi homologado pela nova Gestão do município, conforme esclarece Alves (2007).

No ano de 2004 a SME de Goiânia lançou o documento *Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil*. Nesse período houve um aumento significativo no atendimento às crianças da Educação Infantil. Ainda em

2004, entrou em vigor o *Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)*, que estabelecia normas para a identificação, finalidade e objetivos das instituições, bem como as atribuições das diferentes funções exercidas nos centros infantis, os direitos das crianças, deveres e penalidades dos participantes do processo educativo. A partir de então se iniciou a construção de CMEIs com uma estrutura física padronizada (GOIÂNIA, 2004a).

Em 2005, a SME, por meio da DEI, lançou o *Projeto Educação Infantil Tecendo Sua História*, a fim de evidenciar o trabalho que já era desenvolvido nas instituições, bem como socializar continuamente projetos e iniciativas considerados de alta relevância. Por sua vez, em 2008, publicou-se o documento *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil*, com o objetivo expresso de orientar a avaliação institucional dos CMEIs. A partir de então as unidades passaram a elaborar seu Plano de Ação Anual (PAA) com base nesse documento (GOIÂNIA, 2008).

No ano de 2014, a SME lançou o documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Resultado de uma construção coletiva, esse documento representa a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da SME, que se lança para subsidiar o trabalho nas unidades públicas e conveniadas de Educação Infantil no município de Goiânia (GOIÂNIA. SME, 2014).

O documento “Infâncias e crianças em cena”, como costuma ser denominado pelos professores e auxiliares, apresenta uma reflexão crítica acerca dos sujeitos envolvidos no processo voltado à educação infantil. Considera, ainda, a criança sob suas mais diversas dimensões (GOIÂNIA. SME, 2014).

Além disso, o documento traz uma importante contribuição ao reconhecer a sexualidade infantil. Não apenas isso: destaca sua importância ao longo do desenvolvimento, apresenta as mais comuns manifestações da sexualidade infantil, alerta contra a exposição precoce e exagerada da criança ao erotismo e orienta que a sexualidade deve se desenvolver de maneira espontânea (GOIÂNIA. SME, 2014).

Exige-se que o(a) diretor(a) tenha graduação em Pedagogia e/ou pós-graduação em Educação Infantil, que seja escolhido(a) no processo eleitoral com a participação dos pais e funcionários. Essa última condição é dispensável quando se trata de unidades conveniadas. Na organização deve apresentar, ainda, um auxiliar de secretaria e um coordenador pedagógico, este com graduação em Pedagogia

e/ou especialização em Educação Infantil, escolhido por eleição do grupo de professores e auxiliares de atividades educativas.

As crianças são organizadas em agrupamentos que, semelhantes às turmas, apresentam a mesma faixa etária. A quantidade de agrupamentos por unidade depende da demanda. Essa organização busca favorecer a elaboração do currículo a partir das necessidades verificadas. Em cada agrupamento infantil, estão lotados(as) um(a) professor(a), graduado(a) em Pedagogia ou no curso Normal Superior ou técnico do Curso Normal (professores efetivos) e um(a) Auxiliar de Atividades Educativas (Agente Educativo), que possui formação em Curso Normal de nível médio (Técnico de Magistério). O Auxiliar é considerado um cargo administrativo e tem direito a um substituto em caso de licença, embora quase sempre a RME deixa de enviar um profissional para substituí-lo. Nesse caso, o professor normalmente conta com a ajuda de outros profissionais do CMEI. Na falta de auxiliares nos agrupamentos de 0 a 3 anos, as auxiliares dos agrupamentos maiores são remanejados para auxiliar os professores dos bebês. Apenas o professor tem direito à substituição no caso de licença.

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

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

IDADE	ALUNOS POR AGRUPAMENTO
6 meses a 11 meses	máximo de 15 crianças
1 ano a 1 ano e 11 meses	máximo 15 crianças
2 anos a 2 anos e 11 meses	máximo 18 crianças
3 anos a 3 anos e 11 meses	máximo 20 crianças
4 anos a 4 anos e 11 meses	máximo 20 crianças
5 anos a 5 anos e 11 meses	máximo 25 crianças

Fonte: GOIÂNIA. CME (2016).

Quando o agrupamento de crianças de seis meses a onze meses e o de um ano a um ano e onze meses for formado com dezoito bebês, será lotado um professor e dois auxiliares de atividades educativas, respeitando a proporção adulto/criança: um adulto para cada seis bebês, de acordo com a Res. nº 194/2007 do CME e dos documentos oficiais do MEC. As demais faixas etárias a proporção é de 15 crianças de 3 anos para cada professor e 20 crianças de 4 a 6 anos para cada professor. Cada CMEI elabora sua PPP baseada nos documentos oficiais do MEC, da SME e do CME.

A instituição infantil funciona de segunda à sexta-feira das 7h às 18h, em tempo integral, podendo ainda oferecer atendimento parcial. Adota uma rotina de trabalho diário, com atividades que se propõem a focar o trabalho educativo:

- Das 07h00min às 07h30min – Acolhida das crianças e interação com pais, repassando as circulares com os informativos, quando necessário;
- Das 07h30min às 07h45min – Conversa informal, músicas, higiene pessoal (interação de todo CMEI);
- Das 07h45min às 08h00min – Café da Manhã;
- Das 08h30min às 09h00min – Atividades pedagógicas em sala ou extrassala, nas quais são desenvolvidos os projetos e atividades significativas e temáticas relacionadas aos interesses das crianças.
- Das 09h00min às 10h00min – Brincadeiras livres e dirigidas no espaço externo (Parquinho, quiosque, pátio ou refeitório);
- Das 10h00min às 10h30min – Banho (conscientização corporal e higiene);
- Das 10h30min às 11h00min – Preparação para o almoço, e almoço (postura e hábitos de alimentação);
- Das 11h00min às 11h30min – Higienização, escovação, relaxamento, hora do faz de conta, músicas, etc.;
- Das 11h30min às 13h30min - Hora do descanso;
- Das 13h30min às 13h45min – Encontro com a dupla de profissionais do turno vespertino, roda de conversa, história, música, dentre outras;
- Das 13h45min às 14h00min – Lanche coletivo;
- Das 14h00min às 15h00min – Atividades dirigidas como: modelagem de massinha, pintura, filmes referentes aos temas e projetos trabalhos e em dias pré-

estabelecidos na rotina, confecção de cartazes, recorte e colagem, desenho, pintura, brinquedos pedagógicos, dentre outras (de acordo com o planejamento de cada agrupamento);

- Das 15h00min às 16h00min – Brincadeiras livres e dirigidas no espaço externo (Parquinho e quiosque e piscina);
- Das 15h00min às 16h30min – Banho (conscientização corporal, higiene e recreação), que acontece, nesse período, não só no banheiro, como também na ducha fria (área externa) e piscina;
- Das 16h30min às 16h50min – Preparação para o jantar e jantar (postura e hábitos de alimentação);
- Das 16h50min às 17h30min – Escovação e atividades pedagógicas, como: contação de histórias, modelagem de massinha, jogos de encaixe e montagem, brincadeiras de faz de conta, dentre outras. Essas atividades acontecem de maneira mais descontraída, nestes momentos avaliamos a iniciativa das crianças. Despedida.

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

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

Maior parte dos CMEIs comporta de 60 a 80 crianças. Na SME, são poucas as unidades que atendem mais de 120 crianças. Exceto, quando possuem uma estrutura maior. A parte pedagógica desenvolvida na maioria das instituições se pauta em projetos do interesse das crianças ou da necessidade percebida pelos professores.

2.5 O CMEI e o CEI observados

a) O CMEI Verde

Inaugurado em 1988, O CMEI Verde era mantido à época pela Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás. Atendia aproximadamente 70 crianças de 0 a 6 anos em 04 salas. A comunidade atendida eram pessoas de classe média baixa, trabalhadores da região que deixavam as crianças na creche para irem trabalhar nas imediações, retornando somente à tarde para buscá-las. A preocupação era ter um lugar para as crianças ficarem até que os pais voltassem do trabalho (GOIÂNIA. SME, 1995).

Esta unidade só passou a atender a educação infantil em 1995, com a implantação de turmas de pré-escola para crianças a partir de 04 anos e meio, em escolas de ensino fundamental. Para isso, apresentou uma proposta pedagógica específica, que norteou as ações de formação das professoras, aquisição do mobiliário e de material didático-pedagógico, adequação do ambiente (GOIÂNIA. SME, 1995).

Atualmente o CMEI atende a 06 agrupamentos. Cada agrupamento tem uma professora regente e uma auxiliar de atividades educativas, exceto no agrupamento B, que tem 2 auxiliares por se tratar de crianças menores de 1 ano.

A unidade se propõe a resguardar o direito das crianças, tanto no que diz respeito ao espaço físico, quanto aos cuidados essenciais necessários ao seu pleno desenvolvimento. Assim, promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, em uma perspectiva integral, contemplando todas as suas dimensões (biológica, psicológica e social) e princípios (éticos, políticos e estéticos), conforme orientação das DCNEIs.

O CMEI Verde se compromete a contemplar, também, a prática educativa prevista na PPP da RME, que é o documento “Infância e Crianças em cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Assim, propõe-se a assegurar à criança o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, psicomotor e social, proporcionando o lazer, a recreação, o brincar, dentre outros, desenvolvendo atividades que incentivem a pensar, refletir e questionar, construindo sua identidade e autoconfiança, através do conhecimento de si e do outro, criando condições para que elas “aprendam, desenvolvam, socializem e

afirmem-se humanas” (GOIÂNIA, 2014, p. 16).

Segundo essa unidade, seu trabalho se pauta, ainda, nas premissas de combate à discriminação e ao preconceito. Além disso, assume como responsabilidade a busca por uma sociedade menos discriminatória, voltada para os interesses das classes desprivilegiadas.

A construção de sua PPP se propõe a ser contínua, por meio das discussões dos planejamentos semanais, mensais e anuais. Essa PPP é, porém, rediscutida anualmente por seu coletivo profissional, pelos pais e pelas crianças. Resguarda-se, porém, as especificidades e limitações dos dois últimos segmentos.

As famílias, cujos filhos compõem o corpo discente do CMEI Verde, não pertencem a um mesmo setor ou bairro próximo a essa unidade, como é comum em muitos CMEIs de Goiânia. Seu alunado é composto principalmente por filhos de trabalhadores oriundos de setores distantes, que confiam seus filhos ao CMEI Verde durante seus horários de trabalho.

No ano de 2016, o atendimento às crianças se iniciou no dia 23/01. Durante o período de adaptação, buscou-se incentivar a presença das famílias no período de funcionamento da unidade, das 07h às 17h30min. Por meio das reuniões de planejamento as profissionais da unidade acreditam que o período de adaptação seja fundamental para as crianças, suas famílias e seus educadores, razão pela qual se busca a flexibilidade nos horários e rotinas do CMEI, o que favorece, inclusive, a relação de confiança com os pais.

O corpo de profissionais do CMEI é formado por:

Diretora	1
Professoras Coordenadoras	2
Professoras Regentes	9
Auxiliares de Ativ. Educacionais	12
Cuidadoras	2
Auxiliares de Secretaria	2
Auxiliar de Apoio Operacional	1
Porteiro	1

Merendeiras	4
Readaptadas – Serviços Gerais	2

A estrutura física da unidade contém: 01 pátio coberto; 01 banheiro com acessibilidade física; 01 sala com um banheiro adaptado à faixa etária de seu agrupamento B (1 ano); 04 salas para os agrupamentos C, D, E e F (de 2, 3, 4 e 5 anos respectivamente), que dividem um banheiro na parte externa.

São 05 agrupamentos com espaço apropriado, com armários de MDF, prateleiras de fórmica e bancadas de madeira. Há uma cozinha bem equipada, com fornos elétricos e micro-ondas, fogão industrial, geladeira e freezer. Agregada a ela tem também o depósito de alimentos e o depósito de material de limpeza, de bom tamanho, arejados e apropriados para o acondicionamento do material destinado.

O CMEI tem um quintal e um jardim espaçosos, que permitem atividades extrassala. Há nesse quintal um parquinho e um espaço coberto para brincadeiras.

O CMEI possui os seguintes materiais permanentes:

- 07 DVD player;
- 01 tela de projeção;
- 02 computadores;
- 03 impressoras;
- 01 filmadora;
- 02 máquinas fotográficas;
- 02 geladeiras e 01 freezer;
- 01 fogão industrial;
- 02 fornos de micro-ondas;
- 02 fornos elétricos;
- 06 armários de aço;
- 07 armários de MDF;
- 01 prateleira de aço;
- 02 prateleiras de MDF;
- 25 jogos de mesas;
- 06 estantes de fórmica;
- 08 porta-trecos;

- 06 mesas de madeira (escritório);
- 05 televisores;
- 05 aparelhos de som portáteis sendo 2 com defeito;
- 01 máquina de costura;
- Livros literários;
- Kits de brinquedos e de sucatas;
- Quebra-cabeças e encaixes de madeira;
- DVDs variados;
- CDs infantis variados;
- Janela de fantoches e fantoches de mão e dedo;
- Brinquedos pedagógicos (em sua maioria adquiridos com recursos próprios ou doações);
- Materiais de recreação como: bolas, pneus, bambolês, túnel, cordas, caixas de areia estrela do mar, cesta de basquete de plástico, piscina de bolinha, gangorras, etc.;
- Piscina com bomba e filtro de limpeza;
- Parquinho com quiosque, balanços, escorregadores, trepa-trepa, gira-gira e casinha;
- Equipamentos de cozinha e armazenamento, como: batedeiras, cilindro, espremedor de frutas, liquidificadores industriais, moedor de carne, dentre outros.
- Lixeiras seletivas;
- Lavadora de alta pressão – com defeito e
- 02 Bebedouros elétricos.

Em 2016 atendeu a 107 crianças, distribuídas da seguinte forma:

CRIANÇAS POR AGRUPAMENTO	PROFISSIONAIS DESIGNADAS
19 crianças no agrupamento EI-B	1 professora e 2 auxiliares
22 crianças no agrupamento EI-C	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-D	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-E	1 professora e 1 auxiliar
26 crianças no agrupamento EI-F	1 professora e 1 auxiliar

Após consulta à PPP do CMEI Verde (2016), verificou-se que não há qualquer alusão explícita à sexualidade nem à educação sexual infantil.

b) O CEI Amarelo

Criado no ano de 1981 como um Centro Comunitário, foi transformado em uma pequena creche no ano de 1983. Atualmente é um Centro de Educação Infantil, pertencente a uma instituição sem fins lucrativos, que mantém convênio total com a SME de Goiânia desde o ano de 2012. Recebe 3 repasses anuais do Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE).

O CEI Amarelo apresenta como finalidade proporcionar condições adequadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, preconiza um trabalho educativo de qualidade à criança, promovendo a ampliação, diversificação e aprofundamento de seus conhecimentos e experiências. Enfim, compromete-se a compreender a infância e a reconhecer a criança como “sujeito de direito”, numa perspectiva de educação para a cidadania que se reflita na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente com o meio em que vive (CEI AMARELO, 2016).

Com relação à gestão democrática é importante salientar que, a diretora do CEI Amarelo é indicada, e não eleita, em virtude de a unidade ser apenas conveniada à SME. No entanto, apesar de a diretora o ser por indicação da mantenedora, as decisões são tomadas coletivamente. A atual diretora possui formação específica para atuar na educação infantil, além de apresentar uma relação de confiança com pais e servidores, pois apresenta preocupação pelo bem estar das crianças.

O CEI Amarelo (2016) também adota o documento ***Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2014)***, uma vez que este documento é de caráter orientador e oferece diretrizes para nortear a PPP da unidade.

Diretora	1
Professoras Coordenadoras	2
Professoras Regentes	12
Auxiliares de Ativ. Educacionais	16
Cuidadoras	0
Auxiliares Administ. - Secretaria	2
Auxiliar de Apoio Operacional	0
Porteiros	3
Merendeiras	3
Readaptadas – Serviços Gerais	0

A estrutura física da unidade é formada por: 1 sala de direção; 1 secretaria com banheiro social; 1 sala de professores; 1 sala de coordenação pedagógica; 1 banheiro para os profissionais; 1 lavanderia; 07 salas para os agrupamentos, todas arejadas, com ventilador e ar condicionado; 1 sala de brinquedos; 1 cozinha com despensa; 1 refeitório espaçoso; 3 banheiros para os discentes, sendo 1 para cada grupo: 1 para alunas, 1 para alunos e 1 com acessibilidade para crianças; 1 pátio interno coberto, onde são realizadas atividades coletivas, apresentações, reuniões; 1 parquinho.

O CEI Amarelo apresenta os seguintes materiais permanentes:

- 02 computadores;
- 01 impressoras;
- 02 cadeiras giratórias;
- 02 cadeiras estofadas;
- 01 relógio de ponto
- 01 climatizador;
- 01 ar condicionado;
- 01 máquina plastificadora;
- 06 ventiladores instalados;

- 02 exaustores;
- 03 geladeiras;
- 02 freezer;
- 01 fogão industrial;
- 01 micro-ondas
- 01 espremedor de frutas;
- 01 fatiador de legumes
- 01 forno elétrico;
- 03 armários de aço;
- 01 armário de madeira;
- 10 prateleiras de aço;
- 01 bancada com armário e tampo de mármore
- 01 prateleira de MDF;
- 02 criados;
- 02 mesas de madeira (escritório);
- 01 mesa para computador
- 01 mesa de canto
- 10 mesas retangulares baixas;
- 02 mesas retangulares grandes
- 01 mesa redonda (com 05 cadeiras de madeira)
- 01 mesa infantil
- 01 cadeira de 3 assentos
- 02 liquidificadores;
- 01 batedeira de bolo
- 05 bebedouros elétricos;
- 01 televisores;
- 01 aparelho de DVD
- 01 aparelhos de som 3x1;
- 04 caixas de som amplificada;
- 02 microfones;
- 02 cadeiras para bebês;
- 01 centrifugadora industrial

- 01 lavadora de roupas industrial
- 01 máquina de lavar roupas;
- 01 tanquinho
- 01 secadora de roupas industrial
- 10 colchonetes
- Livros literários;
- Kits de brinquedos e de sucatas;
- Quebra-cabeças e encaixes de madeira;
- Janela de fantoches e fantoches de mão e dedo;
- Brinquedos pedagógicos
- Materiais de recreação como: bolas, bambolês, cordas, etc.

O CEI Amarelo atendeu no ano de 2016 a 125 crianças. As vagas foram definidas pela SME. Essas crianças pertencem a 108 famílias, as quais têm presença marcante na rotina do CEI. O atendimento foi organizado da seguinte maneira:

CRIANÇAS POR AGRUPAMENTO	IDADE NOS AGRUPAMENTOS
18 crianças no agrupamento EI-B	1 professora e 2 auxiliares
20 crianças no agrupamento EI-C	1 professora e 1 auxiliar
16 crianças no agrupamento EI-D1	1 professora e 1 auxiliar
16 crianças no agrupamento EI-D2	1 professora e 1 auxiliar
15 crianças no agrupamento EI-DE	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-EF	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-F	1 professora e 1 auxiliar

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) do CMEI Amarelo (2016) apresenta nas páginas 46 e 47 duas referências explícitas à sexualidade infantil, embora não faça referência explícita à educação sexual infantil:

[...] a Pedagogia da Infância tem como preocupação as relações educativas num espaço de convivência coletivo, onde a criança é sujeito nessas relações, seja com outras crianças ou com adultos, num processo que vai além do ensino de conhecimentos específicos, uma vez que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são constitutivos da criança: sua expressão, seu afeto, sua **sexualidade**, sua socialização, seu brincar, sua linguagem, seu movimento, sua fantasia, seu imaginário e suas infinitas formas de expressão.

[...]

Neste contexto, o CEI Amarelo²⁴ considera o processo de desenvolvimento em seus diferentes aspectos, em que afeto, formas de expressão, **sexualidade**, socialização, imaginário, ato de brincar, linguagem, movimento e fantasia são mediados na relação com seus pares para que se garanta à criança a sua formação enquanto sujeito social de direitos. (CEI AMARELO, 2016, p. 46-47, grifos nossos).

O primeiro excerto acima se trata de uma citação da Proposta da Rede Municipal de Educação (GOIÂNIA. SME, 2014). Por sua vez, pode-se observar que o segundo excerto apresenta sua versão parafraseada do primeiro, no intuito de mostrar a articulação da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola com a Proposta da rede municipal quanto aos aspectos do desenvolvimento das crianças a serem contemplados. Em ambos os trechos citados acima identifica-se que aspectos como “afeto” e “formas de expressão”, por exemplo, não são compreendidos como contidos na “sexualidade”, já que aparecem listados em separado.

Este capítulo permitiu compreender que o processo histórico em torno da sexualidade no Brasil ocorreu de forma a favorecer a intensa repressão sexual, muito influenciada por aspectos como a religião e o movimento higienista. Da mesma forma favoreceu à compreensão de que a sexualidade é praticamente ignorada, seja na legislação e nas políticas públicas, seja nos espaços formais de educação infantil.

²⁴ Embora no texto da PPP apareça o nome do CEI, julgamos substituí-lo a fim de respeitar sua confidencialidade.

CAPÍTULO 3:

A SEXUALIDADE INFANTIL NAS UNIDADES ESTUDADAS: PARTICIPANTES, CONFLITOS E PERSPECTIVAS

É o professor, livremente ou sob restrições, quem decide se a aprendizagem será baseada na memória ou "ativa", se as borboletas serão estudadas ao vivo ou na página 53 do livro artificial de ciências naturais, se os alunos podem cooperar na realização de seu trabalho ou devem competir ferozmente entre si, se o importante é saber localizar uma banana na classificação dos vegetais ou conhecer suas qualidades nutritivas, etc.

(ENQUITA, 1989, p. 173)

Este capítulo, sob a luz dos aportes teóricos utilizados ao longo da dissertação, abriga a análise dos dados a partir das cinco categorias: a) *As concepções sobre a sexualidade*; b) *Limitações para abordar a sexualidade*; c) *Dificuldade ante as ações exploratórias das crianças*; d) *(In)suficiência de formação acerca do tema para a educação sexual infantil*; e) *Importância de formação para a educação sexual infantil*. Essas categorias se destacaram na abordagem teórica e nos dados coletados, razão pela qual foram selecionadas.

Ao longo deste trabalho considerou-se que a sexualidade é uma construção histórica, social e política (FOUCAULT, 1999; NUNES; SILVA, 2006). É também um componente da vida humana e, portanto, as instituições de educação infantil devem contemplá-la na formação da criança, no seu aspecto global. Dessa forma, torna-se, necessário o conhecimento a ser trabalhado e elaborado pelos professores desse nível de ensino.

A decisão de envolver tanto as pedagogas (professoras) quanto as auxiliares de atividades educativas profissionais na pesquisa se deve ao fato de estas últimas também atuarem no processo educativo das crianças. Dessa forma, esta análise, sem ignorar certas especificidades das duas categorias profissionais, optou por referir-se às duas categorias como “profissionais da educação”, quando se tratar de ambas as categorias profissionais.

As estratégias de coleta de dados foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Assim, aplicou-se um total de 30 questionários, com questões abertas e fechadas, nas duas unidades:

- CMEI Verde – 14 questionários (6 para professoras e 8 para auxiliares);
- CEI Amarelo – 16 questionários (7 para professoras e 9 para auxiliares).

O quantitativo de 30 questionários representa mais de 40% das profissionais de educação de ambos os Centros de Educação Infantil. Entrevistaram-se 12 das 13 professoras que responderam aos questionários.

Esta é uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, e a principal finalidade da coleta de dados foi a de propiciar, por meio da fala das participantes da pesquisa, a compreensão dos diversos elementos que dizem respeito à atuação profissional com vistas à educação sexual infantil.

Visando a uma melhor sistematização do conteúdo, este capítulo se apresenta em dois tópicos. No primeiro tópico apresenta-se mais detalhadamente o perfil das participantes da pesquisa. No segundo tópico, os dados coletados são analisados sistematicamente. Nesse procedimento, o tópico é organizado em seis subtópicos, um por categoria de análise. Dessa forma, para melhor empreender a análise dos dados coletados, definiram-se as cinco categorias, que se seguem e que darão nome aos tópicos finais do capítulo:

- a) As concepções sobre a sexualidade;*
- b) Limitações para abordar a sexualidade;*
- c) Dificuldade ante as ações exploratórias das crianças;*
- d) A (In)suficiência de políticas públicas voltadas à promoção da educação sexual infantil;*
- e) Importância de formação para a educação sexual infantil.*

Essas categorias se destacaram nos dados coletados, razão pela qual foram selecionadas.

3.1 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa, pedagogas e auxiliares, pertencem à RME de Goiânia e atendem a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. A fim de assegurar o anonimato das participantes, são fictícios os nomes dos dois Centros de Educação

Infantil, um municipal e outro conveniado. Além disso, as participantes são identificadas pela função (professor ou auxiliar), seguida de um numeral; pelo nome fictício do Centro de Educação Infantil onde trabalha (Ex.: PROFESSOR “A”, CMEI VERDE).

Com o intuito de revelar o perfil das profissionais de educação pesquisadas, a tabela 1 permite um panorama de alguns elementos, como idade, sexo, cor, religião, escolaridade e renda:

Tabela 1 – Caracterização das participantes da pesquisa: CMEIs investigados, quantidades e porcentagens da amostra em relação às variáveis sócio-demográficas.

VARIÁVEIS	CMEI VERDE		CEI AMARELO		TOTAL (CMEI VERDE E CEI AMARELO)	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Função						
Professor (pedagogo)	6	42,9	7	43,7	13	43,3
Auxiliar de Ativ. Educ.	8	57,1	9	56,3	17	56,7
Idade						
21-30 anos	2	15,4	5	29,4	7	23,3
31-40 anos	8	61,5	4	23,5	12	40,0
41-50 anos	2	15,4	6	35,3	8	26,6
51-60 anos	1	7,7	2	11,7	3	10,0
Sexo						
Masculino	-	-	-	-	-	-
Feminino	13	100	17	100	30	100,0
Cor						
Branca	1	7,7	10	58,8	11	36,6
Parda	9	69,2	6	35,3	15	50,0

Preta	3	23,1	1	5,9	4	13,3
Escolaridade						
Médio Completo	4	30,7	6	35,3	10	33,3
Superior Completo	6	46,1	6	35,3	12	40,0
Especialização	3	23,1	5	29,4	8	26,6
Religião						
Católica	2	15,4	9	52,9	11	36,6
Evangélica	6	46,1	4	23,5	10	33,3
Espírita	2	15,4	-	-	2	6,7
Outra (cristã)*	1	7,7	3	17,6	4	13,3
Sem religião	-	-	1	5,9	1	3,3
Não respondeu	2	15,4	-	-	2	6,7
Estado Civil						
Solteira	7	53,8	4	23,5	11	36,6
Casada	6	46,1	12	70,5	18	60,0
Divorciada	-		1	5,9	1	3,3
Filhos						
Nenhum	5	38,4	5	29,4	10	33,3
1	3	23,1	4	23,5	7	23,3
2	4	30,7	4	23,5	8	26,6
3 ou mais	1	7,7	4	23,5	5	16,6
Renda Mensal						
1-2 salários mínimos	5	38,4	9	52,9	14	46,6
3-4 salários mínimos	7	53,8	6	35,3	13	43,3
5-6 salários mínimos	1	7,7	2	11,7	3	10,0
Regime de trabalho						

Concursada	12	92,3	7	41,2	19	63,3
Contrato temporário	1	7,7	10	58,8	11	36,6
Carga horária						
4 horas/dia	3	23,1	2	11,7	5	16,6
6 horas/dia	7	53,8	10	58,8	17	56,6
8 horas/dia	3	23,1	5	29,4	8	26,6

FONTE: Dados da pesquisa (2017).

* Essas profissionais responderam tão somente que sua religião é "cristã".

Nessa tabela, observa-se que as diferenças entre o perfil das profissionais de uma e de outra unidade são maiores do que as semelhanças. Aliás, além do fato de as profissionais de educação de ambas as unidades trabalharem com educação infantil, o único dado que se assemelhou foi a ausência de homens exercendo as funções de professor e de auxiliar de atividades educativas. Esta semelhança ainda se explica pela divisão sexual do trabalho, que, segundo Louro (1997), costuma demarcar determinadas profissões como apropriadas para homens ou para as mulheres. Por demandar cuidados, socialmente a educação infantil é compreendida como mais propícia às mulheres, uma vez que nas sociedades patriarcais os cuidados das crianças são destinados à mulher.

Assim, percebe-se que ainda hoje os espaços de educação infantil são acentuadamente de atuação profissional das mulheres. Destaca-se que, na formação da cultura brasileira, além da influência da divisão sexual do trabalho, o próprio movimento higienista reforçou essa postura, conforme bem lembra Costa (1999).

Quanto ao aspecto da idade, verifica-se que as profissionais do CMEI Verde são em geral mais jovens do que as do CEI Amarelo. A faixa etária de cada unidade com maior incidência de profissionais são respectivamente 61,5% com 31-40 anos; em contraste com 35,3% na faixa dos 41-50 anos.

O contraste entre raça/cor é ainda maior: enquanto 92,3% das profissionais do CMEI Verde são negras (pardas e pretas), 58,8% das profissionais do CEI Amarelo são brancas.

Quanto à escolaridade, identifica-se uma curiosidade: entre as participantes cuja titulação maior seja a graduação, as profissionais do CMEI Verde superam (46,1%) as do CEI Amarelo (35,3%). Porém, entre as participantes cuja titulação maior seja a especialização, as profissionais do CMEI Verde (23,1%) apresentam índice inferior aos das profissionais do CEI Amarelo (29,4%).

O aspecto religioso também é bastante expressivo. Isso porque a constituição religiosa no Brasil é predominante cristã, até em função do seu processo de colonização. Na tabela 1, o total de 89,9% (católicas, evangélicas e outras que se declararam tão somente cristãs) de todas as respondentes apontou a matriz cristã como base de sua religião. Esse índice pode ser ainda maior, uma vez que 6,67% das participantes não se posicionaram em relação a essa questão. Além disso, mesmo as respondentes da matriz espírita, em um país de sincretismo religioso como é o Brasil, podem apresentar algumas influências da religião cristã. Assim, compreende-se que os saberes e as disposições assimilados pelas profissionais são próprios do *habitus* cristão. Ao compararmos as duas unidades estudadas, observamos que a matriz religiosa predominante do CMEI Verde (46,1%) é expressamente evangélica, ao passo que a do CEI Amarelo (52,9%) é expressamente católica.

Outro índice bastante revelador diz respeito ao estado civil das participantes. Enquanto 53,8% das profissionais do CMEI Verde são solteiras, verifica-se que 70,5% das profissionais do CEI Amarelo são casadas. Aliás, esses índices nos levam a compreender por que 38,4% das profissionais do CMEI Verde não têm filhos e apenas 7,7% têm 3 ou mais filhos, enquanto 29,4% das profissionais do CEI Amarelo não têm filhos e 23,5% têm 3 ou mais filhos.

Por sua vez, ao considerarmos a renda salarial, há outro contraste bastante revelador, pois 53,8% das profissionais do CMEI Verde têm renda entre 3-4 salários-mínimos, em contraste com 52,9% das profissionais do CEI Amarelo que possuem renda entre 1-2 salários-mínimos. Essa diferença salarial se explica pelo regime de trabalho das profissionais: 92,3% das profissionais do CMEI Verde são concursadas, enquanto 58,8% das profissionais do CEI Amarelo têm contrato temporário. A disparidade ocorre não apenas na renda e no regime de trabalho, mas também na carga de trabalho semanal. Das profissionais do CMEI Verde, 23,1% trabalham apenas 4 (quatro) horas semanais; 53,8% trabalham 6 (seis) horas; e 23,1% trabalham 8 (oito) horas. Porém, das profissionais do CEI Amarelo, 11,7%

trabalham apenas 4 (quatro) horas semanais; 58,8% trabalham 6 (seis) horas; e 29,4% trabalham 8 (oito) horas.

Tais diferenças, portanto, dão uma dimensão da diversidade que se opera na mesma Rede de Ensino, especialmente porque uma unidade é estatal, ao passo que a outra é conveniada.

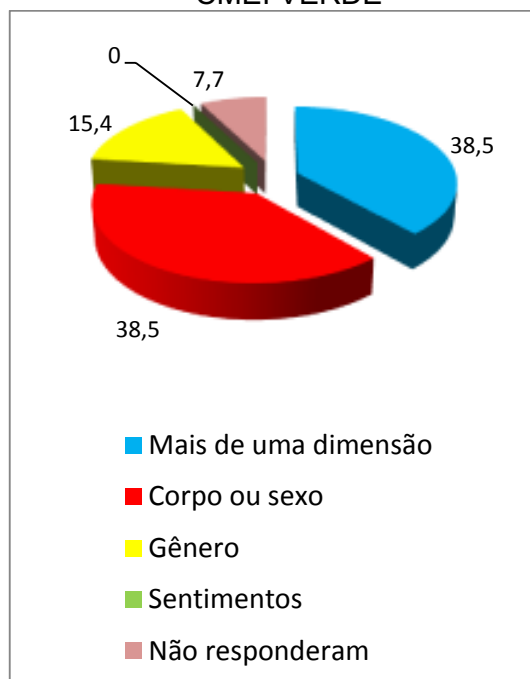
3.2 Das categorias de análise

As categorias selecionadas, com o intuito de melhor sistematizar esta análise, estão relacionadas às informações que se destacaram nos dados coletados, acentuadamente as que dizem respeito à dificuldade profissional relacionada ao tema, seja pela educação repressiva pela qual as respondentes passaram, seja pela deficiência das formações inicial e continuada. Esse foi o caso das quatro categorias.

3.2.1 Concepções sobre sexualidade

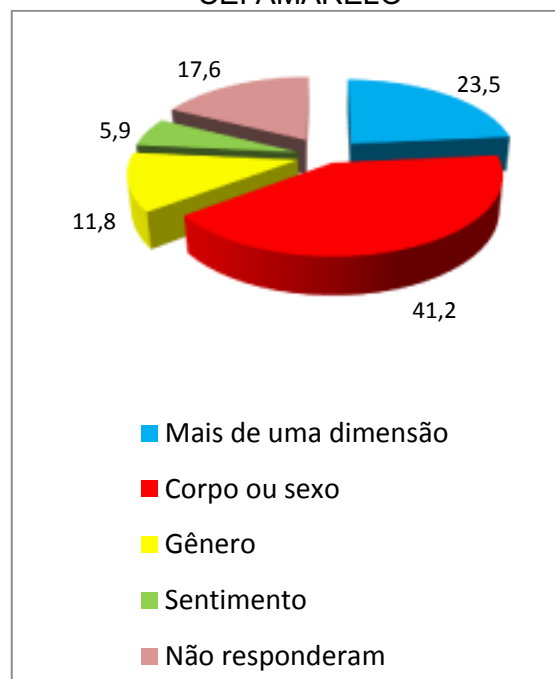
Esta primeira categoria se destacou porque as respostas, acerca do que nossas respondentes compreendiam como sexualidade, apresentaram desvios significativos, nos quais a sexualidade foi concebida apenas por algum de seus aspectos ou mesmo evitou responder à questão quanto ao que perguntava. Isso quando as participantes da pesquisa não se sentiram constrangidas em apenas conceituar esse termo. Diante da pergunta “Qual a sua concepção da sexualidade?”, as profissionais responderam conforme podemos verificar nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Concepção de sexualidade pelas profissionais de educação – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 2 – Concepção de sexualidade pelas profissionais de educação – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Verificou-se que 38,5% das profissionais de ensino do CMEI Verde e 23,5% das do CEI Amarelo apresentam conceito da sexualidade com mais de uma de suas dimensões, como o ato sexual, o corpo, a diversidade de gênero, os sentimentos, dentre outras. Logo, 53,9% das profissionais de educação do CMEI Verde e 58,9% das profissionais do CEI Amarelo compreendem a sexualidade por apenas um dos seus aspectos. Como 7,9% e 17,6 dessas profissionais não responderam à questão, é possível que os índices de compreensão da sexualidade restrita a um único aspecto possa ser ainda maior. De qualquer forma, essa dificuldade para reconhecer os aspectos multidimensionais da sexualidade revela que o conhecimento acerca do tema é limitado.

Destaca-se que, conforme Nunes e Silva (2006), a sexualidade diz respeito a uma dimensão muito superior à questão sexual ou a outro fator isoladamente, pois se trata de uma dimensão global, muito além à noção fragmentada que permeia a sociedade.

Conforme os gráficos 1 e 2, ao serem indagadas sobre sua concepção de sexualidade, respectivamente 38,5% das respondentes do CMEI Verde e 41,2% das

do CEI Amarelo revelaram seu conceito de sexualidade restrito ao sexo e ao corpo, demonstrando ignorar a totalidade que envolve a sexualidade. Igualmente, respectivos 15,4% e 11,8% associaram a sexualidade à questão do gênero. Esta associação da sexualidade ao gênero possivelmente ocorra devido às discussões recentes em torno da diversidade de gênero. No entanto, Ressel e Silva (2001) identificam que a sexualidade compreende uma totalidade de aspectos, como os biológicos, os emocionais, os psicológicos e até os religiosos.

A seguir algumas das respostas:

É a relação entre duas pessoas de forma mais íntima, expressa por contato físico (AUX. "A", CMEI VERDE).

Sexualidade é a maneira que temos para descobrir o sexo (AUX. "C", CMEI VERDE).

Tenho dificuldades para conceituar, mas acho que é a forma como me relaciono intimamente (PROFA. "A", CEI AMARELO).

Nessas três falas, evidencia-se que a conceito que essas profissionais de educação têm de sexualidade está restrito ao relacionamento sexual. Essa concepção de sexualidade diz muito da compreensão acerca do sexo, que por conseguinte estaria dissociado de elementos como afetividade, carinho, prazer, comunicação e intimidade, dentre outros, conforme esclarece Figueiró (2009). Essa compreensão dissociada, tanto da sexualidade quanto do sexo, bastante presente na sociedade brasileira, tende a gerar relacionamentos marcados pelo descompromisso e insatisfação.

Para outras profissionais da educação, a sexualidade:

É o envolvimento de duas pessoas. Não sinto muito à vontade para falar porque vim de família tradicional (AUX. "C", CEI AMARELO).

Representa um tabu para mim (PROFA. "B", CMEI VERDE).

É muito pessoal. Não sinto à vontade (PROFA. "D", CMEI VERDE).

Nessas três falas, supõe-se que a dificuldade que as profissionais apresentam para falar acerca da sexualidade também esteja associada à mesma compreensão de que a sexualidade se restringe ao sexo. Porém, nestas falas, manifesta-se claramente o puritanismo moderno que inflige, sobre essas

profissionais, dentre outras imposições a interdição, tal qual denuncia Foucault (1999).

Uma das professoras, por exemplo, concebe que a sexualidade é:

Conhecer o seu corpo de forma mais específica e particular (PROFA. "B", CEI AMARELO).

Para essa professora, a sexualidade diz respeito ao conhecimento do próprio corpo de maneira "mais específica e **particular**". Portanto, a sexualidade seria algo limitado à própria pessoa. Essa concepção se volta, assim, para a noção de que a sexualidade é algo que cada um deve descobrir por si só, o que favoreceria também o silenciamento acerca do tema. Essa forma de compreender a sexualidade ilustra bem a tarefa da repressão sobre a sociedade, que é a de controlar o exercício da sexualidade, conforme Chauí (1984) revela.

Em outra fala, a sexualidade:

São homens, mulheres, trans (AUX. "D", CEI AMARELO).

Logo, para essa auxiliar, sexualidade está intimamente relacionada à questão do gênero sexual. Ao delimitar "homens, mulheres, (e) trans", a respondente parece encerrar neste último termo todas as demais identidades sexuais e de gênero. Embora as discussões acerca de gênero e orientação sexual sejam recentes, falas como essa demonstram que não foram suficientemente adequadas a ponto de serem devidamente compreendidas.

Por sua vez, as 7 (sete) falas a seguir concebem a sexualidade por mais de um aspecto:

Maneira pela qual homens e mulheres se relacionam à procura de prazer e relações afetivas independente da orientação sexual (AUX. "D", CMEI VERDE).

Sexualidade é todo o corpo ou podemos dizer que a sexualidade se manifesta diferentemente em cada sujeito de acordo com as vivências/experiências de cada um (PROFA. "C", CEI AMARELO).

Pode se referir ao sexo do indivíduo como também o conhecimento do seu corpo e desejos pelo outro (AUX. "B", CMEI VERDE).

Conjunto de sensações, sentimentos, maneiras que cada pessoa busca para obter e expressar prazeres (PROFA. "A", CMEI VERDE).

Sexualidade são os traços mais íntimos dos seres humanos que se manifestam diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo (PROFA. "C", CMEI VERDE).

É a maneira com que percebo o próprio corpo e o relacionamento com o outro (AUX. "A", CEI AMARELO).

Um conjunto de comportamentos que influencia sentimentos, ações, pensamentos, saúde física e mental, os desejos, o prazer provocado pelo contato que transmitimos através do toque, do abraço, do afeto etc. (AUX. "B", CEI AMARELO).

Naturalmente que na última fala, por exemplo, embora bastante rica, a profissional faz uma inversão de causa e efeito ao apresentar a sexualidade como "um conjunto de comportamentos". Na verdade, os comportamentos são frutos da sexualidade e da forma de concebê-la.

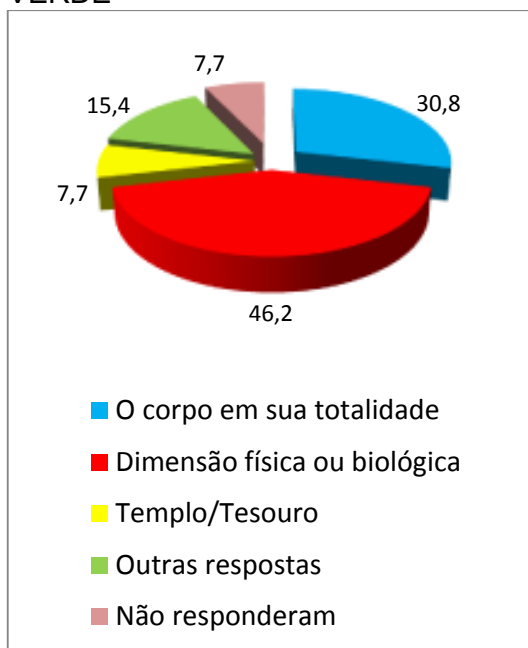
Também se identificou que o tema encontra resistência, como na resposta seguinte:

Mais uma tarefa no dia-a-dia (PROFA. "D", CEI AMARELO).

Nessa resposta, a professora ignora a importância da sexualidade e da educação sexual, de forma que enxerga a temática meramente como mais uma responsabilidade. Assim, se o assunto é entendido como pouco ou nada importante é improvável que seja contemplado no dia-a-dia.

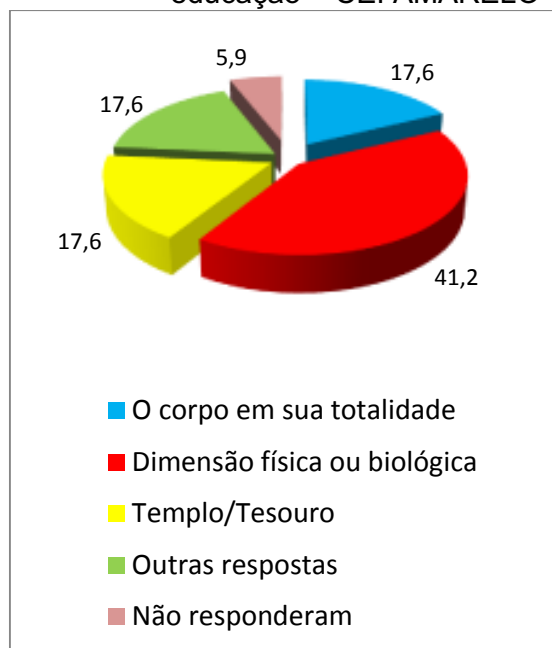
Muito dessa concepção limitada ou equivocada de sexualidade pode estar relacionado ao entendimento do que seja o corpo. A compreensão de maior parte das respondentes restringe a totalidade do corpo a um ou outro elemento, como podemos constatar nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Representação de corpo pelas profissionais da educação – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 4 – Representação de corpo pelas profissionais da educação – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Embora 30,8% das profissionais de educação do CMEI Verde e 17,6% consigam vislumbrar o corpo na sua totalidade, a representação maior atende à dimensão meramente física/biológica, com 46,2% e 41,2%, respectivamente. Além disso, 7,7% das profissionais pesquisadas do CMEI Verde e 17,6% das do CEI Amarelo concebem o corpo restrito a elementos que parecem indicá-lo como algo para ser protegido. Algumas dessas participantes, ao se valerem dos termos “templo” e “templo do Espírito”, trazem consigo a noção religiosa de que o corpo deve ser protegido pelo valor espiritual, como referência bíblica de que por meio do corpo se pode adorar a Deus e que se trata de um local sagrado. Além disso, a abstenção de respectivos 7,7% e 5,9% pode indicar a dificuldade dessas profissionais de educação para representar o corpo.

Ao serem perguntadas acerca do que é o corpo, as profissionais apresentam suas representações, dentre as quais:

Liberdade (AUX. “B”, CMEI VERDE).

Templo do Espírito Santo (AUX. “C”, CMEI VERDE).

O meio pelo qual sentimos fisicamente o que produzimos mentalmente (AUX. "D", CMEI VERDE).

O corpo é o que nos dá bem estar. Se sentimos bem com ele, se temos saúde física, conseqüentemente estaremos bem com as outras coisas (PROFA. "A", CMEI VERDE).

Representa todo o ser (PROFA. "B", CMEI VERDE).

O corpo é a instância suprema do existir no mundo (PROFA. "C", CMEI VERDE).

Tudo (PROFA. "D", CMEI VERDE).

É a parte física que possibilita todas as maneiras de ação e expressão (AUX. "A", CEI AMARELO).

Uma estrutura física, um conjunto formado por cabeça, tronco e membros. O corpo é um conjunto de sistemas (AUX. "B", CEI AMARELO).

Algo que tenho que valorizar (AUX. "C", CEI AMARELO).

Como mulher, meu corpo representa que posso dar a vida a uma criança (AUX. "D", CEI AMARELO).

Um templo (PROFA. "A", CEI AMARELO).

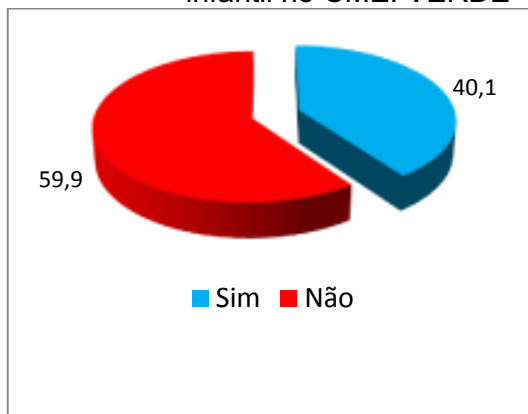
O que te movimenta e que só podem tirar com a permissão da pessoa. Com ele podemos conhecer o mundo (PROFA. "B", CEI AMARELO).

Ferramenta para o exercício de diversas atividades (PROFA. "D", CEI AMARELO).

As profissionais da educação apresentam, portanto, as mais diversas representações. Assim, as definições contemplam a totalidade ou aspectos biológicos, espirituais, práticos, ou mesmo pelo que ele propicia, como a liberdade, os sentimentos e os prazeres.

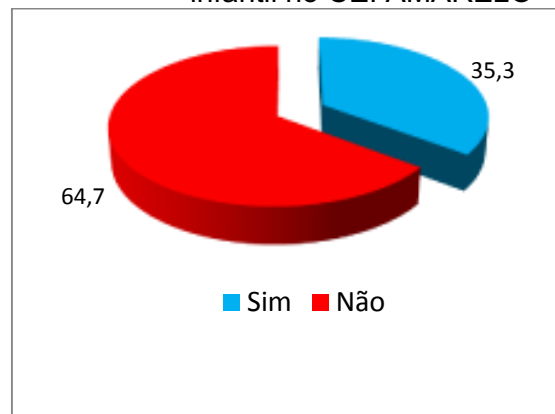
O relativo desconhecimento acerca da sexualidade e do corpo são indicadores acerca da maneira como a educação sexual é desenvolvida no CMEI Verde e no CEI Amarelo. Assim como as profissionais conhecem em parte sobre esses elementos (sexualidade e corpo), parcela significativa não identifica que a educação sexual infantil seja de fato desenvolvida em suas unidades, conforme se pode observar nos gráficos seguintes:

Gráfico 5 – Prática de educação sexual infantil no CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 6 – Prática de educação sexual infantil no CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Ora, perguntadas se desenvolvem uma educação sexual efetiva, apenas 40,1% das profissionais de educação do CMEI Verde e 35,3% da do CEI Amarelo avaliam que sim. Esses índices são expressivamente inferiores aos respectivos 59,9% e 64,7% que apontam não praticar esse tipo de educação na unidade em que trabalham. No entanto, o percentual de profissionais que desenvolvem uma efetiva educação sexual pode ser inferior ao expresso porque parte das que responderam positivamente acredita que meras respostas aos alunos sobre questões relacionadas ao tema, por exemplo, são suficientes para caracterizar uma educação sexual efetiva. Além disso, os baixos percentuais de conhecimento de elementos da sexualidade – verificados nos gráficos de 1 a 4 – já indicam despreparo de boa parte das profissionais para desenvolverem a temática adequadamente.

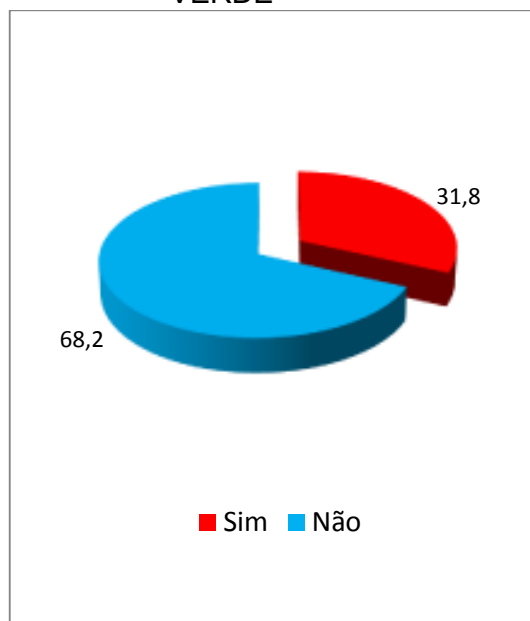
3.2.2 Limitações para abordar a sexualidade

As próprias profissionais reconhecem que têm limitações para desenvolverem a educação sexual infantil. Várias são as causas dessas limitações e se manifestam em circunstâncias diversas na atividade profissional. Para Bourdieu (1983), as práticas e limitações estão associadas ao *habitus* incorporado por cada profissional da educação. Aliás, em nossa cultura de formação repressiva, falar abertamente sobre o sexo comumente traz embaraço, pois essa é a marca do *habitus* disseminado pela e na sociedade.

Os dois próximos gráficos, de número 7 e 8, representam o impacto dos tabus vivenciados por essas profissionais na sua atividade profissional, conforme podemos

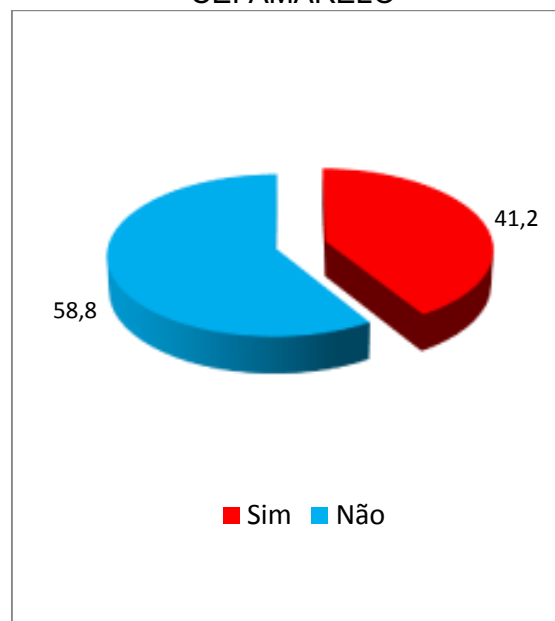
observar:

Gráfico 7 – Profissionais com algum tabu para falar sobre o corpo e a sexualidade - CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 8 – Profissionais com algum tabu para falar sobre o corpo e a sexualidade - CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Dessa forma, o índice de 31,8% das profissionais do CMEI Verde e 41,2 % reconhecem que têm sua prática profissional afetada pelos tabus sexuais. Porém, como bem adverte Silveira (2010), é importante que o professor seja um adulto bem resolvido nos conflitos do desenvolvimento, pois certas práticas, como a repressão, por exemplo, são vistas desprovidas de sentido pelas crianças, uma vez que estas não entendem por que estão sendo repreendidas.

As profissionais que buscaram explicar a origem de seus tabus os atribuíram à educação familiar:

Sim. Na família, pois sou de uma família tradicional (AUX. “D”, CEI AMARELO).

Sim. Fui criada num sistema conservador e sexo era assunto proibido, feio (PROFA. “B”, CMEI VERDE).

Sim. Sempre senti na pele os preconceitos. Quando criança ouvia sempre a frase: “essa brincadeira é de menino, você não pode brincar, você tem que comportar assim” (AUX. “B”, CEI AMARELO).

Sim. Na adolescência tive dúvidas sobre meu corpo, mas familiares não permitiam a discussão do assunto. Então cresci com receio de falar sobre qualquer coisa relacionada a este assunto (PROFA. "E", CEI AMARELO).

Os testemunhos dessas profissionais acerca dos tabus advindos do espaço familiar indica que este é muitas vezes repressivo. Revela, ainda, o quanto os efeitos são duradouros, pois, embora algumas delas tenham se mudado do lar de origem e adquirido novas experiências, as marcas dessa repressão permanecem.

Destaca-se que essas profissionais apontam, elas mesmas, dificuldades para tratar do assunto com crianças na maioria de 3 a 5 anos. Crianças que estão na fase fálica, quando a curiosidade e a masturbação se manifestam; ou iniciando a fase da latência, período em que a criança está mais aberta ao conhecimento, quando a orientação do(a) professor(a) é fundamental e, conforme D'Andrea (1987), mais se exige que a sexualidade do(a) docente esteja bem resolvida. Em outras palavras, o profissional com conflitos não resolvidos na área da sexualidade necessitaria, no mínimo, de uma boa formação específica para saber como lidar consigo mesmo e para posteriormente lidar com seu aluno.

No entanto, os tabus sexuais das profissionais da educação não são as únicas barreiras para desenvolverem a educação sexual com seus alunos. Muitos apontaram que a postura das famílias é mais um complicador, conforme podemos verificar em alguns gráficos subsequentes. Nos dois próximos gráficos, por exemplo, observamos a influência pelo entendimento dos pais acerca da temática:

Gráfico 9 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido aos pais dos alunos – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 10 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido aos pais dos alunos - CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Assim, apenas 38,5% das profissionais do CMEI Verde e 35,1% das do CEI Amarelo indicaram que não se deixam influenciar pela visão de mundo dos pais de seus estudantes. No entanto, o índice de profissionais que admitem a influência é significativamente maior: 46,1% e 53,1%.

Apesar dessa dificuldade com a maneira com que os pais reagem diante das questões da sexualidade infantil, as profissionais das unidades observadas não relatam nenhuma política educativa voltada para a instrução dos pais. É o caso, por exemplo, das seguintes professoras:

Não temos reuniões com as famílias na instituição que trata deste assunto (PROFA. "C", CMEI VERDE).

Nunca discutimos sobre sexualidade no período (em) que estou (aqui) [...] (PROFA. "G", CEI AMARELO).

A falta de orientação familiar é justificada exatamente pelos motivos que na verdade demandariam uma intervenção pela escola, conforme podemos observar nas seguintes falas:

É um assunto complicado de tratar com as famílias (PROFA. "B", CMEI VERDE).

Evitam compartilhar as descobertas das crianças e não permitem que sejam discutidas ou incentivadas de maneira saudável (PROFA. "E", CEI AMARELO).

Falas como as dessas profissionais corroboram com o que afirma Foucault (1999) acerca da presença de uma sexualidade contida, muda, hipócrita, cultivada pela família conjugal, que incita o silêncio acerca do sexo. Logo, conforme esse autor, impera um puritanismo moderno, acompanhado de sua interdição e mutismo.

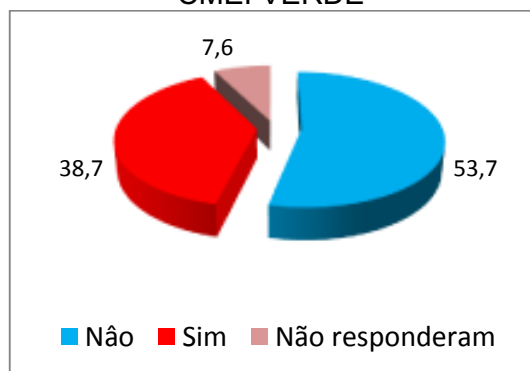
Compreende-se melhor a resistência dos pais quando consideramos alguns aspectos culturais. Inclusive, as próprias profissionais se revelaram sujeitas a esses aspectos: a educação familiar tradicional e a influência da religião na forma de pensar da família.

No entanto, o temor dessas profissionais de educação encontra resposta em D'Andrea (1987), ao atribuir-lhes a responsabilidade de transmitir apenas informações adequadas à idade e à compreensão da criança. Nunes e Silva (2006) esclarecem que a compreensão da criança exige respostas menos complexas,

especialmente quanto ao conteúdo e ao vocabulário. Logo, a prática dessas profissionais de educação deve visar ao entendimento e à necessidade da criança em seu próprio tempo de desenvolvimento.

Por sua vez, embora 31,8% e 41,2% das profissionais da educação dos respectivos Centros de Educação Infantil assumam apresentar algum tabu sexual (conforme gráficos 7 e 8), o índice das profissionais que apontam dificuldade ao tratar do tema devido à maneira como foram educadas é bem mais elevado, conforme se pode verificar a seguir:

Gráfico 11 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria educação familiar – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 12 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria educação familiar – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Os dados revelam que em 38,7% das profissionais pesquisadas do CMEI Verde e 48% da do CEI Amarelo, a educação familiar tradicional, muitas vezes de caráter predominantemente patriarcal, não apenas imprimiu uma educação repressiva sobre as crianças como foi capaz de provocar conflitos que se mantêm após décadas.

Portanto, a repressão sexual se fez presente na educação familiar dos pais e dos professores. Os dados comprovam que, de fato, a repressão sexual se operou com o intuito de controlar o exercício da sexualidade, conforme Chauí (1984).

Não apenas isso. É possível observar que os efeitos desse controle denunciam o habitus operante nesse processo: são duradouros e tendem a ser transmitidos culturalmente, reproduzindo as condutas e disposições vigentes, assim como indica Bourdieu (1983). É o que podemos observar nas falas das participantes,

ao responderem se sentiam dificuldades para abordar a sexualidade infantil em razão da própria educação familiar:

Não. Em casa sempre fomos livres para conversar e éramos bem tratados e informados sobre tudo, inclusive em relação à sexualidade (AUX. "B", CMEI VERDE).

Não. Na minha família sempre falamos abertamente sobre a sexualidade (AUX. "C", CMEI VERDE).

Não. Tive uma educação aberta (AUX. "D", CMEI VERDE).

Não. É necessário entender que esse é um dos processos da vida. Enquanto se resiste com esse assunto, deixaremos de compreender boa parte das nossas emoções e sentimentos (PROFA. "A", CMEI VERDE).

Não. Cresci entendendo que não podemos deixar que toquem em nosso corpo, só depois de casado, falar de sexualidade com palavras vulgares... De maneira alguma conversar o que é bom ou ruim nunca tive problemas, mas minha família não gostava de expor abertamente para não ficar tão natural. Não acho que é tabu (PROFA. "B", CEI AMARELO).

As profissionais participantes que não apresentam dificuldades para abordar a sexualidade infantil em geral salientam que a liberdade para tratar desse assunto com a própria família foi preponderante para que crescessem com essa abertura. Das que dizem não sentir dificuldades para abordar a sexualidade infantil, apenas a Profa. "B" do CEI Amarelo contradiz essa regra. Aliás, esta professora até justifica o mutismo da família, interpretado por ela como intencional da parte dos pais para não se naturalizarem as relações sexuais (antes do casamento).

Contudo, outras profissionais identificam dificuldades para tratar da sexualidade infantil devido à própria educação familiar. Também indagadas se sentiam dificuldades para abordar a sexualidade infantil devido à própria educação familiar, outras profissionais não hesitaram:

Sim. Sempre senti na pele os preconceitos. Quando criança ouvia sempre a frase: "essa brincadeira é de menino, você não pode brincar, você tem que comportar assim" (AUX. "B", CEI AMARELO).

Sim. Essa temática me dá até ansiedade (AUX. "C", CEI AMARELO).

Sim. Na família, pois sou de uma família tradicional (AUX. "D", CEI AMARELO).

Sim. Tudo que envolve a sexualidade (PROFA. "A", CEI AMARELO).

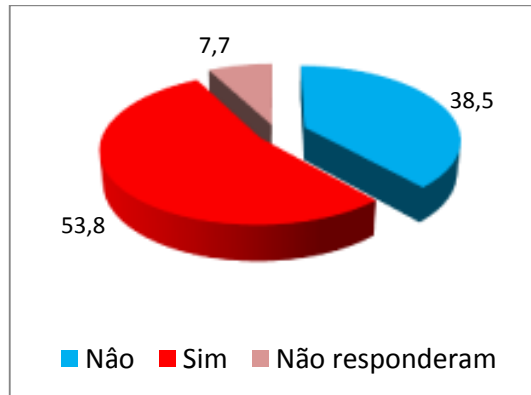
Sim. Fui criada num sistema conservador e sexo era assunto proibido, feio (PROFA. "B", CMEI VERDE).

Às vezes é difícil falar porque muitos são os tabus que carregamos na nossa vida (PROFA. "C", CEI AMARELO).

Pode-se verificar que a educação familiar influenciou negativamente a relação dessas profissionais com a sexualidade pelo mutismo, condenação do sexo como feio e, por isso proibido, e até mesmo pelo sexismo, advindo da divisão sexual do trabalho.

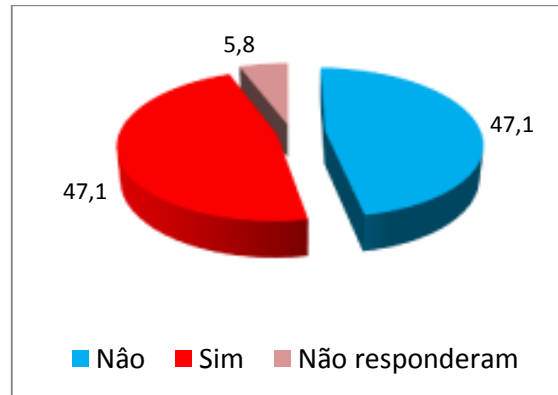
Um pouco mais acentuadas do que as dificuldades relacionadas à própria educação familiar tradicional são as dificuldades devido à religião, conforme os gráficos seguintes:

Gráfico 13 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria religião – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 14 – Dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à própria religião – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Ao serem indagadas se enfrentam dificuldade para abordar a sexualidade infantil devido à formação religiosa, respectivamente 53,8% das professoras do CMEI Verde e 47,1% das do CEI Amarelo apontaram que a religião lhes influencia na forma como enxergam a sexualidade, o que lhes afeta a prática profissional. É certo, como afirmam Ressel e Silva (2001) que a sexualidade contempla aspectos biológicos, emocionais, psicológicos e até mesmo os religiosos. Contudo, a dificuldade de tratar a sexualidade devido à religião faz supor que essas profissionais deixaram de contemplar os aspectos da sexualidade por todos os seus

aspectos e passaram a se ater somente ao aspecto religioso, como se a sexualidade se limitasse a tal.

Por sua vez, pode-se observar nos gráficos a seguir como essas barreiras culturais afetam o trabalho das profissionais das unidades observadas:

Gráfico 15 – Postura diante das perguntas das crianças sobre sexualidade - CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 16 – Postura diante das perguntas das crianças sobre sexualidade - CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Embora os índices de 92,3% e de 88,2% sejam relativamente elevados, não significa que as respostas dadas às crianças atendam de fato sua necessidade. Como uma média de apenas 30% do total das profissionais de ambas as unidades demonstraram uma compreensão mais complexa do que seja sexualidade e, igualmente, 30% do que seja o corpo, é possível que a orientação não atenda às especificidades exigidas quanto a conteúdo, vocabulário e complexidade próprios à compreensão da criança, conforme sinalizam Nunes e Silva (2006).

A postura de desviar do assunto - 7,7% e 11,8% - geralmente é tomada pelo adulto na expectativa de que logo a criança esqueça o assunto, que apenas para o adulto é constrangedor. No entanto, conforme esclarece D'Andrea (1987), para a criança na fase fálica, por exemplo, o aumento de interesse pelo próprio corpo a leva a diversas curiosidades, o que é normal e exige respostas. Para esse autor, "na educação sexual, a simplicidade, o recato e a segurança na explicação dos fatos às crianças, são fundamentais" (D'ANDREA, 1987, p. 67).

Outra questão importante diz respeito ao uso de livros infantis que tratem da sexualidade, porque, conforme destaca Kornatzki (2013), é importante que os professores se valham desse recurso. Essa autora destaca a importância de que os livros específicos de educação sexual sejam selecionados e trabalhados de maneira crítica, pois antes de qualquer coisa a obra precisa apresentar a sexualidade de maneira adequada, coerente e serena.

No entanto, por reconhecer que a pesquisa de Kornatzki (2013) visa a uma prática docente na qual a educação sexual se encontra mais avançada, nesta pesquisa não se procurou medir o grau de complexidade do trabalho docente com livros específicos para a sexualidade infantil, mas verificar se ao menos há o emprego desse expediente.

Dessa maneira, diante da pergunta “Vocês trabalham livros infantis sobre a sexualidade?”, foi possível identificar o índice de professores que empregam esse tipo de material especializado nas práticas educativas com as crianças:

Gráfico 17 – Uso de material especializado para trabalhar a sexualidade – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 18 – Uso de material especializado para trabalhar a sexualidade – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Apenas 23,1% e 11,8% das docentes, respectivamente, fundamentarem sua prática educativa com material especializado. Além disso, 15,4% e 5,9% o fazem esporadicamente. Portanto, o baixo emprego de material especializado é indício de que a educação sexual infantil ainda não é uma prática institucionalizada.

Ao se contrastar os índices dos gráficos 15 e 16 com os índices dos gráficos 17 e 18, é possível inferir que a maioria daquelas que esclarecem às crianças sobre a sexualidade o fazem porque são provocadas, portanto, sua postura surge da provocação verbalizada pela criança. No entanto, quando se trata de trabalho sistemático, intencional, a prática se limita efetivamente a poucas professoras.

Além disso, ainda na comparação das respostas dos gráficos 17 e 18 com as dos gráficos 15 e 16, em que aproximadamente 90% das profissionais respondem com naturalidade às perguntas das crianças, é possível compreender que essas profissionais não se negam a atender às necessidades imediatas das crianças, mas apresentam dificuldade ou resistência para empreender a educação sexual de forma sistematizada nas unidades. Essa hipótese é corroborada com os depoimentos:

Aqui quase não trabalhamos a sexualidade infantil sistematicamente (PROFA. "H", CEI AMARELO).

Eu olhei na nossa diretriz municipal e lá vem de encontro ao que penso que a criança tem sexo, o difícil de trabalhar na rede sobre isso é que a maioria dos profissionais acha que não tem, elas proíbem as crianças de ter, elas não aceitam a criança ter desejo, sentir prazer em manipular o próprio corpo [...] (PROFA. "G", CEI AMARELO).

Essas falas revelam que não há uma política educativa das unidades quanto à sexualidade, mas apenas ações isoladas. Inclusive, os aproximados 40% das profissionais que apontam a falta de materiais especializados em educação sexual acabam por reforçar esse entendimento. Portanto, as profissionais que efetuam esse trabalho o fazem como práticas individuais, sem materiais especializados suficientes e, na maioria das vezes, sem qualquer preparo anterior.

Tais índices preocupam ainda mais pelo fato de que a efetiva educação sexual, tal qual Nunes e Silva (2006) destacam, é importante no processo de solidificação da autoestima, da consolidação das identidades pessoais e da promoção da afetividade nas relações interpessoais.

É indício disso o fato de as professoras que trabalham a temática dessa maneira apontarem que os materiais específicos são escassos. Naturalmente que ambas se referem à escassez de materiais oportunizados nas unidades em que trabalham, não que falte material especializado no mercado editorial.

Além disso, a fala da Profa. “G” do CEI Amarelo revela seu empenho em conhecer e trabalhar a temática, mas testemunha que a concepção de infância de muitas profissionais, por não receberem formação suficientemente adequada, remonta à noção de ser assexuado que imperou até o século XVI, conforme revela Ariès (1981).

É, portanto, pertinente supor que a prática de orientação quanto à sexualidade pelas profissionais nas unidades observadas se processa predominantemente a partir da provocação das crianças. Nesses termos, as manifestações da sexualidade não indicam a necessidade de orientação pelos pequenos, mas também geram conflitos que demandam solução.

Assim, muitas das profissionais da educação, apesar de responderem às indagações das crianças, revelam que seu receio de trabalhar o tema se dá em virtude de o tema ser ainda polêmico e não se sentirem suficientemente seguras para trabalhá-lo metodicamente. Atribuem essa insegurança não apenas à resistência dos pais, à educação familiar e à religião, mas também à falta de formação nessa área específica, como veremos adiante.

3.2.3 Dificuldades ante as ações exploratórias das crianças

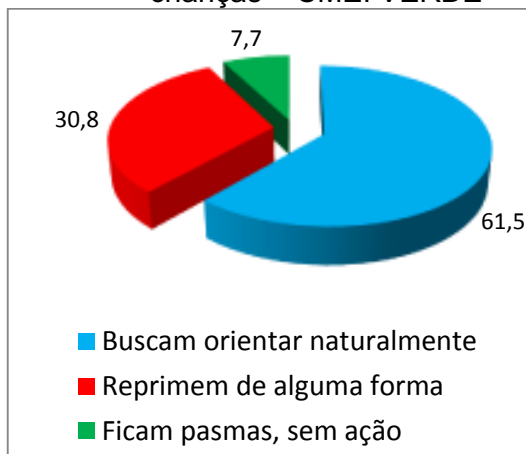
As manifestações da sexualidade infantil – dentre as quais estão as ações exploratórias das crianças - demandam ser compreendidas no contexto em que ocorrem. Essas manifestações foram adotadas como uma categoria especialmente porque normalmente causam constrangimento, apesar de não carregarem em si os mesmos sentidos e motivações das ações efetuadas por adolescentes e adultos. Embora sejam sexuadas, as crianças agem nesses momentos com intenções distintas das dos adultos, conforme esclarecem Nunes e Silva (2006).

Assim, conforme D’Andrea (1987), a masturbação se acentua na fase fálica (de 3 a 5) porque de fato a manipulação do órgão sexual lhe dá prazer. No entanto, a ação da criança não está permeada do mesmo desejo e significado identificados em adultos.

Por isso, de acordo com a explicação de Costa (2014), essas manifestações pela criança devem ser encaradas com naturalidade e postura didática pelo profissional responsável por sua educação. No entanto, nem sempre essa é a reação do educador, conforme podemos verificar pelas respostas das profissionais à

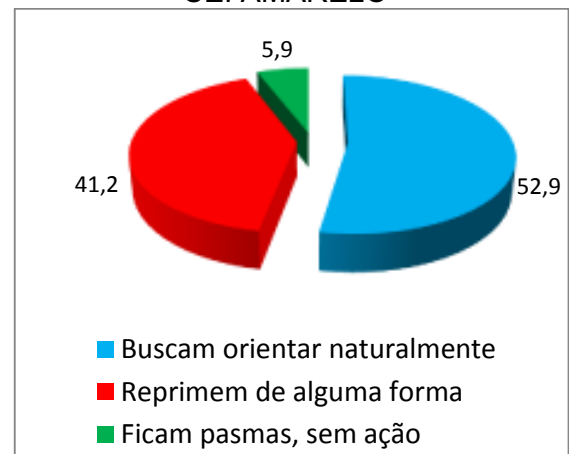
pergunta “O que você faz quando uma criança manipula o seu próprio órgão sexual?”:

Gráfico 19 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do próprio corpo pelas crianças – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 20 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do próprio corpo pelas crianças – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Nos gráficos 19 e 20, observa-se que 61,5% das docentes do CMEI Verde e 52,9% das docentes do CEI Amarelo agem com naturalidade e buscam estabelecer diálogo acerca daquela manifestação, conforme o indicado. Porém 30,8% e 41,2% das professoras de alguma maneira reprimem as crianças; e respectivos 7,7% e 5,9% ignoram ou ficam pasmas, por não saberem como devem proceder corretamente. Destaca-se que, conforme aponta D’Andrea (2000), enquanto a repreensão pode gerar conflito não resolvido na criança, o que surte o devido efeito é fornecer a esta subsídio para controlar tal impulso.

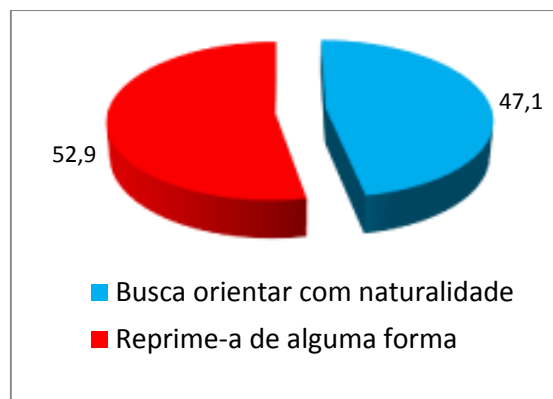
Nesse sentido, buscou-se compreender também como agem as professoras diante das ações exploratórias do corpo de outra criança:

Gráfico 21 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do corpo de outras crianças - CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 22 – Postura das docentes ante as ações exploratórias do corpo de outras crianças - CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Quando a manipulação, portanto, é do órgão sexual de outra criança, ocorre mudança de postura por parte de algumas professoras: o índice dos que buscam orientar as crianças com naturalidade desce para 53,8% e 47,1%; já a repressão aumenta para 46,2% e 52,9%. Nesse sentido, Nunes (1996) destaca a diferença entre a educação repressiva e a emancipatória, ao esclarecer que “a sexualidade numa dimensão emancipatória supõe também normas, limites como marcos de sujeitos plenos e não sanções, pecados e medos” (NUNES, 1996, p. 69).

Se 7,7% e 5,9% (gráficos 19 e 20) das professoras entrevistadas ficam sem reação quando presenciam a criança manipulando o próprio órgão sexual, essas mesmas agem com repressão quando a manipulação diz respeito ao órgão sexual de outra criança.

Essa mudança de postura também diz respeito a um aspecto importante quanto à sexualidade das crianças: a detecção de eventuais abusos. Isso porque uma média geral de aproximadamente 8% das professoras entrevistadas se preocupam em “descobrir a causa” de a criança manipular o próprio órgão sexual. Porém, se a criança manipula o órgão sexual de outra, aproximadamente 40% do total das professoras buscam diagnosticar a causa, considerando-se, inclusive a possibilidade de que essa criança possa ter sofrido abuso:

*[...]. Falo do respeito e **procuro ver se isso é só uma curiosidade ou se a criança está extrapolando, até que ponto é normal ou***

(se) pode ser sinal de abuso. Quando necessário encaminhado à coordenação (PROFA. “G”, CEI AMARELO).

*Procurou agir naturalmente, conversando com elas e **vendo o porquê daquelas ações** (PROFA. “E”, CEI AMARELO).*

Investigo de onde saiu essa atitude e porque estão agindo assim. Converso sobre o respeito ao outro e o cuidado com o corpo (PROFA. “A”, CMEI VERDE).

Eu ajo naturalmente atenta às manifestações, pois pode ser algo que ela está vivenciando e aí precisamos ajudá-la (PROFA. “C”, CMEI VERDE).

*Procurou agir naturalmente, mas **investigo** a “curiosidade” **para ver até que ponto aquilo é normal da criança** (PROFA. “D”, CMEI VERDE).*

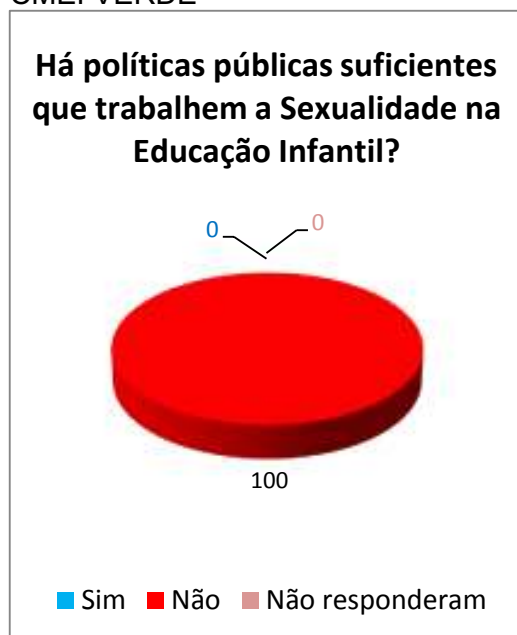
Ao usar o termo “investigo”, a professora “D” aponta não apenas que procura compreender ou conscientizar a criança – como as demais profissionais fazem –, mas sugere pela expressividade semântica dessa palavra que a ação da criança possa ser consequência de eventuais abusos que possa estar sofrendo ou de situações conflituosas vivenciadas pela criança.

É importante essa preocupação porque, conforme Nunes e Silva (2006) muitas das outras manifestações da sexualidade infantil normalmente são em virtude de curiosidades inocentes, ou mesmo por **reprodução de ações observadas em adultos por compreender que estes têm um mundo muito mais interessante que o seu**. Esse cuidado dessas professoras é importante porque, além da possibilidade de abuso sexual infantil, existe também a possibilidade de a criança estar sendo exposta a cenas inapropriadas à criança.

3.2.4 A (in)suficiência de políticas públicas voltadas à promoção da educação sexual infantil

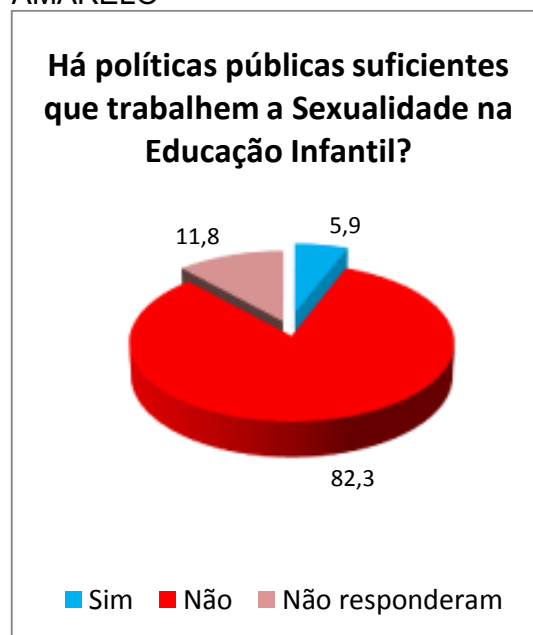
Uma vez que cabe ao poder público elaborar políticas que visem o desenvolvimento, a saúde e o bem estar dos cidadãos e que as políticas públicas que promovam a educação sexual infantil são, como visto anteriormente, relevantes para o desenvolvimento, buscou-se compreender se essas políticas têm atendido à demanda:

Gráfico 23 – (In)suficiência de políticas públicas voltadas para a sexualidade na educação infantil – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 24 – (In)suficiência de políticas públicas voltadas para a sexualidade na educação infantil – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Expressivos 100% das professoras e auxiliares de atividades educativas pesquisadas do CMEI Verde revelaram não identificar políticas suficientes que promovam a educação sexual infantil. No CEI Amarelo esse índice é de 82,3% – o que não deixa de também ser expressivo, além de 11,8% das profissionais desse CEI não terem respondido à questão.

Os índices por si só já seriam preocupantes. No entanto, as justificativas das respostas pelas profissionais em geral revelam certo ceticismo quanto à possibilidade de existirem, o que tornam esses índices ainda mais alarmantes:

Não. Elas praticamente são inexistentes (PROFA. “D”, CEI AMARELO).

Não, acho que não existem (AUX. “D”, CEI AMARELO).

Não. Não existe nem mesmo consenso entre os profissionais sobre como lidar com a sexualidade (AUX. “A”, CEI AMARELO).

Não. Creio que não consideram necessário abordar esse tema nessa faixa etária (PROFA. “D”, CMEI VERDE).

Não. É cultural negarmos este assunto principalmente se tratando de crianças (AUX. “D”, CMEI VERDE).

Não, os próprios gestores são fechados quanto a este assunto e preferem não assumirem as necessidades de organizar políticas para questões que envolvem a sexualidade (AUX. "A", CMEI VERDE).

Em suma, pelas falas, as profissionais não identificam políticas que deem apoio ou mesmo subsídio a esse trabalho. Embora a SME de Goiânia sinalize avanço em sua Proposta Político-Pedagógica (PPP), especialmente no que se refere à educação sexual infantil, as profissionais não vislumbram políticas práticas que de fato lhes deem suporte ou promovam junto à sociedade/comunidade tal educação.

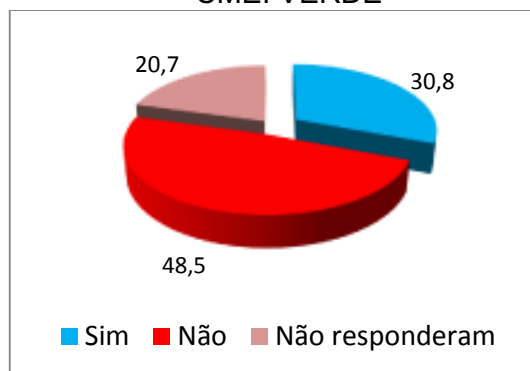
A ação e a omissão do Estado não ocorrem por acaso, como bem defendem Bourdieu e Passeron (2012), pois, ao optar pela falta de políticas efetivas, o Estado promove a reprodução social no sistema escolar. A pouca atuação do sistema permite a manutenção do *habitus* de repressão sexual e revela a presença do poder simbólico operando por meio da estrutura estatal. Por isso, a Aux. "A" do CMEI Verde identificou que os gestores agem como se a educação sexual infantil não tivesse importância. Essa postura, que representa o interesse do Estado, não é sem motivo, é a ação do poder simbólico, fazendo supor como legítima a pouca efetividade da educação sexual infantil, ainda que esta não seja devidamente implantada.

A legislação, as diretrizes e a política de formação são importantes, mas insuficientes. É necessário que a política empregada seja fundamentalmente emancipatória. Assim, a formação de professores deve fornecer subsídios para que os profissionais da educação possam "identificar os estereótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações" (NUNES; SILVA, 2006, p. 71).

Quanto às políticas públicas voltadas à formação dos docentes para o tema, igualmente as profissionais da educação não vislumbram a atuação efetiva do Estado. Como aos auxiliares a exigência de formação para ingresso na carreira é apenas de nível médio, embora algumas possuam graduação, além do fato de que o docente é por natureza o regente, achou-se conveniente dirigir a pergunta apenas às docentes, uma vez que a responsabilidade pela formação das crianças na SME de Goiânia é atribuída diretamente a estas, de quem é exigida a graduação em Pedagogia.

Porém, o índice de profissionais que se apresentaram preparadas para lidarem, por exemplo, com as manifestações da sexualidade das crianças não é satisfatório, conforme se pode observar nos gráficos 25 e 26:

Gráfico 25 – Docentes avaliam sua preparação para lidar com as manifestações da sexualidade das crianças – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 26 – Docentes avaliam sua preparação para lidar com as manifestações da sexualidade das crianças – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Apenas 30,8% das docentes do CMEI Verde e 29,5% das docentes do CEI Amarelo se reconhecem preparadas para lidar com as manifestações da sexualidade infantil. Em contraste, 48,5% e 46,9% se declaram despreparadas. Nesse caso, o índice das que se declaram despreparadas é bem superior ao das que se entendem preparadas.

De tal forma que esse reconhecimento de despreparo para tratarem especificamente dessa temática suscita preocupações. Uma delas é que, por falta de formação específica para os professores, haja **“ausência de informações sexuais adequadas à idade e à compreensão da criança”**, que D’Andrea (1987, p. 64) adverte como um dos problemas que podem levar a uma resolução inadequada do complexo de Édipo e, portanto, a consequências negativas para o desenvolvimento da criança.

Assim, as profissionais da educação sentem como lhes faltam políticas públicas que ofereçam suporte, formação adequada ou mesmo contribuam no intuito de promover a discussão sobre a temática para a sociedade.

3.2.5 A importância de formação para a educação sexual infantil

Essa categoria de análise se faz pertinente especialmente porque as profissionais destacaram a importância da formação voltada para a temática, com vistas à educação sexual infantil.

Em sua maioria, as profissionais dos dois Centros de Educação Infantil identificam a importância de políticas públicas voltadas para a sexualidade infantil. Os próximos gráficos expressam tal percepção pelas professoras.

Gráfico 27 – Importância das Políticas para a educação sexual infantil – CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 28 – Importância das Políticas para a educação sexual infantil – CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

Assim, apesar de respectivos 15,4% e 11,8% não se posicionarem a respeito, 84,6% e 82,3% das docentes e auxiliares atestam a importância (e, conseqüentemente, a necessidade) de políticas públicas voltadas para a sexualidade infantil. Apenas 5,9 das profissionais do CEI Amarelo não creditam valor a essas políticas. As profissionais de educação que apontaram a importância dessas políticas destacam fundamentalmente que ajudariam à criança a conhecer seu corpo, seu desenvolvimento e sanar suas dúvidas, o que as livraria de sofrer com os tabus e suas conseqüências.

Considerando as fases do desenvolvimento de Freud (1989a; 1989b; 1989c), bem como as eventuais implicações para os conflitos não superados, conforme assinala D'Andrea (1987), não se pode conceber:

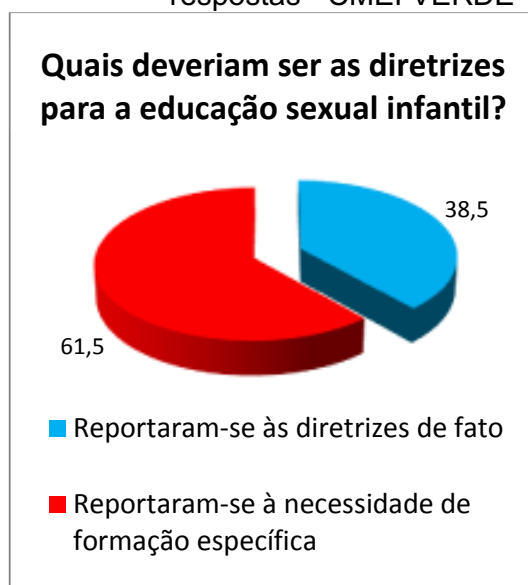
- a) A falta de educação sexual infantil, principalmente para crianças a partir dos 3 anos de idade;
- b) A educação sexual infantil como prática individual;
- c) Falta de formação específica, inicial e continuada.

No entanto, tais aspectos só poderão ser efetivamente contemplados se houver política pública educacional que apresente de forma integrada esses e outros aspectos. Ora, considerando-se essa reflexão de D'Andrea (1987) e que apenas 40,1% das profissionais de educação do CMEI Verde e que apenas 35,3% das profissionais do CEI Amarelo praticam, à sua maneira, a educação sexual infantil (conforme já verificado nos gráficos 5 e 6), as unidades de educação infantil RME de Goiânia ainda não se apropriou devidamente da compreensão das fases do desenvolvimento apresentadas por Freud (1989a; 1989b; 1989c).

A pesquisa de Costa (2014) destaca como a compreensão das manifestações da sexualidade das crianças pelos professores revela a necessidade de formação específica para os docentes. No entanto, nesta pesquisa foi possível perceber que tanto as professoras quanto as auxiliares compreendem essa necessidade.

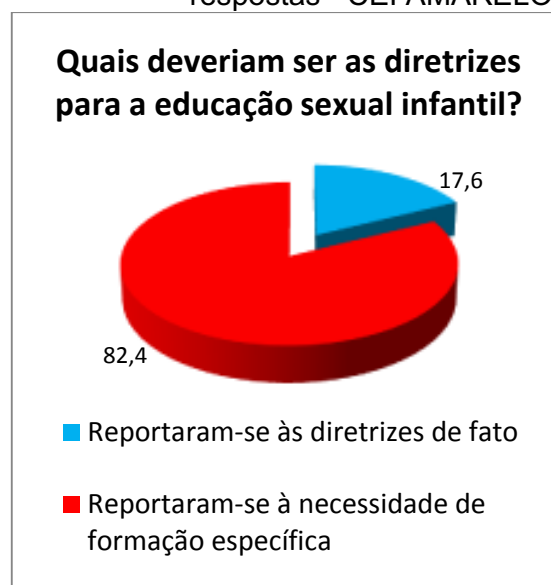
Tal é a preocupação das profissionais com sua formação na área, que uma questão foi reorientada por boa parte delas. Ao serem perguntadas acerca de quais deveriam ser as diretrizes para a educação sexual infantil, as professoras responderam alegando a necessidade de formação para melhor se posicionarem acerca do assunto. Assim:

Gráfico 29 – A necessidade de formação pelo (des)propósito das respostas - CMEI VERDE



Dados da pesquisa (2017).

Gráfico 30 – A necessidade de formação pelo (des)propósito das respostas - CEI AMARELO



Dados da pesquisa (2017).

O total de 61,5% e 82,4% das professoras não responderam diretamente ao indagado pela questão, mas manifestaram a consciência de que para discutir essas diretrizes precisariam de uma formação suficientemente adequada a respeito do tema. Algumas dessas docentes revelam isso claramente em suas falas:

***Eu acho que toda uma orientação de algo que não conhecemos tem que passar por estudo, formação, acho que se o Brasil está passando por essas mudanças primeiro tem que fazer uma formação para os professores preparando eles para estar lidando com as diferenças. Porque muitas vezes a religião interfere, a família interfere e a comunidade interfere, então primeiro, nesse primeiro momento que há grandes mudanças eu acho que devemos passar por uma formação, uma formação continuada com todos os profissionais da Rede** (PROFA. "G", CEI AMARELO, grifo nosso).*

Eu acho que precisamos de um norte, ou seja, algo que ilumine o nosso trabalho, essas diretrizes devem aproximar o professor dessa realidade do aluno autônomo e que não aceita qualquer resposta (PROFA. "E", CEI AMARELO).

Elas precisariam conter as formas de trabalharmos com as crianças a sexualidade (PROFA. "A", CMEI VERDE).

Na verdade precisa haver uma diretriz para nós, um pouco de formação para tirar os tabus, que na verdade trazemos conosco

construídos desde criança. Nós precisamos de orientação, de um norte (PROFA. "B", CMEI VERDE).

Sentindo-se despreparada para lidar com a questão, uma professora aponta como alternativa não a própria formação, mas a possibilidade de se transferir esse tipo de educação a um profissional com formação especializada na área sexual:

Acho que tem que ser algo mais superficial, nada profundo, tem que trazer alguém com eles, alguém que entenda como lidar com isso, que estudou sobre isso pra trabalhar com eles, tem que ser alguém que estudou, pois está preparado para as perguntas que possam surgir (PROFA. "B", CEI AMARELO).

Essa preocupação de não estar preparada para responder perguntas que possam eventualmente surgir é a mesma de muitos pais. D'Andrea (1987) esclarece que as respostas às perguntas das crianças na fase fálica (entre os 3 e os 5 anos de idade) são muito mais simples do que se pensa:

Nesta fase, entretanto, a curiosidade infantil é grande e os pais deveriam proporcionar informações relativas ao campo sexual na medida das demandas dos filhos. Em outras palavras, suas perguntas simples e sem malícia devem ser respondidas com linguagem adequada, levando em conta o que a criança quer saber e a sua capacidade de compreensão. Por exemplo, se um menino pergunta para a mãe: "De onde vim?" a resposta correta seria: "Você veio da barriga da mamãe". Por muito tempo, ele ficará com sua curiosidade satisfeita. Mais tarde, fará outras perguntas que deverão ser respondidas com a mesma honestidade e simplicidade. Alguns pais, porém, pensam que precisarão contar tudo sobre as relações sexuais, à primeira pergunta que a criança faça a respeito. (D'ANDREA, 1987, p. 68).

De igual maneira, as professoras e os auxiliares de atividades educativas podem responder a esse tipo de pergunta. Aliás, essa tarefa acaba mesmo se tornando responsabilidade das profissionais da educação porque parcela maior dos pais não recebeu esse tipo de orientação e tendem a reproduzir a educação recebida quando crianças. No entanto, muitos são adultos carregados dos seus conflitos não superados a reproduzi-los na educação dos filhos, conforme apontam as teorias do desenvolvimento de Freud e de Erikson.

Ainda assim, as poucas professoras que responderam acerca das diretrizes se preocuparam muito mais com a necessidade de diretrizes explícitas e transparentes no currículo da educação infantil do que em apontá-las propriamente:

Acho que teria que ser repensadas muitas formas na educação infantil. Nós temos um currículo muito aberto e, principalmente, ao

tema da sexualidade infantil. [...] para eles mesmos se conhecerem e para que isso deixe de ser um tabu (PROFA. "D", CMEI VERDE).

[...] Essas diretrizes devem aproximar o professor dessa realidade: do aluno autônomo e que não aceita qualquer resposta (PROFA. "E", CEI AMARELO).

A educação sexual infantil precisava de uma diretriz clara, favorecendo o trabalho docente (PROFA. "H", CEI AMARELO).

Nesse sentido, uma das diretrizes que devem orientar uma política educativa (e por que não educacional?) é a igualdade: de gênero e de raça. Como bem assinala Scott (1995) acerca da igualdade de gênero, refletir acerca dos "papéis" na sociedade não implica opor homens e mulheres. Logo, refletir sobre raça igualmente não implicaria opor raças. Certamente tal diretriz é basilar de uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, cujo tema é a educação sexual na educação infantil, insere-se na Linha de Pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC Goiás. É fruto do Projeto de Pesquisa *A corporeidade/subjetividade e a educação sexual nos espaços escolares na contemporaneidade*, coordenado pela Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

Atendeu-se o objetivo geral, isto é, compreender como professores e auxiliares da SME de Goiânia desenvolvem (ou não) a educação sexual infantil, tendo em vista uma educação emancipatória que contemplasse a educação sexual em espaços de educação infantil, que foi cumprido quando se contemplaram os três objetivos específicos propostos, ao que pudemos:

a) identificar como os professores e auxiliares compreendem os conflitos da sexualidade das crianças;

b) compreender como a sexualidade infantil tem sido vivenciada/trabalhada por professores e auxiliares de atividades educativas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia;

c) fazer um levantamento de princípios e diretrizes fundamentais para uma educação sexual emancipatória nos espaços de educação infantil, que permita atender às necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

No percurso, buscou-se compreender a sexualidade humana sob a perspectiva histórica, bem como a compreensão da infância, como construto social da modernidade e período marcado pelas fases do desenvolvimento humano e seus conflitos. Considerou-se também a forte influência da religião e da medicina higienista na sexualidade das pessoas, assim como as políticas públicas que de certa forma foram predecessoras da educação atualmente desenvolvida nos CMEIs e nos CEIs de Goiânia.

A pesquisa contempla a resposta ao problema da pesquisa – Quais são as práticas e/ou necessidades dos profissionais de educação da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia? –, uma vez que identifica que apenas uma parcela pequena das professoras contempla uma educação sexual sistemática. Por sua vez, na prática, parte das pesquisadas se restringe a ações isoladas, como responder às perguntas das crianças ou intervir quando das ações exploratórias das crianças.

Essa prática restrita quanto à educação sexual se deve em especial pela cultura repressiva, sexista e machista da sociedade, pelo *habitus* das profissionais e pela falta de legislação, de diretrizes claras e de formação específica.

Dessa forma, ao longo do trabalho se identificou a necessidade de discussão da educação sexual nos espaços escolares, com a criação de espaços de diálogo, sobretudo entre as unidades escolares e as famílias. É importante compreender que esse diálogo é ainda mais pertinente e necessário porque atualmente a educação sexual infantil exige uma construção, como nunca.

Considerou-se, pois, ao longo deste trabalho a sexualidade na perspectiva multidimensional, em que sentimentos, emoções e afetividade lhe são inerentes, bem como a necessidade de uma educação para a humanização, pautada no princípio ético, político, estético. Ou seja, uma proposta de educação sexual que abarque um conjunto de fatores como a funcionalidade do corpo, os valores sociais, éticos, estéticos e de comportamentos referenciais responsáveis, com abertura para entender a afetividade baseando-se no melhor para homens e mulheres, meninos, meninas, para as crianças, para que elas sejam felizes, como dimensão fundamental das suas existências (SIQUEIRA, 2017). Logo, dessa forma se vislumbrou ao longo do trabalho a educação emancipatória, na qual a sexualidade se pauta em uma subjetividade, uma corporeidade e uma sexualidade humanizadas que possibilitem uma consciência de si e de sua existência no mundo, na qualidade de ser livre.

Na sociedade brasileira, a religião desempenhou e ainda desempenha grande influência no comportamento sexual das famílias. Originado do judaísmo antigo, que se centrava numa sexualidade repressiva, machista e sexista, o cristianismo nesse sentido lhe seguiu o modelo. A religião, principalmente a cristã, ao longo dos séculos da modernidade influenciou a conduta sexual, com base em práticas de proibição e repressão. E foi ainda na modernidade que se instaurou a confusão entre sexualidade e genitalidade, que perdura até nossos dias (VITIELLO, 1998).

Igualmente, a medicina higienista foi preponderante para a conformação da família brasileira. Isso porque no final do século XVIII o capitalismo produziu uma nova postura em relação ao papel da mulher no lar. Nesse período começam a surgir diversas publicações, em que os médicos passam a elaborar livros e guias acerca da criação dos filhos, da educação, da higiene e da medicação de crianças, voltados para a classe burguesa. O amor materno foi exaltado como um nobre valor natural e social, bem como fundamental para a felicidade familiar.

Com tal herança histórica, grandes são as dificuldades enfrentadas para que a educação sexual infantil possa se efetivar nos espaços de educação formal infantil, pois como bem ilustram Bourdieu e Passeron (2012) o sistema educacional é um dos mecanismos de reprodução social e tende a reproduzir práticas de manutenção da ordem, inclusive em virtude do *habitus* professoral.

Esta pesquisa identifica que tanto a sexualidade quanto o corpo devem ser compreendidos historicamente, sob a perspectiva multidimensional, e sua compreensão deve subsidiar práticas emancipatórias. Por isso, neste trabalho, a sexualidade humana contemplada foi aquela concebida como inerente ao ser humano, portanto, presente nos adultos e, desde cedo, nas crianças. Além disso, conforme explicitam Siqueira e Trabuco (2013), a sexualidade humana deve ser compreendida em todas as dimensões,

[...] além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, aos aspectos psicossociais, à religião, à simbolização, aos interditos e a própria construção do ser humano. A sexualidade está no corpo, no sentimento, no pensamento, nas formas de comunicação, na energia que alimenta e sustenta, os movimentos e atividades destinadas a algo e não restrita à genitalidade. (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 299).

Verifica-se que apenas 38,5% das profissionais de educação do CMEI Verde e 23,5% das do CEI Amarelo apresentaram um conceito que contemplasse duas ou mais dimensões de sexualidade. Destaca-se, porém, que alguns desses conceitos ainda se apresentaram bastante limitados. Identifica-se também que as concepções de sexualidade das profissionais carregam consigo as disposições e saberes constitutivos do *habitus* incorporado.

Além disso, a dificuldade para reconhecer os aspectos multidimensionais da sexualidade revela que o conhecimento acerca do tema é limitado. De igual maneira, 30,8% e 17,6% das profissionais apresentaram uma representação do corpo em sua totalidade. Por outro lado, o índice de 40,1% das profissionais de educação do CMEI Verde e 35,3% da do CEI Amarelo avaliam que desenvolvem efetivamente a educação sexual infantil. Esse índice sugere a possibilidade de que algumas dessas profissionais compreendam que meras respostas acerca do assunto às crianças se caracterizariam como efetiva educação sexual.

Identificou-se que as limitações das profissionais para abordar a sexualidade se dão por razões diversas, como a religião, a educação familiar e a pressão social,

o que se verifica na intensa repressão sexual no país. Assim, embora a sexualidade faça parte do desenvolvimento humano e as crianças apresentem manifestações da sexualidade, o controle sobre o exercício da sexualidade impõe, entre outras coisas: interdição nas mais diversas esferas sociais; silenciamento da legislação; e limites às políticas públicas, inclusive de formação de professores.

É possível identificar que essa cultura repressiva marcou boa parte das profissionais da educação do CMEI Verde e do CEI Amarelo, o que tende a imprimir sobre as crianças as mesmas marcas. Isso porque as próprias profissionais reconhecem que têm limitações para desenvolverem a educação sexual infantil. As causas se devem principalmente devido: à postura dos pais, 46,1% e 53,1%; à própria educação familiar, 38,7% e 48%; à sua religião, 53,8% e 47,1 %.

Quanto às ações exploratórias das crianças, é importante ressaltar que as ações exploratórias das crianças não carregam em si os mesmos sentidos e motivações das ações efetuadas por adolescentes e adultos, logo, estão desprovidas dos sentidos atribuídos por estes. Além disso, essas e outras manifestações da sexualidade das crianças são naturais e precisam ser enfrentadas naturalmente pelos profissionais da educação.

Assim, manifestações que deveriam ser encaradas com naturalidade, como as ações exploratórias, são reprimidas pelas profissionais ou as deixam sem reação: 30,8% e 41,2% das profissionais de educação do CMEI Verde e do CEI Amarelo reprimem quando a criança realiza ações exploratórias do próprio corpo, ao passo que 7,7 e 5,9% ficam sem reação. Contudo, quando a criança realiza as ações exploratórias no corpo de outra criança, a repressão aumenta para 46,2% e 52,9%.

Em um país historicamente marcado pela repressão sexual como o Brasil, as políticas públicas seriam fundamentais, sobretudo quando considerada a importância da sexualidade para o desenvolvimento humano. Falta ainda ao país um plano estrutural que, desde a legislação, forneça subsídios para as políticas nos mais diversos âmbitos: políticas de formação de professores, políticas de informação e conscientização da população em geral, políticas educativas a se desenvolverem nas unidades de educação infantil, dentre outras. Porém, conforme se pôde constatar na pesquisa, um desses entraves ainda é a influência religiosa na esfera política do Estado, que se manifestou intensamente durante as votações do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, no ano de 2014.

Apesar disso, em geral as respondentes e entrevistadas acreditam não haver políticas públicas suficientes que se voltem para a sexualidade na Educação Infantil. 100% e 82,3% revelam, assim, a omissão do Estado, desde a legislação até ações práticas voltadas à formação das profissionais da educação infantil. Em geral, as profissionais não identificam políticas que deem apoio ou mesmo subsídio a esse trabalho. Embora a SME de Goiânia sinalize avanço em sua Proposta Político-Pedagógica (PPP), especialmente no que se refere a contemplar a sexualidade na educação infantil, as profissionais não vislumbram políticas práticas que de fato lhes deem suporte, formação adequada ou promovam para a sociedade/comunidade tal educação.

É, pois, necessário que as políticas não apenas existam como sejam efetivas, mormente a de formação de professores. Pois se documentos como os PCNs (BRASIL, 1998) e o PPP da RME (GOIÂNIA, 2014) são fundamentais para que se iniciem as discussões acerca da sexualidade na sala de aula, é certo que são insuficientes. Quirino e Rocha (2012) mostram que documentos e diretrizes não geram necessariamente iniciativas didático-pedagógicas que visem à inclusão dessa temática na pauta da escola. Por isso a necessidade de que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação contemplem temáticas como sexualidade e gênero, como defendem Carvalho e Guizzo (2016). Além do mais, orientações e diretrizes teóricas abalizadas são essenciais para que os profissionais da educação tenham subsídios que lhes permitam a possibilidade de reorientar seu *habitus*. Nesse sentido, é mister que essa formação não se oriente por uma abordagem médico-higienista, conforme advertem Siqueira e Trabuco (2013). Antes, deve contemplar uma proposta emancipatória, contrária às diversas formas de dominação e na qual a sexualidade seja compreendida como aspecto intrínseco ao desenvolvimento humano.

As profissionais de educação do CMEI Verde e do CEI Amarelo destacaram fundamentalmente a importância das políticas de formação, que lhes subsidiariam a ajudar à criança a conhecer seu corpo, seu desenvolvimento e sanar suas dúvidas, o que as livraria de sofrer com tabus e suas consequências. Tal é a urgência da formação acerca do tema que, quando perguntadas acerca de quais deveriam ser as diretrizes para a educação sexual infantil, as professoras em sua maioria se reportaram à sua necessidade de formação específica. Assim, o total de 61,5% e 82,4% das professoras não responderam diretamente ao indagado pela questão,

mas manifestaram a consciência de que para discutir essas diretrizes precisariam de uma formação suficientemente adequada a respeito da sexualidade humana.

Considerando-se o intenso movimento de transformação social do mundo contemporâneo e o histórico constitutivo da sexualidade brasileira, observa-se a necessidade de outras pesquisas para dar conta de lacunas ainda existentes nessa temática. Dentre essas lacunas, identificamos a pertinência de pesquisas, quanto às consequências da falta de educação sexual, especialmente a ausência de afetividade nas relações interpessoais contemporâneas; e quanto a uma eventual pesquisa documental dos diários de bordo acerca dos conflitos de sexualidade registrados no dia a dia dos espaços de educação infantil, para se compreender melhor a presença e o impacto desses conflitos nesse ambiente de educação formal.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. **A sexualidade dos portugueses**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Paulo: Autores associados, 2007.
- ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia: UFG, 2010.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 231-258.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ARAÚJO, Denise Silva. **Infância, Família e Creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Goiânia: UFG, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25, n. 1, jan./jun. 2014.
- BONA JÚNIOR, Aurélio. **O corpo na educação emancipatória da sexualidade: uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2008-2009)**. 159f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.
- BOROTO, Ivonicleia Gonçalves. **Tempos e contratempos da sexualidade infantil: concepções de professores da educação infantil**. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev., 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015a.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Questões de sociologia e comunicação**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Sobre o Estado**. Trad. Amarelo Freire d'Aguiar. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. reimp. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

BRANDÃO, Elaine Reis. Iniciação sexual e afetiva: exercício de autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília, DF: 1988.

_____. _____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

_____. _____. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: 2002.

_____. _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2002.

_____. CNE. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009a.

_____. _____. Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 22/1998**, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC, 2009b.

_____. _____. Câmara da Educação Básica. **Resolução CEB nº 1/1999**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução Brasília: MEC, 2009c.

_____. _____. **Resolução CNE nº 8**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos., homologada em 30 de maio de 2012. Brasília: MEC, 2012.

_____. _____. **Nota pública:** às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20721-nota-publica-sobre-ideologia-genero-01-09-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rodrigo de Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas Curriculares de Educação Infantil: Um Olhar Para As Interfaces Entre Gênero, Sexualidade e Escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr. 2016.

CEI AMARELO. **Proposta Político-Pedagógica (PPP).** Goiânia: 2016.

CHAGAS, Isabel *et al.* Educação sexual intencional na escola: contributos para a formação continuada de professores. In: TEIXEIRA, Filomena et al (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas.** Seção IV-Investigação e Práticas em Sexualidade e Educação Sexual. Braga, Portugal: Edições Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 2010. p. 333-338.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

CMEI VERDE. **Proposta Político-Pedagógica.** Goiânia: 2016.

COSTA, Débora Cristina. **A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero a seis anos:** uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages-SC. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC: 2014.

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

COUCEIRO, Sylvia Costa. Entre ‘anjos’ e ‘menores’: representações sobre a criança nos séculos XIX e XX. In: MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria E. **História da infância em Pernambuco.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. p. 99-108.

D’ANDREA, Flavio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade.** 8. ed. São Paul: Bertrand Brasil S. A., 1987.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux; FERNANDEZ, Maria Aparecida Arias. **Uma história da criança brasileira.** Belo Horizonte: Palco, 1999.

FERREIRA, Luiza Pinheiro Mendes. **Psicanálise e educação**: respostas encontradas pelos professores diante das manifestações da sexualidade das crianças na escola. 70f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: _____ (Org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. 3. ed. Londrina, PR: UEL, 2009.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina, PR: Eduel, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon de Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

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

FREUD, Sigmund. **Cinco lições sobre psicanálise**. Edição *standard* brasileira. 3. ed., v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1989a. (Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

_____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Edição *standard* brasileira. 3. ed., v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1989b. (Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

_____. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Edição *Standard Brasileira*. 3. ed., v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1989c. (Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

GOIÂNIA . Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução CME nº 194/2007**. Estabelece normas para Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento e Supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. 2007. Disponível em: <http://nepiec.com.br/lesgislacao/res194_07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. _____. Resolução CME nº 120/2016. Estabelece Princípios e Normas para a Organização e a Autorização de Funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia e dá outras providências. 2017. **Diário Oficial do Município**, 14 dez. 2016.

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

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil do município de Goiânia**. Goiânia: SME, 2008.

_____. _____. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2014.

_____. _____. **Resolução nº 108/2004**. Regimento dos centros municipais de educação infantil. Goiânia: CME, 2004a.

_____. _____. **Saberes sobre a infância**: a construção de uma política de educação infantil. Goiânia, 2004b.

GONÇALVES, Nádya Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da educação**: a escola posta à prova. Trad. de Sandra Loguercio. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KORNATZKI, Luciana. **Educação sexual intencional em livros para a infância**: um estudo de suas vertentes pedagógicas. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP: UNESP, 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; REZENDE, Evelin Oliveira de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Parâmetros Curriculares Nacionais: a repressão sexual contida na orientação sexual. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade, diversidade e culturas escolares**: contribuições ibero-americanas para estudo de educação, gênero e valores. Araraquara: FCL-Unesp Laboratório Editorial; *Alcalá de Henares*: Universidad de Alcalá, 2008. p. 13-28.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Remes Marçal. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 8. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MENDONÇA, Valéria Nepomuceno Teles de. Os movimentos sociais pela promoção e garantia dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes. In: MIRANDA (Org.) **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 123-139.

MOEBUS, Carlos José. **Uma visão psicanalítica da cultura**. Petrópolis, RJ: Universidade Católica de Petrópolis, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Cultura e Formação de Professores**. *Educar*. PR, n. 17, p. 39-52. 2001.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSHAN, Silvio M. (Org.) *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1994. p. 26-46.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

_____. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **Filosofia, sexualidade e educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 313f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídio teórico e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação: História, Filosofia e Temas transversais**. Campinas: Autores Associados/Histedbr; Caçador, Unc, 1999. p. 161-177.

ORIANI, Valeria Paull. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas**. 101f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo. Marília, SP: 2015.

PADILHA NETTO, Ney Klier; CARDOSO, Marta Rezende. Sexualidade e pulsão: conceitos indissociáveis em psicanálise? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 3, jul./set. 2012. p. 529-537.

PIMENTEL, Sílvia. Perspectivas jurídicas da família: o novo código civil e a violência familiar. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 71, p. 26-44, set. 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, n. 43, jan./mar. 2012. p. 205-224.

RESSEL, Lúcia Beatriz; SILVA, Maria Júlia Paes da. Reflexões sobre a sexualidade velada no silêncio dos corpos. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n. 2, p. 150-4, jun. 2001.

RIBEIRO, Amanda; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Religião e “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação (PNE). **Relegens Thréskeia - estudos e pesquisa em religião**, v. 05, n. 02, p. 56-70, 2016.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. **A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem**. Rev. Esc. Enf. USP, v. 33, n. 4, p. 358-63, dez. 1999.

RODRIGUES, Cibele Pavani; WECHSLER, Amanda Muglia. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 89-104, 2014.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015

SANTOS, Solange Estanislav dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. n. 16. p. 1-9. São Paulo, 2003.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa (Coord.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2007. p. 107-117.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n. 20, p. 71-99, Jul/Dez, 1995.

SILVA, Claudionor Renato. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da grounded theory**. 341f. Tese

(Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, SP: 2015.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 03, p. 751-765, set./dez. 2013.

SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos. Orientação sexual da criança. In: BRANDÃO, Maria Zilah da Silva; CONTE, Fátima Cristina de Souza; MEZZARROBA, Solange Maria Beggiano (Orgs.). **Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. p. 111-120.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de Pedagogia e Psicologia**. 2010. 159f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

_____. **Notas de encontro: Projeto de Pesquisa “A corporeidade/subjetividade e a educação sexual nos espaços escolares na contemporaneidade”**. PUC Goiás, PPGE, Mestrado em Educação. Goiânia: 2017.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; TRABUCO, Paula Maria. Educação sexual no desenvolvimento infantil. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013. p. 297-318.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação). 222f. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SUPLICY, Marta et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

_____. Qual política social para qual emancipação? **Ser Social**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 279-295, jul.-dez./2015.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Campus**: Anápolis. Disponível em: <http://www.ueg.br/conteudo/1603_campus>. Acesso em: 18 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Matriz curricular do Curso de Pedagogia**: disciplinas dos núcleos comum e específico. 2015. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/up/2/o/Matriz_Curricularpedagogia.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: Quem educa o educador**. São Paulo: Iglu, 1997, p. 95.

_____. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, edição especial, nov. 1998.

YANO, Karen Murakami; RIBEIRO, Moneda Oliveira. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, 2011, 45 (6): 1315-1322.

APÊNDICE A – Questionário para as profissionais da educação



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Professora, você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa intitulado: “Políticas Públicas Educacionais e a Sexualidade na Educação Infantil”, coordenado pela profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato.

*Este questionário deve ser respondido por **professoras e auxiliares de atividades educativas**, que atuam em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia Goiás, na modalidade presencial. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Evite também deixar questões sem resposta.*

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

1 – IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino: _____

Nome (opcional): _____

Grau de escolaridade: _____

Agrupamento de atuação: _____ Turno de atuação: _____

Naturalidade (cidade e UF): _____

2 – DADOS PESSOAIS

2.1 - Idade: _____

2.2 - Sexo:

a. () masculino

b. () feminino

2.4 - Você se considera:

negro pardo branco índio Prefiro não identificar

2.3 - Religião: _____

2.5 - Estado civil:

- a. solteiro(a)
- b. casado(a)
- c. viúvo(a)
- d. divorciado(a)
- e. Outro. Qual? _____

2.6 - Tem filho(s):

- a. não
- b. sim. Quantos? _____

3 – ASPECTOS SOCIOECONÔMIOS

3.1 - Você é concursada ou possui contrato temporário? _____

3.2 - Que tipo de trabalho você faz hoje? Descreva a sua rotina:

3.3 - Quantas horas por dia você trabalha?

- quatro horas seis horas oito horas entre nove e dez horas
- mais que dez horas

3.4 - Aproximadamente quanto você ganha por mês?

- 1 salário mínimo mais de 6 salários mínimos
- 2 salários mínimos
- 3 a 4 salários mínimos
- 5 a 6 salários mínimos

4 – SEXUALIDADE

4.1 - O que é sexualidade para você?

4.2 - O que o corpo representa para você?

4.3 - Você tem ou teve algum tabu para falar sobre o corpo e a sexualidade ?

() Sim () Não

Explique:

4.4 - As famílias do CMEI falam com naturalidade sobre as questões que envolvem a sexualidade?

() Sim () Não

Explique:

4.5 - Você acha que há Políticas Públicas suficientes que trabalhem a Sexualidade na Educação Infantil?

() Sim () Não

Justifique:

4.6 - Na sua opinião, qual a importância dessas políticas na formação da criança?

(PARA RESPONDER À PRÓXIMA QUESTÃO, ASSINALE COM “X”):

4.7 - Caso sinta dificuldade quanto a trabalhar a sexualidade com as crianças, avalie com “X” a que poderia(m) estar relacionada(s) essa(s) dificuldade(s):

	Sim	Não
1 – Dificuldade de lidar com a sua própria sexualidade		
2 – Dificuldade de lidar com as questões sobre sexualidade que aparecem no dia a dia		
3 – Dificuldade pela maneira como foi educado(a)		
4 – Dificuldade pela maneira de enxergar da comunidade com quem você mantém contato		
4 – Dificuldade devido à sua religião		

Se você assinalou alguma dificuldade, explique:

5 – FORMAÇÃO DOCENTE

5.1 - Qual seu curso de formação inicial? _____

5.2 - Você acredita que o seu curso, de fato, ofereceu uma formação profissional inicial de qualidade?

() Sim () Não

Justifique:

5.3 - Existe algum tema, assunto ou conteúdo que você já estudou ou conhece e gostaria que fosse aprofundado nos momentos de capacitação (cursos de formação continuada)?

5.4 - Já fez algum curso de formação continuada sobre a sexualidade infantil? _____

5.5 - Sente-se preparado para conversar com as crianças sobre a sexualidade? _____

Explique:

5.6 - Como você reage diante das manifestações da sexualidade das crianças?

Data: _____ / _____ /2016.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para as professoras



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- 1 - Você está preparada para lidar com as manifestações relacionadas à sexualidade das crianças?
- 2 - Vocês trabalham livros infantis sobre a sexualidade, cuidar do corpo?
- 3 - Quando a criança faz perguntas sobre a sexualidade?
- 4 - Qual sua reação quando uma criança manipula o seu próprio órgão sexual?
- 5 – E quando uma criança manipula o órgão sexual de outra criança?
- 6 - Quais deveriam ser as diretrizes para a educação nessa fase?
- 7 - Você e as demais profissionais praticam a educação sexual neste Centro de Educação Infantil?