

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**



**A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA:
matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e
perspectivas emancipatórias**

**Autora: Giseli Monteiro Gagliotto
Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes**

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA:
matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e
perspectivas emancipatórias

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Autor: Giseli Monteiro Gagliotto

Orientador: César Aparecido Nunes

CAMPINAS

2009

© by Giseli Monteiro Gagliotto, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Gagliotto, Giseli Monteiro.
G121e A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes
institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas
emancipatórias / Giseli Monteiro Gagliotto. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Sexualidade. 2. Educação sexual. 3. Infância. 4. Escolas. 5. Formação
de professores. 6. Pedagogia. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-035/BFE

Título em inglês : Sexual Education in the School and the Pedagogy of Childhood: institutional matrix, cultural disposition, capabilities and emancipation prospects

Keywords : Sexuality; Sex education; Childhood; Schools; Teachers training; Pedagogy

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. César Aparecido Nunes(Orientador)

Profª. Drª. Ronney da Silva Feitoza

Prof. Dr. Valério José Arantes

Profª. Drª. Mara Peixoto Pessoa

Prof. Dr. Sílvia Ancizar Sanchez Gamboa

Data da defesa: 14/12/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : giseligagliotto@ig.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA:

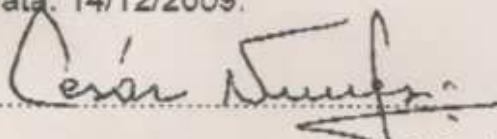
Matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas
emancipatórias

Autor: Giseli Monteiro Gagliotto
Orientador: César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Giseli Monteiro Gagliotto e aprovada pela Comissão
Julgadora.

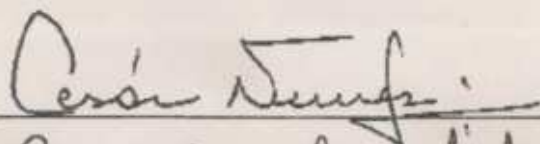
Data: 14/12/2009.

Assinatura:.....



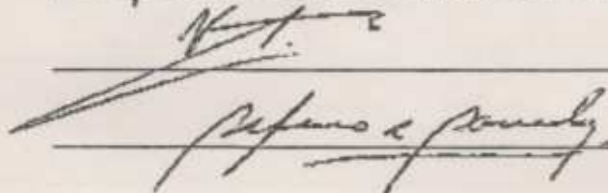
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Romney da Silva Fictora

Maria Leixoto Pessoa



2009

Oito anos (Adriana Calcanhoto)

Por que você é Flamengo
e meu pai Botafogo?
O que significa
"impávido colosso"?

Por que os ossos doem
enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

Por que os dedos murcham
quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
quando está chovendo?

Quanto é mil trilhões
vezes infinito?
Quem é Jesus Cristo?
Onde estão meus primos?

Well, well, well, Gabriel...

Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a Terra roda?
Por que deitar agora?

Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?

Por que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que a gente morre?

Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Reveillòn?
Well, well, well, Gabriel...

DEDICATÓRIA

*À Manoela, fruto do amor mais forte e verdadeiro,
minha continuidade.*

AGRADECIMENTOS

À Manoela, minha filha amada, que com, seus oito anos cheios de vida e de graça, ensina-me a ser mãe e constitui-se na maior responsável pelo meu aprendizado sobre a infância e na nutriz do meu sonho de um mundo melhor para todas as pessoas. Filha, perdão pelos momentos de ausência exigidos para minha formação no doutorado. Agora a tese chegou ao fim. Prometo ser muito mais sua. Vamos poder dançar juntas, cantar juntas, ler juntas, brincar juntas, passear juntas e viver muito mais vezes juntas como fazíamos antes. Que tal?

Ao Cris Valberto, meu marido, pela força que nos une e faz do nosso amor o mais intenso e o maior. *“Entre tantos outros, entre tantos séculos, que sorte a nossa, hein? Entre tantas paixões, esse encontro, nós dois, esse amor...”* (Vanessa da Mata). Obrigada pela sua força, por sua dedicação, pela espera paciente nos momentos de ausência, por toda a sua capacidade de compreensão, por sua confiança em mim, enfim, pela sua presença em minha vida. Esta vitória é nossa!

Ao meu pai Olavo José, pela grandeza do seu amor que, contraditoriamente, só pôde me acalantar num curto período de minha infância. Pai, sua morte precoce é marca viva. Você sempre esteve presente em minha vida. Sua memória é exemplo de dignidade e perseverança. Agradeço a você por ter sido meu pai. Amo-o muito e sempre! (in memoriam).

À minha mãe Neyde, pela sabedoria em me educar, por seus gestos solidários, pela sua espiritualidade, pelo amor e carinho de mãe que soube me proteger e me ensinar os limites da vida, por ter investido e acreditado sempre na educação e me incentivado a trilhar os caminhos do conhecimento capaz de transformar as pessoas sempre para melhor. Mãe, você é presença marcante em minha vida. Obrigada por me ensinar a não desistir dos meus sonhos, por acreditar em mim e por compartilhar de muitas das minhas angústias e conquistas. Sua memória é exemplo de força-guerreira e renascer constante. Agradeço a você por ter sido minha mãe. Amo-a muito e sempre! (in memoriam).

À querida professora doutora Edna Aparecida Silva, pelo incentivo e pelo exemplo de competência e perseverança não apenas no campo científico como frente às adversidades da vida. A saudade é presente (in memoriam).

Ao querido professor doutor Marcos Henrique Broietti, pela solidariedade que sempre lhe foi peculiar (in memoriam).

Ao querido orientador professor doutor César Aparecido Nunes, por sua competência teórica e seus ricos ensinamentos durante todo o doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, por partilharem seus conhecimentos.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP que, com seus trabalhos cotidianos, tornaram possível a produção do presente trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa PAIDÉIA, pelas ricas trocas de experiências que tornamos possíveis durante esse percurso.

Aos professores da banca de qualificação e que participaram também da defesa, Dr^a. Ronney da Silva Feitoza e Dr. Valério José Arantes e aos que estiveram presentes somente na banca de defesa, Dr^a Mara Peixoto Pessoa e Dr. Sílvia Ancizar Sanchez Gamboa, agradeço as suas preciosas considerações ao presente trabalho e generosas sugestões de aprimoramento.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Ensino Superior, pela concessão de bolsa parcial que otimizou o desenvolvimento deste trabalho.

À Sônia Lemanski, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIOESTE, pelo trabalho dedicado e eficiente no acompanhamento do afastamento integral e parcial.

Aos colegas professores do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, que me substituíram e reorganizaram suas atividades institucionais permitindo meu afastamento para o doutorado.

Aos queridos alunos, que sentiram a minha ausência e torceram por mim.

Às alunas Patrícia Cerutti e Rochelle Aparecida da Silva Osbi, que trabalharam na organização da documentação comprobatória do meu Curriculum Vitae quando da minha seleção para o doutorado.

Aos amigos Júlio, Sônia, Eduardo, Sueli e Zé Luiz, pela leitura do meu projeto para seleção do doutorado tecendo valiosas considerações, por me incentivarem a seguir a trilha do conhecimento e por festejarem comigo o ingresso.

À Roseli de Fátima Rech Pilonetto, companheira de viagens e estadias, colega prestativa e diplomática nas questões institucionais dentro da UNIOESTE, amiga sincera e de todas as horas.

À Marinez da Silva Mazzochin, assistente do Centro de Ciências Humanas da UNIOESTE, por sua delicadeza e sua disposição indefectível em ajudar... Em administrar as inúmeras questões burocráticas e informativas. Mari, sua presteza é admirável!

Ao Prof. Dr. Júlio Cesar Paisani, diretor do Centro de Ciências Humanas da UNIOESTE, pelo seu trabalho competente, por sua atenção, coerência e integridade e por sua amizade sincera.

Aos meus familiares Ismar, Cida, João e Elisa, por todos os nossos preciosos encontros, por me respeitarem e me incentivarem a todo o instante.

Aos meus primos do coração “Mel” – Melissa e Fabiano, pelo acolhimento em Campinas e por nossa amizade.

Aos primos Fábio, Patrícia, Sérgio Jr. e Cristiane, todos “Gagliotto”, por compartilharem a vida tornando-a mais leve.

Aos meus sogros Valdir e Bernardete Gagliotto, pelo apoio constante.

À tia “Iva” – Ivaneide, linda e maravilhosa, por sua luz intensa nos momentos de escuridão.

À amiga “Glau” – Gláucia Maria Figueiredo da Silva, pela identidade de nossas histórias, pela intensidade dos nossos sentimentos, pelo acolhimento em Campinas, pela leitura e ricas sugestões que certamente aprimoraram esta tese. Maninha, você é exemplo e admiração!

À querida psicóloga Maria de Fátima Oliveira, pela profundidade do seu trabalho e do seu conhecimento em psicanálise que me proporcionou um significativo crescimento humanístico, por sua presença marcante na busca do autoconhecimento e por sua solidária amizade. Receba meu respeito e admiração.

À querida Rosane Berté, pelo trabalho de digitação e organização estrutural desta tese. Por sua grata amizade e generosa companhia, também constituintes deste trabalho.

À Sueli Bevilacqua Baleeiro de Lacerda, pela leitura, preciosas correções e sugestões que amenizaram os meus limites com a língua materna.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AIDS** – Acquired Immune Deficiency Syndrome
- AIEF** – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CBES** – Círculo Brasileiro de Educação Sexual
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CENP** – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CFPD** – Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COEDI** – Coordenação Geral da Educação Infantil
- COEPRE** – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
- DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- EI** – Educação Infantil
- ENEPE** – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
- EMN** – Ensino Médio na Modalidade Normal
- EP** – Educação Profissional
- FAED** – Faculdade de Educação
- FE** – Faculdade de Educação
- FENERSE** – Federação Nacional de Supervisores Escolares
- FORUMDIR** - Fórum de Diretor de Faculdades de Educação
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IES** – Institutos de Ensino Superior
- LBA** – Legião Brasileira de Assistência
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEI – Política Nacional da Educação Infantil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEF – Secretaria de Estado da Fazenda
UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

Estudo empírico-bibliográfico de cunho histórico-filosófico sobre Sexualidade, Educação Sexual e Infância. Toma a sexualidade como produto histórico e dimensão da práxis social humana, circunscrevendo-se ao método dialético. Identifica-se com a concepção dialética da história e da educação para fundamentar-se numa concepção dialética da sexualidade. Mapeia o estatuto da Educação Sexual e da Infância no Brasil em seus aspectos históricos, políticos e institucionais e sua constituição como problema investigativo. Busca elementos para a compreensão da condição da criança e dos papéis desempenhados pelas instituições formativas, de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira. Trata-se de um estudo contextual que consolidou o *estado da arte* sobre o tema em questão e, intencionalmente, referendou a eventual originalidade desta investigação e abordagem. O interesse pela abordagem institucional do tema Sexualidade leva a buscar conhecimento sobre a origem da escola, que passa igualmente a constituir-se num conceito importante da presente tese. O presente estudo constitui uma análise da educação sexual escolar, a partir da condição da criança na sociedade e na escola. Realiza uma interpretação crítica das relações entre sexualidade e infância e dialoga com as descobertas acerca do desenvolvimento psicosssexual da criança, a partir das pesquisas de Sigmund Freud e Jean Piaget. Na atualidade, existem armadilhas que permeiam a concepção de Educação Sexual derivadas do Referencial da Educação Infantil e da abordagem transversal de Orientação Sexual. A perspectiva de uma Educação Sexual Emancipatória apresenta-se contraditória devido aos determinantes políticos, econômicos e estruturais que, numa sociedade de classes como a brasileira, impõem como tarefa a reprodução dos padrões sexuais hegemônicos. Outras contradições estão presentes na concepção de educação infantil, de criança e de infância no Brasil e, conseqüentemente, nas políticas que orientam a formação dos profissionais de tal área. Esta pesquisa foi desenvolvida na área temática “História, Filosofia e Educação” integrando a linha “Ética, Política e Educação” nos liames do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação – PAIDÉIA, da Faculdade de Educação – (FE), da UNICAMP. A presente tese faz uma crítica à Orientação Sexual como tema transversal e propõe uma formação consistente em educação sexual para pedagogos e professores da educação infantil a fim de que, através do conhecimento científico, possam compreender as manifestações da sexualidade da criança e educá-la para uma sexualidade emancipatória e humanista.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação Sexual Emancipatória, Infância, Escola, Formação de Professores e Pedagogia.

ABSTRACT

An empirical study of literature-historical-philosophical about Sexuality, Sex Education and Children. Takes sexuality as an historical and social dimension of human practice, limited to the dialectical method. Identifies with the dialectical conception of history and education to be based on a dialectical conception of sexuality. Maps the status of the Sex Education and Children in Brazil in its historical, political and institutional setting and its investigative problem. Search elements for understanding the condition of the child and the roles played by institutions of learning, of discipline and supervision in Brazilian society. This is a contextual study that consolidated the state of the art on the subject in question and, unintentionally, endorsed the possible originality of our research and approach. The interest in the institutional approach to the song Sexuality them to seek knowledge about the origin of the school, which is also to be, an important concept in this thesis. This study is an analysis of sex education at school, from the condition of children in society and in school. Perform a critical interpretation of the relationship between sexuality and childhood and dialogues with the findings about the child's psychosexual development, from the research of Sigmund Freud and Jean Piaget. Currently, there are pitfalls that pervade the design of sex education derived from the Benchmark of early childhood education and cross-cutting approach of Sexual Orientation. The prospect of a Sex Education Emancipatory presents contradictory due to political factors, economic and structural, in a class society like ours, require the task of reproducing patterns of sexual hegemony. Other contradictions are present in the design of early childhood education, child and childhood in Brazil and, consequently, the policies that guide the training of such area. This research was conducted under the theme "History, Philosophy and Education" by integrating the line "Ethics, Politics and Education" in the bonds of the Study and Research in Philosophy and Education - PAIDEIA, Faculty of Education - (FE), UNICAMP. This thesis is a critique of the Sexual Orientation as cross-cutting issue and proposes a consistent training in sex education for educators and teachers of early childhood education so that, through scientific knowledge, can understand the events of the sexuality of children and educate them to sexuality emancipatory and humanist.

Keywords: Sexuality, Sexual Education Emancipatory, Children, School, Teacher Training and Pedagogy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	17
SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: mapeamento histórico- filosófico, político e institucional da sexualidade e sua constituição como problema investigativo.....	17
1.1. Sexualidade nas Sociedades Ocidentais e Educação Sexual no Brasil: as matrizes filosófico- culturais, contextos históricos, aspectos políticos e institucionais	17
1.2. As Iniciativas Históricas de Educação Sexual no Brasil.....	43
1.3. O Conceito de Sexualidade nos PCNs e RCNEI.....	66
1.4. O Método Dialético e a Sexualidade: exercício crítico para a compreensão da condição humana.....	89
CAPÍTULO II	101
A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO AFETIVA: considerações sobre as instituições de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira, a condição da criança e a vivência da sexualidade.....	101
2.1. A Criança e a Infância numa Perspectiva Histórico-Filosófica.	101
2.2. A História da Educação Infantil no Cenário da Educação Brasileira	114
2.3. A Educação Sexual da Criança e as Políticas Educacionais no Brasil	121
2.4. Referenciais Psicológicos da Pedagogia da Infância: a criança na teoria de Freud e de Piaget	127
2.4.1 A Psicologia ou Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Criança	128
2.4.2. A Psicanálise de Sigmund Freud e a Sexualidade da Criança	144
CAPÍTULO III.....	153
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DOS PROFESSORES: a defesa da construção de uma ética sexual e da atuação emancipatória na escola e na sociedade	153
3.1. Modernidade: a Infância Emergente e a Escola Burguesa	153
3.2. A Escola Burguesa: instância formativa e conformadora da disciplina sexual moderna.....	156
3.3. Identidade e Formação do Pedagogo e do Professor no Brasil: perspectivas teóricas e políticas	180
3.4. A Formação do Pedagogo e do Professor da Educação Infantil: diretrizes pedagógicas e possibilidades emancipatórias da Educação Sexual.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS.....	223
OBRAS CONSULTADAS	241

INTRODUÇÃO

*O Mestre: Não se deve fazer isto.
A Criança: E porque não se deve fazer isto?
O Mestre: Porque está errado.
A Criança: Errado? Que é que é errado?
O Mestre: O que te proíbem?
A Criança: Que mal há em fazer o que me proíbem?
O Mestre: Castigam-te por teres desobedecido.
A Criança: Farei de maneira a que não saibam.
O Mestre: Te espiarão.
A Criança: Eu me esconderei.
O Mestre: Te interrogarão.
A Criança: Eu mentirei.
O Mestre: Não se deve mentir.
A Criança: Porque não se deve mentir?
O Mestre: Porque é feio, etc...*

JEAN JACQUES ROUSSEAU

A presente pesquisa trata de uma análise crítica e científica da Sexualidade e da Educação Sexual, inserindo-se numa área recente de investigação no campo das Ciências Humanas. O rigor científico no tratamento da multidisciplinaridade dessas ciências constitui-se no recurso capaz de instrumentalizar o pesquisador que elege a Sexualidade Humana como objeto teórico. A posição teórica adotada nesta pesquisa permite-nos tomar, como ponto central, o homem e as suas ações históricas, sociais, políticas e éticas. O pesquisador crítico que pretendemos encarnar vê a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, reconhecendo o conflito. Existe na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa o desejo de mudança e o compromisso com a emancipação humana e, também, uma preocupação com a crítica dos valores dados e das ideologias, o que sinaliza a nossa escolha pela abordagem própria do materialismo histórico-dialético; portanto, nossa análise toma a Sexualidade como produto histórico e dimensão da práxis social humana, circunscrevendo-se ao método dialético, cuja escolha nos direcionou para uma abordagem dos aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos,

antropológicos e psicológicos que consolidam a significação da sexualidade na contemporaneidade e sua teia de inter-relações com as categorias Infância, Educação Sexual e Escola.

A abordagem da sexualidade requer a construção de campos de conhecimento como: a *história*, a *política*, a *ética*, a *estética*, a *economia*, a *sociologia*, a *psicologia*, a *biologia* e a *pedagogia*. A *história* pretende elucidar as razões explicativas e não justificativas para os comportamentos sexuais dominantes, permitindo uma compreensão de como tais comportamentos emergiram em determinado período histórico. Sobre a história da sexualidade existem muitos estudos; dentre eles destacamos os de Highwater (1992) e Foucault (1988) que investigaram como se organizam os comportamentos sexuais, a título de esboço de um quadro histórico referencial.

A dimensão *política* da sexualidade é uma investigação sobre as relações de poder presentes nas relações sexuais. A política da sexualidade é muito pouco estudada. Podemos referenciar Reich (1979) e Freud (2002), autores que estudaram um pouco sobre a relação entre sexualidade e poder.

Pesquisar *ética* e sexualidade significa esclarecer algumas disposições e valores sobre o comportamento sexual que, num primeiro momento, está fundamentado nos costumes de um determinado grupo social. A moral é o produto da organização de um costume; já, a ética é uma reflexão sobre os costumes; portanto, fazer ética é analisar as disposições universais.

A *estética* é uma palavra de tradição grega e, posteriormente, de tradição moderna que representa uma investigação sobre o fundamento da beleza. Na estética atual imperam os sentidos muito mais voltados para a pornografia e para a exibição do corpo do que para o erotismo. Essa constatação chama para a construção de referências humanizadas, livre de qualquer tipo de violência.

A *economia* na sexualidade investiga como se organizam os relacionamentos e as relações estruturais entre os modelos sexualmente dominantes e os padrões econômicos produtivos. Na Idade Média, por exemplo, havia uma repressão do sexo porque a família patriarcal reproduzia para manutenção dos bens. Na Idade Moderna, no período vitoriano, houve uma repressão do sexo, porque havia

necessidade de concentrar a propriedade. Hoje, como a propriedade já está concentrada, não há necessidade de inibir os comportamentos sexuais tornando possível a liberação da sexualidade. Para o homem há o Viagra (a pílula potencial) e para a mulher, a pílula anticoncepcional, ambos à venda no mercado. Assim, o mercado oferece excitação para o homem e controle da natalidade para a mulher e tudo isso está, economicamente, viável para um determinado padrão de sexualidade. De maneira que podemos afirmar que a sexualidade corresponde, matricialmente, a modelos econômicos.

As investigações sobre a *sociologia* da sexualidade permitem que trabalhem com questões de gênero, classe social, mobilidade social, costumes sexuais, violência sexual e estratificação sexual, para compreender as diferentes visões de sexualidade relacionadas às diferentes classes sociais. Vimos que diferentes áreas se debruçam sobre a circunscrição da temática da sexualidade em nossa sociedade e época.

Nossa formação básica reside na Psicologia. Sabemos, porém, que a matriz epistemológica da *psicologia* apresenta-se extremamente elitista, clínica, egocêntrica e classificatória, mantendo-se vinculada aos padrões europeus, clínicos, culturais e universais – fechada nos moldes acadêmicos – deixando, assim, de compreender a sexualidade como um produto social. A psicologia, na sociedade ocidental, tem um enfoque social ou é predominantemente individualista? Tal ciência configura-se como uma boa interlocutora da sexualidade na escola? Sabemos que a psicologia estuda a sexualidade do indivíduo apresentando-se como uma ciência limitada para compreender a sexualidade coletiva e pelo fato de sua matriz epistemológica ora vincular-se à medicina, ora banalizar-se através de literaturas de auto-ajuda.

A *biologia* da sexualidade, atualmente, está marcada pelo desenvolvimento tecnológico (reprodução in vitro). Existem muitas pesquisas desenvolvidas nessa área, que apresentam um enfoque reprodutivista, e estão preocupadas com as disposições corporais e anatômicas da sexualidade. Nossa interpretação permite dizer que a biologia carece de uma bioética da sexualidade, principalmente porque a capacidade de reprodução do homem, hoje, é maior que a sua referência ética e isso

podemos ver materializado nas pesquisas para a criação de seres em série (clonagem).

A *pedagogia* da sexualidade é um dos últimos elementos, justamente, porque ela se constitui no feixe de outras reflexões. Ela não se configura como um campo em si. A pedagogia supõe uma ética, uma antropologia, uma psicologia, uma política da sexualidade. Portanto, a pedagogia da sexualidade constitui-se nos liames de todas essas reflexões. É preciso entender que sobre a sexualidade permanecem diferentes perguntas e questionamentos. A pedagogia está preocupada em como aprender e ensinar referências sobre a sexualidade e necessita conhecer os referenciais teóricos, históricos, antropológicos e educacionais para desenvolver uma didática da sexualidade. Como trabalhar a didática da sexualidade na adolescência? O que é adolescência hoje? Como lidar com a sexualidade na terceira idade? Como erotizar a relação sexual? Como não fazer caricaturas dos idosos? Como ter um relacionamento humanamente mais rico? O que é sexualidade da criança? Qual seria a melhor didática da sexualidade na creche? Como trabalhar idades, referências e comportamentos? O que é infância hoje? Essas e inúmeras outras questões foram propulsoras iniciais da presente pesquisa, cujo propósito central está em articular um estudo teórico-filosófico sobre a sexualidade como condição humana, histórica, antropológica e social e sua vinculação ao processo educacional. Isto é, a sexualidade é uma condição subjetiva e social de apropriação humana no sentido dialético e real dessa contradição. Por isso, acreditamos que só poderíamos encontrar potenciais aprofundamentos ou possíveis respostas no campo filosófico. Nossas premissas históricas e políticas dependem de uma concepção própria da sexualidade: como apropriação subjetiva e cultural dos sentidos humanos e a possibilidade de sua reconfiguração como simbologia, discurso e prática social.

Temos convicção de que a sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais). Tratando a sexualidade como uma condição humana, híbrida e social tentamos, através da filosofia, percorrer uma reflexão sobre sexualidade e educação que

considere uma ética da sexualidade. Daí a necessidade de lançarmos mão de uma multiplicidade de campos de conhecimento para abarcar a totalidade da sexualidade, isto é, a sua dimensão e os seus possíveis contornos. Por isso, recorreremos à filosofia buscando circunscrever as novas potencialidades da reflexão e ação educacional sobre sexo e sexualidade.

Acreditamos não ser mais necessário elaborarmos argumentos para defender a natureza ampla da abordagem sobre sexo e sexualidade na educação e na filosofia. Muitos estudos e produções consistentes já consolidaram criteriosamente esta etapa de investigação¹. O lugar que a sexualidade ocupa na sociedade de massas requer uma consideração analítica, de natureza filosófica com significação estética, ética e política. Dessas três dimensões resulta a potencialidade institucional e educacional da sexualidade.

A problematização da histórica fragmentação da sexualidade na tradição institucional-escolar, a fragmentação de sua identidade *omnilateral*, a censura cultural tradicional que separou o significado simbólico da sexualidade, que desencadeou a expropriação da sexualidade do campo político e pedagógico, empreendida pelas diferentes formações sociais próprias da trajetória ocidental, tornaram-se constituintes fundamentais de nossa investigação.

A partir da massificação de uma concepção burguesa de estética, que ocorreu, predominantemente, no pós-guerra, surgem diferentes cenários onde a sexualidade protagoniza não apenas uma forma de significação da corporeidade, mas também se apresenta como um símbolo de realização catártica social e subjetivista.

Do ponto de vista do ensino são muitos os espaços em que encontramos formas diversas de abordagem da sexualidade, principalmente em função da sua recente inclusão na rede pública, numa perspectiva de orientação educacional, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais

¹ Conferir os trabalhos de Goldemberg (1988), Nunes (1987), Guimarães (1988), Nunes (1996) e Barroso e Bruschini (1986) que foram desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação acerca da temática em voga.

especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Referencial Curricular Nacional (RCNEI), como tema transversal.

Sobre a questão da sexualidade como expressão estética e potencialidade pedagógica há poucos estudos, mas nossas motivações para o estudo dessas questões foram múltiplas.

A motivação *subjetiva e pessoal* para a presente pesquisa emergiu do próprio desejo e curiosidade que todo o ser humano apresenta, desde a primeira infância, e que se constitui numa das grandes questões da humanidade: de onde viemos e para onde vamos? Essa tensão e o desejo de conhecer a nossa origem e o nosso destino acompanha-nos durante toda a vida e durante todo o processo histórico da humanidade. Além disso, o interesse em discutir as questões referentes à sexualidade advém da nossa formação em pedagogia, que possibilitou a atuação como professora na pré-escola, e em psicologia, que propiciou o contato com estudos na área do desenvolvimento e da psicanálise.

Nossa experiência no campo educacional, atuando como professora de Psicologia da Educação, diretamente, na formação de professores, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), os resultados de pesquisas anteriores desenvolvidas em creches e nosso envolvimento na coordenação de cursos de formação aos professores da Educação Infantil da rede pública de ensino possibilitaram-nos a apreensão da realidade e constituíram-se nas motivações *institucionais* desta pesquisa.

Nossa motivação *acadêmica* inicial foi proveniente do contato com a produção científica do Prof. Dr. César Nunes, através da leitura de seus livros e participação de eventos relacionados aos seus trabalhos no campo da sexualidade. Em 1994, pudemos conhecê-lo através da Professora *Cida* (Maria Aparecida Pereira Medeiros), querida cunhada, pedagoga, mulher de fibra, que foi sua aluna e orientanda no Curso de Especialização em Sexualidade Humana, na Universidade do Estado de Santa Catarina/Faculdade de Educação (UDESC-FAED), em Florianópolis/SC, e incentivadora primordial, juntamente, com a nossa querida Edna Aparecida Silva, pesquisadora brilhante e pessoa a quem sempre dedicamos peculiar admiração. Naquele tempo estávamos apenas concluindo nossa graduação

em Pedagogia pela UDESC-FAED e cursando o segundo ano de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entretanto as sementes já estavam plantadas, desenvolvendo-se e produziram intensamente, quando, no ano de 2005, ingressamos no Doutorado da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. César Nunes. As disciplinas cursadas, os seminários de pesquisa, as leituras e as orientações serviram de motivação até aqui.

Apresentar a natureza da constituição deste trabalho exige voltar no tempo e ativar a memória em relação aos inúmeros significados impressos na trajetória da vida singular e pessoal, assim como nas inserções que igualmente se refletem na vida profissional.

Minha caminhada no campo da Educação Infantil teve início, no ano de 1989, como professora substituta no pré-escolar da Escola Municipal Hilda Theodoro Vieira, no município de Florianópolis – SC, no mesmo ano de ingresso no curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Desde então, já me ocorriam questionamentos referentes às concepções de infância presentes nas instituições educacionais, retratadas na forma como se tratava a criança. Nas reuniões “pedagógicas”, intrigavam-me muito as inúmeras orientações que as professoras e os outros profissionais da escola davam-me com relação à forma de tratar a criança que, na concepção de alguns, queria somente brincar, a que pedia pela mãe, a que chorava muito no momento de realizar alguma atividade ou a que não se mantinha sentada e calada. Essas orientações apresentavam-se extremamente contraditórias: alguns professores entendiam que a criança deveria ser deixada livre para desenvolver-se espontaneamente, numa perspectiva racionalista-inatista, sem a intervenção do professor e o conhecimento de regras sociais. De outro lado, estava presente uma perspectiva tradicional-empirista que não levava em conta o contexto histórico-cultural da criança. Neste último caso, recomendava-se que o professor mostrasse à criança o modelo de se fazer conhecimento. Como podia haver divergências tão extremas na forma de conceber as necessidades educativas das crianças? Outro fato curioso esteve presente na seleção realizada para a escolha da professora para o pré-escolar, que resultou na

minha contratação (acadêmica do Curso de Pedagogia) em detrimento da outra candidata, que era pedagoga e especialista. Por que à profissional formada foi negada a possibilidade de atuar junto àquelas crianças? Por que preferiram a mim? A formação da outra candidata em Pedagogia não seria um pressuposto para que eu fosse eliminada, tendo em vista que era apenas iniciante e sem formação em nível de graduação? A desvalorização proveniente do desinteresse por parte das políticas públicas educacionais em investir num profissional com formação e na formação dos profissionais, embora imbuída de toda a contradição que apresenta, abriu um espaço fértil no desenrolar da minha formação acadêmica em Pedagogia, e oportunizou-me o início das atividades profissionais vinculadas à educação de crianças pequenas.

Junto com o convite da Professora Dr. Ione Ribeiro Valle (Socióloga) para participar da seleção para bolsista PIBIC/CNPq tive a oportunidade primeira de trabalhar no projeto de pesquisa intitulado: *Sociologia no ensino de 2º grau*, e no ano seguinte, no projeto: *Sociologia no ensino de 2º grau: a contribuição da sociologia na formação do educador*. Essa incursão permitiu-me um contato inicial com o pensamento de Marx, Althusser, Baudelot, Gramsci, Bourdieu e Passeron entre outros autores importantes para compreender as categorias *ideologia*, *alienação* e *consciência* e possibilitou-me também o contato com a teoria histórico-cultural. Essa teoria ampliou a compreensão da forma de desenvolvimento das crianças da pré-escola vinculada ao contexto histórico-cultural no qual tal desenvolvimento se dava. Na perspectiva descrita por Lane (1984), o homem nasce e é imediatamente inserido em uma sociedade, a qual já possui uma série de significantes que vão sendo por ele incorporados na medida em que se estabelecem relações intersubjetivas. Estas são as relações que ocorrem no âmbito social e que só são possíveis através da ação e da linguagem; isto é, a linguagem apresenta-se como condição básica para a elaboração do pensamento e a partir dela nasce a *consciência*. Se o homem se apropria dessa consciência, ele constrói uma identidade ideológica que, se refletida sobre sua ação no mundo, possibilita uma transcendência de sua situação presente (metamorfose) na busca de uma nova identidade. Quando esta identidade é construída, o indivíduo passa a atribuir significados para os significantes existentes

no seu contexto social. Ele é um sujeito também produtor de significantes. No entanto, se o homem não refletir sobre sua ação no mundo, permanecerá no estado de *alienação* que é caracterizado pela “naturalidade” dos fatos sociais, aceitando e reproduzindo os valores do “verdadeiro” e do “falso” absoluto, instalados pela ideologia dominante.

Todos possuem valores intrínsecos que estão relacionados com sua história de vida e o modo de assimilação desta história. Os valores são individuais e exclusivos (pois foram constituídos pela história de vida e condições materiais relacionadas a ela), contudo, estão interligados pelo processo de grupos sociais. Nunca uma subjetividade é igual à outra, mas alguns de seus aspectos, quando exteriorizados, podem-se condensar com outras subjetividades análogas formando grupos de identidades similares. Nestes grupos forma-se também a *ideologia*.

Está claro que, para ocorrer uma identidade, faz-se necessário também um modelo que estabeleça algumas diretrizes (valores) que o homem tenta seguir. Os maiores expoentes reprodutores de valores e modelos para uma sociedade são as instituições totais. Nestas, existem interesses implícitos que perpassam a ideologia dominante e sustentam a ordem vigente. O que comumente acontece é a falta de reflexão das ações dos indivíduos no mundo, aceitando todos os valores estabelecidos por uma ordem superior (tal como a Igreja, o Estado, ou mesmo o chefe do serviço).

O interesse pelo desenvolvimento infantil, pelos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e a aprendizagem das crianças levaram-me a buscar uma segunda graduação, desta vez em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no ano de 1993, onde surgiu a possibilidade de trabalhar como monitora da disciplina Etologia e também da disciplina Psicologia da Aprendizagem. As oportunidades de iniciação científica estiveram voltadas para o Laboratório de Linguagem e Comportamento Verbal, no qual, como bolsista PIBIC/CNPq junto ao Professor Dr. José Gonçalves Medeiros (Psicólogo e Analista Experimental do Comportamento Humano), foram desenvolvidas pesquisas com adultos, e, em especial, com crianças pequenas. Foram três pesquisas voltadas para a Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. A primeira, *Lidando com a fala e com as*

dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em um sujeito adulto com história de fracasso escolar e social; a segunda, Lidando com a fala e com as dificuldades de aprendizagem de crianças excepcionais: a contribuição dos procedimentos da análise experimental do comportamento e da fonoaudiologia e, por fim, a terceira, intitulada As novas estratégias para o ensino da leitura e da escrita: o uso da discriminação condicional em situação coletiva. Através de tais pesquisas, foi possível aprender e despertar ainda mais a vontade de saber sobre o que se pode ensinar às crianças pequenas e o quanto é preciso permitir que elas aprendam sem serem ensinadas diretamente.

Em 1997, ao concluir a graduação em Psicologia, tornou-se possível a elaboração de um projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado em Psicologia, na UFSC, sob o título: *A contagem oral como pré-requisito para a aquisição do conceito de número através de um procedimento de acordo com o modelo com crianças pré-escolares*. Esta pesquisa desenvolveu-se na área temática “Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho” que congregava estudos sobre processos de aprendizagem nas relações que constituem sistemas organizacionais e de trabalho. Inseriu-se na linha “Análise do Comportamento em Organizações, Trabalho e Aprendizagem” com ênfase em processos de aprendizagem nas relações que configuram os sistemas organizacionais e de trabalho examinados na perspectiva da análise dos processos comportamentais e das contingências ambientais e sociais que os constituem, influenciam ou deles decorrem. Voltou-se também para as condições de ensino e aprendizagem em organizações; interações humanas e constituição de processos de trabalho; formação, atuação profissional e constituição das profissões. A pesquisa de mestrado, nos liames do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC investigou a contagem oral como pré-requisito para a aquisição do conceito de número. Nela discutiu-se a importância da contagem oral na aquisição do conceito de número relativa ao estabelecimento de relações entre número-quantidade. A importância da linguagem oral como facilitadora na construção do conceito de número remeteu a estudos numa perspectiva vigotskiana. A linguagem como instrumento da cultura e contribuinte para o desenvolvimento cognitivo da criança passou a ser uma

necessidade para avançar para além dos conhecimentos adquiridos através dos estudos skinnerianos pautados na Análise Experimental do Comportamento Humano, até então desenvolvidos. O desenvolvimento infantil como processo no qual o desenvolvimento da linguagem tem seu início, aguçou meu interesse em estudar a infância.

Na semana de defesa da minha dissertação, em fevereiro do ano 2000, dois acontecimentos importantes ressignificavam a vida: o morrer de minha mãe e o viver de minha filha. Durante todo o mestrado convivi com minha mãe despedindo-se desta vida, vítima de um acidente vascular encefálico que a submeteu a uma invalidez permanente. Aos 57 anos de idade, minha mãe tornava-se totalmente dependente para as atividades mínimas da vida diária. Teve de reaprender a falar, a sentar, a comer, a andar, a controlar os esfíncteres, a escrever... Diferentemente do que acontece na primeira infância, o quadro representava perda da sua condição de adulto e mesclava-se com eventos naturais da tenra infância. Apresentava dificuldades, problemas que agudizavam a cada crise convulsiva, fazendo-a regredir a um estágio inicial e perder o que já havia conquistado em termos de evolução no tratamento fisioterapêutico, fonoaudiológico, terapêutico, neurológico etc, voltando à dependência total. Essa situação foi por mim vivenciada de forma extremamente dolorosa e significativa. Para minha mãe nascia uma vida tragicamente oposta àquela que até então vivera; para mim, que mantivera com ela a relação e o vínculo mais próximo por ser sua única filha mulher e por ter cuidado dela acamada durante três anos e meio, isto é, em todo período do mestrado, uma nova mãe nascia. Uma mãe que podia, por sua condição de invalidez, conforme diziam muitos, “voltar a ser criança” e mostrar o que era a morte.

Em abril de 2000, dois meses após a defesa da dissertação referida, a morte de minha mãe e a concepção de minha filha apontavam perspectivas de uma nova vida. Um pensamento materializava-se: A vida tem limites! O nascimento de minha filha e a experiência de ser mãe traduziam cada vez mais fortes meu interesse pela infância. A presença de minha mãe manifestava-se de forma significativa na relação afetiva e emocional que estabelecia com minha filha. As cantigas de ninar, o tom de voz, tudo se apresentava propício para reviver a infância. A cada momento, eram

constantes as lembranças das músicas que outrora minha mãe cantava; as historinhas infantis que ela contava, a forma como contava e cantava constituíam-se em dados significativos para reproduzi-las na relação com minha filha. Através do resgate de minha infância e dos estudos permanece a busca por ressignificar o lugar de onde falam as crianças pequenas e do qual todos vêm, entretanto, muitas vezes, esquecem que por ele passaram.

No ano de 2001, a mudança para Francisco Beltrão/PR, oportunizou, mediante concurso público, minha aprovação para atuar no Magistério do Ensino Superior, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, com a disciplina Psicologia da Educação, no Curso de Graduação em Pedagogia, em que, atualmente, desenvolvo minhas atividades profissionais. A docência na UNIOESTE, em caráter de Dedicação Exclusiva, proporciona meu envolvimento direto com as supervisões de estágios, com os estudos que tratam da educação de crianças de zero a seis anos e com a investigação constante das concepções de infância que se sobrepõem através das políticas públicas de educação em nosso país e, mais especificamente, em Francisco Beltrão/PR. A participação como membro do Grupo de pesquisa *Estudos em Marx*, possibilitou a leitura da obra *O Capital*. No ano de 2003, em conjunto com profissionais da área da educação, promovi a criação do Grupo de Pesquisa *Educação, Infância e Corporeidade*, que, atualmente, denomina-se *Educação e Sociedade*.

No ano de 2003, o desenvolvimento do Projeto de Extensão, intitulado *Um estudo sobre a sexualidade infantil junto aos professores dos CEIs municipais de Francisco Beltrão/PR: a contribuição da psicologia na formação do professor*, em parceria com a Prefeitura Municipal, constituiu-se num curso de formação de professores da Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs). O objetivo desse trabalho foi o de avaliar, ainda em forma qualitativa, a Educação Infantil oferecida, nas doze unidades de educação infantil da rede pública (CEIs), à população de baixa renda do município de Francisco Beltrão – PR. Dessa primeira intervenção na realidade histórico-cultural do município surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa intitulada *Um diagnóstico acerca das concepções de infância nos centros de educação infantil municipais de Francisco Beltrão – PR e seus*

reflexos na educação sexual das crianças: o que sabem e o que fazem os professores? Tal pesquisa esteve vinculada ao projeto de extensão *A questão da sexualidade no ambiente escolar: uma proposta de intervenção na melhoria da educação para a infância*. Nessa teia, foram revistas as concepções de criança e de educação infantil e a importância dos professores como autores e atores na constituição do espaço coletivo que é cada CEI. Todo o trabalho de pesquisa-intervenção realizado buscou provocar nos professores dos CEIs um olhar mais crítico sobre o próprio trabalho, sobre suas concepções de desenvolvimento infantil e a relação destes processos com seu meio sócio-econômico e político.

A experiência com essa pesquisa serviu de base para o desenvolvimento dos meus estudos no doutorado. No sentido de aprofundar o trabalho de pesquisa-intervenção desenvolvido durante a trajetória profissional, a pesquisa de doutorado contribuiu para intensificar reflexões já realizadas, produziu novos questionamentos e apontou possibilidades de redimensionar o campo da Sexualidade e da Educação Sexual da Criança nas perspectivas educacionais da atualidade.

Ainda é relevante a necessidade de articular as determinações educacionais, estéticas e filosóficas no sentido de apreender pedagogicamente e politicamente, as contradições e as possibilidades da Educação Sexual no âmbito da sociedade de classes. É visível a concepção de que a sexualidade encontra-se intrinsecamente relacionada às dimensões emancipatórias de quaisquer projetos políticos avançados. Daí a utopia de atuar como contraponto, de abrir espaços e aproveitar as “brechas” das contradições que vão surgindo para que através dessas ações, seja possível projetar e edificar uma sociedade mais igualitária, integrada por práticas de trabalho e Educação Sexual.

Considerando as contradições tanto de natureza histórica e epistemológica quanto política e institucional, a presente pesquisa *A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias* encontra-se na área temática “História, Filosofia e Educação” integrando a linha “Ética, Política e Educação” nos liames do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação –

PAIDÉIA, da Faculdade de Educação – (FE), da UNICAMP de São Paulo e busca responder a uma questão crucial e latente em nosso tempo: *A partir das matrizes institucionais e das disposições culturais da educação sexual e da pedagogia da infância, quais as possibilidades de desenvolver uma educação sexual emancipatória nas escolas da infância, nos limites da sociedade atual?*

Os estudos e pesquisas desenvolvidos no PAIDÉIA seguem o caráter de reflexão filosófica, no campo da Filosofia da Educação, caráter este, historicamente consagrado desde as origens da Pós-Graduação em Educação no Brasil. A Linha de Pesquisa “Ética, Política e Educação” investiga as relações entre Educação, Filosofia e Sociedade, promovendo um debate sobre a questão da ação consciente e do Estado na determinação da Educação. Tem a produção voltada para as questões de Educação e Ética como também de Educação e Política. Nessa teia de produções do PAIDÉIA, constituíram-se referências para nós os trabalhos de Nunes (1996) e Silva (2001).

Nessa direção, os objetivos fundamentais deste estudo centraram-se em traçar um panorama histórico da pedagogia da infância no Brasil, buscando elucidar os fatores sociais, políticos e econômicos que contribuíram para que as visões da natureza humana e da infância passassem de uma iconografia negativista do período medieval para uma representação afetiva na modernidade. Apresentar elementos históricos e sociais que contribuíram na compreensão da sexualidade da criança e da psicopedagogia da infância. Discutir a constituição da ética sexual moderna a partir de algumas matrizes conceituais sobre sexo e sexualidade e sua relação com a educação sexual da criança. Explicitar como a criança foi compreendida pelas teorias psicológicas que permeiam o conceito educacional de infância no Brasil e suas contribuições para o desenvolvimento humano. Propor, então, uma nova concepção de trabalho pedagógico na educação infantil no concernente à educação sexual amparada na pesquisa, em conhecimentos teórico-científicos de orientação filosófica e histórica e numa ética sexual emancipatória.

Toda essa análise deu origem a presente tese, apresentada nos capítulos que seguem.

O primeiro capítulo, intitulado *Sexualidade e Educação Sexual no Brasil: mapeamento histórico-filosófico, político e institucional da sexualidade e sua constituição como problema investigativo* apresenta as principais concepções da Sexualidade no campo das Ciências Humanas e Sociais e suas formas específicas de abordagem na Educação. Faz um mapeamento do estatuto da Educação Sexual no Brasil em seus aspectos históricos, políticos e institucionais e de sua constituição como problema investigativo. Consolida o estado da arte sobre o tema em questão, adotando como base metodológica o materialismo histórico dialético e, intencionalmente, referenda a eventual originalidade de nossa investigação e abordagem. Apresentamos os pressupostos teóricos, referenciais, sócio-analíticos e interpretativos que definem nosso método de pesquisa.

No segundo capítulo, sob o título *A Pedagogia da Infância e a Educação Afetiva: considerações sobre as instituições de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira, a condição da criança e a vivência da sexualidade* realizamos uma análise da educação sexual escolar, a partir da condição da criança, na sociedade e na escola. Buscamos o alcance de uma interpretação crítica das relações entre sexualidade e infância e o diálogo com S. Freud e J. Piaget, autores importantes nas descobertas acerca do desenvolvimento psicosssexual da criança. Apresentamos como a criança foi compreendida pelas teorias psicológicas que permeiam o conceito educacional de infância no Brasil e suas contribuições para o desenvolvimento humano. Nossa análise quer empreender o alcance da Psicologia ou Epistemologia Genética de Piaget e da Psicanálise Freudiana na compreensão das vivências e manifestações da sexualidade da criança nas instituições modernas. Discutimos também elementos históricos e sociais que contribuem para a compreensão da sexualidade da criança e da psicopedagogia da infância. Para isso, abordamos a concepção de criança e o conceito de infância na História e na Pedagogia.

No terceiro capítulo, *A Formação do Pedagogo e dos Professores: a defesa da construção de uma ética sexual e da atuação emancipatória na escola e na sociedade* explicitamos, de maneira sucinta, um histórico da identidade e formação de professores e pedagogos no Brasil, concomitantemente, apontamos a importância

da inclusão da disciplina Educação Sexual nos currículos dos cursos de Pedagogia em nosso país e sustentamos o debate sobre a importância da formação de professores em Educação Sexual. Discutimos a constituição da ética sexual moderna a partir de algumas matrizes conceituais sobre sexo e sexualidade e sua relação com a educação sexual da criança. Acreditamos que tais elementos sirvam de base para a interpretação institucional e pedagógica desta articulação. Assumimos o compromisso social de apresentar algumas possibilidades de trabalhar a Sexualidade dentro das perspectivas emancipatórias.

Na presente tese buscamos retratar a extensa e profunda investigação que logramos empreender para decifrar a sexualidade e a educação sexual em nossa formação subjetiva, cultural e educacional que sintetiza tais elementos. E, por razões de recorte acadêmico e potencial relevância social, buscamos engendrar argumentos e reflexões para compreender as abordagens dominantes da concepção de sexualidade e infância nos marcos regulatórios educacionais atuais da escola e educação no Brasil. Por conferir a um tema relativamente recente, contrastante com sua singular significação, pretendemos contribuir, de certa forma, para superar a tradição excludente e omissa, repressiva e estigmatizada, para lançar a sexualidade e a infância no centro de um novo saber e uma nova prática educacional, própria de pessoas e grupos humanos livres, sensíveis e esclarecidos.

CAPÍTULO I

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: mapeamento histórico-filosófico, político e institucional da sexualidade e sua constituição como problema investigativo

Neste capítulo, buscamos apresentar as principais concepções da Sexualidade no campo das Ciências Humanas e Sociais e suas formas específicas de abordagem na Educação. Pretendemos mapear o estatuto da Educação Sexual no Brasil em seus aspectos históricos, políticos e institucionais e sua constituição como problema investigativo. Neste estudo contextual pretendemos consolidar o *estado da arte* sobre o tema em questão, adotando como base metodológica o materialismo histórico dialético e, intencionalmente, referendar a eventual originalidade de nossa investigação e abordagem.

1.1. Sexualidade nas Sociedades Ocidentais e Educação Sexual no Brasil: as matrizes filosófico-culturais, contextos históricos, aspectos políticos e institucionais

Pretendemos, no presente tópico, apresentar um panorama histórico da sexualidade nas sociedades ocidentais, a partir do reconhecimento de que a cultura mitológica, filosófica e cultural da Antiguidade Clássica, marcadamente da Grécia, tem influências na forma como nós, ocidentais, constituímos a vida em sociedade, elaboramos e organizamos o conhecimento científico, humanístico e civilizatório até os dias de hoje.

Pressupondo que os gregos representam o berço da civilização ocidental e tomando como referência produções filosófico-literárias² do mundo antigo que nos

² Quase todos os gêneros literários atingiram seu ponto máximo no período clássico, com as tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides, a comédia de Aristófanes e a lírico coral de Píndaro. O clássico

embasa a compreensão das idéias e significados sociais de sexo e sexualidade através dos tempos, corroboramos com as teses de Nunes (2006) ao relacionar os marcos da Antiguidade Clássica e a constituição das concepções de sexo e sexualidade.

[...] Não há como considerar a trajetória da civilização ocidental, em suas múltiplas expressões, sem o compêndio da cultura mitológica, filosófica e cultural da Grécia, como a síntese de todas as formas culturais do mundo antigo. A Grécia representa uma das mais importantes culturas da sociedade e civilização humana que, nesta aurora civilizatória, constituíram as principais matrizes da condição humana em sociedade (NUNES, 2006, p.10).

O autor afirma que uma primeira compreensão de como nossas idéias sobre sexo e sexualidade se formaram diz respeito à Mitologia, apresentando a sexualidade de forma semi-divinizada, com os deuses gerenciando os amores e os “devaneios” da paixão e sexualidade. Mitos³ e lendas, religião, história e literatura

também foi um período áureo para a retórica e a oratória, cujo estudo levantou questões sobre verdade e moralidade na argumentação, e, dessa maneira, era objeto de estudo tanto do filósofo quanto do advogado e do político. A prosa histórica grega atingiu a maturidade nesse período. As obras de Platão e Aristóteles, que datam do século IV, são os mais importantes produtos da cultura grega na história intelectual do Ocidente. Esses pensadores firmaram as bases da filosofia ocidental e determinaram a evolução do pensamento europeu ao longo de séculos. (ENCYCLOPEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. **Literatura grega**. CD-ROM Disponível em: http://singrandohorizontes.blogspot.com/2008_04_27_archive.html. Acesso em: 20/04/2009).

³ Os mitos são narrativas existentes desde tempos imemoriais. Comunidades de todas as culturas e todas as épocas apresentam esse tipo de narrativa em seu discurso identitário. As muitas abordagens do Mito que hoje conhecemos parecem concordar em um ponto muito importante para a articulação entre Mito e Literatura: reconhecem o caráter simbólico da linguagem mitológica. Considerando o quão valiosas as narrativas mitológicas podem ser, a Literatura apresenta inúmeras relações com a Mitologia. Os próprios registros que temos dos Mitos, no caso da civilização grega, vêm de fontes literárias. Antes de serem transcritos, os mitos faziam parte apenas da tradição oral, e, dessa forma, os grandes épicos, tragédias, comédias e ensaios de escritores clássicos tiveram papel decisivo na documentação das narrativas, fazendo com que elas pudessem chegar até nós. Entre os autores que transcreveram os Mitos, podemos citar Hesíodo, Homero, Eurípedes, Sófocles, Ovídio e Apolodoro. Desde os primeiros registros, os Mitos gregos vêm sendo retomados, relidos e atualizados em inúmeras obras. (BOSQUESI, Gisele de Oliveira. A Imagem do Herói: A referência às figuras mitológicas Ártemis e Prometeu no conto “L’immortale”, de Alberto Moravia. In: **Seminário do Gel**, 56, 2008, São José do Rio Preto: GEL, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=4397-08>. Acesso em: 20/03/2009). [...] Acredita-se que a gestação dos mitos gregos tenha acontecido em torno de três mil anos antes de Cristo e que tenha resistido e migrado oralmente até o século VIII a.C., quando temos o aparecimento da escrita (do alfabeto) na cultura grega e conseqüentemente da possibilidade de conhecermos o primeiro grande poeta, Homero. Homero é o primeiro poeta grego de que temos notícia. Em seus dois imensos poemas, ILÍADA e ODISSÉIA, sistematizou a mitologia e tornou-se uma das fontes mais importantes de conhecimento dos Deuses. Homero, nos poemas já

mostram como as várias atitudes e atividades sexuais floresceram através dos tempos.

Nunes (1987) explicita que, nas sociedades agrárias do Oriente Médio (que exerciam aquilo que intitulou de sexualidade “primitiva” mítica), existia o culto à fertilidade, representado pela “Deusa-Mãe” ou “Terra-Mãe”, como situa o trecho em destaque.

A representação simbólica desses cultos manifestava-se pela veneração sexual das partes femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo. A religião e a magia eram o aparelho conceitual desses povos e tudo era mística e culturalmente representado, como vemos até hoje entre os aborígenes da Austrália,

citados, narra duas grandes aventuras em que os atores e agentes são humanos, vivendo dramas humanos sob a interferência dos deuses. A ILÍADA trata do cerco que os gregos fizeram à cidade de Tróia (Ílion), pois o príncipe troiano Paris raptou a esposa do rei Grego Menelau - esse é o plano terreno dos acontecimentos. No plano divino, temos as posições e interferências dos deuses em relação aos acontecimentos na terra. Há deuses que protegem os gregos e deuses que lutam pelos troianos e que também combatem, entre si, durante os 10 anos de duração do cerco. Homero apresenta e caracteriza os deuses gregos de acordo com a tradição oral que recebeu do passado cultural da Grécia e das necessidades narrativas de seu poema. No poema ODISSÉIA, Homero trata das aventuras de Ulisses (Odiseus), rei grego, e sua tentativa de retornar à ilha de Ítaca, seu reino, após o término da vitoriosa campanha de guerra contra os troianos. Novamente, há a interferência dos deuses nas peripécias dessa aventura marítima e a duração da ventura é também de 10 anos. Ulisses segue sua jornada, protegido por alguns deuses e odiado por outros enquanto em Ítaca sua esposa, Penélope, está sendo forçada a escolher um novo marido e um novo rei. Novamente, Homero apresenta os deuses e os caracteriza, segundo suas posições e vontades, em relação aos acontecimentos terrenos. Outra importantíssima fonte de conhecimento das narrativas míticas é o poeta Hesíodo. No século VII a.C., Hesíodo propõe-se a sistematizar os mitos e a ordenar o panteão grego. A TEOGONIA, como o nome indica, trata do surgimento dos deuses e fixa sua narrativa poética entre o CAOS e a instalação de Zeus no Olimpo. Nesse poema, Hesíodo apresenta as divindades primordiais, o nascimento dos deuses e os episódios que levam Zeus ao poder supremo entre os imortais. Hesíodo ainda nos legou outro poema importantíssimo chamado O TRABALHO E OS DIAS que trata da vida social grega além de obras a respeito da genealogia de Deuses e Heróis. Um elemento que caracteriza as narrativas míticas é o seu poder de resistirem igualmente pulsantes e poderosas, mesmo diante de variações, contradições e passagens realmente conflitantes. Homero e Hesíodo são fontes seguras das narrativas mitológicas, mas não são as únicas. Relembrando apenas o que foi registrado em palavras, podemos citar os hinos religiosos, as lendas populares que resistiram e encontraram uma forma escrita; Platão e outros filósofos gregos que registraram, criticaram e/ou contribuíram para a mitologia, os autores teatrais (das tragédias e das comédias) e os poemas líricos (poetas órficos) que restaram. Existem, ainda, as preciosas contribuições romanas para a mitologia além de ilustrações de vasos, esculturas e pinturas que também nos trazem informações sobre os deuses. Não há, portanto, o que poderíamos chamar de “história verdadeira”, há variantes mais ou menos famosas; todas as variantes são verdadeiras em si, reveladoras de uma verdade simbólica e simbolicamente válidas como respostas psíquicas do homem diante de sua natureza; e todas elas, cada uma das variantes, são altamente estimulantes para as mentes curiosas que as queiram interpretar. (BRAZIL, Fábio. **Mitologia grega**: um convite à curiosidade. Disponível em: www.lendoeaprendendo.sp.gov.br – Acesso em 18/04/2009).

os bosquímanos da África e outros povos coletores ou pastores chamados primitivos. O sexo era até visto em certas sociedades, nas dos Fenícios, por exemplo, como elemento sagrado, religioso, um culto à fertilidade. A Grécia rural, ao tempo do Basileus (rei), rende o culto a Dionísio. A exaltação e a divinização do sexo feminino podem ser explicadas pela falta de relação adequada, na mente do homem primitivo, entre causa e efeito da fecundação, desconhecimento da paternidade, e da relação entre o ato sexual e a gravidez pela falta de adequada noção de tempo. Entre tantas explicações afirma-se que esse fato seja um dos princípios explicativos da matrilinearidade. Há, contudo, diversas maneiras de tratar o tema: uma matrilinearidade baseada no desconhecimento da paternidade, outra baseada no poder e nas relações econômicas. Este segundo aspecto envolve a divisão social do trabalho. Pode-se afirmar, contudo, que nessa etapa, sexo, religião e trabalho estão em íntima relação com o fenômeno da vida (NUNES, 1987, p. 52-53).

O escritor e historiador, Mircea Eliade (1992), em seu livro “*O sagrado e o profano*” recorre à *história* para explicar que as condições materiais são determinantes das formas sociais da existência humana. Para o autor é evidente que os simbolismos e os cultos da Terra-Mãe, da fecundidade humana e agrária, da sacralidade da mulher etc. não puderam desenvolver-se e constituir um sistema religioso amplamente articulado senão pela descoberta da agricultura. É igualmente evidente que uma sociedade pré-agrícola, especializada na caça, não podia sentir da mesma maneira, nem com a mesma intensidade, a sacralidade da Terra Mãe. Há, portanto, uma diferença de experiência religiosa que se explica pelas diferenças de economia, cultura e organização social – numa palavra, pela história.

A dimensão da sexualidade mítica é ainda acentuada nos estudos de Highwater (1992), em sua obra *Mito e Sexualidade*, concebe a mitologia como base e forma das estruturas e valores da sociedade, mitologia e simbolismo sexual estão assentadas na cultura e varia enormemente de época para época e de lugar para lugar. As atitudes sexuais diferentes originam-se de várias mitologias e depois são socializadas como costumes.

[...] A base de muitas suposições [sexuais] surge muitas vezes nos mitos de criação, envolvendo normalmente a terra e o céu. Regra geral, a cultura ocidental assenta na velha suposição de que a terra é feminina, a mãe-terra, enquanto o céu é masculino, o pai celestial;

esta concepção mitológica, profundamente enraizada, tem servido de norma para as relações sexuais com o homem por cima e a mulher por baixo. Algumas culturas consideravam a terra masculina e o céu feminino, aceitando a posição superior da mulher como natural, ao passo que outras procuraram símbolos de masculinidade e feminilidade em outros lugares (HIGHWATER, 1992, p. 17-18).⁴

Com base nesses argumentos acreditamos que as mitologias refletem nossos valores e preceitos sexuais - nossas atividades humanas são provenientes de uma mitologia subjacente, onde o mito não é o oposto da verdade como quer a ciência positivista e nem a mitologia é antônimo de realidade. A multiplicidade de manifestações de nossos valores e preceitos sexuais refletem as mitologias, formam o núcleo e a essência daquilo a que chamamos de realidade. “[...] Nossa compreensão da realidade está constelada de mitos e, quer os aceitemos quer não, eles mantêm sua difusa influência no nível dos fundamentos da sociedade” (HIGHWATER, 1992, p.23) e ainda conclui que: “O modo como o corpo tem sido visto e avaliado por várias eras e culturas representa uma história das mensagens sexuais transmitidas pelos mitos sociais e pelos costumes baseados em tais mitos” (HIGHWATER, 1992, p. 28). Desse modo, pensamos destacar algumas relações entre sexo e sexualidade mítica e concepções históricas.

É Nunes (1987), em sua obra *Desvendando a sexualidade* que, ao discorrer sobre a sexualidade “primitiva” mítica, define os contornos de uma sexualidade primordial nas protocivilizações ocidentais, em seus mecanismos de representação, prática, significação e controle da sexualidade. Reportando-se, cronologicamente, à pré-história, mais especificamente ao período Paleolítico, o autor fez uma análise das sociedades ocidentais responsáveis pela formação da cultura ocidental que reflete a constituição de nossa cultura contemporânea.

Para utilizar uma categoria marxista, conforme Nunes (1987) referimo-nos à sexualidade “primitiva” mítica como expressão das *sociedades primitivas*. Nestas organizações sociais primárias, o trabalho estava baseado na caça e na coleta de alimentos. A tese do autor é de que, nesse período, houve uma *divisão sexual do*

⁴ Cf. BULLOUGH, Vern L. **Sexual variance in society and history**. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

*trabalho*⁵. Homens e mulheres dividiam as funções e atividades de acordo com a sua identidade sexual. O nomadismo, nível de trabalho nômade, ficava ao encargo dos homens que se deslocavam em busca de comida, através da caça de animais, realizada com o auxílio de instrumentos rudimentares, o que caracterizava sua função econômico-social decadente em relação à das mulheres. Estas, por se manterem fixas às terras, realizavam um trabalho mais coletivo e produtivo para o grupo social. O poder que as mulheres exerciam, nas sociedades primitivas, devia-se à organização do trabalho. Assim, pela condição econômico-social, as mulheres concentravam as estruturas de poder e reprodução da vida material, o que explica a defesa de que nesse período por volta de 500.000 anos a.C. até 5.000 anos a.C. (Revolução Agrícola) prevaleceu o poder representativo e simbólico da mulher; isto é, a matrilinearidade ou o matriarcado.

No período matriarcal havia o culto à fertilidade; os homens divinizavam o corpo da mulher porque acreditavam que algo de misterioso e mágico envolvia a fecundação. Quando uma mulher estava grávida era levada para dormir nos campos de modo que pudesse fertilizar as plantações. O lugar de destaque dado às mulheres, nas sociedades primitivas, devia-se às descobertas coletivas acerca da agricultura, do tempo, da proporção das coisas, da manutenção do fogo aceso nas cavernas entre outras conquistas. Esta condição das mulheres persistiu até a Revolução Agrícola (5.000 anos a. C.), conforme referimos, anteriormente, quando foram usurpadas pelos homens que instauraram um poder exercido através do modelo de sociedade patriarcal que se mantém, salvaguardadas algumas especificidades, até os nossos dias.

Engels (1982), em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, ensina que, nos primórdios da civilização, segundo as teorias, as atividades sexuais eram livres entre homens e mulheres e isentas de caráter de promiscuidade. Os filhos descendiam da linhagem materna, pois só se sabia com certeza quem era a mãe, e os grupos familiares formavam os clãs. Essa forma de relacionamento livre foi transformando-se com o passar do tempo, em consequência

⁵ Grifos nossos.

do acúmulo de bens nos clãs, dando origem às primeiras propriedades privadas. Com essa nova forma de organização social, o relacionamento sexual passou a ser atividade exercida por um casal, para que seus filhos legítimos pudessem herdar os bens desse clã. Os casamentos foram tornando-se monogâmicos e as famílias organizaram-se dentro do sistema patriarcal, com linhagem sangüínea paterna. Nessa organização familiar, o sexo tinha como objetivo a reprodução; as mulheres eram submissas e fiéis sexualmente aos seus maridos, enquanto os homens normalmente tinham relações sexuais extra-conjugais.

Não é nossa intenção detalhar, ainda mais, as características desse período histórico. Em autores como Friedrich Engels (1982), Margareth Mead (1988), Evelyn Reed (1984), Bronislaw Malinowski (1973) é possível encontrar conteúdo aprofundado, resultante de suas pesquisas sobre as sociedades primitivas. A nós, no presente estudo, interessa apreendermos, como premissa da investigação sobre sexualidade, que homens e mulheres não nascem determinados pela sua genitalidade ou identidade sexual, pois, assim, encaminhar-nos-íamos para a defesa de uma concepção *apriorística* de desenvolvimento. Outro erro seria pensarmos no ambiente como o único responsável pelo desenvolvimento humano nos seus mais variados aspectos. Defendemos, sim, que não existe um determinante de natureza biológica, nem um determinante puramente social dos papéis sexuais. A sexualidade é uma construção social, cultural, histórica, psicológica e estrutural-ontológica da condição humana. Baseando-se nessas premissas Nunes (1987) fixou cinco etapas de compreensão da sexualidade no mundo ocidental partindo da *sexualidade “primitiva” mítica* ao *modelo patriarcal*; *das culturas clássicas da antiguidade à sexualidade proscrita na Idade Média*. Desta à *puritanização do sexo* e, por último, ao modelo de *descompressão sexual* do mundo contemporâneo.

O autor, em sua análise da sexualidade nas culturas clássicas, destaca três sociedades patriarcais da Idade Antiga que mais influenciaram nossa cultura ocidental. Os *hebreus* criaram a Bíblia como organização e tradição escrita do ocidente. Essa tradição religiosa, jurídico-hebraica, consubstanciada na Bíblia, como símbolo de uma tradição religiosa e moral ocidental, representa uma das maiores expressões ocidentais do direito patriarcal do homem. Havia uma exaltação à

castidade de homens e mulheres. Estas deveriam preservar a virgindade até o casamento. Dos *romanos* herdamos a tradição familiar institucional na qual o casamento, longe de ser uma comunhão de amor, caracterizava-se por um contrato de controle do homem sobre a mulher que, de propriedade do pai, passava a ser propriedade do marido através de um dote. O casamento só era exigido aos que tinham propriedade e trazia benefícios apenas para o homem de bem que, através da progenitura, garantia a posse de toda a sua herança. Os romanos assimilaram grande parte da cultura grega e a riqueza do grandioso império dos césores permitia festas para a elite dominante, nas quais o prazer sexual era parcialmente restrito. E, por último, os *gregos*, criadores da tradição filosófica, escolar, jurídica e pedagógica que está refletida em nossa realidade atual, motivo pelo qual reservamos, no presente estudo, um espaço de interlocução privilegiada com eles, no campo da sexualidade, através dos filósofos expoentes do período clássico. Entre os gregos, a função reprodutiva também era a mais importante no casamento, uma vez que havia necessidade de homens para as infindáveis guerras de conquistas de novos territórios. As meninas eram educadas para as tarefas domésticas e preparadas para se casarem logo após as primeiras menstruações e geralmente com homens mais velhos. Os meninos, ao contrário, eram desestimulados ao casamento antes dos vinte e um anos de idade e igualmente desestimulados da prática da masturbação, pois se acreditava produzir fraqueza e perda de forças. A homossexualidade era estimulada, mas apenas com os mestres responsáveis pelo desenvolvimento moral e intelectual dos jovens aprendizes, até que estes terminassem seus estudos.

Ao percorrermos a história da filosofia, encontramos, no pensamento de diferentes filósofos, a presença de questões envolvendo o corpo e a alma. Estas duas dimensões humanas figuram nas reflexões filosóficas apresentando-se ora valorizadas, ora negadas, mas sempre com as qualidades de uma oposta à outra. Independente de quaisquer contradições que envolvam as dimensões do corpo e da alma, as práticas corporais sempre integraram a cultura grega. Um dos aspectos da educação do homem grego estava voltado para o fortalecimento do corpo, na escola

de ginástica, por meio da dança e de lutas que se caracterizavam como rituais religiosos e ou preparatórias para as guerras.

A dimensão da Sexualidade na Antiguidade tem sido tematizada pela Filosofia de forma generalista, tendo em conta que a Filosofia caracteriza-se desde sua origem⁶ pela busca da compreensão humana a partir de uma visão de *totalidade*. De maneira que a sexualidade aparece como tema intrínseco da condição humana, nas reflexões de Platão, Aristófanes, Aristóteles e Epicuro, autores expressivos do trato da questão da sexualidade na Grécia Antiga.

Tais elementos podem ser atestados a partir do conteúdo de obras como *O Banquete*⁷ de Platão, que se constitui de um diálogo centrado na questão do amor; em *A Revolução das Mulheres*⁸, de Aristófanes, peça teatral com base no princípio revolucionário de que quem sabe administrar um lar tem capacidade para dirigir uma nação; *A Greve dos Sexos*⁹, peça historiográfica também de Aristófanes, que apresenta a articulação política das mulheres atenienses que, unidas, negavam-se aos exercícios sexuais com seus maridos, até que o conflito entre as duas cidades (Esparta e Atenas) cessasse.

Aristóteles funda uma proposição dos discursos e representações da sexualidade no Ocidente, considerando a sexualidade humana como força natural

⁶ A filosofia originou-se no século VII a.C. em colônias gregas localizadas na cidade de Mileto quando alguns homens perceberam que tudo podia ser conhecido através da razão humana e que o conhecimento não se limitava apenas para deuses. Pitágoras foi quem criou o termo filosofia que significa “amizade pela sabedoria”. O termo foi criado quando Pitágoras viu que os deuses possuíam todo o conhecimento e sabedoria que existia, passando assim a perceber que o homem poderia desejar e buscar tal sabedoria plena por meio da filosofia. Esta é caracterizada por: inclinação à racionalidade; explicações variáveis segundo os acontecimentos, banindo assim justificativas pré-moldadas; questionamentos e argumentos relacionados a um determinado caso, de modo que sejam apresentadas soluções e/ou respostas concretas; difusão de pensamentos; diferenciação do que é semelhante por meio do pensamento e da razão. O primeiro filósofo de que se tem conhecimento foi Tales de Mileto, fundador da Escola Jônica e um dos sete sábios da Grécia Antiga. Decifrou o eclipse solar, designou à água a função de ser a iniciadora de todas as coisas, buscava entender as condições climáticas através das características do céu. É dividida em quatro grandes períodos, a saber: Período pré-socrático: também conhecido como período cosmológico, ocorreu entre os séculos VII e V a.C. Período socrático: também conhecido como período antropológico, ocorreu entre os séculos V e IV a.C. Período sistemático: ocorreu entre os séculos IV e III a.C. Período helenístico: também conhecido como período greco-romano, ocorreu entre os séculos III a.C. e VI d.C. (CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002).

⁷ Esta obra, também conhecida por “Do Amor”, foi escrita aproximadamente antes de 384 a. C.

⁸ Esta obra também conhecida por “Eclesiazusas” é uma comédia escrita no ano 392 a. C.

⁹ Esta obra, conhecida também por “Lisístrata” é uma comédia mais silenciosa (peça de teatro) e foi escrita no ano 411 a. C.

voltada para a procriação, marcada ainda pela possibilidade de contenção e auto-regulação subjetiva. Em sua obra *Ética a Nicômacos* escreve ensinamentos acerca da sexualidade para os discípulos do Liceu; em *Ética a Eudemos*, e em *Ética Maior*, a sua enciclopédia de Biologia podemos identificar conceitos e disposições de sentido sobre o sexo, identidade sexual e procriação. Epicuro (século II a.C.), por sua vez, define que o bem maior reside no prazer e o prazer é do sábio, entendido como domínio sobre as emoções e, portanto sobre si mesmo, podendo ter o sentido daquele que apenas satisfaz uma necessidade ou ameniza a dor. Tais concepções permeiam o discurso sobre o sexo e a sexualidade do ocidente até os dias contemporâneos.

Nunes (2006)¹⁰ investigou as matrizes discursivas e conceituais sobre sexualidade e amor na filosofia grega antiga, a partir do trabalho de Platão, atestando nas postulações do filósofo, a existência de aproximações epistemológicas entre Filosofia e Sexualidade Humana.

[...] através da pesquisa da história da filosofia, percebemos que a consideração da sexualidade sempre fez parte da reflexão clássica da filosofia ocidental. [...] os tratados referenciais de filosofia sempre reservaram um espaço importante para a significação ética e valoração estética da sexualidade; quer dizer, a sexualidade sempre expressa como humanidade, o saber do amor, as manhas e sanhas do desejo. [...] Na revisitação crítica de nossa tradição filosófica ocidental podemos testemunhar, quer através dos escritos, dos registros e das fontes historiográficas magistrais da Filosofia, os originais sentidos e significações sociais da sexualidade. Não temos mais dúvidas que estes sentidos estiveram presentes tanto na produção filosófica, na tradição literária, quanto ainda na tradição religiosa ou mitológica de cada momento histórico das sociedades antigas (NUNES, 2006, p. 9).

Partindo desse pressuposto, destacamos o contexto da Idade Média como período histórico no qual a Filosofia esteve vinculada à Igreja. Nunes (1987) denominou essa etapa como *A Sexualidade Proscrita na Idade Média* e caracterizou-a como momento em que a pastoral da carne e o direito canônico circunscreveram a

¹⁰ Em sua tese de livre docência intitulada “*Platão e a dialética entre a filosofia do amor e o amor da filosofia: um estudo pedagógico de ética sexual*” (2006).

sexualidade a partir da concepção do corpo como fonte de pecado. Todos os registros textuais tratam a sexualidade como uma questão de pecado e condenação. Um dos teóricos expoentes desse período foi Santo Agostinho¹¹ (354-430 séc. IV) que pregava uma concepção negativa da sexualidade, vinculada ao perigo e como ameaça ao corpo e à alma. Este filósofo consolidou as características fundamentais da sociedade medieval ancorando-se nas teses centrais do cristianismo, especialmente no que se refere ao casamento como o estado natural dos seres criados por Deus e a dominação da mulher pelo marido e dos filhos pelo pai.

Santo Agostinho escreveu sua moral sexual e com ela consolidou a base doutrinária da moral cristã. A respeito da moral agostiniana, Nunes (1987) enfatiza

¹¹ **Santo Agostinho** nasceu no ano de 354 em Tagaste, Numídia (atual Souk Aghras, na Argélia) e morreu em 430, em Hipona (atual Boné, Argélia) aos 76 anos, teólogo medieval que se transformou em um dos maiores nomes do pensamento cristão e para o qual, razão e fé caminham juntas: é necessário compreender para crer e crer para compreender. Um dos expoentes da Filosofia Medieval (sec. VIII ao séc. XIV). Durante esse período, surge propriamente a Filosofia cristã, que é, na verdade, a teologia. Um de seus temas mais constantes são as provas da existência de Deus e da alma, isto é, demonstrações racionais da existência do infinito criador e do espírito humano imortal. A obra *Confissões* reconstitui de forma brilhante a trajetória de sua vida e de sua evolução espiritual, deixando um legado de fé e sabedoria. [...] conseguiu redigir uma obra imensa, a maior parte da qual inspirada em problemas concretos que preocupavam a Igreja da época. Excetuaram-se alguns poucos livros, como as *Confissões*, onde Agostinho revela-se admirável analista de problemas psicológicos íntimos tanto quanto de questões puramente filosóficas, e o *De Trinitate*, ao que parece, fruto de uma exigência interior e espontânea. Entre as principais obras de Agostinho, situam-se: *Contra os Acadêmicos* (escrita em 386), *Soliloquios* (387), *Do Livre Arbítrio* (388-395), *De Magistro* (389), *Confissões* (400), *Espírito e Letra* (412), *A Cidade de Deus* (413-426) e as *Retratações* (413-426). A filosofia é, para Agostinho, apenas um instrumental auxiliar destinado a um fim que transcende seus próprios limites. Por isso muitos vêem nele um teólogo e um místico e não propriamente um filósofo. Todavia, seu pensamento manifesta freqüentemente grande penetração filosófica na análise de alguns problemas particulares e a verdade é que Agostinho conseguiu sistematizar uma grandiosa concepção do mundo, do homem e de Deus, que se tornou, por muito tempo, a doutrina fundamental da Igreja Católica. No retiro de Cassiciaco, logo após a conversão. Agostinho pôs-se a meditar sobre o assunto e redigiu o diálogo *Contra os Acadêmicos*, reabilitando, através de engenhosa argumentação, os sentidos como fonte de verdade. O erro — diz ele — provém dos juízos que se fazem sobre as sensações e não delas próprias. A sensação enquanto tal jamais é falsa. Falso é querer ver nela a expressão de uma verdade externa ao próprio sujeito. Assim, nenhum cético pode refutar alguém que afirme simplesmente: “Eu sei que isto me parece branco; limito-me à minha percepção e encontro nela uma verdade que não me pode ser negada”. Muito diferente seria afirmar somente: “Isto é branco”. Neste caso, o erro torna-se possível, no primeiro não. Assim, existiria pelo menos uma verdade absoluta, que estaria implicada no próprio ato de perceber. Posteriormente (na *Cidade de Deus*), Agostinho levou a argumentação às últimas conseqüências e antecipou a reflexão cartesiana, formulada doze séculos depois: “Se eu me engano, eu sou, pois aquele que não é não pode ser enganado”. Com isso atingia a certeza da própria existência. Essa primeira certeza, além de fundamentar toda uma teoria dogmática do conhecimento, parecia permitir também a revelação da própria essência do ser humano: o homem seria, sobretudo, um ser pensante e seu pensamento não se confundiria com a materialidade do corpo. (AGOSTINHO, Santo. **Santo Agostinho**. São Paulo: Abril Cultural, 1984).

que esta condena a anticoncepção com drogas, a interrupção do ato sexual, as relações anais ou a felação e, também, a continência de relações sexuais no período fértil da mulher, por caracterizar atentado contra a finalidade natural do sexo. No início do século V, os padres alimentavam um discurso cada vez mais enquadrador da visão maniqueísta¹² de Santo Agostinho inspirado em Platão. Para Santo Agostinho, havia separação entre corpo e alma; o corpo era visto como pecador e a alma como instância assexuada e de domínio de Deus. São Jerônimo (347-419, séc. IV) foi o grande defensor do celibato como a plena realização do homem cristão porque livraria o homem dos pecados da carne, mantendo-o puro pela virgindade. Considerava pela mesma associação ao ideal de virgindade, a mulher como um “instrumento do demônio” que servia para corromper os homens puros. Em virtude da não continência, via no casamento uma falha humana leve. Esses preceitos contribuíram para fundamentar a concepção interdita de sexualidade nos limites cristãos.

Nunes (1987) situa a “Civilização Cristã” como berço doutrinário do sexo ligado ao pecado e da castidade ligada à virtude. Assim, o corpo passou a ser objeto de dominação e de repressão sexual. A sexualidade prosrita na Idade Média, conforme enfatizamos, mostra as transformações do cristianismo desde a sua base judaica. De uma ideologia revolucionária de cunho político passou a uma ideologia universalista e moral, alcançando os bárbaros e configurando-se na cronologia como a maior síntese histórica do Ocidente; uma síntese platônica-agostiniana-maniqueísta. Nela, o pecado é, por excelência, o pecado sexual e a sexualidade é condenada em *tótum* (totalidade). Essa visão condenatória, expressa na Inquisição, representa uma das formas mais violentas de controle da sexualidade construída a partir do direito canônico, do catecismo romano e do imaginário sexual moral sob o exercício da pastoral cristã (pastoral da carne).

¹² Maniqueísmo refere-se à Doutrina do persa Mani ou Manes (séc. III), sobre a qual se criou uma seita religiosa que teve adeptos na Índia, China, África, Itália e Sul da Espanha, e segundo a qual, o Universo foi criado e é dominado por dois princípios antagônicos e irreduzíveis: Deus ou o bem absoluto, e o mal absoluto ou o Diabo. Doutrina que se funda em princípios opostos: bem e mal. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986).

A Bíblia passou a ser o livro sagrado e substrato do inconsciente de movimentos histórico-ocidentais. A Idade Média afirmou as representações simbólicas negativas da sexualidade por meio da Igreja e de seus ideólogos, muito embora as classes populares, por suas condições materiais de vida, pudessem ter escapado a esse controle absoluto, como o autor destaca neste trecho.

Contudo, na Idade Média, podemos dizer que não havia ainda um controle total da sexualidade. Entre as classes populares proliferavam as relações primárias comunitárias. As casas não tinham quartos separados entre homens e mulheres. A linguagem da sexualidade era rica e picante; músicas, piadas, formas de expressão. Todo o esforço da Igreja não fora capaz de enquadrar o materialismo das camadas populares. Sexo com animais, sexo entre clérigos, tudo isso era proibido e praticado. Dizia-se que se uma moça passasse na sombra de um convento engravidava. [...] Eram ainda comuns entre os povos os banhos públicos e a nudez. Só com a espiritualização crescente pregada pelas ordens, com o enquadramento da doutrina pelo catecismo, com o ideal de “cavalheiro” que se estruturava nos romances como *Tristão e Isolda*, na continência do cavalheiro que luta por uma dama e uma cama é que esse imaginário social mais livre vai se perdendo. Sobretudo depois de Trento a sexualidade popular é fortemente enquadrada sob o modelo de condenação no inferno. A figura do inferno é sempre temerosa para o povo e o inferno é pregado como o lugar de *pecadores e fornicadores, prostitutas e invertidos*. [...] Clérigos e freiras pegos em pecado são queimados e enforcados. Mulheres e homens têm suas partes sexuais queimadas. Ao lado do enquadramento ideológico criam-se mecanismos reais de repressão de toda sexualidade livre, principalmente usando o poder real e a confissão auricular (NUNES, 1987, p. 87).¹³

A Idade Moderna, especificamente, entre os séculos XVIII e XX, pode ser considerada a época de grandes transformações nas relações do homem com a natureza, com a cultura, com a política, com a ética e com a estética; período de necessária ruptura dos fundamentos teológicos para explicar tais fenômenos. Ocorrem tantos progressos que as artes, a literatura e as ciências superaram a herança clássica. Somente através do uso livre da razão seria possível chegar ao conhecimento da realidade. Há presença do humanismo entendido como valorização do homem e da natureza, contra o divino e o sobrenatural, ambos os conceitos

¹³ Grifos do autor.

próprios da cultura medieval. No século XVIII, com o advento do Iluminismo, dois importantes acontecimentos mudaram radicalmente a estrutura social: a publicação da Enciclopédia de Diderot e d'Alembert e, em 1789, a Revolução Francesa. A Enciclopédia inaugura uma nova forma do saber constituído a partir dos homens, seres dotados de razão e capazes de juízo crítico e não mais fundado na autoridade política ou religiosa. A Revolução Francesa (1789) consolidou uma nova ordem política de homens livres, governados por uma Constituição, norma fundada na vontade do povo e não na de um soberano. A ciência, em seu ideal revolucionário, passa a ter um peso de verdade e de libertação do pensamento supersticioso da Idade Média, o que viria caracterizá-la como propulsora imprescindível da civilização.

Chauí (s.d) explica que muitos historiadores da filosofia habituaram-se:

[...] muitos historiadores da filosofia se habituaram a designar o Renascimento como um *período de transição* para a modernidade ou a ruptura inicial face ao saber medieval que preparou o advento da filosofia moderna. Nesta perspectiva, o Renascimento apresentaria duas características principais: por um lado, seria um momento de grandes conflitos intelectuais e políticos (entre platônicos e aristotélicos, entre humanistas ateus e humanistas cristãos, entre Igreja e Estado, entre academias leigas e universidades religiosas, entre concepções geocêntricas e heliocêntricas, etc.), e, por outro lado, um momento de indefinição teórica, os renascentistas não tendo ainda encontrado modos de pensar, conceitos e discussões que tivessem abandonado definitivamente o terreno das polémicas medievais. O Renascimento teria sido época de grande efervescência intelectual e artística, de grande paixão pelas novas descobertas quanto à Natureza e ao Homem, de redescobertas do saber greco-romano liberado da crosta interpretativa com que o cristianismo medieval o recobriria de desejo de demolir tudo quanto viera do passado, desejo favorecido tanto pela chamada *Devoção Moderna* (a tentativa de reformar a religião católica romana sem romper com a autoridade papal) quanto pela *Reforma Protestante* e pelas guerras de religião, que abalaram a idéia de unidade europeia como unidade político-religiosa e abriram as portas para o surgimento dos Estados Territoriais Modernos (CHAUI, s.d).¹⁴

A Modernidade, então, caracteriza-se por esse período de profundas mudanças no campo social, político, cultural e econômico produzidas por uma nova

¹⁴ Grifos da autora.

concepção de homem e natureza que resultam igualmente numa nova compreensão de mundo e de sociedade. Em sua obra *Dialética da Natureza*, Engels (1991) ensina que o homem e a natureza são dimensões intrínsecas de uma mesma realidade; de forma que, a natureza não existe sem o homem e o homem não existe sem a natureza. Toda a natureza é resultado de transformações decorrentes da ação dos homens, portanto, uma natureza humanizada. Dessa forma, a sexualidade, vista como síntese de múltiplas determinações sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras disposições da vida humana historicamente construídas e modificadas, terá na sociedade moderna uma vinculação estreita com o sistema econômico de base capitalista.

Sobre esse período, encontramos, em Nunes (1987), características da moral sexual moderna apresentada em dois pólos convergentes quanto à origem e às próprias finalidades: o luterano e o tridentino. O rigor moral de Lutero estava fundamentado em Santo Agostinho, regulando a sexualidade no nível procriativo para garantir ao capitalismo grande número de mão-de-obra barata. A norma era inibir o prazer sexual para economizar a energia que deveria ser despendida no uso das máquinas, no trabalho escravo e alienado, próprio do mundo burguês. A “identidade tridentina” da Igreja, também defende uma moral castradora e exige um comportamento confessional do pecador, advertindo que todos os pecados mortais deviam ser confessados, independente de serem secretos e vergonhosos. A confissão tridentina e o ideal de “consciência” luterano originam a compulsão à confissão, atitude ainda muito presente em nossa sociedade contemporânea.

Os pedagogos, médicos e padres, pastores e confessores do mundo moderno propõem uma cruzada contra o sexo. [...] O sexo é reduzido ao privado e com fim procriativo. À concepção de racionalidade e eficiência burguesa soma-se a produtividade. O sexo subjetivo, humano, prazeroso desaparece. O corpo é negado no trabalho e na repressão sexual. O *eu* corporal não existe; existem, sim, a civilidade e a máscara social. Sobre o sexo nasce a cultura da vergonha e do pecado em níveis tão profundos que nem mesmo a Idade Média tinha conseguido (NUNES, 1987, p. 93).¹⁵

¹⁵ Grifo do autor.

Nunes (1987) denominou de *A Sexualidade Procriativa Moderna Burguesa* o modelo de sexualidade igualmente pautada na *divisão social do trabalho*¹⁶ tendo como fundamento econômico o capitalismo. O autor divide o capitalismo em duas fases específicas: o *capitalismo industrial urbano* e o *capitalismo globalizante consumista*. A cada uma dessas formas de capitalismo está associada uma matriz da sexualidade. Do Séc. XVIII ao Séc. XX, o *capitalismo industrial urbano* trouxe a matriz da sexualidade vitoriana (rainha Vitória da Inglaterra), caracterizada pela tentativa de controle dos instintos e das vontades humanas através da ciência médica, das instituições religiosas (confessionário) e instituições educativas (a escola). A rainha Vitória alterou o significado da sexualidade. Enquanto, na Idade Média, o sexo era visto como fonte de pecado; na Idade Moderna, o casamento configura-se numa instituição na qual a mulher é vista a partir de sua condição proletária (produzir filhos para o trabalho) e o sexo é canalizado para as forças produtivas. Podemos inferir que, nessa primeira fase do capitalismo, houve uma puritanização do sexo que reprimiu a sexualidade, condenando-a ao sexo produtivo. É possível afirmar, então, que a Modernidade produziu uma nova síntese da Sexualidade, tendo como concepção predominante a perspectiva *médico-higienista* que se preocupou sobremaneira com a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, suas funções procriativas e doenças sexualmente transmissíveis. Essa demarcação puramente biológica do sexo roubou-lhe a condição humanista. O discurso médico tinha por objetivo promover a superação dos mitos religiosos, muitas vezes, entretanto, estava aliado ao discurso religioso e civil. O “corpo produtor”, ideal para a realização do projeto moderno de sociedade, deveria ter como papel central a apropriação da natureza para a construção da sociedade urbano-industrial. Sobre ele, são realizados investimentos institucionais relativos à disciplina, ao enquadramento e à preparação para o trabalho. A nova sociedade industrial-capitalista passava a exercer uma sexualidade prescrita em termos de *eugenia*¹⁷, controle e eficácia. A proliferação dos discursos médicos e educadores, de

¹⁶ Grifos nossos.

¹⁷ [...] A eugenia é entendida como técnica de poder, como instrumento científico por excelência; os eugenistas incorporavam “ao conceber a vida” controles reguladores que se constituíram como

higienização do corpo e medicalização da raça, iniciada no final do século XVIII, consubstanciou-se em movimentos e escolas de pensamento no século XIX. O ideal educativo característico da modernidade foi legitimado pelo discurso da saúde e da preparação do corpo para o trabalho. Tal discurso era proveniente de diferentes ciências, entre elas, a medicina, a psicologia, a pedagogia, e atuava sobre a estrutura social de classes legitimando práticas e comportamentos. A necessidade da educação sexual na escola surgiu em função da repressão sexual estabelecida pela cultura dominante e pela sociedade por volta do século XVIII.

Os ideais éticos, estéticos, políticos, econômicos e sociais modernos, até então constituídos, sofreram novas e profundas transformações no século XX (no período pós-guerra) consubstanciando-se no que se convencionou chamar de pós-modernidade. Nessa teia de relações, o “corpo produtor” torna-se obsoleto e descartável; perde a vez para o “corpo consumidor”, que incorpora uma identidade de mercadoria. Se, antes, o que o interessava à sociedade era a força de trabalho do corpo produtor; no contexto do capitalismo globalizado, o que importa é o corpo consumista e consumível. Na segunda fase, a moderna-globalizada, que Nunes (1987) define como *A Sexualidade na Sociedade Consumista*, o capitalismo produziu uma acentuada mercantilização da sexualidade. A esperança *reichiniana* de desencadear uma Revolução Sexual transformou a sexualidade como via de descompressão de massa. O sexo virou mercadoria que pode ser comprada e vendida como outro produto qualquer. Essa padronização compulsiva e coletiva de fazer da sexualidade uma moeda de troca representa a ausência de ética, de estética e de liberdade humanas. É uma forma de ditadura e repressão que obriga e submete o homem ao exercício de uma sexualidade impessoal, instantânea, fugaz, sem afeto, mecânica, quantitativa, deserotizada e consumista. Essa busca insaciável, funcional, genital, ilimitada e banalizadora do sentido humanizador da sexualidade é disseminada coletivamente porque carrega a idéia ilusória de

verdadeiros agenciadores do sexo, a definir a constituição das famílias; os modos de viver e trabalhar; as formas de educar os filhos; a sexualidade normal e as condutas desviantes; [...] enfim, os meios de existir para atingir o progresso biológico e então desfrutar do progresso social. (MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça:** médicos, educadores e discurso eugênico, 1994, p. 20.)

liberdade e poder que se camufla nas estruturas sociais, políticas e econômicas do mundo capitalista globalizado.

A condição humanista do sexo e da sexualidade esteve marginalizada entre os séculos XIX e XX, momento em que o discurso médico-científico manteve-se hegemônico. Somente na contemporaneidade é que a sexualidade volta a ser objeto das Ciências Humanas, marcadamente da psicologia, filosofia, política, ética, sociologia e pedagogia, que a retomaram como dimensão humana, especialmente, a partir dos trabalhos de Engels (1820-1895), de Marcuse (1898-1979), de Freud (1856-1939), estudos sobre a *psiquê* humana e suas características apontadas pela psicologia de base psicanalítica, e de Foucault (1926-1984).

A sexualidade está presente, nos mais diversos campos de produção científica contemporânea, circunscrevendo-se, muito recentemente, como subsídio da ação pedagógica. Nunes (1996), em sua tese de doutoramento, intitulada: *Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*, principal referência para a atual pesquisa, apresenta uma análise crítica dos pressupostos filosóficos e dos fundamentos éticos dos discursos e concepções acerca da relação entre Sexualidade e Educação presentes nos programas hegemônicos de Educação Sexual no meado dos anos de 1980 no Brasil. Tal década ficou marcada pela vertente institucional do Estado que sucede à iniciativa confessional das instituições escolares, anteriormente, adotada. A partir dos anos de 1990, constitui-se uma vertente acadêmica com publicações sobre Sexualidade, liberação sexual e condição feminina. A eclosão da AIDS faz dessa década, um espaço de apresentação de questões sexuais nos meios de comunicação de massa, resultando na incorporação da temática aos discursos das instituições escolares públicas paulistas.

Tal análise possibilitou a identificação das contradições existentes nos discursos sobre sexualidade e educação, o que resultou na categorização de cinco abordagens no contexto moderno brasileiro: a *médico-biologista*, a *terapêutico-descompressiva*, a *normativo-institucional*, a *consumista* e *quantitativa pós-moderna*

e, por último, apresentou eixos ético-filosóficos para uma *abordagem emancipatória* da sexualidade e da educação sexual.

As Ciências Humanas, Sociais e Biológicas, ao tematizarem e abordarem a natureza e as marcas históricas, culturais e antropológicas da Sexualidade Humana, apresentaram inúmeras controvérsias em virtude das distintas concepções que adotaram como pressuposto teórico para a Educação Sexual. Em especial, as Ciências Humanas, através dos estudos em Psicologia, Antropologia, Psicanálise e Pedagogia, conseguiram alcançar sua organização institucional nos fins do século XIX e início do século XX. Assim, a concepção da sexualidade ganha outros contornos. Por isso, faz-se necessário explicitar o que entendemos por sexualidade.

Ter a Sexualidade como objeto de pesquisa exige uma profunda análise de suas formas científicas de investigação, formas estas que se referem aos estudos acerca da sexualidade provenientes das diversas ciências. A complexidade do ser humano requer aproximações e interlocuções com as Ciências Humanas, Sociais e Biológicas

Os estudos sobre o tema da Sexualidade e suas características sempre estiveram presentes no corolário das discussões científicas e políticas deste século, em muitas das áreas e campos das Ciências Humanas, Ciências Sociais e das Ciências Biológicas. Questões como a natureza especial da Sexualidade Humana, suas marcas históricas e condicionamentos idiossincráticos, a possibilidade de realização ontológica de cada existência, a relação entre poder e sexualidade, a dicotomia entre realidade e prazer, instinto e civilização, natureza e cultura, libertação, emancipação e repressão sexual, todos estes temas aparecem como contrastes entre os diversos campos de produção científica contemporânea (SILVA, 2001, p. 26).

Sabemos que as Ciências Naturais (medicina, biologia) sempre trataram a sexualidade a partir de um referencial relativo à espécie humana, portanto, dado pela natureza e com fins reprodutivos. Tais ciências partem de uma visão da sexualidade atrelada à questão corporal, especificamente, e vista como coisa de adulto, já que a criança e o idoso não possuem condições para a reprodução. O discurso médico-científico nega a sexualidade infantil assim como a sexualidade senil por estar

ancorado na ciência positivista emergente na segunda metade do século XIX e por tratar o sexo e a sexualidade como sinônimos. Nós, ao contrário, buscamos diferenciar tais termos tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico. Dessa forma, o sexo está relacionado ao órgão sexual, à marca biológica e procriativa dos seres vivos e a sexualidade é um conceito que ultrapassa o nível reprodutivo naturalista para significar a qualidade do sexo, caracterizando-se como condição ontológica, essencialmente humana. Enquanto o sexo remete-nos aos fundamentos biológicos, a sexualidade abarca os referenciais históricos e culturais

[...] entendida aqui como o conjunto de símbolos, prescrições, sentidos, significações, expressões subjetivas, éticas e estéticas das representações e vivências do sexo em sociedade, prescrições capazes de constituir um outro sentido para a dimensão primária e reprodutiva da conservação da espécie. O que hoje entendemos por sexualidade se diferencia profundamente daquilo que as demais sociedades compreendiam, cada uma com parâmetros simbólicos e prescrições morais e comportamentais diversas entre si, próprios de seus momentos históricos e conformações sociais. Esta consideração nos remete a assumir como premissa, o fato de que a condição humana encerra essencialmente uma condição sexual, da qual não podemos prescindir, nem deixar de considerar que, em cada momento histórico, haverá uma determinada visão dominante para a apropriação social do que se entende por sexualidade (NUNES, 2006, p. 9-10).

É importante observarmos que a ciência médica, ao estabelecer a correlação entre sexualidade e reprodução, contribuiu fortemente para o distanciamento entre a sexualidade e a subjetividade. E é por isso que, ainda hoje, em pleno século XXI, no senso comum, é corrente pensar a sexualidade associada aos órgãos genitais, ao coito e às informações biológicas do nosso corpo, desvinculadas do desejo, do amor e do prazer.

A idéia de homem fragmentado ainda predomina e é a partir dela que, muitas vezes, entendemos a sexualidade humana como restrita aos nossos genitais, ocupando uma pequena parcela do corpo biológico, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais. Contrapomo-nos a essa visão fragmentada da sexualidade e julgamos necessária uma diferenciação entre os termos *sexo* e

sexualidade. Aos nossos olhos essa diferenciação só é possível se atentarmos para as questões subjetivas da sexualidade estudadas a fio pelas Ciências Humanas.

Tomando essa perspectiva de situar os conceitos, temos como interlocução importante os estudos de Chauí (1984), autora para a qual a sexualidade

[...] não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, que proporcionam prazer irredutível a alguma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome e excreção) e que se encontram presentes como componentes da chamada forma normal do amor sexual [...] não se reduz aos órgãos genitais (ainda que estes possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é suscetível de prazer, 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. 14-15).

Nunes (2006) demarca o fenômeno da expressão da sexualidade em sua dimensão humanizadora, enfatizando que:

[...] a sexualidade é uma construção essencialmente humana. Não há ainda como determinar, com precisão, onde e quando, na história da cultura humana, a concepção de significação simbólica e social da sexualidade supera a determinação biológica procriativa, a dimensão de força instintiva voltada para a preservação da espécie, e torna-se uma vivência e disposição carregada de sentidos, primeiramente grupais, clânicos, sociais e, posteriormente, singularmente subjetivos, na trajetória histórica de nossa constituição como homens (NUNES, 2006, p. 4).

No sentido da expressão de humanização, concebemos sexo e sexualidade conforme o entendimento de Nunes e Silva (1997):

É possível entender *sexo* como a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana enquanto animal. Já a *sexualidade* é um conceito cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo. Nesta definição, somente a espécie humana ostentaria uma sexualidade, uma

qualidade cultural e significativa do sexo (NUNES; SILVA, 1997, p. 66).¹⁸

Também é digna de nota a definição de Nunes (2006):

O sexo e a sexualidade, diferentes conceitos de diversificadas abrangências, pontuam quase todas as expressões da vida cotidiana atual. Mas, a despeito desta exposição discursiva, para uma boa filosofia, o primeiro passo para uma reflexão sobre a questão da sexualidade consiste em buscar definir seu estatuto e sua identidade, trata-se de procurar explicitar sua natureza epistemológica, seu alcance político, sua circunscrição polissêmica e articular sua plurívoca concepção ou seus possíveis limites. Significa empreender um esforço inicial de apresentar o conteúdo, a pertinência e a abrangência do tema, suas associações e alcances num esforço para circunscrever o campo temático e sua potencialidade epistemológica e política emancipatória. Pois não vamos ao campo da investigação teórica sobre sexualidade como expectadores de um fenômeno externo a nós, trata-se de nossa própria identidade ontológica, como seres humanos e seres socialmente produzidos (NUNES, 2006, p. 3).

O autor evoca que a sexualidade humana é, qualitativamente, diferente da sexualidade animal porque nela estão condensados todos os valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura e da espiritualidade conquistados na construção da identidade de homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica.

A posição das Ciências Naturais (medicina e biologia) difere, portanto, completamente, da das Ciências Humanas. Aquelas ciências, em dado contexto, entendem a Sexualidade como fenômeno ligado ao funcionamento orgânico do aparelho reprodutor, submissa às leis do corpo, sujeita à comparação com o sexo dos animais. Afirmam que o instinto sexual é proveniente da natureza, surgindo como um comportamento isolado, padronizado e transmitido hereditariamente. Nessa concepção, a manifestação do instinto sexual que não tiver por objetivo a reprodução, colocará em perigo a perpetuação da espécie. Dessa forma, toda a atividade sexual sem fins reprodutivos ficaria caracterizada como desviante, antinatural, doença e/ou aberração da natureza.

¹⁸ Grifos dos autores.

O poder médico dos fins do século XIX e das primeiras décadas do século XX até a Segunda Guerra Mundial, fortalecido pela busca da eugenia contribuiu, substancialmente, para a delimitação das características definidoras da sexualidade no mundo moderno, tendo início uma longa tradição na história da sexualidade humana, fundamentada num discurso médico-científico que, hegemonicamente, passou a postular um padrão de normalidade para comportamentos sexuais.

Miskolci (2003) aponta o anormal como uma criação histórica levada a cabo pela sociedade burguesa e conclui:

A criança masturbadora, o louco, a ninfomaniaca, o homossexual, o mestiço e o artista neurastênico formam alguns dos ramos da árvore genealógica das anormalidades criadas pela psiquiatria no século XIX. Eram poucos personagens a serem incorporados por toda a população, alguns papéis estabelecidos para cada forma de inadaptação social. Essas categorias sociais criadas pelo discurso da degeneração não devem ser tomadas como dados nem se tornar objeto de teorias que buscam comprovar, normalmente em termos biológicos, sua existência. O que deve ser evidenciado é o caráter histórico de tais categorias, as quais não existiam como problema social antes da hegemonia social burguesa (MISKOLCI, 2003, p. 122).

A preocupação com a sexualidade é essencialmente uma temática burguesa. Nas classes altas, a sexualidade era vista como perigosa e havia todo um cenário em torno da masturbação para travesti-la de um grande mal ou doença, isto é, um comportamento sexual desviante. Essas classes dominantes visavam à normalização das relações familiares, através da formalização do casamento heterossexual-monogâmico e defendiam a separação dos integrantes da família em diferentes camas e cômodos para pais e filhos.

[...] a sexualidade era vista por todos como um perigo. A família burguesa temia a sexualidade infantil enquanto projetava na família proletária a suspeita de que os adultos ameaçavam sexualmente os filhos. Portanto, nessa época há duas formas de poder, intervenção e controle das famílias. No caso burguês vigora desde o início o poder da medicina enquanto nas famílias proletárias o poder é jurídico, de normalização legal das uniões e da estrutura familiar de acordo com os padrões burgueses (MISKOLCI, 2003, p. 111).

Por isso, a família transformou-se no local privilegiado para a distinção entre o normal e o anormal e isso se deu a partir do dispositivo da sexualidade.

Na família burguesa, os pais e cônjuges tornaram-se agentes do dispositivo de sexualidade que se apoiava nos médicos, pedagogos e, posteriormente, nos psiquiatras. Entre 1760 e 1780 houve uma grande campanha contra a masturbação na França baseada no temor do incesto. A teoria do incesto foi essencial no processo de estabelecimento da família burguesa porque atribuía às crianças a culpa pelo desejo sexual. Nela, a criança deseja o pai ou a mãe, não o inverso. Além disso, o desejo dos filhos é afirmado como propriedade dos pais, o que os fazia aceitar sem maiores temores o progressivo distanciamento das crianças imposto pelo sistema educacional criado pelo Estado. Por fim, mas não por menos, a possibilidade do incesto tornou desejável a interferência de um médico, um especialista de fora da família. Isso abria espaço para a aceitação da psiquiatria e, mais tarde, da psicanálise, como regulador familiar (MISKOLCI, 2003, p. 111).

A sociedade burguesa constituiu a categoria dos anormais e, o processo de normalização de todos os aspectos da vida social, nos últimos séculos, foi decisivo para a generalização da normalidade como ideal e, passível de ser atingido através da incorporação do discurso médico-científico à educação, mais especificamente à escola.

Fundadas nesses referenciais, questões como a homossexualidade, a masturbação e a manifestação da sexualidade infantil e na idade senil até as contribuições de Freud (1856-1939) mantiveram-se nos tratados de sexologia do séc. XIX.

[...] ora apontam para os perigos da supressão da sexualidade nas doenças nervosas, ora investem contra seus excessos nas civilizações urbanas. Indicam os perigos das práticas anticoncepcionais – os *segredos funestos*. Chamam a atenção da escola, principalmente, para sua irrupção precoce na infância e, depois, para os males da masturbação – o *vício da juventude* –, fazendo da sexualidade uma norma difícil de ser discernida na vida

cotidiana e da escola, um campo de batalha contra a sexualidade infantil e do adolescente (SOUZA, 1997, p. 15).¹⁹

Somam-se a esse quadro a influência incontestável da Igreja Católica Romana e, em especial, a disseminação do cristianismo que como vimos, durante o período medieval, dogmatizou a humanidade, discursando a respeito da vida após a morte na eternidade, propondo uma felicidade despojada dos prazeres carnavais de qualquer ordem, associando sexo com luxúria, pecado e morte. É importante destacar que essas concepções não sofrem rupturas bruscas, constituindo uma nova síntese pela superação dos eixos anteriores. Num outro ângulo, a sociedade capitalista condena o tempo e a energia que a atividade sexual utiliza, pois causam redução na capacidade produtiva do indivíduo. Tal sociedade defende que toda energia sexual deva ser economizada, revertida em trabalho e resultar em lucro. O prazer sexual só é permitido no casamento e com fins procriativos. A persistência da visão natural, luterana e tridentina da sexualidade, em nossa cultura, contribuem para entendermos as relações sexuais e sociais como determinadas e estranhas a nós mesmos, o que é incompatível com a dimensão emancipadora que defendemos e da qual trataremos mais adiante.

Autores como Highwater (1992), Vasconcelos (1971), Nunes (1996), Nunes e Silva (2000) afirmam que a cultura de cada sociedade determina os padrões sexuais a serem seguidos, ficando claro que não é o sexo do indivíduo que determina sua personalidade, seu temperamento, seu papel na sociedade, mas sua circunscrição à cultura adotada pela sociedade. Nossos interlocutores privilegiados criticam pesquisas sexuais de bases biológicas, que tratam a sexualidade de forma mecânica, com uma linguagem fria e científica, padronizando todas as atividades humanas, negando a criatividade e a expressão pessoal do indivíduo.

Corroborando com esses estudiosos, acreditamos que a compreensão da sexualidade humana e em especial, da sexualidade infantil exige, primeiramente, uma leitura crítica das Ciências Naturais em todos os tempos e também uma reflexão sobre o legado da doutrina cristã e sua forma de inserção social em nossos dias.

¹⁹ Grifos da autora.

Para isso, tomamos como ponto de partida as contribuições das diversas áreas das Ciências Humanas (filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia), buscando ter como nexos o caráter de historicidade do fenômeno da sexualidade e de seu caráter inacabado. É imprescindível que o desenvolvimento da sexualidade seja reconhecido pela humanidade como processo contínuo, construído pelo próprio homem, no uso de sua liberdade, e ancorado na ciência histórica.

Em Foucault (1988), no volume I da sua propositura de constituir uma História da Sexualidade, o conceito relativo à sexualidade assume uma multiplicidade de expressão com caráter fragmentário e móvel. Dentre as sexualidades múltiplas, o autor convida-nos a pensar sobre as sexualidades ilegítimas, as polimórficas, as periféricas, as que aparecem com a idade, as que se fixam em gostos ou práticas e também as que habitam os espaços definidos como a escola, o lar ou a prisão. Entendendo que as sexualidades habitam os espaços definidos, nosso interesse é pelo espaço institucional escolar. Mais especificamente, nosso interesse é de investigar a educação sexual na escola e a pedagogia da infância e suas matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias.

Ao inserir-se no campo das pesquisas científicas nas Ciências Humanas, situado igualmente na contemporaneidade, o presente estudo, intenta discutir a questão da sexualidade para além das investigações no campo das Ciências Naturais. As hipóteses fundantes estão sustentadas pela constatação de que todo o cientificismo hegemônico no campo das Ciências Naturais e Biológicas acabe por reduzir a concepção da corporeidade humana, deixando de compreendê-la como integral, plena como faz as Ciências Humanas. Assim, pretendemos tratar do problema referente à educação sexual na cultura ocidental, na sociedade moderna e na escola contemporânea fundamentados numa abordagem filosófica atenta à questão ética, estética e ontológica da condição humana. Para isso, busca fundamentar-se na análise histórico-filosófica partindo de uma interlocução com o pensamento de Foucault relativo à prática discursiva sobre Sexualidade, a *scientia sexualis*, como histórico-política e institucional-jurídica que, esteve representada pela Medicina no século XIX, produzindo uma técnica de poder de definir os dispositivos de controle das sexualidades sadias e a normatização das sexualidades ditas

patológicas, perversas. E isso se dará, inclusive na Escola, no sentido de disciplinarização do sexo das crianças.

1.2. As Iniciativas Históricas de Educação Sexual no Brasil

A análise da identidade da Educação Sexual, no Brasil, em seus aspectos históricos, políticos e institucionais justifica a necessidade de buscarmos caminhos para a produção social de uma sexualidade responsável, autônoma e libertária, uma educação sexual emancipatória²⁰. O mito e o tabu de uma sexualidade velada estão

²⁰ Entendemos aqui por sexualidade emancipatória “aquela que nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade, a riqueza única da sexualidade humana. Nesta direção o conceito emancipatório busca superar um conceito de alienação; entendemos que as abordagens delineadas anteriormente, presentes hoje em muitas propostas de educação sexual, poderiam todos ser circunscritos do conceito de alienação, próprio do pensamento marxista. Tanto a sexualidade biologistica reprodutiva, quanto a visão da sexualidade terapêutica descompressiva de massa, como a chamada sexualidade normativa institucional, e o modelo descompressivo consumista vigente, muito mais na realidade prática do que presente nos discursos de educação sexual, estes quatro modelos supõem um homem alienado, supõem uma sexualidade estranhada da dominação livre e única do ser humano. Supõem, quase sempre, a sociedade normatizante, o determinismo biologistico, o controle social ou uma fantástica onipotência da subjetividade e, em nenhum destes modelos, temos o ser humano em sua contraditória dimensão de ser livre determinante e determinado, aberto e condicionado, presente e ao mesmo tempo projetado para o futuro, para além das coisas prontas e estabelecidas. Essa tensão entre o “aqui e agora”, o “Hic et nunc”, próprio da filosofia e teologia cristã, e o além, o “ser-para”, próprio de uma visão do homem como projeto, ao mesmo tempo em que confere precariedade, esta angustiante capacidade de fugirmos do que é tópico, exige também a reciprocidade da cooperação do outro, de todos os outros, da sociedade, do que é plural. Então não é possível ver a sexualidade sem compreender estas dimensões, todas entrelaçadas. A visão ou a compreensão emancipatória não confere um egocêntrico direito de decisão subjetivista, pelo contrário, a emancipação ou a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas gratificantes e significativas, de homens e mulheres que compreendem a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude da vivência coletiva e ampliada. 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 *tánatos*, 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 anomia e a heteronomia 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. Ao mesmo tempo, é de fundamental importância destacarmos a necessidade da crítica à sexualidade consumista, esta sim também desumanizadora, reduzindo corpos e pessoas a um conjunto de experiências vorazes, frustrantes e compensatórias de grandes ausências de sentido, sugerindo a existência de problemas, muito mais complexos. A sexualidade não pode ser restritamente compreendida como um conjunto de normas, mas também não se pode compreender socialmente a sexualidade como discurso da ausência de normas e da onipotência da subjetividade idiossincrática, isso seria o descaso da ciência

presentes nas representações contemporâneas das sociedades ocidentais e igualmente na cultura do povo brasileiro. A ocidentalidade criou um modo de ser e pensar o sexo e a sexualidade baseada numa cultura cristã e construiu uma *scientia sexualis*, ou seja, uma ciência sexual, determinada pela vontade de tudo saber sobre sexo para melhor controlá-lo (FOUCAULT, 1988). Em contrapartida, culturas orientais basearam-se numa *ars erótica*, ou arte erótica, que se caracteriza por formas de iniciação ao prazer e a satisfação sexual, como o *Kama sutra*, o *Kundalini*, o *Tantrismo*, entre outras, voltadas para o conhecimento das possibilidades do corpo e da psique integrados na busca do prazer e máxima satisfação da sexualidade.

Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer e, portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. [...] Os efeitos dessa arte magistral, bem mais generoso do que faria supor a aridez de suas receitas, devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças (FOUCAULT, 1988, p. 57).

Nossa cultura ocidental, conforme referimos, não cultivou a arte erótica; mais do que isso, desconsiderou as culturas que, de alguma maneira, em sua originalidade, lidavam com a sexualidade de forma prazerosa e sem repressão.

Nossa civilização, pelo menos, à primeira vista, não possui *ars erotica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-

e da sociedade. Redundaria na abertura de fissuras profundas nas utopias e na negação do homem como um ser político e social. A compreensão emancipatória da sexualidade supõe o recurso às Ciências e a superação do senso comum. (NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996, p.227-228).

saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão (FOUCAULT, 1988, p. 57-58).²¹

Este aspecto traduz exatamente o processo que inspirou nossa “primeira educação sexual” com a chegada do português europeu ao Brasil colonial. Os padres jesuítas demonstravam total desprezo à nudez dos índios e índias e consideravam um absurdo suas relações sexuais desprovidas de pudores e interditos.

Convém salientar que os primeiros portugueses que aqui chegaram, no período pré-colonial, na ausência de mulheres brancas, tomavam as índias para os seus “deleites” sexuais. Esse fato, embora não agradasse em nada aos jesuítas, favoreceu as práticas sexuais no início da colonização. Podemos destacar, na construção histórica da sexualidade colonial brasileira, a presença de três matrizes sexuais: o modelo sexual hegemônico dos donos do poder, representado pela moral judaico-cristã fortemente marcada pela sexofobia; e os modelos periféricos, indígena e africano, dominados por multifacetada pluralidade cultural e grande permissividade relacional.

A crescente produção de açúcar e a construção de engenhos foram determinantes para a vinda de mais colonos portugueses e escravos negros africanos ao Brasil. Assim como os índios, os negros africanos, livres do pecado cristão, não consideravam o sexo uma transgressão moral. Mas, a influência da Igreja Católica pregou uma educação sexual, que aos poucos, foi transformando a idéia de liberdade sexual em pecado moral.

A sexualidade presente na cultura indígena, portanto, nossa cultura original, era vivenciada de forma integrada à vida desde o nascimento, respeitando ritos de passagem, a condição humana e a historicidade cultural. A cultura indígena, que aqui estava no século XVI, cultuava o prazer corporal e sexual respeitando essa condição. Entre europeus e indígenas o choque cultural estava posto.

Para os índios, que ali estavam nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de

²¹ Grifos do autor.

sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. [...] Para os que chegavam, o mundo em que entravam, era a arena dos seus ganhos, em ouros e glórias, ainda que estas fossem principalmente espirituais, ou parecessem ser como ocorriam com os missionários. [...] Esse foi o efeito do encontro fatal que ali se dera. Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros, tal qual eram a selvageria e a civilização. Suas concepções, não só diferentes, mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente. Os navegantes, barbudos, hirsutos, fedentos, de meses de navegação oceânica, escalavrados de feridas do escorbuto, olhavam, em espanto, o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, vestidos da nudez emplumada, esplêndidos de vigor e de beleza, tampando as ventas contra a pestilência, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saíam do mar (RIBEIRO, 1995, p. 44-45).

É preciso atentar para o fato de que “os indiozinhos, antes da colonização e missionarismo, tinham todo o dia para o lazer e a exploração lúdica da natureza” (NUNES; SILVA, 2000, p. 56). Mas, a ordem repressora ocidentalizada que se instalou com a chegada dos jesuítas, pouco a pouco, modificou a concepção da sexualidade dos nativos. A catequese ensinada para os – “indiozinhos” – desde crianças ia devorando o belo e instaurando a idéia de feio, sujo e pecaminoso a tudo que se referia à cultura sexual indígena. Além do trabalho de disciplinarização realizado pelos jesuítas, instalou-se, no Brasil, o Santo Ofício que, igualmente, exercia papel de controle das práticas sexuais com vistas à condenação. O fundamento dessas pregações estava na doutrina da Igreja que, através das bulas papais e dos regimentos do Santo Ofício:

[...] influenciavam o conteúdo das provisões, determinações régias, as famosas ordenações reais – Afonsinas, de 1446, Manuelinas, de 1512 e Filipinas, de 1603, com explicitação dos crimes sexuais – e outros documentos. Havia também os chamados *Penitenciais*, manuais de confessores em que se relacionavam os pecados e as penitências aplicadas à transgressão de cada um deles. Finalmente, com riqueza nos detalhes, temos os autos do Santo Ofício, retratando todo o processo do acusado, constituindo descrição minuciosa dos costumes sexuais da Colônia (RIBEIRO, 2005, p. 12).²²

²² Grifo do autor.

Tais documentos da Igreja, normatizadores das práticas sexuais na Colônia, podem ser compreendidos como a primeira tentativa de educação sexual registrada na nossa história brasileira. Acatar a norma e a moral religiosa ou transgredí-la consistia na tarefa de cada habitante da Colônia.

Os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço institucional, bem definido e rigidamente delimitado, para o tratamento das crianças brasileiras, que eram predominantemente formadas pelos índios, que aqui viviam como que num paraíso, senhores nativos das terras e das águas, onde corriam livres desfrutando uma liberdade jamais experimentada por estes que vieram catequizá-los ou ensinar-lhes o *bem*, através de castigos físicos e proibições morais (NUNES; SILVA, 2000, p.55).²³

Em *História e Sexualidade no Brasil*, uma obra de historiadores, organizada por Vainfas (1986), encontramos uma rica abordagem das idéias e comportamentos no campo sexual e familiar do passado brasileiro, do século XVI ao início do século XX. Tal obra discorre sobre os primeiros tempos da colônia, que foram marcados por uma sexualidade “sem limites”²⁴, tempo no qual a “luxúria”²⁵ estava presente.

Quando a Igreja entra no cenário, com suas visitas inquisitoriais, a sexualidade confunde-se com o casamento, legitimando-se nele. O sexo era tolerado somente para procriação. A inquisição, com sua vigilância e violência, transformou os colonos brasileiros em “animais confessantes”. O temor instaurado fazia com que nunca se estivesse só no leito conjugal ou no ato amoroso; confessava-se até os pensamentos.

²³ Grifo dos autores.

²⁴ [...] os primeiros tempos da colônia foram entre nós marcados por uma sexualidade sem limites, deflagrada pelo calor tropical, excitada pelos azuis e verdes intensos da natureza, embalada pela rede e pelo ruído do vento nos coqueirais, ou ainda, pela areia morna das praias. (MELLO E SOUZA, Laura de. O padre e as feiticeiras: notas sobre sexualidade no Brasil Colonial. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 9-18).

²⁵ Ao sul do Equador, sumia a idéia de pecado e vicejava a luxúria: sodomia, incesto, bestialidade, poligamia, os portugueses e outros europeus correndo, faunescos, no encalço de alegres sabinas índias. (MELLO E SOUZA, Laura de. O padre e as feiticeiras: notas sobre sexualidade no Brasil Colonial. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **História e sexualidade no Brasil**, 1986. p.9-18).

Foucault, em sua obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1976), afirma que o homem ocidental tornou-se um animal confidente. Na obra *Os anormais – 1975/1976* – (2001), apresenta uma genealogia do homem de desejo a partir da confissão cristã. O sentido do confessar para o autor, nessas obras, apresenta-se como uma crítica às ciências humanas, em especial, à psicologia de abordagem psicanalítica, por fazerem uso da confissão como estratégia fundamental de controle, classificarem o desejo (sexual) como conteúdo privilegiado e, ainda, fomentarem a produção de verdades relativas ao indivíduo como um objetivo a ser alcançado. Defendemos a idéia de que nessas e noutras obras publicadas entre os anos 70 e 80, a verdade das ciências humanas constitui-se a partir dos efeitos de verdade advindos de relações de poder que, ao mesmo tempo em que admitem e qualificam alguns discursos como verdadeiros, rejeitam e desqualificam outros tantos como falsos. E isso se deve ao fato do objeto dessas ciências tratar-se do indivíduo historicamente constituído.

Ainda, referindo-nos à sexualidade, no Brasil-colônia, registramos a presença de uma ideologia negativista do sexo conjugada com a ausência de um conhecimento científico, o que justifica a presença das explicações sobrenaturais. Na mentalidade popular, curavam-se com poções mágicas e invocação divina, tudo que originava ou derivava do corpo humano detinha poderes. Era, portanto, uma *ética cristã*²⁶ que legitimava o amor e a sexualidade no Brasil/colônia, manifestando-se tanto na vertente culta quanto na popular.

No período da escravidão, a homossexualidade era condenada como crime, pecado e anormalidade. Através da inquisição, o poder clerical processou alguns casos de negros sodomitas. Os relatos apresentados são episódios de amor, paixão,

²⁶ A ética cristã é o sistema de valores morais associado ao Cristianismo histórico e que retira dele a sustentação teológica e filosófica de seus preceitos. Como as demais éticas já mencionadas acima, a ética cristã opera a partir de diversos pressupostos e conceitos que acredita estão revelados nas Escrituras Sagradas pelo único Deus verdadeiro. [...] A ética cristã, em resumo, é o conjunto de valores morais total e unicamente baseado nas Escrituras Sagradas, pelo qual o homem deve regular sua conduta neste mundo, diante de Deus, do próximo e de si mesmo. Não é um conjunto de regras pelas quais os homens poderão chegar a Deus – mas é a norma de conduta pela qual poderá agradar a Deus que já o redimiu. Por ser baseada na revelação divina, acredita em valores morais absolutos, que são à vontade de Deus para todos os homens, de todas as culturas e em todas as épocas. LOPES, Augustus Nicodemus. **A ética cristã**. Disponível em: <http://www.santovivo.net/gpage159.html> - Acesso em: 15/04/2009.

sexo, violência, tortura e morte. Dessa forma, é possível inferir que a discriminação contra os homossexuais estava presente na época, o que confirma, mais uma vez, o quanto tal discriminação é antiga e esteve sempre acompanhada pelo poder da Igreja.

No século XVI, com a crise institucional da Igreja e com os desvios da moral católica, o objetivo da contra-reforma era o de cuidar dos “desviantes” da fé, incluindo também o plano moral, familiar e sexual. As tarefas do inquisidor eram: zelar pela indissolubilidade do casamento monogâmico, pela primazia de valores como a castidade, sobretudo do clero, e pela limitação do sexo à cópula procriativa dos esposos.

O Brasil conheceu a inquisição, durante todo período colonial, através do Santo Ofício²⁷, que ativava o processo de delação, para que todos se sentissem no dever de atender ao apelo do inquisidor. Delatava-se por moralismo, por ciúme, por vingança ou também por medo.

Os inquisidores praticavam uma espécie de “pedagogia do medo”, através da qual obtinham arrependimentos (confissões) e vigilância (delações), introduzindo uma autêntica mentalidade inquisitorial no corpo da sociedade, provocando um exame de consciência coletivo e uma prática acusatória capaz de superpor a moral católica às moralidades coloniais e aos desejos individuais.

Nessa mesma época, a confissão era uma estratégia do poder clerical para controlar a sexualidade, procurando reduzir cada vez mais o seu sentido e direcionando-a exclusivamente para a procriação. Através da prática da confissão, criaram, inclusive, manuais de confessores e confidentes, com o objetivo de orientá-los na realização de uma confissão bem feita, isto é, uma confissão completa e verdadeira. Assim, a confissão constitui um ritual que produz a verdade dentro de

²⁷ As principais culpas, as quais levavam uma pessoa a se confessar eram: sodomia, práticas judaicas, muçulmanas e protestantes, bigamia, adultério, feitiçaria, pacto com o demônio e leitura de livros proibidos. Na colônia, os inquisidores deparavam-se com heresias novas como: práticas gentílicas, seita da Santidade e fornecimento de armas aos índios. (MORAES, Aline de Prado (coord.), SABEH, Luiz Antonio e RAMOS, Vanessa Mareotti. Inquisição no Brasil: casos de heresias na colônia. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DE PONTA GROSSA, 9, 2004, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: ANPUH – PR, 2004. Disponível em: www.uepg.br/anpuh/ANAIS_IXERANPUHPR.pdf. Acesso em: 12/04/2009.)

uma relação de poder, procurando reduzir, afunilar e aprisionar toda e qualquer situação de prazer.

A Igreja, temendo que a prática da confissão se constituísse em uma “faca de dois gumes”, normatizou o local da confissão e a postura dos confessores. Um dos objetivos era evitar o crime de solicitação, pois a confissão poderia tornar-se um instrumento do próprio desejo. O crime de solicitação seria um termo utilizado para caso de assédio, como o de padres que “solicitarium” favores sexuais de fiéis durante o ato de confissão.

Portanto, se partirmos do pressuposto de que a educação sexual é toda educação que o indivíduo recebe desde o nascimento, primeiramente, no âmbito familiar, como concepções valores e normas sexuais e que se expande em outros grupos sociais de maneira contínua e decorrente de processos culturais, podemos afirmar que a educação sexual no Brasil existe desde o período colonial.

Na estrutura da sociedade imperial e republicana brasileira, o século XIX caracterizou-se pela influência da ideologia positivista, que estava na base dos movimentos republicanos e na constituição jurídica do Estado brasileiro. Assim, estabeleceu-se uma visão cientificista da corporeidade e da sexualidade humana, situada no campo da ciência médica e da biologia com caráter higienista, vista como necessária ao desenvolvimento urbano e civilizatório da sociedade brasileira e que se estendeu da república até a década de 1920. Foi nesse contexto, em função dos limites estruturais do paradigma científico, que a modernidade não conseguiu fazer valer suas promessas de justiça, igualdade, liberdade, fraternidade. O positivismo formal e objetivo incutiu nas pessoas a idéia de progresso e certezas; ao mesmo tempo, negava a tradição histórica ao distanciar-se do passado com promessas de um futuro melhor. Nesse contexto de contradições e todas as promessas da ciência e da razão instrumental, a medicina apropria-se do controle simbólico e institucional da sexualidade, anteriormente exercido pela religião, e impõe outras formas de dominação, controle e discriminação social. O pecado e a culpa, perturbadores da consciência medieval, transformam-se em mercado e trabalho na consciência da sociedade capitalista, de maneira que a ordem social apenas substituiu as formas de opressão sobre os indivíduos sem alterar profundamente sua organização.

A moralização orientada pela Igreja, que aconteceu na Idade Média, iniciou pelas camadas dirigentes da sociedade, depois foi se estendendo, embora muito devagar, à parte desprivilegiada econômica e socialmente, notadamente com a expansão das formas ideológicas de controle protagonizadas pela matriz econômico-social da modernidade burguesa. As idéias de pecado e de culpa alcançaram, no final deste período, a totalidade da população cristã ocidental. Processo semelhante viveu a sociedade em relação às técnicas de controle médico do sexo, onde somente depois de quase um século e meio, as referidas técnicas passaram do controle sexual da família burguesa para o controle sexual da família proletária (SILVA, 1998, p. 127).

Convém lembrar que, no século XVIII, a Igreja, para atrair os fiéis, usava de seu poder obrigando-os a participar de todas as suas missas e procissões. A instituição era o local onde o povo exprimia seus sentimentos e, ao mesmo tempo, extravasava sua sociabilidade. Era palco de contravenção, sedução e violência, local no qual o sagrado oportunizava o profano.

Dir-se-ia hoje que o sexo é algo que diz respeito ao indivíduo, a seus sentimentos e inclinações, assunto de foro íntimo e absolutamente privado. É quase pueril dizer que, neste sentido – e exceto pelas posições das Igrejas e seitas religiosas, hoje minoritárias –, a vida sexual não depende de Deus ou do Diabo, nem precisam os amantes comunicar-se com o Além a propósito de suas relações sexuais. Nos tempos coloniais o assunto era, porém, vivenciado de forma muito distinta. A própria Igreja, evidentemente, considerava a sexualidade matéria de sua alçada, elevando à categoria do sagrado o sexo conjugal voltado para procriação e lançando tudo o mais no domínio diabólico ou mesmo herético. No campo das moralidades populares _ e refiro-me aqui aos costumes e estilos sexuais concretamente vivenciados, independentemente da posição social dos indivíduos _, a *espiritualização* do sexo era ainda mais radical. Pois se a Igreja esforçava-se por separar, em todos os níveis, o sagrado do profano, aproximando este último do diabólico, as populações da cristandade, inclusive a de nossa Colônia, agiam em sentido contrário. Cópulas e orações, beijos e liturgias, Deus e o Diabo, enfim, misturavam-se admiravelmente, o que, por vezes, conferia às relações sexuais, ao menos em parte, o aspecto de um rito religioso (VAINFAS, 1997, p. 225).²⁸

²⁸ Grifo do autor.

Ainda no século XVIII, em função do elevado número de crianças abandonadas, filhos ilegítimos e também os desrespeitos às normas cristãs do Brasil colonial, a Igreja lançou mão de campanhas moralizantes, através de idas freqüentes às paróquias distantes, com o intuito de inspecionar a vida dos fiéis. Com todo o seu aparato de poder, não conseguiu eliminar a ilegitimidade, mas deixou marcas no casamento²⁹.

Com a classificação elaborada pela Igreja, as relações amorosas eram consideradas lícitas ou ilícitas, entrando a justiça no cotidiano para reforçar esta construção, oprimindo e produzindo culpados e inocentes. Também no mesmo século, com o aumento da prostituição e das doenças venéreas, a medicina buscou exercer um controle da sexualidade utilizando como estratégia o discurso. O objetivo desta ciência era conhecer a “verdade” sobre o sexo e determinar as normas para o seu bom funcionamento. Foucault (1988) argumenta que são discursos mentirosos, considerando que a medicina:

[...] reivindicava outros poderes, arvorava-se em instância soberana dos imperativos da higiene, somando os velhos medos do mal venéreo aos novos temas da assepsia, os grandes mitos evolucionistas às modernas instituições de saúde pública, pretendia

²⁹ O casamento se constituiu assim em um espaço de interferência ativa da Igreja, dentro do qual era possível controlar a luxúria, educar os instintos, criminalizar o prazer e comprometer as pessoas com o caráter “civilizador” e “catequético” das normas morais e sociais que estavam sendo impostas. Nestas matrizes, reprodução, fidelidade mútua, indissolubilidade, domesticação do desejo, encontramos disposições gerais que, entretanto, em sua aplicabilidade impõem margens de tolerância diferenciadas, criando assim práticas sociais hierarquizadas e assimétricas. O controle da sexualidade feito pela Igreja transformava em crime as relações sexuais que não se inserissem nos preceitos cristãos e que não se voltassem para a procriação. O casamento, considerado disciplina dos instintos sexuais, sofria também uma série de restrições e regulamentações impostas gradualmente pela Igreja. Essas “proibições inscritas no mais severo código de repressão sexual já inventado pelo ocidente”, XVI condenavam o prazer e tornavam a mulher seu maior refém, pois toda a intolerância e rigidez se voltavam contra ela, deixando o homem muito mais livre para transgredir. Comentando as primeiras discussões sobre o casamento, Vainfas informa que, segundo Gregório de Nissa, ao contrário da virgindade, o casamento impedia a ascese da alma pelo apego à carne. XVII O casamento surge como um bem de valor secundário, pois o ideal de castidade seria o mais elevado dentre todos os estados. Sua existência, porém, seria uma brecha importante para que a disciplina religiosa se implantasse nos corpos e nos desejos, esquadrinhando a carne e a mente: na ordem do novo mundo o casamento heterossexual era uma das chaves do poder. (PIMENTEL, Helen Ulhôa. **A ambigüidade da moral colonial: casamento, sexualidade, normas e transgressões.** Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 29-63, jan./dez. 2007 – Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/viewFile/460/450> - Acesso em: 15/05/2009)

assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de tara, os degenerados, e as populações abastardadas. Em nome de uma urgência biológica e histórica, justificava os racismos oficiais, então eminentes. E os fundamentava como *verdade* (FOUCAULT, 1988, p. 54).³⁰

Através desses discursos, a medicina definia a prostituição como fonte de doença social, doença física e doença moral, criando uma imagem de ameaça social que atinge a família, o casamento, o trabalho e a propriedade.

Como referimos anteriormente, *A História e Sexualidade no Brasil*³¹ é uma obra que desvenda os poderes da Igreja, da medicina e da justiça que sufocam, punem e reprimem os desejos e os prazeres do homem. Apresenta as inúmeras estratégias de poder utilizadas em nossa cultura na construção de uma sexualidade cheia de culpa, tabus e preconceitos. Nesse palco, a Igreja apresenta-se como a grande mestra dominadora e castradora até os dias de hoje. Os discursos mudam suas formas, mas o objetivo permanece o mesmo: reprimir a sexualidade, mantendo o sexo somente para procriação.

Portanto, se fizermos um recorte histórico, a partir das incursões da ciência, teremos que situar o início da História da Educação Sexual Brasileira, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, período no qual sacerdotes, médicos e educadores demonstraram interesse por questões ligadas à sexualidade e à educação sexual.

Buscando caracterizar o momento em que a questão ocupa espaços acadêmicos, podemos situar que a primeira publicação *acadêmica* que trouxe uma abordagem institucional da Educação Sexual no Brasil foi a tese de Francisco Vasconcelos (1915), intitulada: “*Educação Sexual da Mulher*”, publicada no Rio de Janeiro. Barroso e Bruschini (1986) classificaram-na como uma obra com forte assento médico-moralista e recomendações sobre a saúde da mulher, com vistas a prepará-la para o exercício do seu papel de mãe e esposa. A referida tese combatia a masturbação e alertava para os perigos de contração de doenças venéreas.

³⁰ Grifo do autor.

³¹ VAINFAS, Ronaldo. *História e Sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986.

Encontramos registros de autores como Irajá (1930 a; 1930 b; 1933 a; 1933 b; 1947), Silva (1934), Brandão da Silva (1938), Moreira (1937), Mariz (1940) e Negromonte (1958) que elaboraram uma vasta produção literária sobre educação sexual. Entre esses autores, destacam-se os escritos do médico José de Albuquerque, por sua produção literária e pelas iniciativas em divulgar a educação sexual nos diversos setores sociais. Albuquerque (1930), em sua obra *Moral Sexual*, identificava o espaço escolar destituído de educação sexual, pois, para o autor, os professores limitavam-se ao ensino de história natural e higiene, não abordando a sexualidade por julgarem-na vinculada a assuntos imorais.

Na obra *O Sexo em Face do Indivíduo, da Família e da Sociedade*, Albuquerque (1936) defende a educação sexual como fenômeno importante para o desenvolvimento saudável de qualquer indivíduo. Aborda temas referentes à educação sexual da criança nas diversas idades; como ministrar educação sexual; a educação sexual e o casamento; a educação sexual e as doenças venéreas; a educação sexual e a formação do caráter e a educação sexual nas escolas.

Em 5 de julho de 1933, Albuquerque fundou o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), na cidade do Rio de Janeiro, reunindo interessados no estudo e na divulgação de questões ligadas à sexualidade e educação sexual. Foi editor do *Boletim de Educação Sexual*, de 1933 a 1939, jornal informativo e de circulação nacional. Também constam informações de que o autor participou da organização da I Semana de Educação Sexual, em 1934, no Rio de Janeiro, e da Semana Paulista de Educação Sexual, em 1935, realizada em São Paulo. Idealizou o Museu de Pinacoteca de Educação Sexual no CBES, que colocava à mostra peças e quadros com temáticas de sexo e educação sexual, visando despertar o interesse do público para essas questões.

No dia 20 de novembro de 1935, Albuquerque instituiu o *Dia do Sexo*, comemorado pela CBES através de uma conferência intitulada: “*Divagações Sexológicas*” e da execução, em diversas rádios, do “*Hino à Educação Sexual*”, escrito por Albuquerque e que foi gravado pela RCA Victor.

As obras de Albuquerque, no princípio do século, marcam o início das preocupações com a Educação Sexual no Brasil, numa perspectiva higienista e

médica. O maior objetivo era o combate à masturbação, às doenças venéreas e preparar as mulheres para serem esposas e mães, até mesmo porque as incursões na saúde pública buscavam assegurar a reprodução da espécie.

O mundo estava em crise em 1930: crise política e econômica. No Brasil, a situação não era muito diferente. Durante e depois da Primeira Grande Guerra, o país começa a passar por um período de industrialização mais sistemática, por pressão mesmo de grupos que haviam se beneficiado do *boom* de produção causado pela necessidade de substituir importações durante a guerra. Embora tal fenômeno seja de importância fundamental para compreendermos as mudanças políticas, sociais e culturais da época, não devemos superestimar tal industrialização, pois o país continuou a ser exportador de produtos agrários e estes constituíam sua base econômica. A crise que começa no início dos anos 20 e explode definitiva e violentamente em 1929 põe o modelo agrário-exportador em xeque e coloca em evidência o mercado interno e a economia urbana como pólo dinâmico da economia. A industrialização ocorrida desde o princípio do século e a imigração estrangeira ocorrida para impulsioná-la compuseram um operariado que começava a se organizar e a dar sinais de uma consciência proletária em formação. A crise que se abateu sobre o país e o mundo, a urbanização crescente, o aumento do número de trabalhadores, e o crescimento (em número e em atividade) de grupos intelectuais urbanos tornariam o terreno fértil para contestações políticas e novas propostas de organização. Pela primeira vez, o Brasil enfrenta a questão social, marca de sociedades capitalistas e urbanas, e tem que lidar com problemas de organização do sistema produtivo, que começava a deixar de ser exclusivamente agrário-exportador para voltar-se também para a produção interna.

No ano de 1936, o CBES lançou um concurso para o melhor livro de Educação Sexual³² escrito naquele ano. No ano de 1939, venceu Ignez Mariz, com o livro: *“Educação Sexual: a que leva a curiosidade infantil insatisfeita”*, editado em 1940. Nesta mesma década, o Colégio Batista, no Rio de Janeiro, fez a tentativa de implantar uma Educação Sexual de caráter religioso.

³² A vencedora foi Alice Moreira, com o livro: *“Educação Sexual: Garantia de Felicidade no Lar”*, que apresentava preocupações com a educação sexual da criança, publicado em 1937.

Estudos bibliográficos como os de Ribeiro e Reis (2003) consideram Albuquerque (1928, 1929, 1930, 1934, 1935a, 1935b, 1936, 1937, 1938, 1940, 1941 e 1958) um dos pioneiros da educação sexual no Brasil, principalmente pela aceitação social dos trabalhos do Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que se constituiu num espaço para se tratar, abordar o sexo e desenvolver ações educativas de natureza sexual, nas primeiras décadas do século XX.

O período compreendido entre as décadas de 1920 e 1930 apresenta um cenário de inúmeras reivindicações sobre a *instrução sexual dos jovens* na escola, mas não configura um aporte documental historiográfico importante e disponível. A referência de pesquisa mais considerada para uma abordagem *histórica* da Educação Sexual no Brasil ainda continua sendo o trabalho de SUSAN BESSE, conforme nos relata VIDAL apud SOUZA (1998, p.57): *‘Alguns estudos sobre educação Sexual no Brasil, hoje ressentindo-se da falta de pesquisa histórica, ao abordar os primeiros anos da República, limitam-se a citar as informações contidas na tese de Doutorado de Susan BESSE (1983) e numa matéria publicada no **Jornal do Brasil**, em novembro de 1972, e encerram o período em, no máximo, três parágrafos, pulando rapidamente para os anos 60, onde identificam o início de um significativo debate sobre Educação Sexual* (SILVA, 2001, p. 28).³³

Nunes (1996) assinala que a historiadora francesa Susan Besse (1983) relata em sua tese de doutorado, que a sexualidade era discutida em saraus no Rio de Janeiro na década de 20, mas não fazia parte das conversas institucionais convencionais e oficiais. Não há registro de posições críticas ou inovadoras sobre o assunto, no âmbito institucional escolar, todavia cabe destacar que não havia um completo silêncio sobre o tema. Havia uma preocupação social moralizante, que sempre foi o motor das iniciativas institucionais de educação sexual no Brasil. O processo de urbanização acelerado da cidade do Rio de Janeiro desencadeou o crescimento da prostituição na cidade, o que se tornava foco de preocupação por parte da historiadora Susan Besse.

Segundo Nunes (1996), Steawart, professor de Biologia e pastor protestante, expressa na década de 1930 a intenção de abordar a instrução biológica sobre

³³ Grifos da autora.

sexualidade no Colégio Batista do Rio de Janeiro, pretendendo tratar da sexualidade e reprodução humana, a partir dos fundamentos da ciência empirista-positivista. Sua iniciativa foi atacada por segmentos institucionais como a Igreja, a imprensa, as associações de pais, o Colégio Militar e a opinião pública, ao rechaçarem o projeto, acusando-o de incitar à permissividade da juventude e de promover a ruína da família e dos valores religiosos e morais que permeiam a sociedade.

O período de 1930 aos anos 1950 caracteriza-se por não haver iniciativas institucionais e jurídicas de promoção da educação sexual. A sexualidade era abordada de maneira parcial e em caráter religioso-confessional, apregoando uma moral doutrinária em defesa do casamento, da virgindade, do patriarcalismo e das instituições sociais dominantes. “A abordagem que as instituições dominantes, a Igreja, a escola, o governo fizeram das mudanças conjunturais vividas pelo Brasil foi sempre marcada por uma análise moralista de fundamentação psicossocial e nunca crítica ou social-dialética” (NUNES, 1996, p. 123).

De 1954 em diante, os Estados tinham autonomia jurídica para ministrar instruções sexuais aos meninos ao final do 4º ano primário. Entretanto, a educação sexual era vista como uma questão familiar ou, no máximo, médico-higiênica, o que nos permite afirmar a ausência de uma abordagem educacional da sexualidade na estrutura curricular ou escolar brasileira até esse contexto.

Tudo indica que o período de ascensão da educação sexual no Brasil deu-se entre os anos 1960 e 1964, quando, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, alguns colégios iniciaram programas junto aos alunos, mais tarde, interrompidos pelo golpe militar de 1964.

Um exemplo foi o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que era referência de escola secundária no país. Os programas curriculares estavam voltados para uma concepção médico-higienista de educação sexual, com ênfase no conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo, em especial dos órgãos genitais masculinos e femininos e funções glandulares. Tudo abordado de “[...] maneira fria e formal, numa linguagem científica estrita desprovida de uma interpretação ética ou sociológica” (NUNES, 1996, p. 124).

Convém salientar que, antes dos anos de 1970, além da escassez de fontes historiográficas e da dificuldade de periodização da Educação Sexual no Brasil, não encontramos homogeneidade nos estudos dessa natureza, tampouco iniciativas oficiais que viabilizassem uma educação sexual institucionalizada. Autores como Nunes (1996) e Silva (2001) produzem tais informações em suas teses de doutoramento.

O interesse institucional da sociedade política para uma abordagem da sexualidade ocorreu em 1968, conforme Nunes (1996), quando a deputada Steimbruck apresentou a proposta de implantação de uma Educação Sexual nas escolas públicas do Estado da Guanabara, iniciativa que sofreu resistência por parte dos demais deputados. Através de um Projeto de Lei apresentado à Assembléia Legislativa, a deputada pretendia que a iniciativa se proliferasse através do Conselho Federal de Educação para todas as escolas de 1º e 2º graus do país.

Seu projeto alinhavava algumas noções descritivas e biologistas com aconselhamento psicológico frente a situações que envolvem a sexualidade. Destacava profundamente a moral sexual vigente, afirmando as funções reprodutoras da mulher voltadas para a exaltação da maternidade. Em 1970, a Comissão de Moral e Civismo do MEC deu parecer contrário ao Projeto da deputada arquivando-o definitivamente, num esforço eloqüente de inibir quaisquer outras iniciativas nesta direção (NUNES, 1996, p. 124).

Também nos anos de 1970, o Colégio Pueri Domus, em São Paulo, sob a coordenação do padre Charbonneau, desenvolveu propostas de Educação Sexual junto aos pré-adolescentes, com objetivo de prevenir doenças sexualmente transmissíveis. Nos anos de 1970, o país vivia um fechamento político que, através da censura, proibia a liberdade de expressão e de pensamento. A repressão do governo militar estava na ordem do dia, atingia todas as esferas da sociedade e refletia-se nos programas curriculares de ensino. Por isso, algumas iniciativas de implantação de uma educação sexual deram-se apenas através de experiências particulares e inspiradas na revolução sexual que acontecia nos países da Europa e nos Estados Unidos e repercutia no Brasil. Esse quadro institucional impossibilitava a construção de uma educação sexual crítica, humanista ou pedagógica.

No ano de 1976, aconteceu, em São Paulo, o 4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, que registrou importantes iniciativas de discussão no campo da sexualidade e da educação. O evento contou com a participação de 15 Estados da Federação que, através da inscrição de trabalhos, relatavam experiências com educação sexual em escolas brasileiras.

Portanto, não temos uma historiografia da Educação Sexual, no Brasil, adequada e abrangente. Não há uma tradição de pesquisa sobre Sexualidade e Educação Sexual em nosso país; ao contrário, o que encontramos, com certa raridade, são estudos muito recentes.

[...] há necessidade de estudos que resgatem algumas perspectivas sobre a história da educação sexual e sobre as tentativas históricas de institucionalizá-la. [...] A educação sexual no Brasil não conta com uma *historiografia* bem explicitada (NUNES; SILVA, 1999, p.172).³⁴

Os anos 1980 marcaram o início das pesquisas em educação, as quais elegeram como objeto de estudo, a Educação Sexual. Muitos estudos acadêmicos como o de Goldberg (1988), Nunes (1987), Guimarães (1988), Nunes (1996) e Barroso e Bruschini (1986) foram desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e também em áreas relativas à Educação e Saúde. Em 1984, o Estado de São Paulo implantou o Projeto: *A Análise da Sexualidade Humana num Enfoque Curricular*, através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação. Tal projeto foi colocado em prática, constituindo-se na primeira iniciativa institucional de um Programa de Educação Sexual na estrutura da Escola Pública do Brasil.

Este documento, resultante de amplo debate entre especialistas de Educação, foi o protagonista de uma lenta implantação de projetos regionais de educação sexual no Estado. Primeiramente, coordenado por um grupo de Orientadoras educacionais e destinado aos professores de Ciências, este projeto desenvolveu a sensibilização para a questão através de Oficinas Pedagógicas realizadas em todas as delegacias de ensino do estado. Em 1984, foram realizadas 56 destas Oficinas abrangendo mais de 1500 educadores de diversas

³⁴ Grifo dos autores.

áreas do conhecimento e de diferentes qualificações (NUNES, 1996, p. 125).

Discursos sobre sexualidade começaram a proliferar em diferentes espaços sociais. A presença de questões sexuais nos meios de comunicação de massa como a televisão e a eclosão da AIDS na sociedade contemporânea contribuíram tanto para que a sexualidade fosse incorporada aos discursos institucionais das escolas públicas no Estado de São Paulo, quanto para favorecer o desenvolvimento de novas pesquisas e abordagens da Sexualidade e Educação Sexual. Publicações de Goldberg (1986), Barroso e Bruschini (1986), Nunes (1987), Guimarães (1988) e a influência do programa de televisão TV MULHER, mais especificamente o quadro “Comportamento Sexual”, realizado por Marta Suplicy, na rede Globo. Sobre a concepção da sexualidade presente nos meios de comunicação de massa, caracterizam-na enfoques de acento feminista dados à Sexualidade e Educação Sexual no Brasil entre os anos de 1980 e 1986.

Esta nova concepção da sexualidade, agora presente nos meios de comunicações sociais e direcionada a uma dimensão consumista provocou uma modalidade específica de uma suposta educação sexual: a proliferação dos *consultores sexuais* que surgiram nas páginas de jornais, revistas e na própria televisão e rádio. O conceito de *consultores sexuais* ainda carece de maiores aprofundamentos teóricos, mas diferencia-se radicalmente da significação de *educadores* ou *orientadores sexuais*. Enquanto estes últimos foram carregados de alguma representação institucional, ainda que com diferenças essenciais entre si, os *consultores sexuais*, particularmente distintos, não configuram uma respeitabilidade específica, visto manterem um tipo de abordagem da sexualidade sobre a perspectiva da casuística, da confissão pessoal e particular, contraditoriamente apresentada na sociedade sem rosto e sem identidade, a sociedade de massas. Embora tenhamos nos afastado da análise dos impactos e formas de atuação destes *consultores*, não podemos deixar de reconhecer sua abrangência e larga influência na sociedade brasileira, pelo alcance dos meios de comunicação de massa (NUNES, 1996, p. 126).³⁵

É Nunes (1996) um importante interlocutor em nosso trabalho, que – ao destacar os esforços institucionais, relacionados ao sistema formal escolar, de

³⁵ Grifos do autor.

abordagem da educação sexual no Brasil – permite uma interlocução com o nosso atual objeto de pesquisa. Em sua tese, encontramos dados contextuais segundo os quais os discursos advindos da matriz biológica e positivista foram hegemônicos e atingiam nossas instituições escolares já na década de 70.

Os livros de Ciências, os cursos e as intervenções marcadamente biologistas proliferaram na década de 70 dentro das escolas paulistas e cariocas, principalmente; era uma exigência ainda parcial para o suporte ao discurso de características sócio-culturais presentes no apogeu da *revolução sexual* e que tinham influência e espaço nos meios de comunicação e também no cotidiano da vida pública. Os modelos de Educação Sexual decorrentes da interpretação biologista tiveram uma variante absolutamente de sucesso. O discurso médico, matriz da interpretação biologista, reforça o mesmo discurso conservador e institucional presente até então na sociedade brasileira. São usadas figuras estereotipadas representando doenças e males como causados pela sexualidade descomprimida. Os alarmantes índices de desconhecimento das funções sexuais básicas, acentuam ainda mais este quadro de ignorância e moralismo. Assim, durante o largo período da década de 70 e 80, o discurso médico associa-se a esta concepção biologista-reprodutiva, tratando a sexualidade como um amontoado de generalizações biológicas, descritivas, funcionalistas e profiláticas, propondo uma profilaxia de um conhecimento absolutamente descritivo e medidas restritivas e indicativas de tratamento médico, até patológico (NUNES, 1996, p. 136).³⁶

Os anos de 1990 estiveram marcados por uma expansão da discussão institucional e acadêmica sobre Educação Sexual. Determinantes políticos produziram uma transformação na sociedade, na cultura e na realidade educacional brasileira. Todas as reformas educacionais advindas da promulgação da nova LDBEN/9.394/96 e a Orientação Educacional assumida no contexto dos Temas Transversais, propostos pelos novos PCNs, no ano de 1997, caracterizaram o cenário da educação sexual escolar nessa década.

No campo das produções acadêmicas, destacam-se os estudos de Figueiró (1996; 2001), a tese de doutoramento de Nunes (1996), os estudos de Silva (1997), Nunes e Silva (2000) e Melo (2001), ampliando possibilidades analíticas e

³⁶ Grifo do autor.

aprofundando as dimensões educacionais da temática da Sexualidade e da Educação Sexual.

Nunes (1996), em sua tese de doutoramento, intitulada: “Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar”, apresenta uma análise crítica dos pressupostos filosóficos e dos fundamentos éticos dos discursos e concepções acerca da relação entre Sexualidade e Educação, presentes nos programas hegemônicos de Educação Sexual, nos meados do ano de 1980, no Brasil.

Tal análise possibilita a identificação das contradições existentes nos discursos sobre sexualidade e educação, resultando na categorização de cinco abordagens: a médico-biologista, a terapêutico-descompressiva, a normativo-institucional, a consumista e a quantitativa pós-moderna. Por último, apresentou eixos ético-filosóficos para uma abordagem emancipatória da sexualidade e educação sexual. Sua pesquisa caracteriza-se num estudo bibliográfico baseado na metodologia dialética, compreendida como concepção de mundo e como método de investigação da realidade. Analisa e discute os principais perfis éticos e políticos dos projetos de educação sexual da atualidade e suas implicações institucionais.

O trabalho de realizar uma análise crítica e científica da sexualidade humana constitui uma tarefa difícil da pesquisa em Ciências Humanas por se tratar de uma área de investigação muito recente. Dessa forma, o estudo de Nunes (1996) representa um grande desafio, porque as análises sobre a sexualidade humana, geralmente são feitas sobre paradigmas das Ciências Naturais, que se apresentam restritos e fragmentários. Assim, tal estudo trouxe como contribuição a análise da sexualidade numa interpretação dialética: “[...] compreendendo-a como construção social a partir da práxis humana e, portanto, condicionada pelos diferentes momentos históricos e políticos” (NUNES, 1996, p. 2).

Consideramos essa pesquisa uma das mais importantes referências de produção científica para o presente trabalho. Primeiramente, porque busca construir uma reflexão pautada na filosofia vista como uma “ciência de globalidade”, capaz de investigar a epistemologia dos inúmeros discursos e projetos voltados para a

Sexualidade e Educação Sexual e analisar sua importância social, ética e pedagógica. Depois, por abarcar a produção de um discurso dialético sobre a sexualidade dentro da tradição brasileira e adotar rigor na ampliação das fontes históricas, econômicas e sociais.

Compreender o mundo como realidade dinâmica, a partir das condições materiais e históricas privilegiando sua gênese social e material, considerando as relações mais do que as individualidades formais são as categorias e o suporte fundamental para a análise dialética (NUNES, 1996, p. 4).

A investigação sobre como a sexualidade se constituiu de maneira específica e em diferentes épocas históricas pauta as reflexões de Nunes (1996), através de uma incursão na pesquisa de Foucault (1926-1984), por acreditar que suas categorias fornecem elementos que permitem visualizar as conformações históricas das práticas e dos discursos sobre sexualidade e apontam possibilidades de comparações metodológicas. Para o autor, o pensamento de Foucault provocou uma profunda transformação nas bases de análise do poder nas sociedades atuais.

As proibições, os discursos consumistas e, propriamente, a banalização da sexualidade são, na visão de FOUCAULT, variantes da repressão histórico-institucional sobre a dimensão da sexualidade. Não revestimos a sexualidade da compreensão erótica, antropológico-mística, mas sim revestimos a vida social de uma ausência desta plenitude que se traduz e se materializa em normas, controles, interditos, repressões (NUNES, 1996, p. 10).

Para compreender a sexualidade como dimensão humana e social, é fundamental uma *apreensão crítica de nossa trajetória histórica ocidental*. É a apropriação histórica e social da sexualidade humana que possibilita compreendê-la como dialética construída a partir das contradições políticas e econômicas, antropológicas e sociais.

Em Nunes (1996) encontramos um segundo recorte, pautado na *busca da visão multidisciplinar, proveniente das Ciências Humanas*, campo que se preocupa com a relação entre sexualidade, individualidade, subjetividade e poder. Essas

ciências, a partir de uma análise social da evolução da Psicologia, no final do século XIX, tornaram fértil a discussão sobre a sexualidade, trazendo-a para o campo da investigação humana, retratando as contradições existentes na estruturação dos modelos sexuais e na sociedade.

Nesse ponto, o autor convida-nos a um estudo sobre a obra de Freud e seus reflexos na sociedade contemporânea, compreendendo-a como um discurso histórico, um movimento da matriz “*scientia sexualis*”, em estruturação no Ocidente.

A terceira dimensão apontada enfoca *crítica teórica e histórica dos modelos atuais*, que constituem “pano de fundo” para os mais variados projetos de educação sexual. Delineia Nunes (1996) os principais projetos ou formas históricas destas propostas de educação sexual, analisando seus limites e contradições.

Compreender um objeto ou um campo de investigação requer, para uma boa ciência, compreendê-lo na trama das relações, elucidar seu sentido exatamente na busca de suas correlações; isto precisamente garante a totalidade e universalidade histórica do discurso filosófico (NUNES, 1996, p. 13-14).

Acredita que para filosofar é preciso fugir ao biologismo descritivo e ao psicologismo subjetivista. Fundamentado no materialismo, crê que não são as idéias dos homens que configuram a realidade, e sim, a realidade material que determina a dimensão humana. Seu estudo investiga três dimensões que engendram os projetos de educação sexual: a sua *fundamentação histórico-social*; a *estruturação do discurso sobre sexualidade e sociedade a partir da rede de saberes que se apresentam produtivos e normativos e seus desdobramentos* bem como os *pressupostos e contradições de modelos atuais de educação sexual no Brasil*. Ao compreender esses três campos, desafia-nos a uma análise da sexualidade que busque o homem e a sociedade numa perspectiva de articulação mútua e que não obstrua a vinculação entre sexualidade, sociedade e poder.

Prosseguindo nesta importante interlocução, destacamos que Nunes (1996) chama atenção para a importância do contexto na compreensão das propostas de educação sexual vigentes. É importante compreendermos que as propostas de educação sexual, no campo escolar e em outras organizações sociais, são

concebidas de maneira específica e determinadas em função de cada momento e contexto sócio-histórico-político-econômico. Significa dizer que a Educação Sexual não está imune às análises e interpretações deste ou daquele momento. Toda educação sexual está sob uma condição ideológica, política, antropológica e histórica.

A tese sustenta a possibilidade de pesquisar a sexualidade humana numa dimensão pedagógica, ao mesmo tempo, apresenta uma análise das matrizes da educação sexual presentes na escola, apontando diretrizes capazes de contribuir para elaboração de novas propostas de educação sexual.

Fundamentada numa visão marxista da educação sexual, apresenta-se como um instrumento valioso por alimentar a utopia de educadores que, através do seu trabalho e do exercício de sua profissão, buscam compreender que a transformação da sociedade passa pela transformação da consciência dos homens e acreditam possível contribuir para a transformação dessa consciência por meio da educação.

Silva (2001)³⁷ aponta *três* eixos historiográficos descobertos a partir da análise da história da Educação Sexual no Brasil: a iniciativa original e *confessional* das instituições escolares em abordar a Educação Sexual, desde os primórdios do século XX; a vertente *institucional* do Estado, nos anos de 1980, e a vertente *acadêmica*, a partir dos anos de 1990, passando por uma vertente secundária, que configura as publicações sobre temas correlatos: Sexualidade - Condição Feminina, Liberação Sexual, vertente efetivada (ou tornada hegemônica) nos anos 1970 e 1980, por uma via *editorial* publicitária.

[...] nesta nova possibilidade de abordagem da história das instituições educacionais, há uma ampla e potencial possibilidade de investigação da educação sexual, notadamente de suas origens e sobretudo de tendências pedagógicas atuais, tendo em vista a dinâmica das relações pouco objetivas destas tendências (SILVA, 2001, p. 31).

³⁷ Tese de doutoramento, intitulada **Filosofia, Educação e Educação Sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. 2001. 300 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Através de uma visão histórico-crítica da sexualidade, pesquisas recentes, como as de Nunes e Silva (2000), mostram que é possível perceber, na atualidade, a permanência dos discursos dogmáticos, dos sentidos comuns, dos tabus, dos preconceitos e da repressão da sexualidade, construindo uma visão do sexo associado à morte e não à vida.

A educação sexual, na família e na escola, é ainda parcial e deficitária. Existe uma tendência por parte dos educadores em falar nos aspectos biológicos, transmitir conhecimentos técnicos, biologistas e higienistas. Observa-se, atualmente, nos meios de comunicação, uma propagação da sexualidade e da visão de um corpo que pode ser comprado e vendido.

Nossa pesquisa busca relacionar três conceitos básicos: o primeiro – Sexualidade; o segundo – Educação Sexual; e o terceiro – a Infância. Tais conceitos são os nexos da pesquisa, em especial porque vêm sendo pouco desenvolvidos em nossa tradição acadêmica, institucional, ocidental. As “armadilhas” mais perigosas estão no conceito de Educação Sexual, derivado hoje de referenciais da Educação Infantil e da abordagem transversal de Orientação Sexual, assunto que abordaremos a seguir.

1.3. O Conceito de Sexualidade nos PCNs e RCNEI

Nosso interesse inicial é apresentar um breve histórico da luta em que professores/pesquisadores se empenharam para que a sexualidade estivesse contemplada no corpo de tais documentos para, em seguida, adentrarmos na análise da forma como hoje se apresenta.

Tomamos por referência que “a educação sexual compreendida como uma *intervenção institucional na formação dos valores sobre sexualidade e nas informações orgânicas e biológicas humanas* tem uma história muito recente em nosso país” (NUNES, 1996, p. 121).³⁸ Não há uma linearidade específica ou uma evolução eloquente do tema no campo social. As iniciativas institucionais de

³⁸ Grifos do autor.

Educação Sexual sempre estiveram ligadas à preocupação social moralizante. A abordagem que instituições dominantes, como Igreja, escola e governo fizeram das mudanças conjunturais vividas pelo Brasil foi marcada por uma análise moralista de fundamentação psicossocial e não crítica ou social-dialética.

Na década de 50, prevalecia a frieza e a indiferença em relação à abordagem educacional da sexualidade na estrutura curricular ou escolar brasileira; a compreensão básica considerava a sexualidade uma questão da família ou, quando muito, um conjunto de higiene social controlado pela medicina. Já nos anos 60, houve algumas iniciativas de implantação de educação sexual em colégios no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, muito embora os projetos e dispositivos curriculares desses programas destacassem os aparelhos reprodutores, funções glandulares, características sexuais primárias e secundárias de maneira fria e formal, utilizando uma linguagem científica estrita. Contudo, Nunes e Silva (2000) atribuem à década de 1960 a produção das primeiras abordagens de uma possível educação sexual na escola, o que chamam de educação sexual *normativa e parenética*. Tem identidade com os fundamentos das formas de aconselhamentos religiosos originários na camada mais conservadora da sociedade brasileira que se utiliza também do discurso médico para inibir a sexualidade através do medo das doenças venéreas e suas decorrências assim como defende o casamento, a maternidade e a paternidade.

Segundo Nunes (1996), no ano de 1968, a deputada Júlia Steimbruck, conforme referimos anteriormente apresentou um Projeto de Lei na Assembléia Legislativa do Estado da Guanabara para instituir a disciplina de Educação Sexual nas escolas públicas. Era um projeto com algumas noções descritivas e biologistas, com aconselhamento psicológico nas situações que envolvem a sexualidade. Porém, o projeto recebeu parecer contrário, no ano de 1970, pela Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), arquivando-o definitivamente.

Os anos 70 foram de muita censura devido ao fechamento político que atingia a imprensa, o cinema, a televisão e também os currículos escolares. Algumas experiências localizadas aconteceram por causa da repercussão no país da revolução sexual que se dava na Europa e nos Estados Unidos. Tendo tomado

corpo, ainda nos anos 60, avança os anos 70 e está presente na atualidade, o segundo modelo de educação sexual chamado, em Nunes e Silva (2000), de *médico-biologista*, inspirado na descrição das funções procriativas, centrado na informação das etapas e características do aparelho reprodutor e suas funções sexuais reprodutivas, com variantes para uma abordagem higienista e médico-profilática, com nuances conservadoras, descritivas, formalistas e receituárias.

No ano de 1976, aconteceu o 4º Congresso Brasileiro de Orientação Educacional em São Paulo onde diversos trabalhos inscritos relatavam experiências com educação sexual em escolas brasileiras que representavam uma iniciativa no campo de discussão sobre sexualidade e educação.

Em 1984, a CENP, órgão da Secretaria de Estado de São Paulo, lançou o projeto “A análise da sexualidade humana num enfoque curricular”, o documento que deu início à implantação de projetos regionais de educação sexual no Estado. Coordenado por um grupo de Orientadoras educacionais e destinado a professores de Ciências, desenvolveu a sensibilização para a questão através de Oficinas Pedagógicas realizadas nas delegacias de ensino do estado.

É importante dizer que a década de 80, em função da proliferação da AIDS, foi uma década de intensa apresentação de questões sexuais nos meios de comunicação de massa. Isso contribuiu, em parte, para que a sexualidade fosse um tema a ser incorporado aos discursos institucionais da escola pública paulista.

Nesse momento, reina o modelo que, em Nunes e Silva (2000), chama-se *terapêutico-descompressivo* e que pode ser identificado com um momento de modernização conservadora da sociedade e a cristalização de um novo papel de agente educativo centrado na televisão e em suas formas de influência comportamental.

As consultas sexuais passaram a ser a mediação da descompressão da fala, a expressão terapêutica de casos de extensão indireta capazes de induzir a uma suposta desculpabilização significativa de práticas contraditórias, ansiosas e muitas vezes desinformadas (NUNES; SILVA, 2000, p.16).

Os autores apontam que muito desse modelo está presente nas escolas. Os professores apropriam-se da psicologia tradicional, do psicodrama, da terapia em grupo desenvolvendo uma educação sexual dita descompressiva e terapêutica.

Em Nunes (1996), há uma crítica a essa nova concepção da sexualidade que, por estar presente nos meios de comunicações sociais e direcionada a uma dimensão consumista, provocou uma modalidade específica de uma suposta educação sexual: a proliferação dos “consultores sexuais”, que surgiram nos jornais, revistas, televisão e rádio. O autor apresenta uma diferença radical entre a significação de “consultores sexuais” e “educadores” ou “orientadores sexuais”, caracterizando estes últimos como portadores de uma representação institucional, enquanto os primeiros mantêm uma abordagem da sexualidade na perspectiva da confissão pessoal e particular, contraditoriamente apresentada à sociedade sem rosto e sem identidade, à sociedade de massas. Por estarem presentes nos meios de comunicação de massas, esses orientadores possuem uma grande influência na sociedade brasileira.

Na verdade, dos anos 50 aos 80, o discurso consumista da sexualidade, que se havia expandido de forma rápida, encontrou uma ruptura, na década de 90, em função das novas interpretações da Medicina socializada pela mídia. A sexualidade passou a ser veículo da morte e a idéia de “sexo seguro” substitui o “amor livre”.

Podemos dizer que, a partir da década de 90 até os dias atuais, estamos vivendo de acordo com um modelo de educação sexual que pode ser definido como *consumista-quantitativo*, isto é, “trata-se do modelo dominante na sociedade de massas e que reduziu a revolução sexual, de fundamentos filosóficos e políticos, a uma descompressão dessublimada de práticas sexuais compensatórias, reificadas, quantitativas e desumanizadas” (NUNES; SILVA, 2000, p.16). A sexualidade vira objeto de consumo exposta pela mídia através de filmes pornográficos, novelas, propagandas, entre outros que mercantilizam o corpo e apregoam uma sensualidade estereotipada.

Os autores afirmam que tal modelo não está presente na escola, mas nas instituições sociais, na mentalidade social dominante, na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de homem e de mulher. Por isso

advertem que o educador deve ter capacidade crítica para contrapor-se a esse modelo, que motiva e excita diariamente crianças e adolescentes, para que seja possível pensar a sexualidade de maneira emancipatória.

Nunes (1996) propõe, na sua tese de doutoramento, um quinto modelo de educação sexual que seria uma forma de contraposição aos modelos historicamente constituídos até então. É nesse sentido que trabalhamos na educação, na construção do que o autor defende como uma *Educação Sexual Emancipatória*, que nada mais é que uma utopia ético-política e uma intervenção institucional significativa na escola.

[...] a emancipação pode ser entendida como a formação para a compreensão plena, integral, histórica, ética, estética e psicossocialmente significativa e consciente das potencialidades sexuais humanas e sua vivência subjetiva e socialmente responsável e realizadora. Trata-se da qualificação ontológica da sexualidade humana e sua construção ético-social (NUNES; SILVA, 2000, p. 17).

Dessa forma, a defesa do autor é para que se reconheça a pertinência do espaço institucional escolar e os limites e contradições das abordagens da sexualidade como tema curricular na escola.

No ano de 1996, a LDBEN 9.394/96, instituiu a Década da Educação, com início previsto a partir de um ano da sua publicação, em 20 de dezembro de 1996. No ano de 2006, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, o que configurou uma mudança de política educacional no Brasil. Conforme já apontamos, esse espaço de 10 anos ficou marcado por muitas lutas de educadores/pesquisadores, da sociedade civil e dos governantes do país para a implementação de uma Política Nacional de Educação preocupada com a melhoria da qualidade da educação brasileira e disposta a construir democraticamente os parâmetros curriculares e referenciais da educação.

Sabemos que a implantação e constituição dos PCNs e do RCNEI não ocorreu da forma mais democrática; outrossim, muitos foram os conhecimentos que ficaram à margem do currículo escolar e são tratados como temas transversais. Entre eles está a Orientação Sexual. É importante dizer que a inclusão da

sexualidade como tema transversal é produto de muita luta de educadores e pais que, entre recuos e avanços, puderam ver esse tema contemplado nas abordagens curriculares formais e institucionais da Escola. Portanto, a temática da sexualidade, como tema transversal, é (em primeira mão) uma conquista e também um desafio.

A Orientação Sexual, como tema transversal³⁹ dos PCNs, “dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz” (BRASIL, 2000, p. 114). Pois “a discussão sobre a inclusão da temática sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus se justifica por ser considerada importante na formação global do indivíduo” (BRASIL, 2000, p. 111). As citações apresentam preocupações com ações preventivas a doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, ao abuso sexual e à gravidez indesejada. Segundo o documento, o trabalho de Orientação Sexual evita tais problemas. O curioso é que prevê uma postura a ser adotada pelos profissionais da educação frente às manifestações da sexualidade da criança e delimita a atuação do educador nesse campo independente da sua área de formação, o que acende a nossa crítica ao tratamento da sexualidade como tema transversal. Parece dar a entender que o fato da sexualidade ser inerente ao ser humano, a forma intuitiva de lidar com ela já estaria pronta e acabada no professor, que deve ser cuidadoso para não reprimir, não discutir sobre a sexualidade. Num recorte do texto, ao dizer que “o trabalho de Orientação Sexual é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho” (BRASIL, 2000, p. 121), parece dar “autonomia” ao aluno para fazer escolhas (estará referindo-se à opção sexual?), que mais se assemelham a uma ausência de diretividade por parte do professor que também se acomoda devido à ausência de formação. A linguagem do documento é contraditória. Ao mesmo tempo em que diz ser proposta de ação-

³⁹ Começando pela explicitação conceitual do sentido literal da expressão “*transverso* ou *transversal*” temos o significado de *oblíquo* ou ainda do que passa transversalmente - que atravessa. Então, a transversalidade destes temas configura-se na característica de perpassarem o conjunto das matérias curriculares. (NUNES, Cesar Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual das crianças**. Campinas, Autores Associados, 2000. p.63)

intervenção do professor para com os alunos, declara que o professor deve deixar que cada um dos alunos escolha seu caminho, isto é, o professor acaba sendo impedido de exercer aquilo que exatamente o faz ser um professor: ensinar e intervir na relação pedagógica.

Numa parte do documento, que se refere à postura do educador, registramos mais uma contradição importante.

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema (BRASIL, 2000, p. 123).

E, em seguida, “explica” que:

O professor deve, então, entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 2000, p.123).

Observamos a contradição nessas frases que mais parecem um amontoado de palavras expressamente desconexas entre conteúdo e objetivo. Ora, se o professor deve ter formação específica é de supor que ele tenha formação em Educação Sexual, não é? Porém, na frase seguinte, é apontado que o professor então precisa ter contato com questões teóricas, como se dissesse um passar de olhos em textos que abordassem a sexualidade, para que possa “intervir” junto aos alunos. São muitas as questões que temos a fazer e aqui estão algumas delas: Quem selecionaria o material de leitura que, em si só, “daria conta” de proporcionar uma intervenção importante junto aos alunos? O que seria esse espaço grupal de supervisão dessa prática? Quem supervisionaria quem e baseado em quê? Parece-nos que a proposta desse documento sugere que um grupo de professores de áreas e formação diferentes, e certamente sem fundamentação teórico-metodológica no

que se refere à sexualidade, por sua vez, agarrem uma porção de textos sobre sexualidade e tentem, uma vez ou outra ou quase nunca, abordar a sexualidade de maneira superficial e fragmentária a partir da demanda dos alunos e sem autonomia para intervir nesse processo.

O documento, ao mesmo tempo em que afirma a importância do educador na condução desse trabalho, para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados, chega quase a lamentar não poder exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade. É possível perceber, no documento, uma confusão entre posicionamento pessoal do professor com ausência de ética.

Assim, no meio de tamanho emaranhado de conceitos e linguagem contraditórios, muitos limites precisam ser apontados e muitos argumentos questionados. Ora, por que algumas vezes denomina-se professor e noutras educador? É tão problemática a forma como tratam o conceito de conhecimento que parece sinônimo de “ter contato com”. O professor explicitar sua opinião, valores, crenças e sentimentos aparece no texto, como ausência de ética. A formação específica do professor, defendida no documento, parece ser encontrada num espaço grupal de supervisão da equipe escolar.

Por isso, para finalizar nossa análise, gostaríamos de registrar que não compactuamos com essas contradições e idéias fragmentadas, contidas nos documentos e bem própria da transversalidade. Outrossim, queremos ressaltar que nossa defesa é de que o tratamento da sexualidade deixe de ser transversal e passe a ser curricular. Precisamos incluir sexualidade nos currículos das escolas. A complexidade da sexualidade exige uma formação teórico-metodológica profunda apoiada em diversas áreas das Ciências Humanas como a filosofia, a história, a sociologia, a antropologia, a psicologia, etc. e com aporte das Ciências Biológicas também. E essa formação não pode ser adquirida no voluntarismo de um grupo de professores que se reúnem para ler textos e manter contatos breves, mesmo que continuado sobre questões referentes à sexualidade. A possibilidade e a necessidade de abordar a sexualidade humana são reais, mas para isso dependem de uma formação básica.

Gostaríamos de salientar que não somos ingênuos a ponto de lutar pelo tratamento curricular da sexualidade, sem estarmos de olhos abertos para a questão da formação do professor em educação sexual. Assim, nossa defesa é a favor da inclusão da disciplina Educação Sexual nos cursos de formação dos professores que vão atuar junto às crianças.

No ano de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apresentaram como finalidade do curso:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, em cursos de Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 6).

Dessa forma, estudar sexualidade infantil é estudar a pedagogia. Se o pedagogo vai lidar com a condição da infância, ele deve aprender sobre sexualidade infantil.

Autores como Nunes e Silva (2000) também demonstraram preocupação quanto à metodologia e o suporte teórico para o trabalho cotidiano com o tema e vêem como a maior expressão de vulnerabilidade da proposta dos PCNs a questão da formação do professor em sexualidade humana. Para eles, “sem uma base de conhecimentos, por maior boa vontade que tenham os professores, o trabalho acaba por esvaziar-se e descamba para o adiamento ou para outras direções que podem ser até mesmo contrárias à intenção explícita nos documentos dos parâmetros” (NUNES; SILVA, 2000, p. 68). Concordamos com os autores que este trabalho florescerá à luz da teoria e da ciência e que, do contrário, “poderá transformar-se em terapia de grupo, abordagem religiosa ou até mesmo formas de reprodução de preconceitos e concepções de senso comum, entre outros *ecletismos* e improvisações” (NUNES; SILVA, 2000, p. 68).⁴⁰

É possível que a presente análise bibliográfica não seja esclarecedora quanto aos procedimentos utilizados pelos profissionais da educação infantil, mas pode

⁴⁰ Grifo dos autores.

significar uma reflexão sobre os aspectos que envolvem as políticas educacionais e, ainda, questiona que criança ela intenta formar, à que criança se refere, para que criança brasileira um documento como este está direcionado. Procuramos decifrar a concepção de infância, o significado do conceito de criança e de sua identidade na cultura brasileira atual.

Portanto, quando identificamos, no Referencial, uma articulação de discursos proponentes que se dirigem à criança brasileira, entendemos que tal documento deva não só considerar a diversidade, mas, sobretudo garantir recursos estruturais para sua concretização, fazendo-se valer das várias discussões regionais, considerando-as de maneira que aqueles a quem esteja direcionado não se sintam alheios ou distanciados do discurso ali pautado, nem tampouco fomentem a manutenção de uma prática sem crítica e reflexão.

Nesse sentido, podemos observar como os Objetivos e Conteúdos são tratados nos diversos eixos. Parece-nos claro que por *objetivos* podemos entender o *fim* que se quer alcançar, e, por *conteúdos o que está dentro* para empreender o que queremos. Acontece que tais aspectos estão dispostos no material não denotando clareza, nem diferenciando-se entre si; por vezes, fundem-se, não comunicando ao leitor quais caminhos, propostas e mesmo que *formação social e pessoal* está pressupondo.

A forma como a linguagem é expressa não parece encaminhar um currículo capaz de ser uma referência ao professor para as práticas cotidianas na creche e pré-escola. Práticas que permeiem a ação/reflexão do educador e que possibilitem a mobilização de conteúdos que levem à conquista dos objetivos propostos.

Gostaríamos de levar o leitor a observar o conteúdo de tantos vocábulos que querem indicar um caráter diretivo, sempre sobrepondo a objetividade à subjetividade da criança. A palavra interesse é citada várias vezes como que incitando à independência da criança, levando-nos à idéia de que ela deve chegar a tais comportamentos sem ajuda.

Outros vocábulos aqui destacados de forma impositiva levam-nos a pensar como os Conteúdos são concebidos para o documento.

[...] este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses a cerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, direitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 49).

Dessa forma, os conteúdos atitudinais referem-se aos valores, normas e atitudes conforme encontrados no Referencial; podem ser entendidos como os que indicam de que forma o educador deve permear seus objetivos, entretanto, a linguagem utilizada direciona o que se quer da criança, pressupondo um educador que possa articular as orientações didáticas e as discussões propostas nos âmbitos dispostos no material, a nosso ver, de forma fragmentada, portanto, não permitindo a visão do todo.

As articulações de que falamos exigem um profissional com recursos abrangentes, provindos de uma formação inicial e continuada capaz de permitir-lhe a uma autonomia de conhecimentos que não corresponde ao diagnóstico apontado pelo documento Política Nacional de Educação Infantil (1994-1996) que registra uma formação insuficiente para grande maioria de educadores e, portanto, insuficiente também para o tipo de saber que perpassa o Referencial.

Para que as crianças possam aprender conteúdos atitudinais, é necessário que o professor e todos os profissionais que integram a instituição possam refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente, e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso significa um posicionamento sobre o que e o como se aprende nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2001, p. 51- 52).

Nesse sentido, pensar uma educação promotora de valores éticos e morais é também pensar um educador/professor com uma formação consistente ou suficientemente capaz de reflexão e leitura baseadas em conhecimentos específicos e gerais subsidiados por tal formação.

No texto sobre os conteúdos a que fazemos alusão, encontramos uma sucessão de verbos ou expressões que denotam não só o conteúdo, mas a forma como o discurso, no Referencial, afasta as idéias correntes de um projeto educacional que contribua para a formação pessoal e social, desconsiderando ainda as pesquisas atuais na área. Dessa forma, revelam pouca possibilidade de transformação bem como manutenção das dificuldades já apontadas nos documentos sobre a Política Nacional de Educação Infantil (1994-1996).

Supor um país de diversidade étnica e cultural, como posto no Referencial, propondo uma política do binômio *cuidar-educar*, não é sair do viés assistencialista. Segundo os autores Kuhlmann Jr. (2003) e Palhares e Martinez (2003), o Referencial confunde assistencialismo com a proposta do cuidar-educar, que remete o educar voltado para as práticas que supervalorizam o cognitivo, subtraindo o brincar inerente à infância em detrimento do caráter educacional formal que prepara a criança para a alfabetização e para o Ensino Fundamental.

Observamos que a linguagem discursiva do Referencial, intentando a orientação, é uma forma que superestima a formação do professor, o que pode levá-lo ao distanciamento de sua leitura ou à manutenção de práticas sem reflexão.

Pensar um currículo atual é não se apartar das políticas circundantes, tanto aquelas que vêm sendo discutidas pelos acadêmicos e pesquisadores que confrontam as realidades bem como aquelas encomendadas pelo discurso oficial, as quais parecem buscar um padrão de normalidade, idealizações distantes do possível.

Assim, é mister pensarmos como o Referencial concebe a infância e quais as diretrizes que respaldam os modelos teóricos substanciais ali contidos. Propor um eixo de trabalho para a Formação Pessoal e Social da criança, no momento histórico em que o Referencial se sobrepôs ao debate e documentação de uma Política Nacional de Educação Infantil, esta pautada em princípios que valorizam tanto o profissional, sua qualificação, recursos e necessidades que a docência neste nível exige bem como supor uma prática a partir da criança, daquilo que ela é ou está sendo no contexto histórico-cultural de que é parte, faz-nos pensar que algo de muito controverso existe ali.

Este modelo de sujeito-criança, que o documento legitima e que tem predominado no âmbito da psicologia, condensa os aspectos de auto-referência, noções de identidade pessoal, objetivos e intenções de conduta, o que caracteriza sua raiz nas concepções individualistas.

Entretanto, se esse *sujeito* da psicologia tem sido caracterizado em sua unicidade e homogeneidade internas, ele também apresenta nuances e distinções importantes numa diversidade de modelos, e, portanto, não merece ser reduzido e simplificado nas suas diferenças (SMOLKA, 1998).

Com base em nossas leituras, pudemos observar que o documento pressupõe um modelo teórico que vê a infância no campo ideal, onde educador e criança se encontrem num *lócus* idealizado. Ali, a criança está isenta de confrontos ou conflitos e o educador, pronto para atendê-la e recebê-la, conforme relatam Palhares e Martinez (2003), ao analisar e emitir os pareceres sobre a versão preliminar do Referencial que, à medida que o documento nos remete àquela infância desejada, rica, adequada quanto ao vínculo educador/criança, vai nos seduzindo, transportando-nos para a criança idealizada, afastando-nos de milhares de crianças brasileiras, fazendo com que o leitor desconsidere ou oculte os conhecimentos anteriormente divulgados.

Nesse sentido, desconsidera todo um trabalho que vinha sendo debatido e construído à medida que possibilitava um real avanço para a educação infantil brasileira, preferindo adotar uma outra proposta, formulada por uma equipe contratada (PALHARES; MARTINEZ, 2003).

Em contrapartida a essa produção fechada, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) de 1994 propõe, em suas recomendações, o financiamento de políticas relativas à razão adulto/criança para o atendimento e a qualidade, e formação do profissional da educação infantil pressupondo reformulações que envolvam todo o sistema político vigente.

Com base nisso, perguntamos: Por que esse documento chegou dessa forma? Por que não dar continuidade, tempo e respaldo aos trabalhos que vinham sendo elaborados? Haddad (1998) aponta que um Referencial deve estar em consonância com as políticas de educação infantil, entretanto, em sua análise,

observa o contraponto com a proposta MEC/COEDI (1994), que tinha como ponto de partida a própria realidade brasileira, e o Referencial que tem como fonte inspiradora a proposta espanhola, denotando a ausência de um debate público e não integrando cuidado e educação para este nível.

Segundo Kramer (2005), alguns municípios apresentam conquistas nesse sentido, considerando os recursos disponíveis e a equipe no poder; no entanto, muitas secretarias em condições precárias não possibilitam o avanço nos trabalhos envolvendo redes, escolas, creches e pré-escolas. Assim adverte: “estivemos perto de ter uma política nacional de educação infantil e de formação de profissionais, mas este processo foi interrompido” (KRAMER, 2005, p. 14).

A autora ressalta que, na busca de um currículo para a educação infantil, encontram-se ainda propostas diversas, sendo muitas caracterizadas pela escolarização, outras tendendo para o assistencialismo bem como diferentes são as concepções de infância e atendimento, “[...] rico porque diverso, mas pobre por ainda não ocupar um lugar de direito da criança cidadã, do adulto professor-autor-pesquisador” (KRAMER, 2005, p. 15).

Naturalmente, acreditamos que o debate acadêmico, as pesquisas e o debate público em torno das realidades do cotidiano pressupõem a diversidade clara, contraditória, subjetiva, porém verdadeira, porque demonstra conflitos geradores de discussões e enriquecimento. Se falta isso em um Referencial, cujo objeto é a realidade, esse documento mostra-se incoerente com o discurso de construção a que se propõe oficialmente.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica? (KRAMER, 2005, p. 15).

Portanto, observamos que o Referencial não discute profundamente o currículo para uma educação infantil, capaz de abordar uma dimensão de suas

raízes que são: a criança e o professor como dimensões distintas, mas que contemplam necessidades, e para isso requerem um olhar voltado para essas categorias, ou seja, a criança real e o professor real. Se não parte da criança, não é para a criança; se não prioriza as necessidades do profissional/professor, não está em consonância com a realidade; torna-se ora idealizada, ora inexistente.

As modificações feitas no Referencial, tendo como suporte os pareceres solicitados à presidência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), observam a ausência de uma discussão mais ampla e nos alerta para a expressão *referencial* no singular, que “significa de fato, a concretização de uma proposta que se torne hegemônica, como se fosse única” (KUHLMANN JR., 2003, p. 52).

O autor acima destaca a questão dos princípios para um currículo da educação infantil para romper hegemonias que acabam por ser impostas por meio de silêncios e interdições ou, ainda, pela difusão de um enfoque parcial que não reflete o conjunto de estudos na área.

Pensamos que as críticas relativas ao documento, trazidas em nossa pesquisa, observadas por pesquisadores que participam efetivamente das discussões e promoção de uma Política Nacional de Educação Infantil pautada na realidade brasileira, mostram-se significativas no sentido de que revelam caminhos para a educação infantil e, por vezes os descaminhos ou desvios nitidamente claros no discurso oficial do documento analisado.

Chama-nos atenção a repercussão que tenha esse Referencial, no sentido de anular o debate, de impor uma forma reproduzida de constituir o real, de substituir o verdadeiro pelo padronizado e, portanto, infiel à diversidade destacada em seu discurso. Também queremos, com nosso olhar de pesquisador, juntar-nos às reflexões dos pesquisadores desta área, aqui apontados, ao observar em que tal documento possa ter o caráter de mascarar o processo construtivo da elaboração de uma política para a educação infantil que respeite as categorias profissionais envolvidas, seus recursos e suas realidades. Se não houver, incondicionalmente, esse respeito como critério, esses profissionais que atuam com a criança correm o risco de ver aniquilado o desejo de avançar, transformar, realizar, conquistar etc. O

trabalho com crianças requer incondicionalmente o reconhecimento e a valorização do adulto que trabalha com ela.

Palhares e Martinez (2003) observam que a razão adulto-criança, a baixa remuneração, a formação de vínculos do educador, a rotatividade do profissional de creche e outros desta área, não estão abordados no Referencial (versão preliminar) e, portanto, se as expectativas quanto a tal documento não se confirmem já é possível supor “os responsáveis: os sujeitos envolvidos na educação de crianças” (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p.13). Assim, arriscamos de novamente tratar os problemas responsabilizando o microsistema (professores, pais e crianças) e não o macrosistema (sistema político, instâncias governamentais, órgãos competentes e seus profissionais responsáveis).

Nossos educadores/professores têm uma formação reveladora de políticas que privilegiam a ingenuidade à criticidade, a passividade ao posicionamento. “Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores” (SAVIANI, 2005b, p. 31).

Quanto às modificações encontradas na versão final preliminar do Referencial, pudemos observar que este dá um peso significativo ao perfil do professor ressaltando, sobretudo, a exigência de uma formação consistente. Cita a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho, mas não prevê uma política de recursos humanos para valorização da carreira docente nesse nível. Suas observações pautam-se nas exigências da LDBEN, (título VI, art. 62), que pressupõe a formação em nível superior, em institutos superiores de educação, bem como determina um perfil profissional.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se, ele também, um aprendiz,

refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e *buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve*. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças *a observação, o registro, o planejamento e a avaliação*. A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade *depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições*. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças (BRASIL, 2001, v. 1, p. 41).⁴¹

Diferente é a proposta pedagógica dos pesquisadores e fomentadores da Política Nacional de Educação Infantil quanto ao tratamento dado à formação do professor.

[...] uma proposição de educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que nela atuam. Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores/educadores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (KRAMER, 1996, p.19).⁴²

Dessa forma, acompanhamos também a necessidade crescente de professores e alunos em se permitirem a outros papéis, que não os que estão postos, mas que supõem respeito mútuo e práticas reflexivas.

Outra observação das pesquisadoras Palhares e Martinez (2003) é a respeito da linguagem, no Referencial, que, ora parece se apresentar aos técnicos da área e, assim, torna-se redundante; entretanto, se dirigida aos professores, pode mostrar-se desconhecadora da realidade da formação dos profissionais no país, cuja formação é bastante diversa.

⁴¹ Grifos nossos.

⁴² A citação na íntegra encontra-se no documento institucional BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994-1996.

Ressaltam que o discurso apresenta a idéia do respeito à diversidade brasileira quanto à formação dos educadores/professores, mas, ao longo do texto, o respeito à cultura local, os conhecimentos e especificidades regionais não dialogam com a proposta, resultando numa ausência de possíveis identificações que o leitor possa fazer.

Não só a negação das pesquisas e debates ulteriores tem sido apontada pelos pesquisadores da área, mas também sua linguagem demasiado técnica bem como a falta de clareza tornando-se uma marca no documento.

Podemos também evidenciar a forte presença de teorias psicológicas, apontadas em nossa pesquisa, e que, segundo Kuhlmann Jr. (2003), vários pareceres apontaram para um viés psicologizante, onde a pedagogia como campo de conhecimento para alicerçar o currículo, dá lugar a um psicologismo simplista, em que as concepções educacionais na pré-escola dividem-se em duas grandes correntes: a do desenvolvimento infantil e das aprendizagens específicas, o que acaba por caracterizar este nível como fundante do Ensino Fundamental ao qual estariam subordinadas as propostas.

“Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do Ensino Fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica” (KUHLMANN JR., 2003, p. 57). Afirma ainda, que, se a criança se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta que permita à criança conhecer o mundo e vivê-lo, ao contrário de sistematizá-lo para apresentá-lo à criança. Para ele, “as crianças participam das relações sociais, e isto não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico” (KUHLMANN JR., 2003, p. 57).

Ainda sobre o currículo, o Referencial contempla a idéia de currículo vinculado ao poder, no qual a definição oficial é a expressão das relações.

A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ele se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta

correspondência linear entre *objetivo, atividade, conteúdo e avaliação* que fica distante da prática [parecer 17] (CERISARA, 2003, p. 38).⁴³

Afirmando o que se registra Cerisara (2003) destacou alguns pareceres referentes à concepção escolarizada do trabalho no RCNEI.

Conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança [parecer 9]. [...] Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão [parecer 19] (CERISARA, 2003, p. 29).

A forma como foi feita a versão final do Referencial parece-nos uma subtração não qualitativa expressa no discurso do momento. Aqui também, *a ordem dos fatores não altera o produto*, ou seja, não basta deslocar conteúdos ou conceitos, mas modificar o processo, pois este indica a ausência de reflexão e discussão sobre a formatação de um documento que não revela somente um formato, mas a negação de um processo.

Nossa leitura de tais documentos levou-nos a pensar que as reformulações feitas com base nos pareceres não revelam uma proposição coerente com as propostas atuais, e sim um discurso oficial não coerente com as realidades observadas e diagnosticadas pelos pesquisadores da área.

A criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento, dependente do adulto; não é apenas um vir-a-ser. A criança é um sujeito social e histórico; pertence a uma família que está inserida numa sociedade, com determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca⁴⁴.

⁴³ Grifos nossos.

⁴⁴ Este texto também se encontra no volume 1- Introdução e tem como referência em nota de rodapé o documento: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental.

Segundo Haddad (1998), o RCNEI não comparece com a exigência de uma instância anterior que respalde e garanta a qualidade do trabalho bem como não tem clareza nos objetivos e sim uma lacuna ideológica. A autora aponta criticamente como o Referencial trata a questão da assistência confundida e fundida no documento com assistencialismo.

Outrossim, parece-nos ocorrer, em muitos momentos, no Referencial, uma justaposição de conceitos, orientações, adaptações de outros documentos, fazendo dele um documento de linguagem truncada, denotando a fragmentação em seu discurso, dificultando ao leitor uma apreensão clara dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados junto à criança bem como uma desarmonia própria da fragmentação.

Um ponto fundamental no tratamento dado pelo Referencial refere-se ao sujeito/criança real, que é substituído por um conceito ideal de criança reforçando a negação à justa possibilidade de ser respeitado em seu contexto sócio-cultural e econômico.

Queremos lembrar, conforme Saviani (2005b), que Pedagogia não significa literalmente a condução da criança bem como *paidéia* para os gregos não significava apenas infância mas também cultura. Assim, a Pedagogia, segundo sua raiz etimológica, vem significar não apenas a condução da criança, mas a sua introdução na cultura. Vale registrar o conceito de pedagogia adotado por Saviani (2005b) em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*:

Pedagogia, como é sabido, significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiaram a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido alterou-se. No entanto, a *paidéia* entre os gregos não significava apenas infância, *paidéia* significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim, a palavra *pedagogia*, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura. [...] A pedagogia é o processo

através do qual o homem se torna plenamente humano (SAVIANI, 2005b, p. 75).⁴⁵

Considera ainda que a escola, ao se encarregar do saber sistematizado, precisa organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Dessa forma, sugere-nos que os conteúdos não representam a questão central da pedagogia escolar, pois estes só se produzem nas relações sociais e sistematizam-se em relação à escola.

No meu discurso, distingi entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada a questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico, ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações e se sistematizam com autonomia em relação à escola (SAVIANI, 2005b, p.75).

Assim, pensamos que um currículo educacional deve ter como base a transformação, na qual o sujeito-criança apreenda as manifestações da sua realidade histórico-cultural, e seus educadores estejam preocupados com o processo e não com os resultados e a manutenção ideológica e a reprodução de seus sustentáculos.

Nossa pesquisa levou-nos a perceber que as políticas sociais e educacionais, em nosso país, ainda são incipientes e, com grande esforço dos pesquisadores da área, lutam por se constituírem em diretrizes que reconheçam as realidades tanto dos profissionais envolvidos como do contingente de crianças e sua diversidade étnica-cultural-regional e político-econômica.

As instituições de educação infantil ainda não garantem o cuidado e a educação de forma integrada e indissociada; ora privilegiam o cuidado, ora privilegiam projetos pedagógicos que supervalorizam o cognitivo desrespeitando a ludicidade inerente à criança. A concepção inatista apregoada na educação gerou a

⁴⁵ Grifos do autor

ausência de uma pedagogia da infância, de fato, nas creches e pré-escolas. Muitas instituições de educação infantil fomentadas por administrações pautadas em gestões centralizadoras não valorizam os saberes de seus profissionais, relegando-os a simples executores de propostas. Preocupadas mais com o fazer do que com o pensar reflexivo, essas instituições empenham-se em dar conta de um currículo que, por vezes, não corresponde ou não se ajusta às realidades do ser-criança.

Adota-se, assim um modelo que desconsidera a criança real e valoriza um modelo de criança ideal, negando sua raiz identitária; preconiza a idéia de uma criança autogeradora, com possibilidades para ajustar-se, adequar-se, conhecer a si e ao outro com base em seu desenvolvimento psicológico.

Ao transpassar a proposta de uma Política Nacional de Educação Infantil que vinha sendo gestada e que reconhecia as singularidades e propostas da diversidade brasileira, o Referencial denota sua intenção de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade e propõe, assim, um currículo que reforça as desigualdades.

Podemos inferir que as teorias psicológicas contempladas no discurso do Referencial, caracterizando sua forte presença no conceito atual de infância, ali são utilizadas para mascarar responsabilidades sociais quanto às políticas estatais que deveriam respaldar a educação infantil.

Dessa forma, o aspecto psicológico, tão importante nas descobertas sobre a infância, torna-se legitimado por uma linguagem técnica demais, que pouco pode significar para o leitor educador/professor. Ao mesmo tempo em que percebemos a forte presença da psicologia no atual conceito de infância identificada no Referencial, observamos o uso que essas teorias poderão ter a serviço de uma ideologia propagada pelo discurso oficial de um documento que pretende ser uma referência nacional para a educação infantil.

Um aspecto relevante, que gostaríamos de abordar aqui, é o tratamento referente ao papel do professor. O documento não só desconsidera como também não propõe uma política de recursos humanos que valorize a profissão do professor, todavia determina uma formação polivalente, não oferecendo estrutura e aspecto funcional necessários a essa formação que, a nosso ver, estariam indicados pela

promoção do debate que leva à reflexão crítica não só de suas práticas mas também de sua condição real de educador, de um posicionamento crítico frente às políticas educacionais, considerando e contribuindo assim para a construção de uma formação consistente de educadores.

Nesse sentido, queremos apontar que tanto a concepção de educador/professor bem como a concepção de infância pautadas no Referencial não leva a uma transformação social-educacional. E que, uma proposta curricular de educação infantil, que se baseie num forjado discurso de infância e desconsideram as políticas educacionais circundantes, nega a criança real, desconhece suas necessidades, aniquila sua identidade, subestima sua capacidade crítica e criadora.

Assim, em nossa análise, observamos que, no conteúdo do Referencial, há uma incoerência quanto ao seu discurso. Ele mesmo se denuncia ao confundir Conteúdos com Objetivos, em grande parte, misturados entre si. É como se “duas cabeças” antagônicas tivessem pensado tal documento; então, uma idealiza e a outra escreve, contudo o resultado não corresponde à instância pensante.

Ao fazer uma justaposição de idéias e apresentação de teorias que subsidiariam a compreensão do sujeito criança, fragmenta e compartimentaliza a idéia de sujeito-sócio-histórico que quer explicitar na idealização do discurso. Compartimentaliza porque não traz uma unicidade em seu discurso, mas sim um apanhado de idéias correntes que, muitas vezes, contribui para a compreensão desse sujeito, entretanto não o ressignifica na realidade de nossa cultura brasileira, tão diversa e rica.

Nomeia-se um propósito para a diversidade que de fato, não está impresso em sua proposta para a formação pessoal e social da criança, a criança brasileira, aquela que conhecemos ou de que ouvimos falar, que está nas escolas, nas ruas, nos orfanatos, nas tribos indígenas, na zona rural etc., mas, sim, aquela da qual queremos ouvir, falar e pensar.

1.4. O Método Dialético e a Sexualidade: exercício crítico para a compreensão da condição humana.

As pesquisas em educação, no Brasil, têm-se fundamentado, especificamente, em três grandes referenciais hegemônicos. Inicialmente, nos anos de 1960, as pesquisas educacionais estiveram voltadas para o referencial positivista, próprio das tradicionais ciências naturais e exatas, ainda muito presente em nossa formação de pesquisadores. Dentro desse referencial positivista, o pesquisador investiga para *explicar, controlar, prever e formular leis gerais*, considerando a realidade como objetiva e apreensível. A relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa é vista como neutra e independente de valores. A finalidade da investigação positivista é a explicação causal, as generalizações, análises dedutivas e quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento.

O segundo referencial, interpretativista, destacou-se a partir da década de 1980. Neste, o pesquisador investiga para *compreender e interpretar* a realidade sabendo que esta não é diretamente apreensível; é sim, uma construção dos sujeitos que entram em relação com ela, o que já assegura uma contraposição às concepções teórico-metodológicas positivista e racionalista. Na relação sujeito e objeto de investigação, há ênfase nos aspectos subjetivos, fazendo com que os valores do pesquisador tenham influência na escolha do problema, da teoria e dos métodos de análise.

O terceiro é o referencial crítico, que surgiu na década de 1970 e obteve uma grande repercussão nos anos de 1980, trazendo como finalidade da investigação *compreender e transformar* a realidade. O pesquisador crítico vê a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, admitindo o conflito. Existe, na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, o desejo de mudança e o compromisso com a emancipação humana. As análises são contextualizadas, indutivas, qualitativas e centradas na diferença, assim como no modelo interpretativista, mas, além dessas características, dão ênfase aos processos sociais coletivos. Existe uma preocupação com a crítica dos valores dados e das ideologias, o que sinaliza a presença do materialismo histórico dialético.

Com essa breve exposição dos diferentes referenciais utilizados no desenvolvimento das pesquisas em educação, já se torna possível compreender que há diferentes paradigmas de interpretação da realidade.

Para o método materialista, histórico e dialético analisar, compreender e explicar os fenômenos (ou objetos) e, depois, conceituá-los, tendo em vista a realidade social na qual eles se inserem, é necessário apreender essa realidade a partir de três focos centrais. O primeiro refere-se ao modo como os homens produzem seus bens materiais; o segundo diz respeito ao modo de organização da sociedade (classes sociais; forma de governo, etc.); e, por fim, o modo como produzem conhecimentos (escolas, saberes, pesquisas, etc.). A visão de sociedade em Marx deve ser compreendida de acordo com a concepção materialista, histórica e dialética da realidade, tal como foi definida por ele próprio.

As principais conotações de significação filosófica da “concepção *materialista* da história” de Marx são: (a) a negação da autonomia, e, portanto do primado, das idéias na vida social; (b) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à concepção filosófica abstrata; (c) a concepção da centralidade da *práxis* humana na produção e a reprodução da vida social e, em consequência disso, (d) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana; (e) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx (particularmente os *Manuscritos econômicos e filosóficos*) – onde esposa um naturalismo entendido como um humanismo da espécie e concebe o homem como essencialmente unido à natureza – para uma concepção tecnológico-prometéica presentes nas obras dos períodos médio e final de sua produção intelectual, nas quais concebe o homem como essencialmente oposto à natureza, e dominando-a; (f) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o REALISMO científico, através do qual Marx vê a relação homem-natureza como uma relação internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem (BOTTOMORE, 2001, p. 255).⁴⁶

De acordo com Marx (1987), quando se pretende estudar um país ou uma dada formação social, “o correto é começar pelo real e pelo concreto” que é a divisão

⁴⁶ Grifos do autor.

do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos é que dão origem aos sistemas econômicos, ao Estado, ao modo de se constituir a sociedade, à troca entre as nações e ao mercado mundial. Diz também que, a evidência da realidade (a essência) dá-se a partir do conhecimento da base material, tal como ele mesmo declarou no prefácio de *Para a Crítica da Economia Política*:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 1987, p. 29-30).

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência e, ainda, que, pela própria lógica das contradições dialéticas, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, sucedendo-se uma época de revolução social (MARX, 1987).

Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim (MARX, 1987, p.52).

Entretanto, a compreensão da realidade a partir da concepção materialista-histórica e dialética não o impediu de valorizar a influência dos fatores superestruturais. Luckács (1979), ao examinar a tese de doutoramento de Marx, observou a existência de um problema, paradoxal e de grande importância, na compreensão da obra marxiana que se divide em: a) enunciados diretos sobre um

certo tipo de ser, ou seja, afirmações ontológicas e, b) nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos. Essas tendências encontram sua primeira expressão adequada nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, cuja originalidade inovadora reside no fato de que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como categorias da produção e reprodução da vida humana, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas. Tudo isso ajuda a compreender as expressões: ‘*condições de existência*’ e ‘*produção de consciência*’ no sentido dado por Marx. Por outro lado, a maneira como ele analisou o ‘trabalho’ abre múltiplas possibilidades para o entendimento de seu método, pois aquele não exclui um fator teleológico⁴⁷, o homem que projeta antes de fazer. É novamente Luckács quem evidencia o valor da categoria trabalho, tal como aparece na sua obra madura, contendo, porém, o cerne das suas idéias originais. Trabalho humano mediando natureza e sociedade.

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza [...] O homem que trabalha *utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre as coisas, de acordo com a sua finalidade* [...] e tão-somente através de um conhecimento correto, através do trabalho é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo teleológico: *no fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente desde o início da idéia* (LUCKÁCS, 1979, p. 16).⁴⁸

Antes disso, Engels, em carta a Bloch, explicou a tese marxista destacando o papel da superestrutura na concepção materialista da história: o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real.

Nem Marx, nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único

⁴⁷ Filos. Diz-se de argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.)

⁴⁸ Grifos do autor.

fato determinante converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela, as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige etc., as formas jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converterem-se num sistema de dogmas também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante (MARX; ENGELS, s.d, p. 284).

Para Engels, trata-se de um jogo de ações e reações entre todos os fatores infra e superestruturais, em que acaba sempre por impor-se, como fator de maior importância, o movimento econômico. Isto quer dizer que as premissas e as condições econômicas são as que decidem, em última instância. No entanto, as condições políticas, e mesmo a tradição, que perambulam como um duende no cérebro dos homens, também desempenham seu papel, embora não decisivo (MARX; ENGELS, s.d).

Engels refletiu bem o pensamento de Marx. Para ele, as mudanças na base material provocam mudanças em todas as camadas estruturais da sociedade, se bem que, nas sociedades atuais, principalmente a partir do aceleração das relações capitalistas, é necessária uma atenção redobrada para compreender como se movimentam as relações sociais, dados os inúmeros fatores que complicam tais relações, camuflando a realidade concreta.

Por circunstâncias históricas, a determinação da infra-estrutura como único motor histórico e dialético acabou por se constituir, no florescer do marxismo, numa visão economicista que não condiz com a concepção materialista marxiana. Surgiram, assim, apropriações e interpretações enviesadas das idéias de Marx, que se estabeleceram no pensamento contemporâneo, a despeito dos próprios escritos marxianos. Entretanto, ele deixou isso bem claro, ainda em vida, como, por exemplo, na carta que escreveu a Annenkov, datada de 1846:

Às determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo, correspondem formas determinadas de organização social, uma determinada organização de família, das camadas ou das classes; em resumo: uma determinada sociedade

civil. A uma sociedade civil determinada corresponde uma situação política determinada que, por sua vez, nada mais é que a expressão oficial dessa sociedade civil [...] Conclusão obrigatória: a história social dos homens nada mais é que a história do seu desenvolvimento individual tenham ou não consciência disso. Suas relações materiais constituem a base de todas as demais relações (MARX; ENGELS, s.d, p.245).

Em Bottomore (2001), encontramos o conceito de sociedade utilizado por Marx assim descrito:

Marx usou a palavra *sociedade* (como a maior parte dos sociólogos) em três sentidos, que se distinguem contextualmente, para referir-se a fenômenos distintos, mas correlatos: (1) a sociedade humana, ou *humanidade socializada* enquanto tal; (2) tipos historicamente existentes de sociedade (por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista), e (3) qualquer sociedade particular (por exemplo, a Roma antiga ou a França moderna). O que há de característico na concepção de Marx é, primeiro, que ela parte da idéia de seres humanos que vivem em sociedade e não envolve uma antítese entre indivíduo e sociedade que só pode ser superada pela suposição de algum tipo de contrato social ou, alternativamente, considerando-se a sociedade como um fenômeno supra-individual. Assim, no terceiro dos seus *Manuscritos econômicos e filosóficos* (1884), Marx escreve: *mesmo quando realizo um trabalho científico (...) realizo um ato social, porque humano. E não apenas porque o material de minha atividade – como a própria linguagem que o pensador usa – me é dado como um produto social. Minha própria existência é uma atividade social*; e prossegue dizendo que devemos evitar postular a sociedade como uma abstração confrontada com o indivíduo, *pois o indivíduo é um ser social*. Esse aspecto da concepção de Marx foi desenvolvido de maneira mais completa, posteriormente, por Adler, que o considerou, em termos neokantianos, como se postulasse uma condição transcendental para uma ciência da sociedade (Adler, 1914). Um segundo aspecto da concepção que Marx tinha da sociedade humana em geral é que tal concepção não separa a sociedade da natureza. Pelo contrário, os seres humanos são vistos como parte do mundo natural que é a base real de todas as suas atividades. A produção e a reprodução da vida material, pelo trabalho e pela procriação, são, assim, uma relação ao mesmo tempo natural e social, diz-nos Marx nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844 (BOTTOMORE, 2001, p. 342-343).⁴⁹

Pressupostos da existência da sociedade, para Marx:

⁴⁹ Grifos do autor.

a) o homem (concreto); b) homens diante de um substrato (a natureza); c) homens em relação com a natureza; d) homens em relação com outros homens (produção social); e) homens produzindo (consciência, representações, mentalidade, arte, religião). Os componentes essenciais da sociedade são: a) uma economia (produção/circulação/consumo); b) uma cultura (modo de vida, objetos culturais); c) uma organização (família, tribo, horda, Estado). Com isso, pretendia-se encontrar características comuns a “todas” as sociedades (perspectiva antropológica). A sociedade historicamente existente, situada e localizada caracteriza-se por possuir: a) um modo de produção/reprodução da existência; b) uma formação social específica.

Para compreendermos o conceito de sociedade em Marx, presente em toda a sua obra, mas, principalmente, na sua obra inicial, devemos tomar como ponto de partida a visão de mundo marxiana, denominada como ‘meta-moderna’ (SERPA, s/d), isto é, o modo como os homens produzem os bens materiais; o modo como produzem conhecimento e o modo como organizam a sociedade.

Nessa perspectiva, está contida a concepção filosófica marxiana que pressupõe a relação homem-natureza (como a de *sujeito-objetivo* e a de *objeto-subjetivo*, uma vez que o homem é parte da natureza e sua *práxis* transforma a natureza) e a relação homem-sociedade. Marx só admitiu a relação homem-sociedade como relação mediada pela *práxis* e pelas relações na produção da vida material. Nesse caso, pela *práxis*, homem-natureza-sociedade estão indissociavelmente ligados. Serpa (1991), em abordagem original, desenvolve a temática da visão meta-moderna e o conceito de historicidade em Marx, tomando por base a *Ideologia Alemã*.

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da História. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em História da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é, ela

mesma, apenas um dos aspectos desta história (MARX; ENGELS, 2004, p. 11).

No entender de Serpa (1991), é nesse ponto que se encontra o princípio unificador de superação da contradição homem-natureza, e a base desse princípio constitui-se a historicidade do homem e da natureza. Pois, de acordo com o conceito de Marx, o homem é um ser objetivo, sensível, real, vivente e corpóreo, que expressa sua vida em objetos sensíveis reais. Mais que isso, segundo o filósofo, '*um ser não-objetivo é um não-ser*'. Ademais, o homem não é somente um ser natural; ele é um ser natural humano, isto é, um ser da espécie que tem seu processo de origem na história. No caso marxiano, a atividade humana (*práxis*) objetiva o sujeito e subjetiva o objeto. Além disso, para Marx, o trabalho é a objetivação da vida da espécie humana e, mais do que isso, a relação do homem com seu trabalho é, também, a sua relação com outros homens, isto é, o ser social. Então, afirmou Marx que, na produção, o homem não somente atua sobre a natureza mas também sobre outro homem e, para produzir, eles entram em conexão e relações entre si e a produção ocorre somente dentro dessas conexões e relações sociais e sua ação sobre a natureza. Essa *práxis* dá-se na história e é mediante essa atividade, envolvendo matéria e conhecimento (atividade gnosiológica e ontológica) que, na concepção marxiana, o homem e a sociedade emergem na História. Em *A Ideologia Alemã* (2004), Marx e Engels consideraram a história em si como uma parte real da história natural e da história do homem tornando-se natureza, e por isso definiram a história como ciência dividida em história da natureza e história dos homens. Portanto, Marx em sua obra inicial, mais precisamente, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* estabelece a questão da origem do homem e do universo, a fim de reiterar o ser auto-mediado e, assim, trabalhar na relação homem-sociedade-ciência, com base na história que nada mais é que a criação do homem através do trabalho humano, na *práxis* humana (SERPA, s.d).

Assim, nesses textos iniciais, Marx trabalhou com questões e respostas sobre a ciência da história, partindo da idéia de que a história universal é construída a partir da criação do próprio homem, através do trabalho humano e da sua relação-

transformação da natureza, num processo através do qual, ao invés da relação de causa e efeito, acontece a emergência do homem e da sociedade, advinda de um processo anterior.

É a partir desse entendimento que Serpa, ao considerar uma possível estrutura da teoria da História, explica a concepção marxiana da natureza e da história natural como predecessoras da história da qual emergem o homem e a sociedade.

É na visão de mundo de Marx expressa na concepção de homem e natureza, tendo como substrato a História, ou seja, a historicidade do homem e da natureza, que se encontra a característica meta-moderna, pois homem e natureza não se contrapõem e sim se estendem reciprocamente através da práxis humana, tendo como fundamento a história. É uma visão de mundo natural e humana, que supera as antíteses idealismo-materialismo e sujeito-objeto [...] Em síntese, a visão de mundo de Marx expressa na concepção de homem e natureza é qualitativamente distinta da visão de mundo moderna, onde *a relação sujeito-objeto forma uma antítese* (SERPA, s.d, p. 13).⁵⁰

Assim, Marx tratou a relação entre sociedade e natureza como um intercâmbio que se desenvolve historicamente através do trabalho humano e que, ao mesmo tempo, cria e transforma as relações sociais entre os seres humanos. “Esse processo histórico tem dois aspectos: o desenvolvimento de forças produtivas (ou progresso tecnológico) e a divisão social do trabalho em permanente transformação que constitui as relações sociais de produção e sobretudo as relações de classes” (BOTTOMORE, 2001, p. 343).

Assim, mesmo com o avanço do conhecimento científico e da crescente convergência de métodos utilizados pelas ciências exatas para explicar fenômenos acontecidos das ciências sociais, o materialismo dialético permanece como método poderoso para explicar os fenômenos sociais, mesmo que de maneira indireta.

Dessa forma, tomando por objeto de estudo a Sexualidade, definimos por metodologia de pesquisa no campo da Educação, a análise dialética. Mais

⁵⁰ Grifos do autor.

especificamente, o materialismo histórico dialético ou a dialética marxista⁵¹. No pensamento de Marx, a dialética emerge como uma forma de superar a separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, a dialética marxista, construção lógica do método materialista histórico dialético, que fundamenta o pensamento marxista, aparece, aqui, como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que queremos explicar, compreender e transformar. Para isso, é necessário partir de observações do movimento e da contradição do mundo, dos homens e de suas relações. Se o mundo é dialético, isto é, está em movimento e é contraditório, é preciso um Método, uma teoria de interpretação que sirva de instrumento lógico para a sua compreensão, podendo ser o método dialético pensado por Marx, que incorporou à dialética de Hegel o caráter material e o caráter histórico. O caráter material refere-se ao fato de que os homens organizam-se na sociedade para a produção e reprodução da vida; o caráter histórico ressalta de que maneira os homens vêm-se organizando através de sua história. Para Marx, Hegel dá um tratamento idealista à dialética, mantendo-a no plano das idéias, enquanto o mundo dos homens exige da dialética a sua materialização. Portanto, a reinterpretação que Marx faz da dialética de Hegel está relacionada à materialidade e concreticidade. O princípio da contradição enuncia que é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que ela tem de essencial.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente)

⁵¹ [...] a dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética *epistemológica*; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética *ontológica*; e (c) o movimento da história: dialética *relacional*. Todos os três aspectos encontram-se em Marx. Mas seus paradigmas são os comentários metodológicos de Marx em *O capital*, a filosofia da natureza exposta por Engels no *Anti-Dühring*, e o hegelianismo transfigurado do Lukács da primeira fase, em *Geschichte und Klassenbewusstsein (História e consciência de classe)* – textos que podem ser considerados como os documentos básicos da ciência social marxista, do materialismo dialético e do MARXISMO OCIDENTAL, respectivamente [...] (BOTTOMORE, Tom. (Ed.). Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001).

e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (FREITAS, 1997, p.87).

Para realizarmos uma análise dialética da Sexualidade, buscamos fundamentação na história, na filosofia e na antropologia, incorporando a temática nos limites das Ciências Humanas. Tal análise caracteriza a sexualidade como dimensão essencialmente humana, construída, dialeticamente, na dinâmica das relações sociais.

Esta abordagem segue determinantes metodológicos do materialismo histórico.

As categorias de análise são: contradição, conflito, ideologia, materialidade, mediação, concepção política e totalidade, sob perspectivas da dialética. Na concepção dialética da pesquisa em educação, a metodologia está intrinsecamente envolvida com uma concepção de realidade, uma concepção de mundo, uma visão do homem, da vida e da história (NUNES, 1996, p. 22).

A Sexualidade, vista na totalidade, é circunscrita como uma das mais ricas expressões da condição pessoal, social, histórica, econômica e filosófica.

Torna-se fundamental para quem busca investigar a realidade, além da problematização temática adequada, o domínio dos referenciais metodológicos, ontológicos e epistemológicos coerentes com a amplitude do projeto de pesquisa e seus objetivos estruturais (SILVA, 2001, p. 73).

Inicialmente, optamos por definir nosso método de pesquisa no campo da educação, apresentando as premissas teóricas e suas bases referenciais, analíticas e interpretativas.

Nossa análise toma a sexualidade como produto histórico e dimensão da práxis social humana, circunscrevendo-se, como já referimos anteriormente, ao método dialético. Daí a necessária identidade com a concepção dialética da história e da educação para fundamentar-se numa concepção dialética da sexualidade. O primeiro pressuposto estrutural da concepção dialética da sexualidade é que o

homem nasce historicamente determinado, em função de algumas condições sociais e políticas dadas objetivamente.

Estas construções de sentido, a moralidade e a simbologia da sexualidade, suas expressões institucionais, suas representações jurídicas e políticas estão subsumidas na própria consideração histórica da ação humana do trabalho e da organização da cultura. Neste processo histórico a organização da sexualidade, por assim dizer, constituído numa ação integrada entre os mecanismos simbólicos de significação e os dispositivos sociais de controle, já estaria, por si, estruturado sobre a base da análise dialética (SILVA, 2001, p. 76).

A busca por compreender a sexualidade através do método dialético-materialista exige de nós um conhecimento de sua historicidade e suas dimensões estruturais de formação. Desta forma, queremos compreender a sexualidade na urdidura das relações sociais e culturais, nos diversos momentos históricos da humanidade, atentos aos seus determinantes econômicos, modelos hegemônicos, seus sentidos e as contradições dos códigos de poder que a envolvem.

Tal método que adotamos tem o objetivo de explicitar as contradições do processo de conhecimento da realidade; isto é, desvendar suas significações históricas, éticas e políticas. “Como uma realidade essencialmente humana, a sexualidade não poderá permanecer como assunto especializado das Ciências Biológicas ou de posturas institucionais restritas.” (NUNES, 1996, p. 20-21).

Assim, no capítulo que segue apresentaremos elementos para a compreensão da condição da criança e dos papéis desempenhados pelas instituições formativas de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira. Fiéis a metodologia dialética intentamos atingir os objetivos fundamentais do próximo capítulo que são os de traçar um panorama histórico da pedagogia da infância no Brasil, buscando elucidar os fatores sociais, políticos e econômicos que contribuíram para que a visão da natureza humana e a infância passassem de uma iconografia negativista do período medieval para a representação afetiva na modernidade.

CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO AFETIVA: considerações sobre as instituições de disciplinarização e tutela na sociedade brasileira, a condição da criança e a vivência da sexualidade

O presente capítulo constitui-se de uma análise da educação sexual escolar a partir da condição da criança na sociedade e na escola. Pretende realizar uma interpretação crítica das relações entre sexualidade e infância e dialogar especificamente com as descobertas acerca do desenvolvimento psicosssexual da criança a partir das pesquisas de S. Freud e J. Piaget.

Tentaremos apresentar elementos históricos e sociais que contribuem na compreensão da sexualidade da criança e da psicopedagogia da infância. Para isso, abordaremos a concepção de criança e o conceito de infância na História e na Pedagogia do período medieval à modernidade.

Discutiremos a constituição da ética sexual moderna a partir de algumas matrizes conceituais sobre sexo e sexualidade e sua relação com a educação sexual da criança. Acreditamos que tais elementos sirvam de base para uma interpretação institucional e pedagógica desta articulação.

Apresentaremos como a criança foi compreendida pelas teorias psicológicas que permeiam o conceito educacional de infância no Brasil e suas contribuições para o desenvolvimento humano. Nossa análise quer empreender o alcance da Psicologia ou Epistemologia Genética de Piaget e da Psicanálise Freudiana na compreensão das vivências e manifestações da sexualidade da criança nas instituições modernas.

2.1. A Criança e a Infância numa Perspectiva Histórico-Filosófica.

Muitos pesquisadores da infância utilizam como referência os estudos de Ariès (1978), em especial pelo fato desse autor abordar a história social da criança e da

família apresentando como a infância foi tratada pela sociedade a partir da Idade Média.

No presente trabalho, abordamos aspectos do desenvolvimento do conceito de infância construído através da história, tomando, também, por referência, Áries (1978). A escolha por esse autor deve-se ao fato de, em suas pesquisas, demarcar um lugar político-social para a infância, dados fundamentais para compreendermos o surgimento do que denominou “sentimento de infância” e por apresentá-la como mais um “produto” da modernidade. No entanto, temos conhecimento, através de Kuhlmann Jr. (1998), que a obra de Áries (1978) apresenta algumas limitações por tentar demonstrar as mudanças do tratamento dado à infância no decorrer da história, de forma linear e ascendente. Kuhlmann Jr. (1998) afirma que o entendimento da realidade social e cultural da infância é muito mais complexo. Para abarcar o conhecimento histórico sobre a infância, é preciso articulá-la em classes e Ariès (1978) toma como referência, em seu trabalho, a criança burguesa.

Para abordarmos a educação sexual da criança em nosso país, necessitamos entender, além do desenvolvimento da concepção de infância, o papel que ela assume na sociedade atual. Para compreendermos a constituição do conceito de infância, é imprescindível recuperarmos o processo das transformações ocorridas na sociedade, de acordo com o modo de produção, aspecto não abordado na obra de Ariès (1978) de forma clara. Encontramos em Engels (1987) que as mudanças ocorridas no tratamento das crianças têm origem na transformação da família em decorrência das modificações produtivas e estruturais na sociedade. Inspirados, nesse autor, buscamos analisar a categoria Infância, utilizando como recurso a ciência histórica.

A idéia de infância não existiu sempre. Até o século XII, aproximadamente, havia um desconhecimento dessa etapa da vida porque, em geral, a criança vivia muito pouco, devido a infecções e doenças. Os avanços científicos promoveram, a partir do século XVI, o aumento da expectativa de vida, diminuindo os percentuais de mortalidade infantil, trazendo um sentimento de permanência da criança e novas perspectivas no tratamento dado a ela. A arte medieval não representava a criança; era como se não existisse lugar para ela no mundo. Do ponto de vista social, a

criança não tinha nenhum valor; havia uma indiferença em relação à infância, o que justifica a prática de abandono de crianças recém-nascidas, adotada por muitas sociedades. Também, segundo Ariès (1978), na Idade Média e na Idade Moderna, até o século XVII, as crianças dormiam na cama dos pais e morriam asfixiadas por acidente. Convém salientar que, na arte do século XIII, as crianças eram retratadas e vestidas como adultos em miniatura e frequentavam os mesmos lugares; não havia separação entre eles. O processo de socialização da criança dava-se pelo contato direto com o adulto em ambientes de festas e jogos. A primeira representação foi de cunho religioso: a figura de anjo, o menino Jesus, a Nossa Senhora menina, pois a infância estava ligada à maternidade de Maria e seu culto, permanecendo assim até por volta do século XIV, quando na fase gótica aparece, então, outro modelo: a criança nua, porém, sempre representada como assexuada. No século XV, os reformadores escolásticos haviam sido os responsáveis pela introdução dos estudos sobre a educação para a infância e suas particularidades, a partir da psicologia infantil e de um método que abarcasse esse novo conhecimento. Contudo, isso não era regra para a totalidade das crianças; a maioria tinha uma infância muito curta, e logo era inserida no mundo do trabalho produtivo dos adultos.

O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais (Áries, 1978, p. 23).

No século XVII, as crianças aparecem sozinhas em retratos demarcando um espaço em cenas como: a lição de leitura, desenhando, brincando, entre outras. O gosto pelo retrato mostrava que ela começava a sair do anonimato, passando, aos poucos, a ser representada dentro das famílias.

Assim, para Ariès (1978), a descoberta da infância começa no século XIII e evolui no XIV e XV, tornando-se significativa nos fins do século XVI e durante o XVII.

A criança passou a ser considerada detentora de sentimentos, já que o índice de mortalidade era alto e, de certa forma, as crianças não

tenham nenhuma importância social proeminente, o que explicaria o cuidado emergente em preocupações com higiene e vacinação que começam aparecer tão somente nos séculos finais da Idade Média, revelando uma mudança lenta na indiferença anterior para a mesma (NUNES; SILVA, 2000, p.21).

Outra mudança destacada nos estudos de Ariès (1978) diz respeito a novos conceitos sobre a criança, que emergiram a partir de traço bem definido para as idades infantis.

Na modernidade, a criança deixa de ocupar lugar como resíduo da vida comunitária e passa a ser percebida como ser inacabado e carente, portanto, individualizado. Isso levou ao movimento de restituição da infância à sociedade, promovendo uma transformação na cultura ocidental no que se refere às práticas advindas da produção do novo discurso pedagógico. Era urgente preparar as crianças para serem adultos capazes de manter, ampliar o patrimônio construído e acumular mais capital.

Percebemos, assim, nas teorizações de diferentes autores, concepções de criança que formaram todo o ideário moderno do século XVI ao século XIX. Nesse contexto, destacamos a contribuição de Rousseau (1712-1778) para a construção filosófica e pedagógica do conceito de criança. Jean Jacques Rousseau nasceu em 28 de junho de 1712, em Genebra, filho de Suzanne Bernard e de Isaac Rousseau. A mãe de Rousseau morreu assim que lhe deu à luz. Por algum tempo, sua infância foi regada a muitas leituras em companhia do pai, dando-se parte dela sob a tutela de seu tio Bernard, que o enviou a Bossey para desenvolver seus estudos, onde permaneceu até os doze anos de idade. Rousseau teve uma juventude permeada de aventuras e experiências que lhe proporcionaram, mais tarde, o desenvolvimento de suas obras. Em 1745, tem um relacionamento com Thérèse Levasseur e dessa relação nasceram cinco filhos, que foram entregues por ele aos cuidados de um orfanato, sob a justificativa de que não poderia cuidá-los porque era pobre e doente. Em 1750, publicou a obra *O adivinho da aldeia* e conquistou a tão esperada fama. Posteriormente, escreveu outros livros como *A nova Heloísa*, *Carta sobre os espetáculos* e, ainda, as duas obras que se tornaram marcos na política e na pedagogia: *Emílio* e *Do contrato social*. Após a publicação desses livros, Rousseau

passou a ser perseguido, tendo de refugiar-se em diversos países até retornar novamente a Paris, onde, desta vez, casa-se com Thérèse Levasseur. Durante toda sua vida, suas obras representaram uma justificativa à atitude de abandono dos filhos e um refúgio à natureza. Rousseau faleceu em 2 de julho de 1778, em Ermenoville, sendo enterrado na ilha dos Choupos.

Nosso interesse em destacar Rousseau deve-se ao fato de ter realizado um papel importantíssimo na tradição filosófica ocidental, sendo o primeiro filósofo a lançar um olhar sobre a questão da *felicidade* e da *liberdade* humana e de pensar o homem como um ser *concreto*. Para ele, o homem nasce bom, feliz, perfeito e profundamente integrado à natureza, porém, o convívio em sociedade, o progresso intelectual e racional vêm perturbar essa harmonia. Então, sua preocupação central está em problematizar e buscar explicações acerca da seguinte questão: por que o homem nasce naturalmente bom e torna-se mau na convivência em sociedade?

O homem nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo. Donde veio tal mudança? Ignoro-o. Quem a legitima? Esta questão creio poder resolver. [...] Se só a força e os efeitos dela me ocupassem, diria: enquanto um povo é forçado a obedecer, e obedece, faz bem, e melhor ainda se, podendo sacudir o jugo, o sacode; pois recuperando a liberdade pelo mesmo direito com que lhe extorquiram, ou ele, tem o direito de a retomar, ou ninguém o tinha de lhe tirar. Mas a ordem social é um direito sagrado, onde todos os outros se fundamentam, direito não vindo da natureza, mas fundado em convenções; antes de dizer quais elas sejam, cumpre firmar o que acabo de dizer (ROUSSEAU, 2003, p. 23-24).

É importante atentarmos para o fato de que Rousseau, pensador moderno e iluminista, tinha como pressuposto a crítica às sociedades européias do século XVIII, constituída em classes e caracterizada pela desigualdade social entre os homens. Assim, toda a sua reflexão filosófica busca descrever nossas misérias, nossa escravidão e apontar novas condições capazes de nos trazer a felicidade.

Como recuperar o estágio de liberdade, de felicidade e de harmonia com a natureza que é originário do ser humano e que se encontra comprometido na convivência social? Dessa forma, ao almejar uma nova sociedade, pensa também

numa educação diferente da praticada no seu momento histórico (que era uma educação tradicional, muito racionalizada, muito técnica, muito impositiva) e a qual, sem dúvida alguma, devia-se ao desenvolvimento das ciências e das artes, mas que trouxera como consequência a perda da felicidade, da liberdade e da vontade humana. Propõe uma educação que leve o indivíduo natural ao um novo estágio sem romper seu elo com a natureza.

Rousseau preocupa-se constantemente em abordar o homem a partir de sua característica mais forte, que é a contradição, a convivência com os opostos; o conflito entre a vontade e a necessidade, entre o individual e o social. E o mais importante é que ele discorre sobre essas contradições buscando uma complementaridade entre elas. É pela afirmação dos contrários que Rousseau tenta superá-los. [...] Ele expõe seu projeto de educação a partir de um preceptor e de um aluno integrantes de uma sociedade corrompida. Estranho paradoxo: educar Emílio como homem, vivendo numa sociedade corrompida (CERISARA, 2001, p. 19).

Ele foi o primeiro filósofo que ousou pensar a criança não mais como um adulto em miniatura, mas como alguém que precisava ser respeitado na sua condição própria e natural. Desse modo, a pedagogia deveria estar centrada na criança, reconhecendo o seu modo de ser; afastar-se do modelo adultocêntrico para educá-la, mas buscar acompanhar a própria pulsação da criança que nasce feliz, livre e em harmonia com a natureza.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos (ROUSSEAU, 1992, p.75).

Rousseau pode ser considerado o *pai da educação moderna*, porque sua teoria reconhece a infância e a importância desse estágio como uma referência para o desenvolvimento humano. Ao contrário da pedagogia tradicional, propõe uma educação que respeite a integridade, a autenticidade e a autonomia da criança,

valorizando muito mais a aprendizagem que o ensino. O conjunto de soluções que podemos encontrar na sua pedagogia em *Emílio* refere-se à nova educação que, desde a mais tenra idade da criança, deve proporcionar íntima relação com a natureza. Nessa obra, procura traçar as linhas gerais a serem seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom; detém-se a tratar dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que os pressupostos básicos do autor são a crença na bondade natural do homem e a responsabilidade da civilização pela origem do mal. Os objetivos da educação admitem dois aspectos: desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais. Assim, a educação deve ser progressiva, de maneira que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento (ROUSSEAU, 1987).

A educação é fator preponderante na formação humana, devendo ter início com o nascimento. A educação formadora do homem é produto da *natureza*, dos *homens* e das *coisas*. Destas três, a única sobre a qual o homem tem controle é a educação dos homens. Na concepção rousсенiana, natureza seria o estado original, primitivo, de felicidade e de harmonia, em que o homem se basta a si mesmo, imutável e a-histórico.

Não é, pois, fácil empreendimento distinguir o que há de originário e de artificial na atual natureza do homem e conhecer profundamente um estado que não existe mais, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente não existirá jamais e do qual deve-se contudo ter noções corretas para bem julgar o nosso estado presente (ROUSSEAU, 1973, p. 42).

Ao admitir a educação da natureza como base para a formação do homem natural, concomitantemente Rousseau considera que o homem civil é o fim a ser atingido inevitavelmente. Assim, contrapõe homem natural e cidadão, educação doméstica e educação pública, indivíduo e sociedade apontando a educação com um meio de construir um indivíduo novo para viver em uma sociedade nova. Através da educação, o indivíduo deve estar apto a enfrentar a realidade como ela é (conflitante e problemática), sabendo fazer uso tanto da razão quanto do sentimento,

conhecendo a si próprio e aos seus semelhantes. A educação é, em sentido amplo, inevitável, desde que exista convivência entre os seres humanos, isto é, entre adultos e crianças. Dessa forma, ela é a própria tragédia do homem e, ao mesmo tempo, sua possibilidade única de ser (CERISARA, 2001).

Vale a pena, em nossos dias, perceber a riqueza e a fecundidade da contribuição de Rousseau no que se refere ao desejo da autonomia que ainda permanece como grande desafio da educação contemporânea. Para ele, a infância representa o momento em que o indivíduo ainda não tem capacidade de assumir-se como ser moral. Sua liberdade, por ser apenas física, é imperfeita e está delimitada pelas leis da necessidade e da possibilidade, tendo em vista que a criança ainda não é capaz de se organizar sozinha e necessita do adulto a quem cabe orientá-la na busca da independência e autonomia.

A importância dada por Rousseau à criança, ao educador, às relações entre eles e à educação em termos gerais serve como ponto de partida para refletir sobre a situação em que se encontra, na atualidade, a teoria e a prática pedagógicas (CERISARA, 2001).

Pensar em educação significa pensar, necessariamente, no homem e na sociedade, tanto do ponto de vista filosófico como político. [...] Pensar em uma educação para a infância significa rever os conceitos tão em voga no discurso pedagógico e que, em certo sentido, por dizerem e explicarem tudo, acabam destituídos de significado. Falar em educação para a liberdade e para a autonomia supõe aprofundar o sentido que damos a essa palavra, a fim de que tomemos consciência do papel que estamos desempenhando como profissionais da educação (CERISARA, 2001, p. 170).

No tocante à educação infantil, assinalamos tais contribuições de Rousseau como importantes, por considerar a infância um período do desenvolvimento especial de cada ser humano. Muito embora Rousseau tenha demonstrado, no século XVIII, a diferença entre crianças e adultos, os movimentos de valorização da infância começaram a se expandir, em muitos países, apenas no século XX, e, ainda assim, o atendimento à infância foi, exclusivamente, pensado a partir da perspectiva do adulto em relação à criança e não da própria criança.

A sociedade burguesa passou a conceber a criança como alguém que precisava de cuidados específicos, escolarização e preparo para o futuro e isso se deu em função do acelerado processo de industrialização e de urbanização acrescido da mudança do papel social da mulher. A cada dia aumenta o número de mulheres que trabalham fora do lar, o que acarreta um crescente número de crianças que vão às escolas muito cedo e primam por adequado atendimento. A qualidade do atendimento à criança inicia-se com um trabalho que a concebe como construtora do próprio conhecimento, através da participação ativa, da possibilidade de descobertas, experimentação e criação.

Isto requer de todos os que assumem responsabilidades institucionais, afetivas, sociais e pedagógicas, novas atitudes e desafios de reorientação conceitual e compreensiva, de modo a gerar novas idéias e comportamentos atitudinais que se preocupem em apurar sua sensibilidade para compreender a criança e seu tempo, a infância, em novas coordenadas antropológicas e educacionais (NUNES; SILVA, 2000, p. 10).

O “sentimento de infância”, conforme conhecemos hoje não existia na Idade Média. O que havia era um sentimento superficial que Ariès (1978) denominou “paparicação”. A criança, nos seus primeiros anos de vida, era tratada como um bichinho de estimação, uma “coisinha engraçadinha”. Assim que passava dessa fase, participava de todas as atividades no âmbito da família; era tratada como um adulto em miniatura. O sentimento de infância é recente na história da humanidade e significa a consciência da particularidade infantil. A infância se constituiu como categoria social na sociedade capitalista entre os séculos XIII e XVII, quando passa a ser vista como dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e intervenções educativas específicas. A partir do século XVII, com a mudança nos modos de produção, a criança passou a ser vista, então, como fator preponderante para a aquisição e manutenção dos bens familiares ou, se não pertencesse a uma família de classe economicamente privilegiada, deveria ser educada para o trabalho. Assim, a família passou a se preocupar com a instrução de seus filhos para que viessem ocupar seu lugar na herança do patrimônio familiar, o que levou ao

surgimento de um outro sentimento para com a infância: a “moralização”. A criança, nesse contexto, passou a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando, pois, ser moralizada através da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1995). Teve início, então, um longo processo de reclusão das crianças, em instituições de ensino, para serem cuidadas e preparadas para o futuro, que se estenderia até nossos dias, e ao qual se deu o nome de escolarização. Há uma tendência a trabalhar com um conceito único de infância, adotando uma concepção abstrata de criança, desvinculada da realidade, que acaba por desconsiderar a sua classe social de origem e o seu lugar na estrutura sócio-econômica. Procura-se, a partir daí, analisar a criança de acordo com uma “natureza infantil”, numa visão de criança ingênua e inocente.

O sentimento de “moralização”, ao mesmo tempo em que contrapõe, complementa o sentimento de “paparicação”, considerando a necessidade de preservação da criança do meio e levando em conta suas características de pureza, ingenuidade, inocência e graciosidade (SILVA, 2000). O que podemos inferir acerca desses sentimentos é que, historicamente, eles aparecem como complementares, perpetuando um conceito de infância ligado à idéia de “essência infantil”, negando a sua materialidade, suas reais condições sociais. Dessa forma, a idéia de criança e infância universais acaba por se manter, desconsiderando as várias infâncias e crianças, condicionadas pelas adversidades de existência. O conceito de infância constituído historicamente na sociedade, e que se mantém ancorado nos pressupostos dos sentimentos de paparicação e moralização, interferiu diretamente na elaboração dos princípios educativos para as crianças que levam em conta a sua natureza infantil, tratando-as como ingênuas e inocentes e, portanto, carentes de educação que fortaleça a sua razão. Tal concepção, originária da Idade Média, tem perpetuado a idéia de uma infância única, um ideal de criança abstrato, mas concretizado na infância burguesa, mascarando, assim, a realidade social (KRAMER, 1995). No contexto da infância brasileira, a “paparicação” e a “moralização” são sentimentos presentes e articulados, independentes da classe social, gênero e raça (SILVA, 2000).

Na perspectiva de moralização, com início no século XVII, a educação da infância passou, então, a constituir-se como objeto de estudo da pedagogia moderna. No contexto pedagógico, o destaque daquele século foi Comenius (1997), que apontou, entre outras coisas, a criação de uma escola maternal e primária e seus respectivos princípios educativos, podendo ser considerado um importante interlocutor entre a pedagogia e a infância, introduzindo-a, em seu discurso, como mais um elemento no contexto das preocupações gerais do funcionamento escolar.

Dentro do pensamento pedagógico iluminista, destacamos a educação da infância, no que se refere às contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. A novidade pedagógica de Rousseau foi colocar, no centro de sua teoria, a criança e sua concepção de educação pela natureza, o que promoveu uma revolução nas perspectivas pedagógicas do século XVIII. Pestalozzi segue a concepção de educação natural rousseauiana, mas também apresenta elaborações pedagógicas relacionadas à reflexão sociopolítica, consolidando três teorias pedagógicas: a da educação natural, concebendo a criança como dotada de todas as faculdades da natureza humana, cabendo à educação desenvolvê-las; a teoria da formação espiritual do ser humano, a ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, articuladas; e a teoria da instrução, que partia da intuição, de acordo com a psicologia infantil. Froebel inspirou-se tanto nas idéias de Rousseau quanto nas de Pestalozzi; para Froebel o ideal pedagógico concretizou-se com a realização do “jardim-de-infância”. Tal instituição foi pensada para ser local privilegiado de instrumentos e materiais que contribuíssem para o desenvolvimento do jogo (atividade central) e as atividades em grupo. Assim, a concepção educacional iluminista representou o fundamento da pedagogia burguesa.

[...] o que ficou disseminado enquanto conceito real e verdadeiro foi o conceito burguês de criança: dependente, heterônoma, universal, abstrata, cuja natureza infantil independe de quaisquer condições econômicas, culturais e sociais. Todas as crianças teriam as mesmas características advindas única e exclusivamente de sua Natureza Infantil (PINHEIRO, 2000, p. 34).

Já havíamos apontado que, para Khulmann Jr. (1998), tais interpretações são equivocadas e preconceituosas em relação às classes populares porque supõem um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância das classes mais altas para as classes populares, desconsiderando sua presença no contexto das relações sociais. As fontes de pesquisa disponíveis geralmente têm favorecido os setores dominantes e sugerido que estes foram os responsáveis pela promoção do respeito à criança. A infância burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Estas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos em substituição ao ensino pelas lágrimas provocadas pela palmatória (KUHLMANN JR., 1998).

No Brasil, a educação institucional para a criança foi implantada há pouco mais de um século e, desde então, muitos são os entraves vivenciados neste âmbito educativo, em função de como o pensamento pedagógico e as práticas pedagógicas têm norteado as concepções de criança desveladas nas atuais propostas político-pedagógicas. Tais propostas, imersas nos modelos assistencialistas e de educação compensatória, foram determinantes de uma educação pautada nos cuidados físicos e atividades ditas educativas, mas fundamentadas num caráter moralista e escolarizante.

Entendemos ser nosso o papel de transformar essa realidade, através de embates contra os impeditivos legais, permeados pelo discurso oficial; discutir acerca das concepções de infância e de criança, sobre as desigualdades sociais, sobre o papel da sociedade frente à educação de crianças pequenas e reconhecer as especificidades da infância e da educação infantil. Assim, é necessário defender uma educação para crianças pequenas, que seja integral⁵² e leve em conta aspectos

⁵² O que entendemos por Integral está de acordo com “[...] aquela formação que integra áreas diferentes do conhecimento. Entendemos “integrar” como articular criticamente informações e saberes diversos buscando o grau de pertinência, convergência e ao mesmo tempo, possíveis divergências das informações e conhecimentos acumulados pela trajetória histórica da humanidade, que possam fundamentar um saber teórico-prático favorecendo a emancipação do indivíduo” (NUNES, Cesar

físicos, cognitivos, psicológicos e sociais, considerando a criança como ser completo. Entretanto, a realidade das creches e pré-escolas, em nosso país, revela práticas pautadas em modelos assistencialistas e condutas autoritárias e disciplinadoras em relação à criança pequena.

Os cuidados básicos de higiene corporal e ambiental, nutrição e proteção, não atendem a criança na sua totalidade, pois precisa ser acompanhada em suas necessidades sociais: de vínculos, de fomento da criação de valores éticos e estéticos, de socialização, de uso e apropriação das várias linguagens, entre outras necessidades essencialmente humanas. A idéia de infância é dinâmica e vem crescendo em termos de relevância social. Entretanto, como ela antecede a idade adulta, no que se refere ao tempo cronológico, acaba por permitir certa contradição entre a natureza biológica e o papel social ocupado pela criança nas diferentes culturas (ARROYO, 1996).

Se, por um lado, a idéia de criança está relacionada a uma etapa do desenvolvimento que antecede à idade adulta, contraditoriamente, a infância está permeada por significações ideológicas que determinam o seu papel na sociedade em que vive. A idéia de infância só tem sentido, portanto, se percebida de acordo com as relações de produção da sociedade em determinada época. Daí a necessidade de tratarmos a criança como ser que se desenvolve dentro de um contexto determinado e contribuir para a cultura de sua época histórica.

Por isso, diante dessa nova perspectiva de infância, a educação de crianças pequenas, em nosso país, clama por atitudes que superem as práticas e concepções excludentes e impeditivas de que nossas crianças tenham acesso aos bens conquistados pela humanidade e possam ser respeitadas como sujeito de direito. Gostaríamos de deixar registrada aqui a nossa afinidade com a visão política do conceito de infância, categoria central da presente pesquisa.

Nosso propósito é explicitar concepções de criança presentes na trajetória histórica da educação infantil brasileira, desde o final do século XIX, quando foram criadas as primeiras instituições para o cuidado e a educação de crianças pequenas

até o final do século XX. O recurso que adotamos de realizar um resgate histórico sobre a educação infantil contribuiu para identificar as concepções sobre criança, infância e educação, produtoras de uma pedagogia de caráter doutrinador ou assistencialista para as crianças pequenas. A manutenção desses modelos, nos dias atuais, justifica a necessidade de buscarmos diferentes formas de conceber a criança e a educação infantil.

2.2. A História da Educação Infantil no Cenário da Educação Brasileira

Em primeiro lugar, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado, inicialmente, no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário.

MARY DEL PRIORE

Dessa forma, nossa abordagem sobre a infância e sobre a educação de crianças pequenas no Brasil manteve-se atenta ao seu processo político, social e econômico.

No início da colonização do Brasil, em 1530, muitos homens, poucas mulheres e algumas crianças embarcavam em Portugal rumo à Terra de Santa Cruz. As crianças eram aceitas nas embarcações sob categorias diferentes, tais como: grumetes⁵³, pajens⁵⁴, órfãs do Rei, as quais vinham ao Brasil para servir de esposas aos membros da baixa nobreza portuguesa estabelecidos na Colônia, e também como passageiros na companhia dos pais ou parentes.

⁵³ Marinheiro em início de carreira na armada encarregado da limpeza em navios de guerra. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.)

⁵⁴ Menino ou rapaz a serviço de pessoa de alta categoria. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.)

Para os pais destas crianças – consideradas um meio eficaz de aumentar a renda da família -, alistar seus filhos entre a tripulação dos navios parecia sempre um bom negócio. Eles, assim, tanto podiam receber os soldos de seus miúdos, mesmo que estes viessem a perecer no além-mar, quanto livravam-se de uma boca para alimentar (RAMOS, 2002, p. 22).

Eram poucas as mulheres nessas embarcações, fator que contribuía para a intensificação de atos de sodomia e abusos sexuais às crianças, praticados por adultos. Geralmente, os oficiais estupravam os pajens, enquanto os grumetes eram violentados sexualmente por marujos (classe inferior aos oficiais). As crianças, na companhia dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs eram guardadas e vigiadas para que se mantivessem virgens até chegarem à Colônia. No caso das embarcações serem atacadas por piratas, muitos adultos pobres eram assassinados, os ricos eram aprisionados e trocados por resgate, enquanto as crianças eram submetidas a servirem nos navios dos corsários franceses, holandeses e ingleses sendo prostituídas e exauridas até a morte (RAMOS, 2002). Os poucos sobreviventes que chegavam à nova terra eram logo inseridos na vida dura de trabalho dos adultos, não havendo lugar para aqueles que não fossem fortes o suficiente para trabalhar na produção agrícola. A criança era uma mercadoria usada até o ponto de ser descartada e os usuários desta mercadoria-criança pertenciam a diversas categorias: pais, Coroa Portuguesa (Rei), Igreja Católica (Jesuítas), marinheiros e muitos outros adultos. A classe social a que a criança pertencia tinha influência direta na forma como era usada, mas nenhuma escapava de algum tipo de exploração e abuso de poder.

O respeito às crianças não existia, o valor da criança era servir de todas as maneiras os adultos; era submeter-se aos ditames da exploração intrínseca ao sistema econômico capitalista e aos anseios da Igreja Católica Romana, de agregar o maior número de fiéis nas novas terras. E foi a partir desses interesses políticos, econômicos e religiosos que se instituiu a primeira forma de educação no Brasil colônia, de cunho estritamente católico-religioso, através da catequese conduzida pelos padres jesuítas. Nessa teia, não somente as crianças que chegavam vivas

advindas de Portugal como também os curumins que aqui estavam eram submetidos a tais estratégias.

Para dar suporte à expansão do cristianismo por meio dessa formação religiosa, proposta pela igreja, no ano de 1549, chega ao Brasil a Companhia de Jesus, sob o comando do padre Manoel da Nóbrega, que dependia do sucesso dessa missão para o respaldo diante do papado romano.

A proposta educacional-religiosa dos jesuítas dirigida aos índios não se concentrava somente no ensino, mas também pretendia um enquadramento dentro dos valores da fé e da moral cristã e, para isso, entendiam que nas crianças era mais fácil imprimir esses valores.

A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação. Mais além, é o momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores não se tinham sedimentado (DEL PRIORE, 1991, p. 15).

Os educadores religiosos, com o apoio da Coroa, encarregavam-se além da catequese para os índios, da educação dos filhos dos colonizadores. Assim, a proposta da Companhia de Jesus é expressa na publicação do plano de estudos: o *Ratio Studiorum*, em 1599, que apresentava uma divisão na educação: para os índios, uma formação profissionalizante voltada para as atividades agrícolas – já que estes não se haviam adequadado à formação para o sacerdócio católico – e para os filhos dos colonizadores, uma formação baseada nos princípios lógicos e éticos (humanista), que poderia ser aprofundada, posteriormente, na Europa. A educação oferecida pelos jesuítas não era específica para as crianças pequenas, mas somente às sobreviventes das precárias condições de vida, formando os jovens nas letras e na virtude. O ensino sob comando dos jesuítas persistiu até o ano de 1759, quando houve a expulsão da Companhia de Jesus, constituindo assim quase duzentos anos de uma educação religiosa que deixou profundas marcas no sistema educacional brasileiro.

A partir do século XVIII, por volta do ano de 1739, foi criada a primeira instituição de atendimento à infância, a “Casa dos Expostos”, que tinha por objetivo a

adoção de crianças abandonadas ou rejeitadas, em sua grande maioria, pelas mães escravas. Estas não podiam criá-las, pois representavam um estorvo que comprometeria a sua produtividade e, também, pelo fato dos escravos serem considerados “objetos” e, dessa forma, não podiam constituir família. Essas instituições não tinham o propósito educacional, apenas assistencial e de caráter filantrópico.

As instituições de apoio e abrigo às crianças ampliaram-se, principalmente, após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, procuradas por pessoas de baixa renda, que não possuíam recursos para criarem seus filhos; por senhores que tomavam suas mães para amas-de-leite, por damas que não queriam assumir filhos ilegítimos ou provenientes de adultério (LIMA; VENÂNCIO, 1991).

Esse atendimento às crianças, no entanto era precário; havia desvios de recursos e comercialização delas como escravas, negando-se a elas a formação educacional necessária em idade adequada. Convém salientar que, o índice de mortalidade infantil dos enjeitados oscilava em torno de 50 a 70%. Este quadro de desrespeito, desvalorização e abandono das crianças perdurou até o século XIX, quando, devido a muitas denúncias, foram criadas outras instituições que se tornaram alternativa de atendimento às crianças, além da Casa dos Expostos. Tais instituições eram sustentadas por pessoas de destaque na sociedade e tinham por objetivo formar as crianças para o mercado de trabalho. Um exemplo foi o Asilo Agrícola Santa Isabel, criado pela Associação Protetora da Infância Desamparada e presidida pelo Conde D’Eu.

Do final do século XIX até o início da República, configurou-se um atendimento diferenciado às crianças, de caráter higienista, como proposta de controle à mortalidade infantil, atribuída à falta de conhecimento da família. A ampliação nesse quadro de atendimento à criança deu-se no início do século XX, com a adoção de medidas, a partir de ordem governamental, que consideravam importante o atendimento à criança porque estas podiam solucionar os problemas sociais e representavam a garantia de renovação da humanidade. As instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos, no início do século passado, concentravam as atenções mais para a saúde do que para a educação. A preocupação com a criança,

no âmbito da educação, não estava voltada para satisfazer as necessidades emergentes da sua própria condição, mas, em dar uma formação projetada para o futuro: a crença de que a educação pudesse garantir à criança tornar-se alguém.

Cabe-nos destacar que o período da década de 1930 é caracterizado por importantes mudanças na estrutura política e econômica do país. Houve a substituição do modelo econômico de monocultura latifundiária; a diversificação da produção e emergência da indústria nacional (favorecendo novos grupos econômicos e políticos) desencadeou o processo de urbanização, intensificando o desenvolvimento da classe média.

O governo brasileiro recorre a órgãos privados, filantrópicos e de caráter religioso, visando centralizar as intervenções no atendimento à criança e, principalmente conseguir ajuda econômica desses grupos. Na verdade, ao mesmo tempo que os órgãos do governo faziam o discurso de que a saúde e a educação para todos seria responsabilidade da função pública, eximiam-se dessa mesma função, ao utilizarem como justificativa a ausência de recursos financeiros para cumpri-la integralmente. Somos conhecedores do quanto essa estratégia do Estado brasileiro é atual e perpetua o assistencialismo e o paternalismo no atendimento à infância brasileira. Tal estratégia política o exime de suas obrigações, escamoteando os direitos da criança.

Segundo Kramer (1995), exemplo desses órgãos filantrópicos, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, tinha por tarefa central, promover serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e instituições privadas. Nesse contexto, a pré-escola era vista como solução preventiva para o baixo rendimento escolar no 1º grau e como espaço de alimentação e cuidados com a saúde e higiene da criança. Na década de 60, outro órgão veio compor, no cenário brasileiro, a manutenção do caráter compensatório da educação pré-escolar, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Ambos consideravam que a melhoria das condições de vida das crianças era fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Nessa mesma linha compensatória, no ano de 1975, o MEC, criou a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), assinalando uma intervenção

direta do governo no que diz respeito ao desenvolvimento da educação pré-escolar para atender crianças carentes. Kramer (1995) atenta para o fato de que, através desse órgão, o Estado pretendia desenvolver a educação compensatória no sentido de superar deficiências advindas das condições sociais, nutricionais e culturais em que tais crianças viveram até então. Acreditava-se que sanando as necessidades básicas das crianças carentes, estas estariam em condições de aprendizagem formal igual às demais crianças da classe social favorecida. Assim, a origem do problema da aprendizagem formal era atribuída à criança e à família, não à estrutura da sociedade de classes.

A partir da década de 80, assistimos a uma reorganização do sistema legal brasileiro em diversas áreas da política, entre elas, a educação. Para a presente pesquisa, abordaremos aspectos especificamente voltados para a Educação Infantil. Assim, conforme referimos anteriormente, até a Constituição de 1988, não havia referência à Educação Infantil. As Constituições Federais anteriores trataram de dar amparo e assistência à criança, de maneira que, somente a partir de 1988, o atendimento à infância foi incorporado ao documento constitucional como um direito da criança e um dever do Estado. O direito à educação infantil, assegurado na Constituição Federal de 1988, encontra-se reconhecido na LDBEN (1996), e admite-a como parte integrante da educação básica, porém, em caráter não obrigatório.

Com base na Constituição de 1988, a partir dos anos 90, mais especificadamente no ano 1993, surge a proposta da PNEI, lançada pelo MEC, através da COEDI, que serviu para mostrar a realidade da educação infantil e propor ações de ampliação e qualificação do atendimento à infância. O texto é resultado de um ciclo de discussões que envolveu o governo, os profissionais e pesquisadores da Educação Infantil, porém interrompido nos últimos treze anos.

Referindo-se aos profissionais da educação infantil, independente de atuarem diretamente com as crianças, ou na gestão, supervisão, orientação, o documento do MEC (1993) definia como diretrizes

O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de 0 a 6 anos de idade. A

valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola. Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados. A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento. Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 anos (BRASIL, 1993, p. 19).

O fato de reconhecer o direito não garante a implementação de uma ação política concreta, que assegure à criança uma educação integral, isto é, que conceba a criança como sujeito histórico-social e com necessidades específicas de desenvolvimento no campo intelectual, emocional e afetivo.

Entendemos que a estrutura necessária para garantir uma boa educação da criança está diretamente relacionada à formação do profissional que atua junto a essa criança, no caso, os professores da educação infantil. A LDBEN limita-se a tratar do professor, deixando de lado os monitores, crecheiros e recreacionistas, agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de atendimento à infância.

No que se refere às instituições de educação infantil, existe uma contradição entre a legislação e a política educacional. Enquanto a lei considera o caráter escolar dessas instituições, os órgãos responsáveis pela aplicação da política determinam sua função de educar e cuidar.

Num país em que a primeira medida voltada para a infância abandonada foi a roda dos expostos, e onde os índices de mortalidade infantil ainda figuram dentre os mais altos do mundo, a solução não está apenas em medidas pontuais, não depende tão somente da ação individual de um cidadão comum e nem mesmo de iniciativas de pesquisadores ou dos movimentos sociais, embora todas essas formas de inserção e intervenção sejam fundamentais (KRAMER, 2006, p.16).

A origem do problema da infância e da adolescência está na desigualdade econômica estrutural, na história longa de escravidão de muitos brasileiros, agravada pelo empobrecimento recente e crescente, pela ausência de reforma agrária, pela desigualdade de distribuição de renda, de serviços e benefícios econômicos, sociais e culturais acentuado pela omissão do Estado e falta de políticas sociais. Dessa forma, o problema, na gestão pública, quando não é resolvido, tende a se acentuar (KRAMER, 2006).

Em nosso país, a educação para as crianças pequenas, iniciada no final do século XIX, transitou entre concepções de criança abstrata, incapaz, incompleta e desprovida de potencialidades. Essas concepções foram legitimadas pelas políticas de Estado, instituindo uma educação fundamentada num projeto assistencialista. Criou-se nos educadores a mentalidade de que a criança pobre precisava ser alimentada, doutrina e subordinada a atividades disciplinadoras e escolarizantes, desconsiderando as tarefas de caráter educativo. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação de crianças no Brasil assume uma nova trajetória que se configura nas políticas educacionais atuais, para crianças de zero a seis anos.

2.3. A Educação Sexual da Criança e as Políticas Educacionais no Brasil

Buscamos analisar o conteúdo da “Educação Sexual” proposto pela ótica da atual política da educação brasileira. Esta análise parte da apropriação do texto da LDBEN 9.394/96, dos PCNs volume 10 *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, do RCNEI e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Nosso olhar está especialmente voltado para o conteúdo do RCNEI porque contém o *corpus* de nossa pesquisa intitulada: *A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. O documento contendo a proposta foi divulgado para todo o país, em 1998, e é constituído por três volumes: *Introdução, Formação Pessoal e Social* e *Conhecimento de Mundo*. Analisaremos o conteúdo desses volumes, em especial o segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, no

qual está inserida a temática da sexualidade. Convém salientar que a forma transversal com que a sexualidade é abordada, e seguindo um aporte de Orientação Sexual, apresenta-se incompatível com a proposta de sexualidade emancipatória que defendemos. O fato de nosso estudo estar voltado para investigações acerca da Educação Sexual e a Pedagogia da Infância na Escola Brasileira leva-nos a buscar compreender as concepções de infância, sexualidade, criança e sociedade presentes no referido documento, o RCNEI. Nesse sentido, pudemos identificar uma concepção atual de infância que dá ênfase à criança psicológica, vista a partir de determinadas correntes psicológicas como: a Psicanálise de Sigmund Freud, a Epistemologia Genética de Jean Piaget e as teorias sócio-históricas de Henry Wallon e Lev Vigotski.

Assim, nossa pesquisa busca identificar o conceito de infância no RCNEI, especificamente por meio da presença das referidas teorias psicológicas no conceito de infância e do tratamento transversal da sexualidade centrado numa abordagem de orientação sexual psicologizante.

Segundo a LDBEN, desde 1998, as crianças brasileiras de zero a seis anos adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a ser respeitadas como sujeitos de direito.

Nos últimos anos, as políticas para uma educação infantil, no Brasil, escreveram uma história rica em debates entre profissionais, pesquisadores da área e representantes de instâncias governamentais. A idéia visava à regulamentação de uma política nacional de educação infantil capaz de atender às necessidades da criança brasileira nos inúmeros contextos nos quais ela se encontra.

Faria e Palhares (2003) relatam que, desde 1994, a ex-coordenadora do COEDI/MEC, Ângela Barreto, vinha “magistralmente orquestrando uma política plural para a área”, a PNEI, produzindo, com a participação de diversos segmentos da sociedade, debates, seminários, etc., entre pessoas envolvidas na educação infantil brasileira. Entretanto, no ano de 1998, na XXII Reunião Anual da ANPED, o Grupo de Trabalho sobre educação de crianças de zero a seis anos discutiu a mudança para uma política de educação infantil bem como o RCNEI em sua versão inicial. À professora-doutora Ana Beatriz Cerisara havia sido encomendada a análise de um

trabalho intitulado: “A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil”.

Naquele momento, buscavam-se respostas para entender porque um novo documento viria a se sobrepor aos trabalhos que já estavam sendo construídos, em nível nacional, através de discussão e registro fiel das realidades encontradas na diversidade brasileira. As políticas simplesmente desviaram todo o percurso democrático para um novo caminho que “oprimiu” a possibilidade de realização de conquistas conjuntas. Para os educadores/pesquisadores que atuam no campo da educação infantil, a trajetória do nascimento do RCNEI foi rápida, sem tempo suficiente para uma elaboração conjunta, sem o cuidado necessário e o respeito pelas questões que vinham sendo tratadas pelas políticas de infância.

Assim, um desvio de trajeto é apontado por Palhares e Martinez (2003); o caminho até então trilhado pela equipe técnica do MEC, responsável pela educação infantil, em 1994, era o de buscar a superação da dicotomia entre educação e assistência, incentivando a articulação entre os diversos setores envolvidos ou ligados à educação infantil.

De maneira abrupta, esse processo foi atravessado por um novo documento que não tem uma história, todavia é fruto de uma série de condensações advindas de outros documentos como, por exemplo, a proposta espanhola não condizente com a realidade brasileira. Essas condensações de discursos fragmentados vieram compor um documento que nasceu com o propósito de ser único: por isso Referencial, no singular.

Uma outra característica, que se diferencia muito das propostas que vinham sendo elaboradas por meio de diagnósticos específicos de regiões, discussões e debates para a confecção do RCNEI, é a omissão das situações reais como, por exemplo, demonstra Machado (1996), em um dos documentos elaborados pelos cadernos do MEC/COEDI. Esses cadernos, como se sabe, eram a expressão de um trabalho coletivo de professores, pesquisadores e instâncias relativas à educação infantil; nele também eram apontados criticamente os espaços inadequados, a ausência de propostas pedagógicas, a expansão de um atendimento com qualidade deteriorada, que exigiam um urgente ordenamento do esforço público.

Além disso, não foi observada pelos pareceristas a mesma intenção revelada no atual documento, mas, sim, uma linguagem por vezes idealizada e encobridora das realidades.

No intento de buscar um respaldo para sua inserção, os responsáveis pela coordenação do RCNEI e órgãos competentes (MEC, SEF⁵⁵ e COEDI) enviaram o material para a apreciação a setecentos pareceristas; profissionais da educação infantil, administradores e pesquisadores. Destes, apenas duzentos e trinta responderam ao MEC.

Segundo Haddad (1998), um referencial nacional curricular para a educação infantil deriva e está em consonância com a política de educação infantil, que, por sua vez, deve refletir os preceitos constitucionais e as convenções internacionais pertinentes à área. Entretanto, a leitura do RCN (versão original) faz-nos pensar que o processo de elaboração desse documento ocorreu à revelia dessas instâncias mencionadas acima.

Assim, o Referencial acaba por utilizar-se dos debates formulados para a construção de uma PNEI, fazendo com que transpareça em seu discurso meras citações dos cadernos MEC/COEDI, não sendo fiel àquele conteúdo. No entanto, a história do Referencial parece pautar-se pelo entrelaçamento de outras construções, as quais não refletem de fato a sua legitimidade, muito menos sua autenticidade.

Contudo, em carta aberta do Referencial, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (1998) explicita que o documento vem integrar a série dos PCNs, atendendo as determinações da LDBEN 9.394/96, que estabelecem, pela primeira vez, a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

De fato, essa é uma conquista da Educação Infantil brasileira, que busca valorizar as relações tanto na creche quanto na pré-escola, as suas conquistas, o aprendizado e o desenvolvimento de todos os membros participantes.

Portanto, considerando essa trajetória como única e reveladora dos caminhos e descaminhos vividos pela creche e pela pré-escola no país, um documento que

⁵⁵ Secretaria de Estado da Fazenda.

venha subsidiar as práticas em Educação Infantil, hoje, deve considerar todo o processo bem como as peculiaridades envolvidas durante a sua construção.

De outra forma, desconsidera-se ou sobrepõe-se uma outra maneira de anunciar as ferramentas necessárias ao professor de educação infantil para auxiliá-lo nos encaminhamentos junto à criança, aos seus colegas e à instituição, partindo de uma proposta reflexiva que considera o envolvimento de todas as partes. É por isso que essa proposta acaba por não ter ressonância no país, pois, já desde seu princípio, existe uma encobridora e veemente necessidade de assim constituir-se. Não revelando seus fiéis construtores e negando as discussões para uma PNEI, o Referencial introduz-se de maneira abrupta na educação infantil, restando-nos observar os significados que nos revelará tal documento.

Encontramos no Referencial uma *concepção de criança* que se refere a “[...] uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (BRASIL, 2001, vol. 1, p. 21).

A respeito da concepção de infância, o volume 1 – *Introdução* traz conceitos provenientes da visão sócio-histórica que pressupõem as diferentes formas de considerar as crianças pequenas dependendo do meio social e da cultura em que vivem e também suas singularidades identificadas por meio da pesquisa da psicologia do desenvolvimento.

O texto traz que boa parte das crianças têm um cotidiano bastante adverso que as conduz, desde muito cedo, a condições de vida precária, ao abuso e exploração dos adultos, ao trabalho infantil degradante. Aponta, também, que outras populações infantis vivem em condições favoráveis e são atendidas em suas famílias e pela sociedade em geral, o que caracteriza, a dualidade produzida pelas desigualdades sociais.

Por fim, sobre a concepção de criança, o documento refere que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Convém salientar que, embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, ao

apontarem características comuns de ser das crianças, permanecem em suas individualizações e diferenças.

Para subsidiar nossa discussão e análise posterior, salientamos que o *conceito de infância* possui raízes históricas, sócio-culturais, econômicas e políticas constituindo-lhe significados, contudo não adentraremos aqui nos aspectos acerca de sua evolução, isto é, em como a criança foi compreendida historicamente. Nessa ótica, devemos pontuar que a construção do conceito moderno de infância esboçou-se num contexto que testemunhou o próprio surgimento e consolidação do capitalismo, trazendo, profundas transformações como a organização de agrupamentos familiares mais restritos, os processos de individualização e o surgimento da dicotomia indivíduo-comunidade, a delimitação entre as práticas públicas e as privadas, a substituição das solidariedades coletivas por práticas individualizadas e segmentadas, o desenvolvimento de uma arquitetura voltada ao recolhimento e à introspecção, o pensamento científico assumido como critério de verdade, a hegemonia da leitura e da escrita como tecnologias de comunicação (ARIÈS, 1978).

Nesse contexto, a criança é vista como dependente do adulto, na medida em que não está, de fato, inserida no processo de produção — central nesse momento do capitalismo — e, por isso mesmo, é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a lógica desse sistema econômico e cultural.

A infância é o espaço das descobertas e de necessidades tantas que comprometem o adulto a participar da satisfação destas como colaborador sensível do desenvolvimento deste novo ser. [...] É a parte da vida em que se dão as primeiras cognições do mundo e das relações que, a partir do ambiente e do sujeito, possam acontecer. Entendemos ser esta a característica mais particular desta fase de nossas vidas (NUNES; SILVA, 1997, p. 18).

A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Todavia encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre como contraponto, a criança torna-se

categoria genérica, como objeto de investigação psicológica. Às vezes, a expressão infância refere-se a crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam este conceito ou representação. Noutras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais (KUHLMANN JR.; FREITAS, 2002). A significação burguesa da infância quer representar o sentimento de reconhecimento da particularidade infantil, surgido na Modernidade. Este sentimento está revestido da necessidade de formação da criança através da educação da família e da escola a que Áries (1978) chamou de *moralização* em oposição ao sentimento familiar de *paparicação* presente na Idade Média.

2.4. Referenciais Psicológicos da Pedagogia da Infância: a criança na teoria de Freud e de Piaget

Destacamos as correntes psicológicas de Freud e de Piaget por terem desenvolvido fundamentos que vieram revolucionar o conceito de infância. Essas duas teorias são as que provocaram maior impacto no pensamento do adulto sobre a criança. Identificamos Freud e Piaget como os precursores da psicologia infantil do nosso tempo. No século XX, esses pensadores fizeram descobertas sobre a infância que transformaram conceitos como o da sexualidade infantil, da criança como um ser em construção e da criança como sujeito de seu próprio conhecimento.

Assim, a criança passa a ser reconhecida como um ser em desenvolvimento, que, a cada etapa de sua vida, apresenta comportamentos e interesses específicos. A criança é vista como sujeito que aprende e é capaz de transformar ativamente o conhecimento anterior. Utilizamos como aporte referencial para o presente estudo, a obra *A Educação Sexual da Criança*, de Nunes e Silva (2000). Nela, a análise da educação sexual escolar parte da condição da criança e da consideração da infância na sociedade ocidental apresentando a literatura sobre a descoberta e afirmação da criança na sociedade e na escola. A obra propõe uma interpretação crítica das articulações entre sexualidade e infância expondo teorias e abordagens do desenvolvimento psicosssexual da criança, com ênfase em Freud e Piaget, questiona

a abordagem da Orientação Sexual como tema transversal e seus determinantes e aponta para algumas atitudes de pais e professores sobre a educação sexual da criança.

No tocante à sexualidade, não há como comparar as divergências dos processos de estudo do desenvolvimento psicosssexual da criança entre as teorias de Freud e Piaget. Embora partam de premissas e métodos distintos, estas duas concepções guardam similaridades na identificação nos processos gregários da criança, mas situam-se em universos epistemológicos distintos (NUNES; SILVA, 2000, p. 89-90).

2.4.1 A Psicologia ou Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Criança

Jean Piaget (1896-1980) nasceu no dia 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça. No período de sua infância demonstrou-se extremamente interessado pelo mundo natural. Assim, observava a vida animal, colecionava conchas e fósseis e descrevia a vida de pássaros. Com onze anos escreveu e publicou seu primeiro artigo num jornal científico de Neuchâtel. Em sua autobiografia, Piaget refere-se a essa experiência como muito útil para sua formação científica. A curiosidade de Piaget pela biologia e pela zoologia transcorreu por toda a sua adolescência durante a qual dedicou grande parte de seu tempo classificando material numa das seções do museu de história natural de sua cidade natal. Nesse momento, dá início a uma pesquisa com moluscos de água doce, buscando compreender os seus mecanismos de adaptação quando transferidos de um meio ambiente para outro. Assim, os mecanismos de adaptação apresentam grande relevância para o pensamento piagetiano. Bacharelou-se no ano de 1915, aos dezoito anos, em Ciências Naturais pela Universidade de Neuchâtel, e, após três anos, concluiu seu doutorado em Biologia pela Universidade de Lausanne, apresentando uma tese sobre moluscos. No período que antecedeu o seu doutoramento, Piaget passou por uma crise, por ele atribuída aos empenhos em escrever, agora, as suas próprias idéias. Ficou um ano na montanha lendo autores como: Bergson, Kant, Spencer, Auguste Comte, Fouillée, Lachelier, Boutroux, Lalande, Durkheim, Tarde, Lê Dantec, W. James, T. Ribot e P.

Janet. A intensidade do seu trabalho na área biológica faz com que chegue à conclusão de que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, portanto, um processo que depende não exclusivamente da maturação e da hereditariedade mas, também das variáveis intervenientes desse meio. A convicção de que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio reflete na visão de desenvolvimento humano e, em particular, no desenvolvimento cognitivo. A partir de sua tese de doutoramento, Piaget passa do foco da biologia ao interesse pela psicologia, especificamente pela origem e desenvolvimento do conhecimento humano, isto é, pela epistemologia.

Em 1919, Piaget desenvolve um trabalho em Zurique, no qual se aproxima das teorias psicanalíticas de Freud e Jung. Nesse mesmo período, vai para Paris e, durante dois anos, desenvolve estudos no campo da psicopatologia, epistemologia, matemática e história da ciência. É convidado a trabalhar no laboratório Alfred Binet na elaboração de testes psicológicos de inteligência. Para Piaget, o erro cometido pelas crianças no momento dos testes era visto como um dado observável e, por isso, o autor, ao identificar semelhanças nesse tipo de resposta em crianças de mesma idade, passou a pesquisar as razões cognitivas que estão na base de cada erro. Nesses estudos com a criança, Piaget observou que as respostas que davam frente a alguns testes, supostamente erradas para o pensamento adulto, teriam uma lógica própria, a lógica da criança. Diante disso, concebeu que ela possui uma lógica em seu funcionamento mental que difere qualitativamente da lógica do adulto. Passou, então, a investigar como, e por meio de quais mecanismos, a lógica infantil transforma-se em lógica adulta (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Nessa perspectiva, o erro é considerado um elemento essencial na construção do conhecimento. É importante salientar que a partir dos anos de 1920, Piaget passa a conceber como seu verdadeiro campo de investigação o desenvolvimento humano e, mais especificamente, o desenvolvimento cognitivo. Os seus estudos avançaram e, no ano de 1921, assume a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, com o intuito de aprofundar sua pesquisa sobre a gênese das estruturas do pensamento do sujeito, resultando numa concepção geral da epistemologia científica

advinda da reconciliação dos processos de influência social e dos mecanismos de auto-regulação inerentes à vida, passíveis de proporcionar a compreensão da gênese e da evolução do conhecimento humano.

Piaget lecionou, nas Universidades de Neuchâtel e de Genebra, disciplinas ligadas à epistemologia e à psicologia infantil. Foi um pesquisador amplamente reconhecido no campo da psicologia, com larga produção científica nessa área. Muito embora o objeto de estudo de Piaget estivesse relacionado à descrição e identificação dos modos ou das formas de conhecer e pensar que emergem ao longo da ontogênese humana, a teoria de Piaget está voltada, também, para aspectos do desenvolvimento moral, lingüístico e afetivo, estreitamente ligados ao desenvolvimento cognitivo. Muitas críticas a Piaget acusam-no de que a excessiva centralidade nos aspectos cognitivos tenha impedido a sua compreensão mais integrada do psiquismo. Para além dessa crítica, é importante analisarmos o contexto científico no qual se desenvolve a obra de Piaget: durante a revolução behaviorista dos anos 1930 a 1940, à qual o autor se contrapôs, principalmente por compreender a atividade motora e mental do sujeito como fator responsável pela gênese e pelo desenvolvimento, o que demonstra a recusa de Piaget à tese de que a evolução do pensamento e do comportamento humanos é determinada por um conjunto de influências externas (ambiente, sociedade e cultura) e propondo uma conceitualização do indivíduo como “mente ativa” que, em processos progressivamente mais adaptativos, constrói significados sobre a realidade, transformando-a. Ao contrário da corrente teórico-epistemológica inatista-maturacionista, partidária da determinação genética das mudanças no desenvolvimento e na sua sequência, Piaget admite que o processo de desenvolvimento humano é determinado, não só pela maturação biológica do sujeito como também pela interação entre o sujeito e o meio físico e social em que vive. O sujeito tem necessariamente um papel, quer na exploração que o rodeia, quer na construção do significado sobre a sua experiência, uma construção que resulta em formas progressivamente mais complexas de pensar a realidade física e social (PIAGET, 2002).

Piaget, na atualidade, é considerado interacionista por acreditar que a construção do conhecimento da criança dá-se pela indissociável interação entre a experiência sensorial e o raciocínio. Assim, a importância da obra de Piaget decorre da psicologia da inteligência durante todo o século XX. A obra trata do desenvolvimento da Inteligência e da construção do conhecimento. E a relevância do tema inteligência, em Piaget, está no fato de se relacionar com diversos outros temas como afetividade, moral e educação.

Para Piaget o desenvolvimento da inteligência dá-se a partir do processo da criança pensar sobre o mundo e pensar sobre sua ação sobre o mundo ao que denomina de abstração reflexiva. O desenvolvimento da inteligência não é linear, ou seja, simplesmente ocorre por acúmulo de informações, mas dá-se por saltos, por rupturas. Os estágios representam justamente uma lógica da inteligência que será superada radicalmente por um outro superior, apresentando uma lógica do conhecimento. Os estágios significam que por um lado, a inteligência dá saltos, ou seja, a inteligência muda de qualidade. Cada um representa uma qualidade dessa inteligência e significam também que a seqüência do desenvolvimento da inteligência passa necessariamente por todos eles. Os estágios podem ser divididos, a rigor, de várias maneiras, dependendo da firmeza e da complexidade que queremos dar a essa questão.

Os grandes estágios definidos por Piaget são três: sensório-motor (0 a 24 meses), pré-operatório (02 a 07 anos) e operatório (07 anos em diante), dividindo-se este em operatório-concreto (07 a 11 anos) e operatório-formal (12 anos em diante).

O recurso ao modelo interpretativo piagetiano, centrado nas pesquisas de Jean Piaget (1896-1980), tem sido uma fonte rica para a superação de uma visão de desenvolvimento presente no senso comum. Os estudos de Piaget, no que se refere à análise dos estágios evolutivos, tanto no campo cognitivo como no campo afetivo e comportamental da criança, deram origem a diversas concepções pedagógicas conhecidas na atualidade como “construtivismo”.

Na presente pesquisa, recorreremos aos fundamentos teóricos piagetianos no sentido de compreender as etapas de desenvolvimento psicosssexual das crianças.

Buscaremos aprofundar as interpretações sobre tais fundamentos, considerando os períodos evolutivos da criança na visão de Piaget.

O estágio sensório-motor é uma fase extremamente rica, em que inteligência e afetividade começam a se estruturar e a mostrar seu valor muito antes da linguagem. Essa fase é determinada pela dependência da figura materna e pela indiferenciação da criança com relação ao mundo e à mãe. A criança, quando nasce, não tem a noção de que ela é um objeto entre outros objetos no mundo, portanto, uma das tarefas que ela enfrenta no processo de desenvolvimento é construir essa noção de objeto. Nesse período inicial, a criança percebe a mãe como extensão do seu próprio corpo. É um tempo marcado pela completa relação de continuidade com a mãe e pelas capacidades assimilativas dos estímulos do ambiente, constituindo a base da afetividade egocêntrica e das primeiras sensações de relação com o mundo físico e social (NUNES; SILVA, 2000). O período sensório-motor é chamado de inteligência prática porque a criança não emprega a sua linguagem, apenas suas ações e percepções; isto é, a criança baseia-se em percepções sensoriais e esquemas motores para satisfazer suas necessidades. Predominam, nesse período, os fenômenos da imitação, inicialmente de maneira difusa e geral, até atingirem uma certa intencionalidade. Isso se deve ao fato de que a criança ainda não tem um pensamento lógico, mesmo porque não possui a capacidade de representar eventos, referir-se ao passado ou ao futuro. Ao contrário, está presa à experiência imediata.

A perspectiva piagetiana acentua a imitação e a franca intensificação da estimulação sensorial e motora. A criança aprenderá o movimento das mãos e suas correlações com a intencionalidade humana em tocar e apreender as coisas. Sua curiosidade manifestar-se-á na dinâmica de tocar e pegar as coisas que estiverem ao seu alcance. Assim, a estimulação corporal e física da criança ocupa lugar proeminente no processo educacional emancipatório (NUNES; SILVA, 2000).

Ao longo desse período, a criança vai elaborar a sua organização psicológica. O aparecimento da função simbólica, as concepções de espaço, tempo e causalidade começam a ser construídas.

A simples representação de afeição à criança, de maneira verbal e institucional, não lhe fornece meios para tomar sentido em sua identidade corporal e humana. Sentir-se-á amada à medida que for tocada, estimulada, acariciada e puder conseguir registrar estas experiências como gratificantes para sua realidade como pessoa (NUNES; SILVA, 2000, p. 88).

Os autores chamam a atenção para o fato de que Piaget defende a necessidade de experimentação que a criança desencadeia em seus gestos e atitudes e que pode estar sujeita ao erro e à consequente frustração. É a partir dos movimentos dos adultos que a cercam que a criança poderá assimilar suas formas de educação corporal. Para Piaget, as crianças, no período sensorial e motor, passam da observação sensorial e empírica, centrada no sujeito, na sua realidade egocêntrica, para a compreensão das formas de simbolismo e abstração. Assim, para Piaget, a imitação e a indiferenciação, nesse período, apresentam-se como processos cognitivos e afetivos fundamentais.

A principal contribuição de todas as inúmeras conceituações de Piaget sobre o processo de assimilação de aprendizagem da criança e sua acomodação comportamental reside no conceito de egocentrismo. O egocentrismo não constitui uma intencionalidade egoísta, passível de condenação moral e educacional, mas sim na incapacidade de descentralizar de sua própria condição e assumir o lugar ou a realidade de outrem (NUNES; SILVA, 2000, p. 89).

Do ponto de vista educacional, é muito importante que os programas para a primeira infância priorizem a qualidade e a riqueza das experiências sensoriais e responsáveis da criança, uma vez que são fundamentais para a passagem ao estágio seguinte.

O segundo período do desenvolvimento cognitivo é denominado estágio pré-operatório ou período intuitivo ou simbólico. É o período compreendido dos dois aos sete anos de idade e sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação. É marcado pela inteligência intuitiva, pelo surgimento da linguagem, pelo desenvolvimento da função simbólica (função semiótica) dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (PIAGET, 2002).

Com o aparecimento da linguagem oral, as condutas, no aspecto afetivo e intelectual, sofrem profundas mudanças. São preservadas todas as ações reais ou materiais do período antecedente, mas, em função da linguagem a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas na forma de narrativas assim como antecipar suas ações futuras através da representação verbal.

Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e os sistemas de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das *experiências mentais*. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios (PIAGET, 2002, p. 24).⁵⁶

As estruturas mentais no estágio pré-operatório são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas, a criança faz uso da linguagem para designar objetos e ações. Além da inteligência prática, construída anteriormente, esse período é marcado pela capacidade de ter esquemas ou ações interiorizadas, os chamados esquemas representativos ou simbólicos, firmando a idéia pré-existente de algo. Piaget e Inhelder (1968) classificam a linguagem em dois grandes grupos: egocêntrico e socializado. A linguagem egocêntrica está dividida em três categorias: a repetição, o monólogo e o monólogo a dois ou coletivo. A linguagem socializada divide-se em cinco categorias: a informação adaptada, a crítica, as ordens, as súplicas e as ameaças, as perguntas e as repostas. Não é nosso objetivo detalhar sobre todas essas categorias de linguagens. Aqui nos interessa saber que a criança usa linguagem para comunicar, isto é, como objeto de troca de informação com o outro e, quanto mais rico for o meio verbal da criança durante esse período, há grande probabilidade de que a linguagem se desenvolva e evolua, deixando de

⁵⁶ Grifos do autor.

apresentar as características egocêntricas e passando a se constituir numa linguagem com características socializadas.

Conforme referimos anteriormente, outra característica importante neste período é o desenvolvimento da função simbólica que permite à criança construir imagens mentais e decodificar signos e símbolos. O jogo simbólico surge quase ao mesmo tempo em que a linguagem, mas de maneira independente dela, tendo um importante papel no pensamento das crianças por ser fonte de representações individuais – ao mesmo tempo, cognitivas e afetivas – e de esquematização representativa, igualmente individual (PIAGET, 2002).

Através do jogo simbólico, a criança exprime sua capacidade de representação da realidade que se encontra fora do campo perceptual presente, utilizando símbolos individuais, isto é, específicos de cada criança. Trata-se de um jogo de imaginação e imitação com o objetivo central de satisfazer o eu através da transformação do real em função dos desejos próprios.

Os exemplos são abundantes: jogo de boneca, brincar de comidinha. É fácil dar-se conta de que esses jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. Em suma: o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu (PIAGET, 2002, p. 28-29).

Assim, o estágio pré-operatório caracteriza-se pela representação (que é a capacidade de pensar um objeto através de outro objeto), pelo desenho, pelo faz de conta e imitação. A criança já trabalha com representações, mas estas serão organizadas posteriormente, aos 07 anos de idade. No momento de introdução à linguagem, há uma socialização da inteligência permitindo a comunicação; dá-se também a entrada da criança ao mundo da moralidade. Há presença do egocentrismo que significa a dificuldade da criança em perceber o ponto de vista do outro. Outra característica desse estágio é a ausência de reversibilidade (PIAGET,

2002). As ações interiorizadas não atingem ainda o nível das operações reversíveis porque o pensamento da criança é basicamente egocêntrico e não reversível. A reversibilidade é a capacidade de imaginar a ação e a anulação dessa ação.

Ela ainda não é capaz de pensar de um ponto de vista diferente do seu, ou de considerar mais de uma perspectiva simultaneamente (egocentrismo), assim como não consegue considerar os efeitos de duas transformações ocorridas ao mesmo tempo (reversibilidade) (VIEIRA; LINO, 2007, p. 209).

Passaremos a discorrer sobre o desenvolvimento moral, mais especificamente, no período marcado pela evolução do egocentrismo a heteronomia, em que a criança evolui de uma afetividade egocêntrica e possessiva para uma afetividade marcada por regras.

A educação moral, na atualidade, pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica constituída por procedimentos que podem permear as diversas disciplinas educativas, objetivando contribuir para a formação sócio-moral do sujeito. Para pensar uma educação moral que garanta tal formação é preciso compreender como se desenvolve o juízo moral, sua psicogênese e possibilidades de evolução. Assim como a inteligência, o conhecimento evolui, a moral também evolui, conforme identificou Piaget quando investigou, junto à criança, a formação do juízo moral. No livro *Le Jugement Moral chez l'Enfant* (O juízo moral na criança), que Piaget publicou no ano de 1932, o autor explica que existe um desenvolvimento moral na criança e que este se apresenta-se através de estágios: anomia, momento no qual a criança está fora do universo moral; heteronomia, representa a entrada da criança no mundo moral e esta é vista como o respeito pela autoridade e obediência; e autonomia, estágio no qual a legitimação da moral não se dá mais pelo respeito à autoridade e obediência e sim pelo contrato, pelo respeito mútuo, pelas relações de reciprocidade. Na sua obra *O Juízo Moral na Criança*, o autor discorre sobre suas investigações em situações de jogos, quando fazia perguntas às crianças sobre as regras que envolviam tais jogos. As respostas das crianças permitiram ao pesquisador constatar na criança a existência de um desenvolvimento moral que se dá através de etapas. Isso fez com que se colocassem em cheque as idéias

advindas da pedagogia tradicional no que se refere às regras morais de disciplina, pois, “a regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma” (PIAGET, 1994, p. 34).

O estudo sobre a moralidade representa a síntese de dez anos de pesquisa do jovem Piaget, no qual o autor expressa suas reflexões sobre questões importantes e atuais como: solidariedade, cooperação, justiça, nomeando também as respectivas sanções, relacionadas aos grupos etários que correspondiam às etapas de desenvolvimento moral que lhes permitiam tal julgamento (SOUZA, 2002).

Piaget teve por objetivo estudar o julgamento moral e não as condutas ou os sentimentos morais da criança, isto é, as pesquisas de Piaget estiveram voltadas para a consciência moral da criança e não para suas ações morais.

[...] ao excluir da discussão os sentimentos morais da criança, Piaget rejeita a tese de Rousseau de que a moralidade seria um sentimento inato de justiça e virtude, buscando no filósofo Kant referências de uma moral calcada na *razão*. No entanto, diferente de Kant, que defende um princípio moral *a priori*, o *imperativo categórico*, Piaget irá defender uma moral da educabilidade, uma moral autônoma (SOUZA, 2002, p. 93).⁵⁷

Antes dos estudos de Piaget, acreditava-se que a moral nada mais era do que a interiorização dos valores e das regras que existiam fora da criança. Pensava-se que pais e professores ditavam regras e a criança as internalizava. Na realidade, há um período inicial de anomia em que a criança recusa as normas sociais impostas pela educação formal. Assim, esse período é marcado pela assimilação dos jogos sensório-motores e dos jogos simbólicos representados nas diversas formas de sociabilização. Piaget destaca que os jogos sensório-motores existem no sentido de explorar as sensações, mas não apresentam uma intencionalidade precisa, já os jogos simbólicos internalizam esquemas de heteronomia e articulam regras e valores que devem ser assumidos pelo grupo (NUNES; SILVA, 2000).

⁵⁷ Grifos da autora.

Outro fator destacado pelos autores é que a descoberta dos jogos proporciona à criança a descoberta do corpo e de sua identidade genital-social. Piaget aponta para a importância dos jogos com regras no processo de constituição moral do sujeito. Na evolução da moral há participação ativa da criança. Por isso, a regularidade da regra constitui-se numa característica importante do jogo.

Aprender a respeitar as regras é importante para criarmos estruturas que colaborem na compreensão do funcionamento social e do conhecimento de categorias do relacionamento pessoal. As regras de jogos e brincadeiras infantis são sempre objetivas e bem explícitas o que as tornam de fácil compreensão. A criança que não aprende as regras por uma explicação teórica da brincadeira, aprenderá, com certeza, durante a ação de jogar, ou seja, aprenderá participando ativamente dos jogos (NUNES; SILVA, 2000, p.90).

Piaget ressalta que neste período ocorre a representação simbólica do jogo e o início do processo de subjetivação da criança que se dá pela internalização dos jogos imitativos e da própria avaliação interna e subjetiva da realidade vivida.

Se durante esse período a criança ultrapassa a fase da exploração sensorial para experimentar a apropriação subjetiva da realidade, internalizando regras e símbolos, torna-se de particular importância a informação adequada e suficiente das curiosidades sobre o corpo, os papéis sexuais e a vivência do afeto. As explicações sobre a diferenciação entre os sexos já são possíveis de serem apresentadas de maneira igualitária e isonômica (NUNES; SILVA, 2000, p. 91).

Daí a necessidade de família e escola articularem-se no sentido de promover informações coerentes e valores igualitários no que se refere ao respeito aos sexos e suas manifestações sociais porque somente dessa forma estarão construindo uma ética sexual emancipatória. Somente a partir da vivência do egocentrismo pela criança e a sua superação tornam possíveis relações de cooperação, de solidariedade e reciprocidade (NUNES; SILVA, 2000, p. 91). As crianças, quando heterônomas, fazem uso da regra para imitar o adulto, e o fato de tal regra ser originária da tradição, de origem adulta e eterna (pais, Deus) é considerada como imutável, absoluta e sagrada. No apogeu do egocentrismo e início do estágio da

cooperação nascente, qualquer modificação é vista como transgressão para a criança. É o estágio caracterizado pelo realismo moral, ou seja, há, na criança uma certa tendência de encarar as regras, as obrigações e os valores como existentes em si, impondo-se coercitivamente como uma forma externa (SOUZA, 2002). A autora aponta que três características são apresentadas por Piaget para identificar o realismo moral: todo ato que está em concordância com a regra adulta é considerado bom; as regras são interpretadas de maneira concreta; julga-se pela consequência dos atos e não pela intencionalidade, o que vai ocorrer no estágio posterior. O mesmo ocorre com a mentira ou o roubo. Portanto, para as crianças heterônomas, os atos das outras pessoas são julgados pelo seu resultado aparente, assim como as mentiras e os roubos e outras ações inadequadas; são piores aqueles passíveis de serem descobertos e punidos.

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo com estas ordens; a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p. 250).

Essas diretrizes de Piaget dão ênfase às manifestações da curiosidade da criança e o desenvolvimento processual do seu pensamento e afetividade, que são o resultado da evolução de uma condição do egocentrismo intelectual e afetivo para a cooperação, reciprocidade e autonomia, etapa do desenvolvimento moral que abordaremos a seguir no estágio operatório.

A partir dos estudos de Piaget, a moral disciplinar passa a ter um outro conceito porque deixa de ser vista como algo que deva ser imposto de fora para dentro e começa a ser entendida como parte do desenvolvimento das crianças.

A preocupação central de Piaget em suas obras sobre a moralidade era de elucidar 'como' a consciência chega a respeitar as regras. Como resultado de suas investigações Piaget observou um caminho psicogenético, ou uma *vecção*, no desenvolvimento infantil dessas noções, que ele vinculou ao desenvolvimento do juízo moral. Esse caminho na relação da criança com as regras inicia-se com a fase da *anomia*, passando pela *heteronomia*, em direção da *autonomia* (ARAÚJO, 2002, p.222).⁵⁸

Enquanto na pedagogia tradicional, a obediência e o silêncio integram o processo de desenvolvimento intelectual e moral da criança e contribuem para formação de sujeitos heterônomos – ou seja, ela somente repete e imita o que lhe é imposto sem questionar – na perspectiva construtivista piagetiana, o princípio para o desenvolvimento moral da criança é a cooperação entre os indivíduos. Assim, é importante o movimento e a fala. As regras são construídas no grupo com a participação ativa dos envolvidos, rumo à construção de sujeitos críticos e autônomos.

O terceiro estágio é o das operações concretas que se caracterizam por uma capacidade lógica de compreender o mundo através de novas formas de organização em função do surgimento de novas estruturas. Há progressos da conduta, da socialização e também progressos do pensamento, nas operações racionais, na afetividade, na vontade e nos sentimentos morais. Nesse período da infância, a partir dos sete anos de idade e que coincide com o início da escolaridade da criança, Piaget (2002) afirma ser o momento marcante na modificação decisiva no desenvolvimento mental.

Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções (PIAGET, 2002, p. 40).

⁵⁸ Grifos do autor.

No que se refere às relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos de idade, já é capaz de cooperar porque não confunde mais o seu próprio ponto de vista com o dos outros; o que se pode perceber na linguagem entre as crianças. Ocorre um desenvolvimento da linguagem e as discussões são possíveis porque comportam compreensão acerca dos pontos de vista do adversário e procuram justificativas ou provas para a afirmação própria. As explicações entre crianças desenvolvem-se no plano de pensamento e não apenas no da ação material (PIAGET, 2002). Assim também, “a linguagem *egocêntrica* desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica” (PIAGET, 2002, p. 41).⁵⁹

É importante compreendermos que, do ponto de vista afetivo, as crianças manifestam o que Freud denominou de sentimento gregário, canalizado para regras coletivas, jogos de submissão e identidade e negação da alteridade. Tal processo de negação afirma uma oposição momentânea entre meninos e meninas e uma disputa social por suas identificações tradicionais (NUNES; SILVA, 2000).

O terceiro estágio, o operatório concreto, representa que o raciocínio da criança dá-se em função de situações concretas, enquanto o seu pensamento é caracterizado por uma reversibilidade simples. A criança manifesta uma compreensão concreta e literal das regras; assim, estas apresentam-se para ela como leis acabadas e imutáveis.

E, para finalizar, chegamos ao estágio das operações formais (após os 11 anos de idade) no qual ocorrem mudanças significativas no pensamento da criança. O adolescente utiliza um pensamento hipotético-dedutivo que lhe permite raciocinar sobre conceitos que exigem um grau de abstração elevado.

É na realidade por volta de doze anos que é preciso situar a modificação decisiva, depois da qual o impulso se orientará, pouco a pouco, na direção da reflexão livre e destacada do real. Por volta de onze a doze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o término das operações

⁵⁹ Grifo do autor.

construídas durante a segunda infância; é a passagem do pensamento concreto para o *formal*, ou, como se diz em termo bárbaro, mas claro *hipotético-dedutivo* (PIAGET, 2002, p. 58).⁶⁰

É, portanto, um período caracterizado por uma maturidade cognitiva, com capacidade abstrata de um raciocínio hipotético-dedutivo, científico e impessoal em função da superação do egocentrismo. Representa o momento importante na fundamentação da personalidade e no reconhecimento da alteridade, o que leva, no campo afetivo, à possibilidade de relações de solidariedade e cooperação.

Para Nunes e Silva (2000), a concepção piagetiana é um valioso instrumento de qualificação pedagógica que possibilita a compreensão da dinâmica processual da afetividade e intelectualidade da criança e suas referências com o mundo social e institucional.

Jagstaidt (1987), apud Ribeiro (1996), realizou uma pesquisa fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, buscando uma interlocução entre a criança e a sexualidade e afirma que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com o seu estágio de desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo. Constrói suas crenças em virtude de seu inconsciente, devido ao seu passado e à sua vivência, num estilo individual, pessoal, único. Assim, a vivência de cada criança é singular, mas a gênese e a evolução dessas crenças são comuns a todas as crianças por dependerem do desenvolvimento da inteligência.

Ribeiro (1996), a partir dos resultados da pesquisa de Jagstaidt (1987), apresenta uma síntese rica em exemplos de como as crianças elaboram suas interpretações sobre questões relacionadas à sexualidade humana. A autora destaca que a criança com idade entre 4 e 7 anos, por encontrar-se em pleno egocentrismo, tenderá a explicar o mundo relacionando os fenômenos consigo mesma. O egocentrismo impede que, intelectualmente, ela se coloque no ponto de vista do outro. Dessa forma, suas próprias ações e suas próprias funções devem, segundo ela, explicar também as do bebezinho que está na barriga da mãe como, por exemplo, comer usando talheres. Pode explicar a fecundação através da urina, ou a

⁶⁰ Grifos do autor.

saída do bebê do corpo da mãe pelas fezes, numa assimilação às suas próprias funções orgânicas.

Por volta dos 7 anos, o egocentrismo pode caminhar para a cooperação, sua inteligência operatória concreta permite-lhe elaborar explicações mais sofisticadas e a inteligência da criança pode ligar-se não mais aos estados, mas às transformações (RIBEIRO, 1996).

Ribeiro (1996) destaca que, segundo Jagstaidt (1987), a gênese das teorias sexuais infantis, no que se refere ao nascimento e à fecundação, numa interpretação em função da inteligência, pressupõe quatro estágios: estágio 1 – preexistência (4 anos), no qual a criança pensa que o bebê já existia em algum lugar e é encontrado e colocado no corpo da mãe pelo médico, pelo pai ou pela própria mãe; o estágio 2 – artificialismo mitológico (5 e 6 anos), a criança imagina várias hipóteses sobre a concepção e o nascimento e deforma as palavras do adulto. As coisas são produtos da fabricação humana. Tudo pode produzir a “semente”: as flores, o vento, Deus. Basta o pai ou a mãe encontrá-la e apanhá-la. O estágio 3 – artificialismo técnico (7 e 8 anos), a criança exercita novos esquemas e representa o mundo através da estrutura cognitiva operatório-concreta, começando a compreender gradativamente as palavras do adulto. Para representar o bebê na barriga da mãe e sua alimentação intra-uterina, a criança mostra crença no Homem e nas possibilidades de realizações técnicas de um homem endeusado, no qual a criança vai dedicar uma confiança cega. Assim, ela passa a pensar em parafusos, rodas dentadas, tubos de plástico destinados a diversos usos; estágio 4 – mito natural ou artificialismo imanente (9, 10 e 11 anos), em que a criança identifica a técnica humana como limitada e pouco adaptável à fecundação e à vida intra-uterina, voltando-se para a natureza, concedendo-lhe grande importância e responsabilizando-a pelo nascimento e alimentação do bebê. A superação do egocentrismo e dos interesses voltados para a natureza faz com que a criança dedique sua atenção a outras coisas além de suas próprias funções. Assim, realiza operações mentais apoiadas não apenas em materiais concretos, mas podendo elaborar seu pensamento mesmo na ausência deles. Ela é capaz de representar corretamente o bebê no corpo da mãe assim como explicar a concepção devido à estrutura de pensamento que lhe permite operar com

as representações do objeto, na medida em que suas ações e abstrações tenham sido contextualizadas.

2.4.2. A Psicanálise de Sigmund Freud e a Sexualidade da Criança

Sigmund Freud nasceu no dia 6 de maio de 1856, em Viena, na Moravia, que, na época, era um distrito da Áustria onde, hoje, localiza-se a cidade de Pribor na Tchecoslováquia. Era filho de Jakob Freud, e Amália. Freud era conhecedor do Judaísmo, praticado pelo pai, ainda que, particularmente, não praticasse essa religião. Na infância, Freud aprendeu hebraico com os pais, e, posteriormente, foi autodidata ao estudar latim, grego, espanhol, inglês e italiano.

Num contexto histórico, que dava ênfase à cultura e ao conhecimento científico, Freud formou-se em Medicina no ano de 1881, aprofundando seus estudos clínicos em neurologia. No final do século XIX, em Viena, os estudantes de Medicina deviam cursar três anos de seminários de Filosofia, momento que proporcionou a Freud maior proximidade com as questões filosóficas. No ano de 1886, aos trinta anos, Sigmund Freud casou-se com Martha Bernays. Devido aos estudos de Freud em outra cidade, seu namoro fora praticamente por correspondência. Essa união deu origem a seis filhos: Mathilde, Jean-Martin, Oliver, Ernst, Sophie e Anna, esta, a única que se interessou pelos estudos do pai.

Nosso recurso à teoria freudiana justifica-se pelo fato desta, representar a volta da sexualidade para o campo das Ciências Humanas como objeto científico e também pela sua pioneira descoberta da sexualidade infantil. Vejamos a afirmação nesse sentido: “Freud foi o primeiro teórico a considerar a criança dentro do ambiente familiar e como fruto deste, enfim, transformou o entendimento ocidental do que seja sexualidade humana hoje” (SILVA 2001, p. 103).

No início do século XX, mais precisamente em 1916-17, Sigmund Freud (1856-1939), em uma de suas conferências, fala aos norte-americanos sobre *a vida sexual dos seres humanos*. Apresentaria à platéia suas idéias e descobertas sobre a sexualidade infantil e desbancava o conceito de que a sexualidade só apareceria na adolescência.

As crianças, desde o nascimento, apresentavam *atividades auto-eróticas* que, da sucção à masturbação, passando pelo controle das fezes como estímulo à mucosa anal, faziam-se acompanhar de fantasias e constituíam assim a história amorosa desses supostos anjos (GUIRADO, 1997, p. 25).⁶¹

A Psicanálise, enquanto ciência, encarregada da *psiqué* humana, esforçava-se para ser reconhecida e aceita, porém eram muitos os descaminhos e entraves encontrados no seio da sociedade vienense, de onde Freud viera, e da norte-americana, onde estava exilado em virtude da I Guerra Mundial.

Segundo a autora supracitada, acostumado que estava com as contraposições, Freud era diretivo e audaz ao perguntar à sua platéia de educadores, pais e médicos: por que estariam constantemente reprimindo as crianças nas escolas e em casa na prescrição de condutas chamadas saudáveis?

Freud assegurava, como estudioso que era, que em suas pesquisas clínicas psicanalíticas, investigando a psique adulta, identificava que a sexualidade infantil é vivida por todos nós.

A edição, em 1905, de sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* exhibe, com grande destaque, que a sexualidade nasce paralelamente a uma função vital, biológica; no entanto, é uma atividade que se prolonga para além da necessidade vital, diferenciando-a. Assim, em suas pesquisas, a conclusão mais importante a que chega, quando estuda o homossexualismo, não havendo base para supô-lo como anomalia da sexualidade, a relação da pulsão sexual com seu objeto é contingente, acidental, não necessária. O objeto encontra-se *colado* à pulsão em razão de sua história, não de uma inscrição biológica (SOUZA, 1997).⁶²

Nesse sentido, vamos encontrar no conceito fundante da sexualidade humana para Freud, a atividade de mamar do bebê como gênese da sexualidade. Reconhecido como reflexo, biologicamente, herdado, a sucção tem como objetivo primário saciar a fome. Vinculado ao prazer dessa satisfação, encontra-se um prazer paralelo, ou seja, o prazer sexual. Tal prazer vincula-se à atividade de sucção e a

⁶¹ Grifos da autora.

⁶² Grifo da autora.

transforma, numa atividade sexual. O prazer, em si, nasce da excitação do contato da boca do bebê (sua zona erógena por excelência) com o seio materno.

Está claro, além disso, que o ato da criança que chucha é determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora lembrado. No caso mais simples, portanto, a satisfação é encontrada mediante a sucção rítmica de alguma parte da pele ou da mucosa. É fácil adivinhar também em que ocasiões a criança teve as primeiras experiências desse prazer que agora se esforça por renovar. A primeira e mais vital das atividades da criança – mamar no seio materno (ou em seus substitutos) – há de tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da criança comportaram-se como uma *zona erógena*, e a estimulação pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas (FREUD, 2002, p. 59-60).⁶³

O autor distingue e teoriza sobre as várias fases do desenvolvimento psicosssexual, fazendo cada uma delas corresponder a uma organização da sexualidade, de maneira dimensionada, ocorrendo na estruturação do próprio psiquismo. Com isso, Freud abandona as concepções biológicas e aproxima-se de uma compreensão *psíquica* para explicar a sexualidade. As fases do desenvolvimento psicosssexual nomeadas por Freud são: fase oral, fase anal, fase fálica, latência e fase genital. Há diversas formas de compreender as etapas da sexualidade da criança, porém a mais difundida é a freudiana. Os estudos de Freud partem do pressuposto evolucionista da educação e constituição da *psique* humana. Elabora uma análise que define as diversas fases de cristalização e difusão da energia psíquica e corporal vital primária – libido – origem das etapas de desenvolvimento psicosssexual (NUNES; SILVA, 2000).

De acordo com as fases de desenvolvimento descritas por Freud, a fase oral (0 a 1 ano) refere-se ao período em que a satisfação da criança é experimentada por meio da boca. A boca seria o canal de comunicação entre a criança e o mundo.

⁶³ Grifo do autor.

Nesta fase há uma grande satisfação libidinosa em todas as atividades (morder, sorrir, chorar, sugar) oriundas na atividade oral. Freud afirma que estas atividades são primariamente sensoriais e que a satisfação encontrada nesta ação cristaliza-se a partir da *libido*, entendida como energia psíquica que perpassa toda a educação social da criança (NUNES; SILVA, 2000, p. 85).⁶⁴

A fase anal (1 a 3 anos) manifesta-se a partir do momento em que a criança passa experimentar as sensações através do controle das fezes e da urina. É um momento no qual a criança começa a internalizar normas sociais referente ao controle dos esfíncteres. Assim, percebe que quando consegue ter controle passa a ser aceita socialmente.

A satisfação libidinosa não é, nesta fase, puramente neurológica ou sensorial, mas ultrapassa esse plano das sensações, ainda que o contenha, para situar-se nas primeiras expressões de gratificação simbólico-social da criança em cumprir com as exigências paternas da higiene e controle metódico e adequado do esfíncter, através da padronização de suas necessidades fisiológicas (NUNES; SILVA, 2000, p. 85).

Na fase fálica (3 a 6 anos), a criança descobre os órgãos sexuais e começa a interessar-se pelas diferenças sexuais, pela manipulação e busca de prazer através desse exercício. É um momento no qual as crianças desenvolvem intensos jogos sexuais (brincar de papai e mamãe, de casinha, etc.). Nesse período, ocorre a entrada da criança naquilo que Freud denominou como Complexo de Édipo. Durante sua vivência, realiza-se o auge da resolução, ou não, da questão edipiana, tema central da psicanálise freudiana.

Freud aponta aqui a época das descobertas das diferenças genitais na qual o menino seria diferentemente identificado com a sociedade patriarcal através da descoberta do *pênis* e sua simbologia e a menina experimentaria a *castração* simbólica, geradora de ansiedade, a base das sublimações, pela descoberta da *ausência* do *pênis* (NUNES; SILVA, 2000, p. 86).⁶⁵

⁶⁴ Grifo dos autores.

⁶⁵ Grifos dos autores.

Dos 6 aos 9 anos de idade, no período de latência, há uma diminuição do impulso sexual, ocorrendo maior ênfase nos aspectos de sociabilidade, gregarismo e descobertas intelectuais. Freud aponta uma distensão, muito provavelmente causada pelo excesso de energia psíquica liberada no idílio edipiano e uma retomada dos jogos de regras e também internalização de diferenças sexuais e papéis sociais (NUNES; SILVA, 2000).

Na fase genital, por volta dos 10 anos de idade, ocorrem grandes transformações biológicas, corporais, afetivas e sociais, atingindo o auge na adolescência. É marcada por maturidade psíquica e organização das estruturas da psique que, antes, estavam consolidadas em experiências de tensão entre o “princípio do prazer” e o “princípio da realidade”, identificado no trabalho (NUNES; SILVA, 2000).

Em seus trabalhos iniciais acerca do tema, Freud acreditava num determinado auto-erotismo infantil; a sucção do polegar é um importante exemplo do que falamos. Entretanto, suas pesquisas mostraram que o auto-erotismo é secundário a uma escolha de objeto. A relação com o outro, inicialmente de dependência absoluta e posteriormente relativa, é essencial no conceito freudiano de sexualização. A “experiência de satisfação por intermédio de outra pessoa implica, o surgimento da própria necessidade” (SOUZA, 1997, p. 19). O pensamento formalizado por Freud a respeito da sexualidade da criança é, na realidade, o ponto de chegada da Psicanálise. E é este o ponto que nos permitirá produzir o itinerário para um trabalho desafiador, exaustivo e inovador, no campo teórico-acadêmico, buscando suscitar o interesse e a atenção criteriosa daqueles que trabalham pedagogicamente o tema em escolas e organizações educacionais (SILVA, 2001).

A idéia remanescente de um prazer vinculado ao objeto que propiciou a satisfação primeira é sempre revivida e, *inconscientemente* registrado, fazendo com que a associação entre prazer e objeto seja reativada. A satisfação, ou seja, o prazer é promovido pelo desejo; satisfazer um desejo psíquico difere de satisfazer uma necessidade fisiológica como a fome.

Quem já viu uma criança saciada recuar do peito e cair no sono com as faces coradas e um sorriso beatífico, há de dizer a si mesmo que essa imagem persiste também como norma da expressão da satisfação sexual em épocas posteriores da vida. A necessidade de repetir a satisfação sexual dissocia-se então da necessidade de absorção de alimento – uma separação que se torna inevitável quando aparecem os dentes e o alimento já não é exclusivamente ingerido por sucção, mas é também mastigado. [...] nem todas as crianças praticam esse chuchar. É de supor que chegam a fazê-lo aquelas em que a significação erógena da zona labial for constitucionalmente reforçada (FREUD, 2002, p. 60).

Nesta fase há uma transformação da necessidade em desejo, portanto, um objetivo sexual infantil, observado no bebê ou na criança pequena, “consiste em provocar a satisfação mediante a estimulação apropriada da zona erógena que de algum modo foi selecionada” (FREUD, 2002, p. 62), a boca ou a zona labial, primariamente, com a satisfação do instinto obtida pelo ato de sugar. Posteriormente, e análogo a esse prazer, outras zonas vão compondo a sexualidade infantil. O ato de sugar, próprio da primeira atividade erótica, tem de ser substituído por outras ações musculares, segundo a natureza de outra zona erógena. É o que vamos observar com o controle anal.

Os transtornos intestinais, comuns na infância, contribuirão para a excitação da zona erógena anal. Segundo o autor, as crianças encontram grande excitação em reter as fezes, o que gera acumulação de fezes no intestino, provocando intensas contrações musculares e, ao passarem pelo ânus são capazes de produzir excitação da membrana mucosa. Causam, conforme observado, tanto sensações de dor como de prazer.

Uma importante observação, feita por Freud (2002), com relação à zona erógena anal, é a de que a retenção de fezes estaria vinculada tanto ao estímulo masturbatório dessa zona bem como orientado às pessoas que cuidam dela, implicando significados que, mais tarde com Abraham (1970), passam a ser intensamente investigados. Esse autor detém-se, então, às observações pertinentes ao caráter neurótico, provenientes desse período da sexualidade infantil.

A zona erógena genital é, então, a representante da atividade sexual que iremos ter na vida adulta. Na infância, por volta dos 3 aos 5 anos, aproximadamente,

a masturbação apresenta-se como importante atividade deste período. Freud (2002) estabelece três fases da masturbação infantil, distinguindo-as em: “A primeira é própria do período de lactância, a segunda pertence à breve florescência da atividade sexual por volta do quarto ano de vida, e somente a terceira corresponde ao onanismo da puberdade, amuêde o único a ser levado em conta” (FREUD, 2002, p. 66).

Freud quer com esta última observação concluir que a sexualidade está presente muito antes do que, até então, estaria observado e legitimado pela ciência. Ao insistir que a sexualidade infantil é própria da vida humana, demonstrando em seus trabalhos como reprimimos, enquanto sociedade, toda atividade sexual infantil, quer em casa, quer nas escolas, Freud passa a incomodar não só pais e educadores, mas toda uma comunidade científica que se encontrava até então, muito confortável e protegida por seus tabus.

Nesse sentido, fica desvinculada a idéia bio-orgânica da concepção freudiana de sexualidade, este importante marco na descoberta da sexualidade humana, que é para nós um ponto nodal da teoria e queremos evidenciá-lo em nosso trabalho como um alicerce na compreensão científica dos pressupostos psicanalíticos. A estruturação da psicanálise, com início nos trabalhos de Freud, prova que, além de criar um método para interpretar a mente humana, promoveu mudanças significativas nas formas de compreender suas as relações, colaborou para a construção do sentimento social a respeito da criança como ser humano em formação (SILVA, 2001).

Silva (2001) identifica a teoria psicanalítica como uma perspectiva viável para a ação da pedagogia e mediação para a Educação Sexual. A autora, ao buscar elementos para uma interpretação institucional e pedagógica da articulação entre Freud e a Educação Sexual da Criança, afirma que, apenas a partir dos trabalhos freudianos tornou-se possível a articulação entre a sexualidade na infância e o comportamento sexual do adulto.

Acreditamos que a Educação Sexual, fundamentada nos conhecimentos científicos freudianos, constitui-se num valioso instrumento para a compreensão do desenvolvimento psicosssexual da criança, podendo, inclusive, garantir a articulação

pedagógica para que seu desenvolvimento aconteça de forma não traumática. A riqueza de capacidades interpretativas diversas incidiu na renovação e ampliação do entendimento possível sobre sexualidade no tempo e no espaço histórico deste século. As idéias sobre o sentido do sexo para o desenvolvimento humano, a integração e desintegração de certas concepções são aqui interpretadas como um novo momento para a construção de uma ética sexual revolucionária.

A ética marxista só terá sentido numa sociedade emancipada [...] A dimensão ética da educação marxista, parte do homem concreto, considerando que a ética tem caráter social, lastro histórico e perfil de classe, como estudo do efetivo comportamento humano. Não há como haver uma ética no capitalismo, defendida por classes que se antagonizam, sendo a ética a reflexão da ação dos homens, sob circunstâncias históricas (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 83-84).

Mas como construir essa ética? No capítulo que segue apontaremos a propositura do nosso estudo para o alcance desta ética emancipatória. Daí nossa intenção maior em sensibilizar aos educadores e aos alunos da necessária formação científica, crítica e humanista sobre a temática.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DOS PROFESSORES: a defesa da construção de uma ética sexual e da atuação emancipatória na escola e na sociedade

Iniciamos o presente capítulo buscando articulação histórica e social entre a emergência da categoria infância e a escola no mundo moderno e sua constituição como instância formativa e conformadora da disciplina sexual moderna.

Também, apresentamos alguns aspectos *históricos e teóricos da formação docente* e da *atuação do Pedagogo* objetivando explicitar através de cada um dos períodos históricos, de que forma se delineou legalmente o projeto formativo da docência até os tempos atuais em que é traçado através de *políticas públicas* para formação profissional, as *diretrizes curriculares* para o curso de Pedagogia e quais relações existem entre tais diretrizes com a possibilidade de um traçado emancipatório da educação sexual nos currículos dos cursos de formação de professores. Sustentamos uma crítica à Orientação Sexual como tema transversal e propomos uma formação consistente em educação sexual para o pedagogo e professores da educação infantil a fim de que, através do conhecimento científico, possam compreender as manifestações da sexualidade da criança e educá-la para uma sexualidade emancipatória e humanista. Ao falarmos em educação remetemo-nos as origens da escola burguesa e apresentamos algumas possibilidades de trabalhar a sexualidade na escola e na sociedade dentro de perspectivas emancipatórias.

3.1. Modernidade: a Infância Emergente e a Escola Burguesa

As mudanças tecnológicas ocorridas com a Revolução Industrial trouxeram impactos no processo produtivo do ponto de vista econômico e social. Iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, expandiu-se pelo mundo a partir do século

XIX. A máquina foi tomando o espaço do trabalho humano, o que resultou numa nova relação entre capital e trabalho, dando origem ao sistema econômico capitalista.

A Revolução Industrial criou os operários que passaram a controlar as máquinas, propriedade dos donos dos meios de produção, que dominaram o processo produtivo desde a matéria-prima até o produto final e ainda tomaram posse do lucro. Isso se deu devido à divisão das terras coletivas que beneficiou os grandes proprietários. As terras dos camponeses foram reunidas num só lugar e eram tão poucas que não lhes garantiam a sobrevivência: eles se transformaram em proletários rurais; deixaram de ser ao mesmo tempo agricultores e artesãos. A proletarianização abriu espaço para o investimento de capital na agricultura, do que resultaram a especialização da produção, o avanço técnico e o crescimento da produtividade. A população cresceu; o mercado consumidor também, gerando um excedente da mão-de-obra para os centros industriais.

Portanto, com a evolução do processo de industrialização de 1760 a 1850, especialmente nos países que participaram da Reforma Protestante como Inglaterra, Escócia, Países Baixos e Suécia, o século XIX foi marcado pela hegemonia mundial britânica na produção têxtil, um período de acelerado progresso econômico-tecnológico, de expansão colonialista e das primeiras lutas e conquistas dos trabalhadores. Durante a maior parte do período, o trono britânico foi ocupado pela rainha Vitória (1837-1901), razão pela qual é denominado como *Era Vitoriana*.

De 1850 a 1900 foi o momento de eclosão industrial nos países da Europa, América e Ásia: Bélgica, França, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Japão e Rússia. A busca por novas terras para colonizar e armazenar tudo o que era produzido nas indústrias gerou uma forte concorrência de mercado entre as grandes potências industrializadas, o que acabou desencadeando a Primeira Guerra Mundial (1914). De 1900 para cá, entram em cena as multinacionais; a produção automatiza-se e passa a ser em série e a expansão dos meios de comunicação contribui para a emergência da sociedade de consumo de massas.

Paralelamente ao processo de industrialização, à expansão colonial e à necessidade de mão-de-obra barata, entre os séculos XVII e XIX, houve a produção

de diferentes discursos religiosos, médicos, filosóficos sobre sexualidade e procriação tendo por alvo a população, as famílias e particularmente, as mulheres. A Revolução Industrial do século XVIII não marcou apenas a constituição de uma nova sociedade institucional, mas também a invenção de uma nova tecnologia de poder baseada na disciplina. Esse poder disciplinar ou normativo caracteriza-se por uma técnica positiva de intervenção e transformação social.

Se nos reportarmos à Idade Média, identificamos que a relação dos adultos com as crianças dava-se num mundo de iguais. Não existia separação das crianças do mundo adulto, todos compartilhavam dos mesmos espaços sociais e informacionais. A partir dos sete anos de idade, o trabalho infantil era visto com naturalidade. A história da educação medieval apresenta esse período, como aquele em que as escolas eram raras e privilégio do clero, única classe que aprendia a ler. Assim, adultos e crianças por não terem o privilégio da leitura, viviam na cultura da oralidade, cujos valores e costumes sociais eram apreendidos diretamente no contato com o mundo adulto. Não havia preocupação em proteger a criança desse contato e a ausência do conhecimento das particularidades da criança impedia o sentimento de necessidade de uma educação infantil. Na cultura da oralidade, não havia espaço para divisão nítida entre infância e idade adulta.

Na Idade Moderna, a ascensão sócio-econômica da burguesia trouxe valores diferentes dos medievais e um novo modelo de organização social. A invenção do tipógrafo, associado à alfabetização socializada, foi determinante para a impressão e publicação de livros que disseminavam conhecimento para aqueles que soubessem ler. Assim, os adultos eram aqueles que sabiam ler e escrever e as crianças as desprovidas desse conhecimento. Por isso, elas precisariam passar por um processo de aprendizagem moroso para adquirirem esse saber. A escola moderna assume, então, a tarefa de alfabetizar as crianças e educá-las através da *disciplinarização*.

3.2. A Escola Burguesa: instância formativa e conformadora da disciplina sexual moderna

Enquanto tema das ciências humanas, a sexualidade, num primeiro momento, passou pela análise filosófica, depois análise histórica dos papéis sexuais através das organizações sociais e, mais recentemente, tem abordado a questão da sexualidade como um componente educacional. O fenômeno educacional apresenta-se aqui envolto de toda sua aura de complexidade e de totalidade assim como a filosofia.

Há diferentes idéias de apropriação sobre a origem da escola. Aqui destacamos as contribuições de Aníbal Ponce (2005) que, em seu livro *Educação e Luta de Classes*, ensina que a escola nasceu como instituição nas sociedades primitivas, num período anterior à Revolução Agrícola⁶⁶, momento em que a divisão sexual do trabalho foi superada pela divisão social do trabalho. Assim, a escola nasceu nas sociedades coletoras e caçadoras que, posteriormente, transformaram-se em sociedades sedentárias.

Ponce (2005) aponta que tais sociedades tiveram que construir três equipamentos para a manutenção do seu trabalho. Primeiro, criou uma casta de sacerdotes para dar identidade religiosa ao grupo. O segundo equipamento é composto por militares com o objetivo de manejar armas e técnicas de observação e controle. O terceiro equipamento seriam os administradores, para ter o controle da distribuição dos produtos.

⁶⁶ A revolução agrícola aconteceu por volta de 5000 a.C. e, com ela, o domínio das sementes, irrigação e pastoreio. É importante salientar que o novo manejo agrícola manteve a humanidade num processo de desenvolvimento por aproximadamente 7000 anos. (NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1987). [...] a sociedade agrícola substituiu seu modo rudimentar de vida baseado na caça e pesca. Passaram a cultivar a terra mantendo a disposição rebanhos e manadas, que eram fontes abundantes de alimento e garantia de sobrevivência. Transformaram-se de caçadores e pescadores em pastores e agricultores. Tal transformação foi por ele denominada Revolução Agrícola, primeira grande modificação do modo de saber. Por suas características de propriedade coletiva da terra e de distribuição uniforme da produção, foi uma experiência socialista. (MOREIRA, José Francisco. **Avanços tecnológicos e os custos sociais**. 2002. 122 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Por isso, a tese que Aníbal Ponce (2005) defende é que a escola nasceu nas sociedades primitivas como equipamento de transmissão das desigualdades sociais, isto é, de manutenção da divisão de classes. A escola nasceu como equipamento de classe para transmitir aos que socialmente tinham acesso a serviços privilegiados o seu privilégio; portanto, constitui-se como a instituição da desigualdade social. Nunca, para o autor na sociedade histórica, haveria a possibilidade de uma escola de igualdade. Para ele, somente numa sociedade socialista, sem classes, será possível uma escola propagadora de uma igualdade social; enquanto a sociedade for de classes estará fadada a transmitir um saber também de classes.

[...] uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que 'esse bem comum' pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2005, p. 28-29).⁶⁷

Esse referencial nos permite conceber que a educação sempre esteve a serviço das classes dominantes constituindo-se num privilégio de poucos. Aos dominantes, a licitude do saber; aos proletários uma educação para o ofício perpetuando a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Na modernidade, a educação completa, que objetiva o domínio de todos os estágios da produção da mercadoria por ele oferecida, marcante na formação de um mestre-artesão rompe-se e temos, a partir daí, as divisões da instrução destes trabalhadores cidadãos.

Martinho Lutero, no século XV, dizia que a escola deveria quebrar essa natureza privilegiada. A finalidade de ir para a escola no séc. XVI, já no auge da emergência da modernidade, era para aprender a ler a bíblia e, conforme Comenius, era preciso ler a bíblia e ler o mundo (a natureza).

O capitalismo industrial e Francis Bacon (século XVI) defendem a criação de uma escola que ensine alguns a ler, outros a trabalhar e para alguns iluminados,

⁶⁷ Grifos do autor.

tudo. Até hoje essa escola baconiana é muito importante para os fins do capitalismo. É uma escola seletiva; a escola da dualidade social. Então, há uma dualidade perversa nessa escola burguesa.

Quem poderia superar esse dualismo da escola burguesa? Para o autor, somente numa sociedade socialista. Porque a escola burguesa tem uma matriz que letra, educa, escolariza até o ponto de manejar, de controlar, mas ela não escolariza ao ponto de conscientizar. Trata-se de estudar a dinâmica histórica e institucional da escola, mas não podemos prescindir de analisá-la à luz da identidade de classes como expressão de sua realidade.

Aníbal Ponce (2005) assevera que existe, na era da globalização, uma projeção sobre a educação como caminho para a solução de todos os problemas sociais emergentes no mundo capitalista, quando afirma que nossa sociedade tem “[...] uma confiança absoluta na *educação, como meio de transformar a sociedade*” (PONCE, 2005, p. 170).⁶⁸ Entretanto, complementa que

Esta confiança na *educação como uma alavanca da história*, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe, como já vimos na última lição, *um desconhecimento absoluto da realidade social*. Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. A confiança na educação como meio de transformar a sociedade, explicável numa época em que a ciência social ainda não estava construída, resulta totalmente inadmissível depois que a burguesia do século XIX descobriu a existência das lutas de classe. [...] O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a *educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência* (PONCE, 2005, p. 170-171).⁶⁹

Ao mesmo tempo, é intensa a defesa pela retirada do Estado das suas responsabilidades pela educação. Contudo, “pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça” (PONCE, 2005, p. 171). Ocorre, porém, que o Estado

⁶⁸ Grifos do autor.

⁶⁹ Grifos do autor.

retirou-se das áreas sociais de modo geral, não somente da educação, conforme defendido pelo liberalismo dos séculos XVIII e XIX e pelo neoliberalismo dos séculos XX e XXI. Encontramos, cada vez mais, uma escola fragmentada que, se por um lado, não responde mais aos anseios do mercado de trabalho em constante transformação, por outro, encobre as lutas de classe presentes na sociedade capitalista e as contradições crescentes do capitalismo globalizado. Nesta fase da Globalização, o capitalismo pode abandonar a idéia de que o Estado Burguês tem que oferecer escola para todos. Então, o capitalismo pós Segunda Guerra Mundial começa a abandonar a escola como ajuste social e dos anos de 1980 para cá, ostenta a lógica de ofertar escola básica e assistencialista. Preocupa-se com o Ensino Fundamental, com a Escola Básica, com políticas de controle de natalidade, distribuição de camisinha, política de controle das doenças sexualmente transmissíveis e, junto com essa escola compensatória, um Ensino Superior privatizado, um Ensino Médio propedêutico, seletivo, técnico enquanto a maioria da população tem acesso apenas à Educação Básica. Os sacerdotes dessa lógica, pós anos 1980, são o Banco Mundial e a sua política de Educação Básica, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a sua política de investimento na Educação Básica, os fiscais mundiais, que são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Documento Padrão, isto é, o Relatório Jacques Dellors, que representa a materialização da ideologia do Estado neoliberal, daí constituiu-se das políticas universalizantes. São todos esses os porta-vozes da ideologia da *desescolarização* do mundo, os quais defendem uma escola com creche para atender criança, na primeira infância, e ensino superior privado.

Na expressão ideológica do documento: *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, de Jacques Delors (1996), o Estado não é responsável pela educação e sim a família. A educação é uma questão de competência e habilidade, sendo preparadora para o trabalho e a descoberta de tecnologia; não é mais humanizadora nem produtora de humanidades. Então, nós perdemos as funções sociais e institucionais, estéticas e éticas. A idéia de que a educação brasileira é um direito de humanização

e que a escola brasileira tem que preparar o homem para a vida em sociedade a partir das necessidades humanas, do trabalho totalmente produtivo; para subjetividade a partir do coletivo, para individualidade a partir das referências culturais e para própria noção de tempo e de espaço, ainda está desfigurada no atual modelo de educação.

A Escola é um equipamento social, uma invenção que se distingue pela produção de conhecimentos, transmissão de habilidades, transmissão de disposições simbólicas, idéias, valores, disposições materiais, comportamentais, elementos socialmente produzidos; é uma organização de atividades de uma determinada sociedade. Como uma instituição social, tem uma cronologia, uma origem e uma gênese histórica.

Há diferentes versões e concepções sobre escola. Em primeiro lugar, há dificuldade em definir o grau de intervenção da escola na sociedade e na educação. Podemos compreender a escola a partir do conceito de educação. E a educação, no sentido lato, é definida como a produção do homem para a vida em sociedade, produção dos equipamentos humanos, produção da organização da condição humana, ou seja, educação, no sentido lato, seria um processo de endoculturação ou hominização. Hominizar-se é fazer-se homem, é uma atitude sobre si mesmo a partir da dialética com a natureza, isto é, o ato de fazer o homem como homem. Humanizar é fazer as outras coisas na vida do homem, uma atitude do homem para com o mundo, o ato de transformar a natureza, um mundo físico e social, à medida do homem. Humanizamos as relações sociais, as relações de trabalho, as relações institucionais, a natureza no sentido dialético.

Em primeiro lugar, é preciso definir o que se entende por Educação. Filósofos, historiadores e pedagogos definem a Educação, em sua acepção genérica, como a *produção social do homem*. Nessa definição, a educação seria inerente à condição humana, educar seria *hominizar-se*, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência, e transmiti-los culturalmente para o grupo social. Assim, nessa dinâmica, a educação, no *sentido lato*, seria a produção social do homem, sua constituição como homem,

conhecida ainda como *endoculturação*. Endoculturar significa trazer para dentro da cultura, integrar ou introduzir no grupo humano, as novas gerações; as formas e técnicas, os instrumentais simbólicos e materiais, representativos e reais, que produziram a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição e da cultura, da realidade econômico-formal e cultural ou ideológica. A educação, portanto, no *sentido lato*, seria identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações dos equipamentos necessários para a vida em sociedade. Nessa direção, a educação coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana. Já no *sentido restrito* a educação seria a capacidade e a potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade, através das instituições formais. Nesta direção, a educação seria entendida como o processo de *escolarização*. A educação estaria vinculada a instituição da escola (NUNES, 2003, p. 58-59).⁷⁰

A Educação, no sentido lato, é inerente à condição humana; no sentido stricto, é escolarização; é transmissão formal dos conhecimentos, das habilidades, das disposições mentais, éticas, estéticas, comportamentais e sociais. Só podemos entender as perspectivas e tendências da escola, se compreendermos as suas raízes históricas e suas determinações políticas até o nosso tempo.

É importante compreendermos que a educação tanto pode ser entendida no sentido lato como no sentido stricto. No sentido lato, não há como investigarmos a não ser estimativamente a origem; no sentido stricto, temos como investigar através da origem da escola.

[...] pela medição da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescente novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população

⁷⁰ Grifos do autor.

marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2005b, p. 21-22).

A escolarização como um fenômeno social é bem mais restrita e subjetiva. No campo da sexualidade, podemos abordar a questão da sexualidade nas duas dimensões. A educação sexual no sentido lato é preparar o homem para a vida em sociedade. Uma das principais emergências do grupo social é passar para as novas gerações, algumas estruturadas formas de comportamento moral sobre sexualidade. Abordar a sexualidade é saber que relação tem a sexualidade com a reprodução, com a simbologia da felicidade, com o comportamento, com o marketing. Nós vamos trabalhar no campo da escolarização, buscar defender a especificidade da abordagem escolar da educação sexual. Como trabalhar isso na escola, pela importância da escola pública numa sociedade como a nossa? Nossa defesa é pela especificidade da escola e sua importância estratégico-política, hoje, na sociedade brasileira. Qual o dever da escola para a sociedade moderna? A constituição de categorias definidas pelas ciências será também mediação social, constituindo-se a escola, nesse caso, uma mediação social fundamental às sociedades modernas.

Para nós, de um capitalismo subserviente periférico, numa globalização dependente, a escola, e, sobretudo a escola pública, é equipamento central de emancipação. Como pensar a escola pública, na realidade brasileira e latino-americana contemporânea, sem fazer a crítica da sua realização como desenvolvimento das potencialidades do ser humano na esfera do moderno? Ou seja, é na qualidade de constrangimento mesmo dessas potencialidades, propostas na mediação do ser com o moderno, que se situa a problemática da escola; é também na traição dos desejos, dos sonhos e dos projetos do homem moderno.

Assim, a educação sexual que podemos fazer na escola é uma educação para a reprodução dos papéis sexuais dominantes. Uma educação para a assepsia médica, para a procriação, para a moral tradicional, para a conveniência e conviências do sistema. No limite do sistema burguês, não há muito que fazer. Podemos, sim, tentar superar essa determinação para daquilo que era o treinamento para a produtividade ou para o consumo, fazer uma trincheira de emancipação.

Transformar a escola burguesa num espaço de contradição; de apresentação de uma rede de direitos, de uma autonomia ética, de autonomia estética. A escola do alfabeto permaneceu de Bacon (séc. XVI) até meados do séc. XX, no ano de 1945, quando, ao final da Segunda Guerra Mundial, acumulam-se nas mudanças quantitativas que geram mudanças qualitativas na organização do capital.

O pensador Michel Foucault em 1976, ano da publicação do primeiro volume da obra *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, afirmava que a sexualidade não passava de uma elaboração histórica, não sendo possível explicar suas formas e variações sem que fossem examinados os contextos em que se formaram. Dizia que a "sexualidade" não é um dado da natureza, mas o nome de um dispositivo histórico, datado da metade do século XVIII: o dispositivo da sexualidade. Trata-se de uma rede trançada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres e formação de conhecimentos (FOUCAULT, 1988).

Para o autor, o homem ocupa um papel importante, uma vez que é sujeito e objeto de conhecimento, resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder. Foucault (1988) discute o homem – sujeito e objeto do conhecimento – através de três procedimentos em domínios diferentes: a arqueologia, a genealogia e a ética. Tais procedimentos constituem momentos de seu método, diante do objeto a ser estudado e não o contrário.

Através do método denominado *arqueológico*, o filósofo aborda os saberes que tratam sobre o homem, as práticas discursivas, reivindicando uma independência de qualquer ciência, pois acredita não poder localizar o homem através do que ela pode oferecer. Estabelece inter-relações conceituais entre os diferentes saberes e não de apenas uma ciência. A genealogia possibilita pensar a questão do poder como uma rede onde o homem é visto como objeto e sujeito das práticas do poder. Mais tarde, Foucault (1979) desenvolverá a noção do biopoder. A genealogia não se opõe à história, mas aos desdobramentos meta-históricos das significações ideais e das indefinidas teleologias. Opõe-se apenas à pesquisa de origem. Este método, que se encontra descrito, principalmente, em sua obra "Vigiar e Punir" (1987), não entrará no mérito da presente pesquisa.

A ética, para Foucault (1988), é a possibilidade de apontar o sujeito que constitui a si próprio como sujeito das práticas sociais, momento para refletir o motivo pelo qual o homem moderno constitui critérios de um modo de subjetivação em que tenha espaço à liberdade. Tal elaboração⁷¹ foi feita nos últimos meses da vida de Foucault, momento em que parecia surgir-lhe a necessidade de pensar sobre sua subjetividade. Considerava sua filosofia como crítica a Kant, em suas concepções de sujeito enquanto mediador e referência de todas as coisas, já que, para Foucault (1988), o homem é produto das práticas discursivas.

Tomando como base as sínteses de Foucault (1976)⁷² sobre a sexualidade moderna, é possível inferir que, até o início do século XVII, os códigos morais não tinham rigidez e as crianças compartilhavam do mundo adulto; portanto, a repressão sexual não imperava sobre os corpos nem sobre os discursos.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre risos dos adultos: os corpos *pavoneavam* (FOUCAULT, 1988, p. 9).⁷³

Tais questões sobre o espaço para a sexualidade popular e, nesse recorte, o infantil, já foram referenciadas nos estudos de Nunes (1987) sobre a resistência que se deu mesmo em contexto controverso como o medieval. Para Foucault (1988), o período da era vitoriana (1837-1901) representa o momento da interdição da sexualidade, segregada ao regime conjugal. Com a ascensão da burguesia vitoriana, o sexo foi “varrido” das ruas e avenidas da cidade e limitou-se ao quarto do casal heterossexual, unido pelo matrimônio e com o objetivo exclusivo de procriação.

⁷¹ Os eixos desse método estão expostos em obras do autor como “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si” (1984)

⁷² “A vontade de saber - História da sexualidade I” (1976).

⁷³ Grifo do autor.

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 1988, p. 9-10).⁷⁴

Nesse contexto de hipocrisia, nossas sociedades burguesas buscaram negar e reduzir ao silêncio a menor forma de manifestação da sexualidade que se configurasse em atos ou palavras, trazendo consequências para a formação da sexualidade na criança.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1988, p.10).

Foucault (1988) salienta que os discursos foram purificados pela decência e as genitálias encobertas, guardadas, seladas. Quanto às crianças, roubaram-lhes os desejos, sendo-lhes imposta a inexistência do sexo. O sexo tornou-se um assunto nulo e vetado e toda a sexualidade que não acontecesse entre o casal procriador seria vista como anormal e deveria ser silenciada. A sociedade burguesa, forçada a algumas concessões, permitiu que as chamadas *sexualidades ilegítimas* incomodassem em lugares lucrativos como hospitais psiquiátricos ou prostíbulos.

[...] que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica – estes *outros vitorianos*, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alude para a ordem das coisas que se contam;

⁷⁴ Grifo do autor.

as palavras, os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. [...] Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo (FOUCAULT, 1988, p. 10).⁷⁵

Sua análise sobre a história da sexualidade desenvolve-se pelo questionamento às formas pelas quais os discursos religiosos, científicos, morais, políticos ou econômicos contribuíram para fazer da sexualidade um instrumento de subjetivação e, ao mesmo tempo, uma ferramenta do poder. A sexualidade é vista, num primeiro momento, como um subproduto dos biopoderes, uma forma de controle das populações. Num outro momento, Foucault (1988) a vê como um dispositivo de poder, passando a atuar através de “jogos de verdade”. Os biopoderes representam as diversas formas com que o poder passa a governar a vida das populações num processo que se dá por meio da gestão da saúde, higiene, alimentação, da natalidade e da sexualidade à medida em que se transformam em temas políticos.

Muitos discursos científicos (Freud, Reich) defendem que, desde o século XVIII, com a ascensão da burguesia, a sociedade moderna passou a ver a sexualidade como algo impedido e controlado, caracterizando esse momento histórico como um período de repressão sexual. Assim, a modernidade sustentou a justificativa de que o excesso de prazer desperdiça a energia que deveria ser canalizada para o trabalho, de maneira que o sexo devesse ser comedido porque prejudicaria a exploração da força de trabalho.

Foucault (1988) discorda da hipótese repressiva ainda que ela continue aceita como uma verdade e justifica que, para a sociedade atual, é interessante formular em termos de repressão as relações de sexo e poder.

Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. [...] É porque se afirma essa repressão que se pode ainda fazer coexistir, discretamente, o que o medo do ridículo ou o amargor da história impedem a maioria dentre nós de vincular: revolução e felicidade; ou, então, revolução e um outro corpo, mais novo, mais belo; ou, ainda, revolução e prazer (FOUCAULT, 1988, p.12).

⁷⁵ Grifos do autor.

E afirma, por fim que:

[...] somos a única civilização em que certos prepostos recebem retribuição para escutar cada qual fazer confidência sobre seu sexo: como se o desejo de falar e o interesse que disso se espera tivessem ultrapassado amplamente as possibilidades da escuta, alguns chegam até a colocar suas orelhas em locação (FOUCAULT, 1988, p.13).

O tema da repressão sexual⁷⁶ é discutido pelo autor, desmontando a idéia de repressão e denominando-a hipótese repressiva. Esse desmonte apresenta-se a partir de três dúvidas consideráveis: A primeira refere-se a uma questão propriamente histórica e assim posta pelo autor:

[...] a repressão do sexo seria, mesmo, uma evidência histórica? O que se revela numa primeiríssima abordagem – e que autoriza, por conseguinte, a colocar uma hipótese inicial – seria realmente a acentuação ou talvez a instauração, desde o século XVII de um regime de repressão ao sexo? (FOUCAULT, 1988, p.15).

A segunda dúvida aponta para uma questão histórico-teórica sobre a repressão.

[...] a mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? Interdição censura e negação são mesmo as formas pelas quais o poder exerce de maneira geral, talvez em qualquer sociedade e, infalivelmente, na nossa? (FOUCAULT, 1988, p.15).

E, por fim, a terceira dúvida; trata-se de uma questão histórico-política expressa nestes termos:

[...] o discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionara até então sem contestação, para barrar-lhe a via, ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (e sem dúvida disfarça) chamando-o *repressão*? Existiria mesmo uma ruptura histórica entre a Idade da repressão e a análise crítica da repressão? (FOUCAULT, 1988, p.15).⁷⁷

⁷⁶ Em A História da Sexualidade I: a vontade de saber (1988).

⁷⁷ Grifo do autor.

Todas essas suspeitas levantadas por Foucault (1988) não têm por objetivo anular a hipótese repressiva; o autor não nega a proibição do sexo, mas demonstra que a repressão não se constitui como elemento fundamental nas sociedades modernas. Haveria outras formas de poder, utilizadas pelo capitalismo, que não visam apenas ao controle, à contenção do prazer, ao domínio da sexualidade; entretanto, além disso, incitam o discurso sobre o sexo, disseminam-no.

Assim, Foucault (1988) afirma que as sociedades capitalistas não praticaram a repressão sexual e que, ao contrário, nas sociedades modernas o sexo foi intensamente cultivado. Os domínios do poder não se restringem a focos específicos; o poder está em todos os ambientes e relações e, além do aspecto negativo de controle, domínio e repressão, o poder apresenta um caráter positivo que incita, estimula e dissemina.

Ora, uma primeira abordagem feita deste ponto de vista parece indicar que, a partir do fim do século XVI, *a colocação do sexo em discurso*, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 1988, p. 17-18).⁷⁸

Convém salientar que toda a análise que Foucault (1988) faz da sociedade vitoriana permite constataremos que nunca se produziu tanto discurso sobre o sexo, se comparado a outros períodos históricos. Enfoca os ambientes nos quais circulam os discursos sexuais, o que os indivíduos pensam e falam sobre sexo e apresenta as instituições de saberes que se ocupam em tomar medidas que firmam a ciência sexual. Para o autor, a Psicanálise voltou-se às históricas e ao desenvolvimento sexual infantil; a pedagogia preocupou-se com a sexualidade das crianças; a medicina e a psiquiatria dedicaram-se às doenças mentais relacionadas ao sexo; o direito preocupou-se com os crimes sexuais.

⁷⁸ Grifo do autor.

Estudos⁷⁹ de medicina, psiquiatria, psicologia e pedagogia foram publicados em teses, livros, revistas e jornais abordando a sexualidade, classificando comportamentos sexuais e definindo o corpo e as zonas erógenas. O Estado demonstrou grande interesse na ciência sexual, em especial na sexualidade das crianças, dos criminosos e dos loucos. Embora o controle do Estado não fosse centralizador, o discurso no cotidiano vitoriano, acerca da sexualidade, intensificava o seu controle, vigilância e cuidado. É importante ressaltar que as instituições estatais preocupavam-se menos com o controle do sexo normal, dentro do matrimônio e com função procriativa e mais em disciplinar as sexualidades periféricas denominadas ‘perversões’ por se efetivarem fora do casamento e sem finalidade reprodutiva. Aqui nos interessa recorrer à análise das instituições disciplinadoras que, constituídas sob o discurso moderno, empenhavam-se no papel de controlar o comportamento sexual de acordo com o modelo social vigente, ao mesmo tempo que contribuía para a enunciação e propagação das confidências que os indivíduos sociais faziam aos representantes do poder (médicos, padres, professores) das instituições disciplinadoras, quando exerciam uma sexualidade fora da norma.

Foucault (1988) denominou ‘sexualidades periféricas’ àquelas relacionadas às:

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 juizes suas doenças (FOUCAULT, 1988, p.41).

⁷⁹ CUNHA, Balbino Cândido da. **Esboço de uma higiene dos colégios aplicável aos nossos**; regras principais tendentes a conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais segundo os quais se devem regular nossos colégios. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1854.

NEGROMONTE, Álvaro. **A educação sexual** (para pais e educadores). São Paulo: José Olímpio, 1946.

MOREIRA, R., **Higiene mental da criança**. Revista do Ensino, v.1, n.1, set/1939, ano 1, p. 26-27.

No século XVIII, loucos, delinquentes e perversos carregaram o peso e o estigma da “loucura moral”, da “neurose genital”, da “aberração do sentido genésico”, da “degenerescência” ou do “desequilíbrio psíquico”. Já no século XIX, ao tratar de repressão, surgem ambigüidades: por um lado os códigos tornaram-se menos severos quanto aos delitos sexuais e a justiça cedeu lugar à medicina; por outro, houve uma potencialização da severidade em todas as instâncias de controle e em todos os mecanismos de vigilância instalados pela pedagogia e pela terapêutica.

Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 1988, p. 32).

O autor enfatiza que o tema *sexo* vem sendo abordado pela escola já há alguns séculos, advertindo que, ao contrário do que se pensa, esta instituição não se eximiu de tratar do tema. Nos colégios do século XVIII não há omissão sobre o tema, sempre se falou de sexo. Os colégios apresentam-se como um micro-espço de poder e controle dos corpos e do sexo dos alunos, sendo este um dos liames que pretendemos investigar. Ainda Foucault (1988) destaca a necessidade de que melhor sejam analisadas as relações entre instituições formativas, disciplinadoras e o controle do sexo infantil.

Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais

prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público (FOUCAULT, 1988, p.30).

No século XVIII, há um investimento dos médicos sobre a criança, sobre o seu sexo, em virtude de ela representar o germe do cidadão da Revolução Francesa. Uma nova sociedade européia emergia adotando a criança como “objeto” de atenção de médicos eugenistas, acompanhadas dos pedagogos que, em nome da saúde pública, transitavam entre a família e a escola. Assim, estas duas instituições sociais tratavam de dar conta da educação sexual das crianças. Foi produzida toda uma literatura médico-pedagógica como o livro de Peixoto e Couto (1914), *Noções de higiene – Para uso das escolas*; Nunes (1928), *As perversões sexuais em medicina legal* (tese de doutoramento); Machado (1925), *Ensaio de moral sexual* (tese de doutorado), Almeida (1906), *Homossexualismo*, entre outras que versam sobre a sexualidade do colegial, com objetivo de consolidar um discurso normalizador do sexo que foi incorporado pela escola.

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo (FOUCAULT, 1988, p. 30-31).

Foucault (1988) analisa que as escolas e hospitais psiquiátricos, através de sua hierarquia, organização e fiscalização, exerceram, ao lado da família, outra forma de distribuição de jogo de poderes e prazeres. Também esses espaços indicam regiões de muita saturação sexual em espaços privilegiados como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta nos quais são implantadas formas de

sexualidade não conjugal, não heterossexual e não monogâmica. Por isso, o autor afirma que: “a sociedade ‘burguesa’ do século XIX, e sem dúvida a nossa, ainda, é uma sociedade de perversão explosiva e fragmentada” (FOUCAULT, 1988, p. 46). Na verdade, a perversão nada mais é do que uma resposta da interferência de um tipo de poder sobre os corpos e prazeres.

Foucault (1988) demonstra, através de uma demarcação histórico-topográfica da sexualidade, que a sociedade moderna alterou o lugar da sexualidade que até então estivera fundamentada na hipótese repressiva. Sustenta que, a partir do século XIX, ao invés da hipótese repressiva, instalou-se uma geopolítica, uma migração do discurso e das práticas a que chamou de *dispositivos* da sexualidade.

O primeiro dispositivo intitulou de *histericização do corpo da mulher* (mulher sadia x mulher histérica); o segundo de *a pedagogização do sexo das crianças* (a saúde da criança como garantia de no futuro ser proletário); o terceiro de *a segregação do sexo dos perversos* (psiquiatrização) e o quarto de *a redução ao sexo procriativo no casamento*, estabelecendo uma dieta normativa matrimonial.

O autor sinalizou que esse primeiro dispositivo (a histericização) está controlado pela medicina, em especial a neurologia, e por outras ciências herdeiras de seus referenciais como a psicologia e a enfermagem, apontando a medicina como a instituição que, no século XIX, e conseqüentemente, no século XX, dedicou grande parte dos seus estudos e pesquisas para definir a saúde ou a ausência de saúde da mulher com relação a um padrão referente à capacidade procriativa, eixos que enfocamos no início do capítulo.

Das transformações que ocorreram desde o fim do século XVIII, na sociedade ocidental moderna, e dos diferentes enfoques teóricos sobre a questão, destacamos que o valor da maternidade continua presente de forma extremamente arraigada em alguns grupos sociais. Encontramos em Ariès (1978), referência à construção cultural da maternidade. Segundo Ariès (1978) o marco na incorporação do modelo burguês de família pela classe trabalhadora deu-se no século XIX, quando os trabalhadores agrícolas passaram a residir em casas próprias, separadas de seus patrões. Dessa forma, as constituições sociais e culturais sobre o significado da maternidade estiveram, historicamente, associadas à emergência do sistema social capitalista. A

partir do século XIX, a educação sexual familiar e institucionalizada teve por objetivo maior manter a mulher saudável para gerar filhos. Havia interesse em conduzir a mentalidade da mulher para a maternidade.

Foi, então, na emergente formação do Estado e das nações modernas que surgiram as maiores preocupações em favorecer o crescimento populacional. Assim, muitos discursos enfatizaram a importância da maternidade para a mulher e para a família enquanto aquela assumia o monopólio dos cuidados para com os filhos e a casa. Essas atividades garantiriam às mulheres certo status social; elas passavam a ser indispensáveis à estrutura da sociedade através do trabalho reprodutivo familiar.

Moralistas, administradores, médicos puseram-se em campo e expuseram seus argumentos mais sutis para persuadi-las a retornar a melhores sentimentos e a *dar novamente o seio*. Parte das mulheres foi sensível a essa nova exigência. Não porque obedecessem às motivações econômicas e sociais dos homens, mas porque um outro discurso, mais sedutor aos seus ouvidos, esboçava-se atrás desse primeiro. Era o discurso da felicidade e da igualdade que as atingiam acima de tudo. Durante quase dois séculos, todos os ideólogos lhes prometeram mundos e fundos se assumissem suas tarefas maternas: *Sede boas mães, e sereis felizes e respeitadas. Tornai-vos indispensáveis na família, e obtereis o direito de cidadania* (BADINTER, 1985, p.146-147).⁸⁰

E assim, muitas mulheres das classes altas ou pobres, num processo que se deu do final do século XVIII ao século XIX, acataram o ofício de boa mãe. Dessa forma, os bebês e as crianças tornaram-se objetos privilegiados da atenção materna. No século XIX, a presença do médico foi muito bem aceita no âmbito da família; afinal ele ditava as normas de cuidados e higiene que as mães precisavam colocar em prática como garantia da saúde das crianças. Esses cuidados todos com as crianças, no espaço privado, fez emergir do seio da família, um sentimento novo, uma nova afetividade: o sentimento moderno de família. Conforme Ariès (1978, p.25) “o sentimento de família, ‘essa cultura’, centralizava-se nas mulheres e crianças, com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher”. A família passa a tomar a educação das crianças como o

⁸⁰ Grifos da autora.

investimento prioritário, com o objetivo de reputá-las para a concorrência no mercado de trabalho. Assevera Ariès (1978) que a família moderna,

[...] separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário de pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família (ARIÈS, 1978, p. 271).

Também Badinter (1985) destaca que as crianças da classe trabalhadora eram o objeto primordial dessa “preocupação” e dessa política “pedagógica”, pois deveriam ser adequadamente socializadas para sua futura função como força de trabalho explorada. O surgimento das instituições sociais, portanto, refletiu a necessidade de aperfeiçoar o controle político-pedagógico sobre a classe trabalhadora; a medicina e o aparato sanitário desempenharam papel estratégico nessa política.

Entre os séculos XIX e XX, de um lado, a mulher passou a ser objeto da medicina na busca do corpo saudável e potencialmente procriativo e, de outro, pela definição do corpo com incapacidade de gerar filhos por ser portadora de um útero defeituoso, que a classificava a mulher como histérica⁸¹. Decorrentes da medicina, todas as análises psicopedagógicas passaram a ser análises comportamentais, espelhadas na saúde procriativa da mulher. Esse movimento de histericização do corpo da mulher produziu uma mudança no papel da família, na função do casamento e na sociedade como um todo.

⁸¹ Um conjunto de descrições caracterizava o comportamento da mulher histérica: toda mulher que não tivesse a capacidade de gerar um filho seria ‘a priori’ doente, nervosa, controladora, dissimulada, entre outras adjetivações. [...] a histeria, essencialmente caracterizada por um fenômeno de esquecimento, de desconhecimento maciço pelo sujeito de si mesmo, que podia ignorar pelo viés de sua síndrome histérica todo um fragmento do seu passado ou toda uma parte do seu corpo. Freud mostrou que esse desconhecimento do sujeito por ele próprio era o ponto de ancoragem da psicanálise, que ele era, de fato, não um desconhecimento geral pelo sujeito de si mesmo, mas sim um desconhecimento de seu desejo, ou de sua sexualidade, para empregar uma palavra que talvez não seja muito adequada. Então, inicialmente, desconhecimento do seu desejo pelo sujeito. Eis o ponto de partida da psicanálise; a partir daí, esse desconhecimento pelo sujeito do seu próprio desejo foi situado e utilizado por Freud como meio geral simultaneamente de análise teórica e de investigação prática dessas doenças. (FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Barbosa e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 58)

Lembremos que, no período histórico da Idade Média, somente os ricos casavam com a finalidade de reproduzir a riqueza e por isso a procriação era restrita à geração de um filho homem capaz de garantir a herança. Nas sociedades modernas (século XIX), o casamento foi instituído com função procriativa, para a geração de muitos filhos que servissem de mão de obra para o capitalismo. O propósito da educação sexual pautada na saúde é a garantia de geração de filhos para alimentar a máquina da indústria capitalista. Foucault (1988) oferece uma profunda análise da normatização que a ciência produz sobre a sexualidade, considerando que toda e qualquer educação sexual feminina que priorize a saúde sexual tendo em vista a procriação/maternidade está dentro do dispositivo moderno da sexualidade.

O segundo dispositivo é a *pedagogização do sexo das crianças*. Estas passam a ser referências importantes, tendo em vista os papéis sexuais dominantes e a necessidade de mão de obra sadia. O dispositivo da pedagogização do corpo da criança especificou as funções vitais biológicas, com a finalidade de criar uma performance procriativa nas crianças, como o controle da masturbação. O sexo das crianças passou a ser vigiado e significado, de tal forma que a sociedade definiu um parâmetro de normalidade, de descrição e de controle.

A educação sexual, no sentido de “pedagogizar”⁸² o sexo das crianças, pautou-se no dispositivo de toda a educação sexual da ordem, fundada no sistema capitalista moderno. Prescreveu procedimentos adequados a cada faixa etária, criando etapas de apropriação das informações e das disposições da sexualidade da criança. Esse dispositivo sustentou a grande maioria dos projetos de educação sexual até hoje, traduzindo-se em uma *pedagogização da sexualidade infantil* ou das manifestações da sexualidade da criança. Surge um elemento extremamente

⁸² A pedagogia no sentido de condução educativa, criar uma conduta aceitável. A pedagogização do sexo da criança é um outro processo que mostra a formação de um dispositivo voltado para a produção do discurso e não para interdições. Partindo-se da idéia de que a criança seria portadora de uma sexualidade, ao mesmo tempo natural e perigosa, elabora-se todo um mecanismo de recondução dessa sexualidade para padrões “aceitáveis”, a partir de um combate rigoroso as práticas de onanismo. Entretanto, as ações dos mecanismos de controle e vigilância dos discursos moralizadores e das armadilhas montadas contra a masturbação não tem o efeito de suprimir tal prática, mas sim de expandir os efeitos das relações de poder sobre os indivíduos. (FONSECA, Marcos Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. p. 86).

eficiente de enquadramento da corporeidade à função meramente procriativa, genital e mecânica que, ao invés de trabalhar categorias amplas, humanizadoras, prescrevia uma sexualidade enquadrada numa perspectiva biológica e procriativa. À criação de espaços adequados e ao estabelecimento de comportamentos tipologizados, Foucault (1988) chamou de *pedagogização*. Todas as transformações amplas nos setores sociais, econômicos e culturais que ocorreram no processo de modernização da sociedade foram igualmente criadoras das necessidades que as instituições tinham de adequarem as suas funções.

Com o advento da escolarização da educação, na modernidade, a instituição escolar assume um papel de controladora e adaptadora das necessidades disciplinares que, conforme Foucault, é fruto da sociedade que, desde o final do século XVIII, sustenta práticas de distribuição de saber-poder por todo o corpo social, especificamente por instituições nas quais o indivíduo precisa aprender a exercer ofícios e funções como no caso da escola, que opera na pedagogização porque tem o poder de, através de mecanismos pedagógicos, assegurar responsabilidade, prontidão, submissão, obediência e docilidade. As crianças e adolescentes são obrigados a fazer filas, a usar carteiras, a repetição como critério para aprendizagem, ao treino da escrita, provas, avaliações e testes de aprendizagem e/ou recuperação, vigiados e controlados por um professor. Todo esse treinamento segue um padrão fixo que tem por objetivo normatizar os alunos, rotular e excluir os que se afastam da norma. Nessa sociedade moderna e disciplinar, há fruição de um certo tipo de poder, peculiar às sociedades ocidentais que se desenvolveram sob a injunção do capitalismo, da urbanização, das medidas de saúde sobre as populações. Por isso mesmo, há exigência de um certo tipo de medicina (medidas sanitárias, corpos e populações saudáveis e produtivas); certo tipo de psicologia (conhecer o comportamento e dificuldades de adaptação); certo tipo de pedagogia (escola como instrumento para a acomodação de atitudes, comportamentos, hábitos, corpos treinados e docilizados, indivíduos adaptáveis e produtivos). Exige ainda, tipos de saberes: o técnico, o especialista na área, que é veiculado por certo tipo de discurso; o da eficiência, da norma, sempre respaldado pelo fator “científico”, isto é, o lugar institucional de onde ele pode falar é o lugar que nossa sociedade tem reservado à

ciência, como autoridade máxima e como modelo e padrão pelo qual as demais atividades e práticas devem guiar-se. A força de autoridade de um discurso baseado nos testes, na prova, na medida; aquilo que Foucault (1988) chamou de extração da verdade e circulação do discurso da verdade, sustenta e permite a implantação de um discurso pedagógico no interior e no exterior do espaço escolar. A “pedagogização” do ensino na sociedade disciplinar e autocrática, que reproduz os padrões epistemológicos do modelo representacionista, visa à comensuração, à verdade objetiva da metodologia única, que ensina uma ciência unidimensional e que se baseia no exame, no teste empírico, na vigilância, na normalização. A crítica e o rompimento desse modelo sugerem a possibilidade de construção de uma subjetividade nova, numa escola que leve em conta os desafios da modernidade, que possa servir de anteparo à sociedade disciplinar, à tecnologização, à normalização, à massificação.

O terceiro modelo ou terceiro dispositivo constitui-se na *redução matrimonial do sexo procriativo*. Este dispositivo percorreu desde a Idade Moderna do século XIX até os dias atuais, produzindo um comportamento sexual que valoriza o casal procriativo, atrelado ao primeiro dispositivo. Estabelece como dogma a necessária geração de filhos por parte do casal sob pena de realizarem um sacrilégio, sendo acusados de desvio psicológico. Dentro dessa mentalidade moderna, o sexo procriativo passou a ser o dispositivo de maior enquadramento familiar. Houve um período, entre os séculos XIX e XX, em que se fosse constatada e denunciada a incapacidade do cônjuge de gerar filhos, era legítima a anulação do casamento por se tratar de um erro fundamental de pessoa. Tais aspectos foram por nós elencados na análise das contribuições das ciências para o trato da sexualidade humana, a partir das interlocuções com Nunes (1987/1996).

O quarto dispositivo – a *segregação do sexo dos perversos* – significa que quem não estiver de acordo com os outros três dispositivos (não sendo *pedagogizado*, *histericizado* e deixou de casar para gerar filhos, objeto procriativo) sofrerá a exclusão segregacionista das sexualidades tidas como anormais, dilaceradas ou marginais. As sexualidades não procriativas, não saudáveis e não

institucionalizadas, exigidas pelo contexto do capitalismo, intensificam-se fundadas nos preceitos e dispositivos do direito e da psiquiatria.

O primeiro, a histericização é obra da medicina; o segundo é obra da pedagogia; o terceiro da economia e da moral; e o quarto, da psiquiatria e do direito. Esses quatro dispositivos demonstram a capacidade de enquadramento das sexualidades alcançadas pelo ocidente burguês. Foucault (1988) contribuiu para essa categorização ao denunciar a sexualidade como uma disposição controladora e normatizadora, de maneira que a educação sexual escolar, clínica, médica e normativo-religiosa são expressões da sexualidade burguesa dominante, que intervêm no campo da sexualidade com intenção de controle, compensação e enquadramento.

Na perspectiva foucaultiana, não há possibilidade de uma educação sexual institucionalizada; o que encontramos em Foucault (1988) refere-se à análise bio-histórica e bio-política da sexualidade que,

[...] nos impulsiona para uma abordagem crítica, histórica, analítica, educacional, ética e esteticamente libertadora, passível de ser pensada e vivenciada numa sociedade que venha a superar os padrões ditados pelo poder dominante, quer no campo das relações materiais, quer no campo das relações de poder e de reprodução ideológica e institucional (SILVA, 2001, p. 69-70).

Sabemos que esse impulso alimenta nossa defesa por uma educação sexual emancipatória, mas temos clareza de que esta somente pode ser materializada como utopia pedagógica. As condições histórico-institucionais da Educação Sexual, no Brasil, apontam para a necessidade de superação da visão burguesa da sexualidade e a integração entre as dimensões materiais e subjetivas da vida humana em sociedade.

A sexualidade, hoje, é um problema ético. Superamos a dimensão política, a dimensão biologistar-reducionista e também a dimensão moralista da sexualidade. Hoje, o desafio está relacionado à questão ética da sexualidade e, portanto, diz respeito a como trabalhar e como vivenciar a sexualidade de forma a compreendê-la.

Já apresentamos informações sobre a passagem histórica da sexualidade do campo da Biologia para o das Ciências Humanas, quando, arraigada aos valores da Biologia, a sexualidade tinha por função essencial a perpetuação da espécie. Todas as questões a ela relacionadas fundamentavam-se nas pesquisas evolucionistas e genéticas de base puramente biológica.

Destacamos que, a partir da Revolução Industrial e das mudanças ocorridas nos modos de produção, a sexualidade passou a ter um peso econômico e paralelamente incorporou um caráter moralista, próprio da sociedade patriarcal. Para ficar de acordo com os princípios religiosos-católicos, o sexo só poderia ser vivenciado dentro do casamento burguês. Tal sociedade, munida de uma repressão sexual, exercia um controle muito maior sobre a propriedade privada e os seus fins hereditários do que sobre o prazer sexual propriamente dito. Ainda assim, convém ressaltar que o corpo continuava a ser visto como assexuado e avaliado como um instrumento de trabalho acima de tudo. A expansão colonial e a necessidade de povoar as colônias somadas à industrialização, a partir do século XVII e XVIII, contribuíram para a produção de discursos sobre procriação e sexualidade.

A sexualidade, desde a sociedade do pós-guerra (anos 50) até hoje, assumiu diversos contornos, deslocando-se do campo da religião e da medicina para fazer parte de todas as dimensões da vida: sociedade de consumo, sociedade de produção, as representações simbólicas. E, hoje, a sexualidade define o homem; é uma condição ontológica do homem. Valores de muito pouco tempo atrás estão abalados em função da manifestação das dimensões anacrônicas da sexualidade. É preciso uma visão diacrônica e criteriosa da sexualidade.

[...] implica retomar alguns recursos metodológicos: a história, a antropologia, a moral e a evolução social. Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes (NUNES, 1987, p.15).

Por tais razões, esperamos ter apresentado as motivações que levaram nossa pesquisa a definir como foco de análise os aspectos econômicos que estão na base

material da sexualidade, o universo ideológico, os valores e as significações culturais que a compõem.

3.3. Identidade e Formação do Pedagogo e do Professor no Brasil: perspectivas teóricas e políticas

A partir de estudos e pesquisas desenvolvidos por Saviani (2009) constatamos que as inquietações com a formação docente é algo que foi, não somente, preconizada por Comenius, no século XII, mas também vislumbrada a partir da construção, por São João Baptista de La Salle, de um instituto destinado a essa formação em 1684. Foi efetivada, então, com distintas tônicas a partir da criação das Escolas Normais Superiores e Primárias após a Revolução Francesa e tornou-se uma problemática efetivamente explícita, ao longo do século XIX, em função da preocupação com a instrução popular e da educação do trabalhador.

Nessa perspectiva, Saviani apresenta seis períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. (1827-1890) época iniciada pelo dispositivo da lei das *Escolas de Primeiras Letras* que obriga os professores a se instruírem no *método do ensino mútuo*;
2. (1890-1932) o período de estabelecimento e expansão das *Escolas Normais* cujo marco é a reforma da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo;
3. (1932-1939) fase da organização dos *Institutos de Educação* cujos marcos são as reformas realizadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo com base no movimento escolanovista;
4. (1939-1971) momento de organização e implantação dos *Cursos de Pedagogia* e de *Licenciatura* e consolidação do modelo das Escolas Normais;
5. (1971-1996) substituição da Escola Normal pela habilitação específica de *Magistério*;

6. (1996-2006) advento dos *Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores* e o novo perfil do *Curso de Pedagogia*.

Constatamos a partir dessa linha histórica traçada por Saviani (2009) que a formação de professores pauta-se em dois modelos teóricos e formativos: o primeiro, a formação é baseada no *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* em que o professor vai aprender fazendo a partir da cultura geral e do domínio específico que o professor domina e lecionará; e o segundo é o *modelo pedagógico-didático* em que a formação docente realiza-se com o efetivo preparo pedagógico-didático. Ressaltamos, ainda, que a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental veio a se consolidar a partir desse segundo modelo, ao longo do século XX, até a década de 60. Com efeito, a formação de professores implica objetivos e competências específicas que requerem consequentemente uma estrutura organizacional adequada para o cumprimento da função docente.

Assim, a formação do profissional da educação tem seu início, no Brasil, no século XIX. Durante o Império, as Escolas Normais, espaços para a formação de professores são criadas por meio de decretos, freqüentadas por moços livres e de bons costumes que aspiravam à profissão. Pretendia-se formar professores para o magistério primário, na prática, todavia, pouco era feito, visto que legalmente o governo prescrevia a obrigatoriedade do “ensino das primeiras letras” para todos os cidadãos, criando as escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos, que desobrigava o Estado para com a formação docente visto que os professores deveriam instruir-se a custa de seus ordenados e em curto prazo. Semelhante ao que ocorre hoje nas políticas educacionais de nosso país.

Desde o início do século XX, a história da educação brasileira mostra-nos que já se pensava em uma formação de professores em níveis mais elevados de ensino e algumas experiências realizadas no estado de São Paulo pretendiam concretizar essa vontade. Com a reforma Francisco Campos (1931), elevou-se ao nível superior a formação do professor atuante no nível secundário. A Escola Normal foi transformada em Instituto Pedagógico e formava os professores primários e os especialistas. Daí originou-se a Faculdade de Educação da USP, que incorporou o

Instituto de Educação e essa atitude causa uma discriminação interna entre as áreas consideradas “mais nobres”, respaldadas pela ciência, e as “menos nobres”, consideradas as sociais, originando uma resistência quanto à formação de professores entre cientistas e educadores (BRZEZINSKI, 2000).

Um ponto importante para a educação foram as décadas de 20 e 30 que, com a força do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), percebeu-se a necessidade da formação em nível superior para todos os professores. Tal perspectiva frustra-se diante da tentativa de Anísio Teixeira de incorporar a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro para a formação de uma Única Escola de Formação de Professores, pois teve breve duração e, no governo de Getúlio Vargas, a Escola Normal continuou formando os professores para atuar no ensino primário.

Todavia, com a criação do curso de Pedagogia, a partir da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com o decreto-lei nº 190 de 4/4/1939, foi definido que o formado por este curso seria o *Técnico em educação*. Nesse momento, o curso de Pedagogia padronizou-se em relação às outras licenciaturas (área das Ciências Humanas) que formava bacharéis no esquema “3+1”, ou seja, realizavam-se três anos de formação específica (fundamentos e teorias da educação) obtendo o título de Bacharel e, com mais um ano dedicado à Didática e às Práticas de Ensino, obtinha-se o título de Licenciado. Destaca-se também que, ao receber este título, o Pedagogo poderia ministrar aulas de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Configurava-se uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, dissociando o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática, fazendo com que a atuação do Pedagogo fosse diretamente relacionada às técnicas da educação e os professores lecionariam as matérias pedagógicas dos Cursos Normais de nível secundário (Formação de Professores da Educação Básica).

Constatamos através do trabalho de Silva (2003), que a identidade do curso de Pedagogia é *questionada* por conta de duas importantes regulamentações (que se efetivaram em 1962 e 1969). Com o advento da lei nº 4.024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE nº 251/1962, mantém-se o esquema da formação

(3+1) e instaura-se o *Currículo Mínimo* do curso de bacharelado, composto por sete disciplinas necessariamente indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e mais duas que poderiam ser eleitas pela própria instituição. Fica mais que óbvio que a maneira centralizadora que se compôs no currículo pretendia definir a identidade do bacharel em Pedagogia e manter a unidade de conteúdo a ser desenvolvido em todo o país indiferentemente das pluralidades regionais.

Com a licenciatura regulamentada (CFE nº292/162) , previam-se três disciplinas integradoras: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) e, justamente por isso, mesmo não existindo ruptura na estrutura da formação bacharel-licenciado, permaneceriam a incógnita identitária e o obscurantismo formativo que, questionados na época, passariam por mudanças radicais a partir da reforma universitária (lei nº5.540/1968). Segundo Veiga (1997) a grande transformação ocorrida no curso de pedagogia a partir da reforma de 1968 foi a concessão das seguintes habilitações profissionais: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades derivadas da configuração nacional e mercadológica.

No ano de 1969, o Parecer CFE nº252 e a Resolução CFE nº2 organizaram o funcionamento do curso e indicaram também que os profissionais deveriam ter assegurada a obtenção do título de *especialista em educação* por meio da complementação dos estudos (habilitações). Fica evidente que a identidade do Pedagogo, no Brasil, almejando ser reconhecida, por abarcar todas as suas plurais modalidades e manifestações, acabou por ser totalmente questionada em função de sua pouca expressividade social.

O segundo momento compreende o período de 1973 a 1978, em que a identidade do curso é *projetada*, porque existem indicações para suas possíveis reconfigurações. Iniciam-se com Valnir Chagas, nessa década, as proposições curriculares para o curso de Pedagogia, com preocupações latentes em dar um rumo socialmente legitimado para seus profissionais. Entretanto, também parte da mesma iniciativa o impasse epistemológico-identitário que perdura até os dias atuais.

A idéia-base para tal proposição era *formar o especialista no professor*, assim sendo, o que faz o conselheiro é deslocar algumas das proposições de 1962 para o

momento atual, fazendo com que a formação do Pedagogo, ao mesmo tempo em que se desmembrava a partir das habilitações (que seriam as especializações propostas para pós-graduação e denominadas de licenciaturas das áreas pedagógicas), também se referisse à formação dos professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior, portanto, excluindo o curso configurado. Daí o problema epistemológico na/da área. “Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do Pedagogo a partir da extinção do curso enquanto tal” (SILVA, 2003, p. 61).

Num momento posterior a esse e por conta dele, a mesma identidade é colocada em *discussão*, período que vai de 1979 a 1998, em que, de fato, concretizam-se propostas formativas e identitárias para os licenciados como, por exemplo, a idéia de *base comum nacional*, que nasce a partir de um grande esforço por parte dos órgãos de militância política da educação para traçar sua identidade e definir sua prática social, traçando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Os pareceres que tratam dessas normativas curriculares são os CNE/CES nº 776/1997, 583/2001, 67/2003. É no contexto do surgimento das Diretrizes que a identidade do curso é *outorgada*, e que se realiza desde 1999, apresentando-se através de alguns decretos.

O primeiro decreto presidencial data de 6/12/1999 (nº 3.276) e vem definir a função dos profissionais da Educação Básica em Nível Superior; portanto, surgem também os cursos normais superiores que voltam a dificultar o processo de identificação e funcionalidade do curso de Pedagogia no país. Contudo, os decretos posteriores vêm amenizando a função específica e, por isso, possibilitando o surgimento do traçado identitário pautado na base comum nacional como a docência. O período dos decretos, que se faz presente até nos dias atuais, diferencia-se dos demais por predominarem documentos que representam um deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Presidência da República, documentos esses que, embora se apresentem como decisões a respeito da formação de professores para a Educação Básica, possuem também a função, ainda que indiretamente, de prescrever limites às funções do curso de

Pedagogia (SILVA, 2003).

Nesse contexto, a docência como *base* da formação profissional do pedagogo é uma defesa realizada, principalmente a partir da década de 90 e toma como fundamento a ideia de que há que se realizar um projeto indêntido-formativo, pautado na ideia de que a docência constitui-se no o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimento específicas e, por isso, poderia haver uma integração formativa e identitária entre ambos. Uma segunda tese que defende tais entidades é a de que o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, um Bacharelado e uma Licenciatura, pois, embora conceda o título de licenciado ao profissional, este pode atuar tanto ensinando como na gestão e organização dos sistemas educacionais. Assim, “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido” (BRZEZINSKI, 2000, p.181).

Essa perspectiva, que segue os anos noventa, encontra nas universidades as melhores condições para formar o professor, pois ela compõe-se do tripé ensino, pesquisa e extensão, permitindo a reflexão – ação – reflexão no ensino. Ainda na década de 90 nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem seu início na discussão popular de várias entidades e segmentos da sociedade, ligados ou não à educação, que pensaram e propuseram uma lei que defendesse a gratuidade, a qualidade, a democratização, a melhoria dos recursos financeiros, valorização do magistério. A LDBEN nº 9.394/96 é sancionada e deflagra a parceria com as classes dominantes, assume seu papel neoliberal e atrela o desenvolvimento do país a poderes externos que direcionam a que nível a população deve chegar de conhecimento, de sobrevivência em nome da globalização, que é excludente.

Março de 2005 foi o mês em que o debate em torno do Curso de Pedagogia, no Brasil, acirrou-se imensamente. Nesse mês a Comissão Bicameral do CNE divulgou para exame, contribuição e aprovação da comunidade educacional um projeto de diretrizes curriculares. A polêmica, então deflagrada, deveu-se principalmente ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do Curso

Normal Superior. Inúmeras versões vieram a público, ao longo de 2005, expressando a tentativa de incorporação, por parte do CNE, das diversas pressões recebidas.

Em dezembro do mesmo ano, chegou-se ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) que apresentava o resultado das negociações realizadas entre o CNE e defensores dos projetos que disputavam a nova configuração do curso (TRICHES, 2006). Contudo, o artigo 14 do Parecer- ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação *lato sensu*, aberta para todos os licenciados- contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação *lato sensu* (BRASIL, 2005b, p. 24).

Em razão dessa irregularidade legal, o parecer retornou ao CNE para adequar-se, segundo despacho do Ministro da Educação, à citada lei. Foi importante, nesse momento a pressão exercida por associações de especialistas que conseguiram reverter a posição do CNE. Assim, com as devidas adequações, em fevereiro de 2006, o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006, base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura* (BRASIL, 2006).

As DCNP expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia. Na arena, podem ser identificadas as principais posições, com pesos diferentes na correlação de forças: a do CNE (BRASIL, 2005); a da Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE e adeptos; a do Fórum de Diretores de Centros de Educação – FORUMDIR; a do grupo que assinou o *Manifesto dos Educadores Brasileiros* (2005); a do grupo dos especialistas reunidos na Federação Nacional de Supervisores Escolares – FENERSE.

Não resta dúvida de que, na correlação de forças existente, a ANFOPE teve grande peso em razão de sua longa história e de sua capacidade de intervenção junto ao CNE. Ademais, conseguiu articular apoio significativo em torno de sua proposta, especialmente o do FORUMDIR. Para esse grupo, a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se

realiza na práxis social. Defende o que denominam de “pedagogia plena”, ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente, o especialista, entendido como gestor, e o pesquisador, os dois últimos sobre o primeiro. A base da formação, portanto, seria a docência; o *lócus*, as Universidades e Faculdades de Educação. Os três grandes eixos da formação são *docência, gestão e produção de conhecimento*.

Com base nessa perspectiva, o campo de atuação seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino, em espaços escolares e não-escolares, bem como a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional. O FORUMDIR tinha posição assemelhada à da ANFOPE – daí seu apoio a ela –, mas acentuava de modo especial a formação do gestor, proposição que faz sentido para uma entidade vocacionada à administração da educação em instituições de ensino universitário.

O grupo de intelectuais signatários do *Manifesto dos Educadores Brasileiros* compreende o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. Por tal motivo vê o curso como bacharelado, no qual deve ser garantida a pesquisa. O *lócus* do curso são as Faculdades/Centros/Departamentos de Educação. Entre suas atribuições, ganha realce a formação do gestor. Alegam não ser possível formar num só curso bons professores e bons especialistas e, portanto, a formação docente para Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) deveria ocorrer em cursos específicos de licenciaturas podendo partilhar o mesmo espaço do curso de Pedagogia.

Para os especialistas reunidos na FENERSE, a formação dos Profissionais de Educação deveria realizar-se nos termos do art. 64 da Lei nº 9394/96, ou seja, os denominados especialistas do ensino deveriam ser formados na graduação em Pedagogia. Criticando a redução do curso à formação do professor, entendiam que o pedagogo ficaria desconfigurado, sem identidade profissional, com sobrecarga de funções e sem o devido reconhecimento social. Assim, no curso de Pedagogia, formar-se-iam o docente e o especialista. Havendo consonância com a ANFOPE no que toca à área de atuação, não defendia a idéia de gestão, e sim a de especialista,

o que manteria a divisão hierárquica do trabalho dentro dos estabelecimentos de ensino.

Não é possível afirmar que este conjunto de posições expressa todos os projetos de formação do educador existentes entre os estudantes, professores e pesquisadores na área. O Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, contudo, incorporou as ideias das posições que conseguiram aglutinar força para tanto. Os princípios da ANFOPE, com exceção da compreensão de que o curso deveria constituir-se também como bacharelado, foram grandemente incorporados, porque contou também com a concordância ativa do FORUMDIR. Os especialistas, depois de muita pressão, conseguiram inserir o artigo 14 no Parecer, tendo atendida sua principal demanda, isto é, a de que os especialistas, administradores, supervisores, orientadores e inspetores, serão formados no Curso de Pedagogia. Destacamos que isso não se deu por compreensão dos argumentos que levaram a sua inclusão e, sim, por questões legais, apresentando-se esta concessão no artigo de forma solta e descontextualizada do restante do documento da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Em razão de sua proposta diferenciada, os signatários do *Manifesto dos Educadores Brasileiros* não viram contempladas suas demandas, embora a idéia de gestão, tanto no parecer, quanto na Resolução, tenha assumido papel importante. Contudo, não se pode dizer que se trata do mesmo conceito visto que não se pode tomá-lo fora dos vários elementos que lhe dão sentido.

Nesse contexto, o novo curso de Pedagogia, conforme a Resolução nº 1/2006, organiza-se em três grandes eixos, nesta ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. No caso da docência, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio. Conquanto os eixos estejam claros, o documento final das DCNP caracteriza-se por uma grande imprecisão, em especial, de conceitos como, por exemplo, “pedagogia” e “docência”. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente. Agregamos a ela outra avaliação: a formação proposta é tão ampla em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia e tão restrita em

relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso dado que será impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições.

Para compreender o acima dito, faz-se necessário uma análise cuidadosa da Resolução que, nos seus artigos 1º, 2º e 4º, revela a sua complexidade, propondo a reconfiguração do curso sobre a base da docência hegemônica, considerada por Triches (2006), Evangelista (2006) e Vieira (2007) como docência alargada. O artigo 1º da Resolução não deixa dúvidas sobre a configuração do curso como licenciatura. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o *Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura*, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Já o artigo 2º define seu âmbito de formação: formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Conforme explicitado, o curso é uma licenciatura que formará docentes para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Enfatizamos que essas duas modalidades serão de oferta obrigatória para as instituições de ensino. Além dessas, o curso também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal (EMN) e Educação Profissional (EP) voltado para a educação. Se parássemos por aqui a compreensão das DCNP seria simples, porém, no artigo 2º, § 1º, a docência deixa de ser prática docente em sala de aula e assume dimensão mais abrangente.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e

estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

É interessante assinalarmos que essa compreensão de docência é encontrada de forma muito parecida no documento enviado ao CNE pela ANFOPE, ANPEd e CEDES em setembro de 2004, “o eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento [...]”. A base da formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte e considerada em seu sentido amplo, como trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógico-intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar.

O artigo 4º da Resolução repete o artigo 2º e inclui um parágrafo único que reforça a compreensão de docência abarcando outras áreas de ação. As atividades docentes também compreendem *participação* na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares BRASIL (2006). Quanto à redação do artigo 4º da Resolução, a palavra *participação* não esclarece se o curso fornecerá conhecimentos que possibilitem ao professor participar/acompanhar a gestão da escola bem como se produzirá e difundirá conhecimentos ou se sua função supõe as duas tarefas. O fato dessa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividade docente, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. “[...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

De acordo com o autor, “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 845), e elas estão presentes no corpo das DCNP. Nesses quatro artigos somam-se seis campos de ação. Agrega-se a estes a docência na modalidade de Jovens e Adultos para o estágio curricular obrigatório no artigo 8º, item IV (BRASIL, 2006b, p. 5) e outras possibilidades de atuação, previstas no projeto pedagógico de cada instituição de ensino como educação indígena, educação especial, educação no campo, entre outras. Conforme referido, o espectro de atuação do docente formado nesse Curso de Pedagogia é amplo, comportando pelo menos oito possibilidades de exercício profissional.

Fica evidenciada a hegemonia da docência, chave que define a identidade e ação do profissional. Discutindo as DCNP, Libâneo (2002) chamava a atenção para o fenômeno, segundo o qual, o curso de Pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que propõe a formação técnica de educação e formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológicas e organizacionais em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas “[...] a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino” (LIBÂNEO, 2002, p. 22).

Um outro ponto deve ser trazido à baila e refere-se à produção de conhecimento. Se a docência é hegemônica e a gestão é a segunda formação importante, a produção de conhecimento tem lugar secundário, aparecendo subsumida à gestão. O *caput* do parágrafo único do artigo 4º da Resolução reza que “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”. O inciso III desse parágrafo, aqui retomado, indica que a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006b, p. 2) está entre as atribuições da gestão. À guisa de síntese, podemos afirmar que a tarefa de pesquisa educacional, incorporada como está à gestão, corre o risco de se tornar funcional à administração da escola, abandonam seu papel de produção de reflexão e teoria que extrapolem os muros da escola ou a “ação docente”. Em suma, a educação torna-se o foco das atenções, desempenhando um papel importante

para a perpetuação do capitalismo. O trabalhador deve ser preparado para os novos moldes de exploração (físico e mental) e a educação assume essa função. Os próprios professores são pressionados a “absorverem” conhecimentos, especializarem-se, “qualificarem-se”, não importando o que são histórica e culturalmente.

A nova LDB, em seu art. 62, prescreve que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deverá ser feita em Nível Superior, por Institutos Superiores de Educação, porém o Decreto Presidencial nº 3.276/99 diz que a formação dos referidos professores deverá ser feita exclusivamente em cursos Normais Superiores. Esse fato choca-se com a identidade do curso de Pedagogia que passaria a formar apenas os especialistas. Mais uma vez, a verdadeira intenção das políticas públicas para a formação do profissional não é com a formação intelectual dos profissionais que atuarão com a base de formação do indivíduo e sim com as estatísticas a serem apresentadas ao “mundo”, proporcionando o aligeiramento da educação, o financiamento de projetos como Bolsa Escola Federal, Amigos da Escola, Toda Criança na Escola e a possível privatização de nossas universidades.

Em 18 de fevereiro de 2002, o CNE instituiu através da Resolução 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo os princípios norteadores para a formação de professores, as competências a serem seguidas pelos projetos pedagógicos, as formas de avaliação, o processo de seleção e organização dos conteúdos, o direcionamento da prática de ensino. Mais uma vez as instituições são “pegas” por uma lei que retira seu direito de discutir e decidir por uma política de formação de professores, pois a legislação está posta e imposta. Cabe à organização das instituições de ensino de formação de professores posicionar-se de maneira organizada e coletiva discutindo, contextualizando e refletindo sobre as medidas impostas, pontuando as conclusões e ações a serem efetivadas pela sociedade organizada.

Ainda no contexto da instituição das diretrizes, verificamos que, sobre a criação de uma *base comum idêntido-formativa* e da elaboração das *Diretrizes Curriculares*

para o Curso de Pedagogia, estiveram presentes algumas entidades envolvidas em sua elaboração em 1999, a Comissão de Especialistas de Pedagogia que instituía as tais diretrizes foram: as IES, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE).

A referida comissão elaborou um primeiro documento que, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), não chegou a ser apreciado e nem teve resultados significativos devido às “barreiras” colocadas por algumas secretarias de educação. Contudo, através de um conjunto de assinaturas representativas de segmentos educacionais, o documento foi enviado a seu destino primeiro. Após os impasses próprios do CNE e também em razão da regulamentação dos Cursos denominados de *Normal Superior* – questão que se encontrava em andamento – foram regulamentadas e, desta forma, instituídas as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, aprovada como *Licenciatura plena em Pedagogia* em 15 de maio de 2006. E o que dizem tais diretrizes? Apregoam um *Sistema Nacional de Formação de Professores* que objetiva a superação da dicotomia existente entre os modelos de bacharelado e licenciatura; afirmam que, dessa maneira, é possível construir uma formação com identidade própria, apresentando na documentação em questão que as diretrizes não são currículos e muito menos uma formatação para os cursos, mas parâmetros e/ou um referencial formativo e identitário da profissão.

Todavia, existem alguns intelectuais-acadêmicos e militantes da educação que defenderam, durante o processo, outro posicionamento concernente à formação dos profissionais da Educação. Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo apresentam propostas que destoam das defendidas pelas entidades envolvidas no debate político sobre a formação profissional, pois ambos caracterizam uma concepção muito própria, que baseia a identidade profissional do Pedagogo na teoria e prática relacionadas a saberes pedagógicos específicos, não somente aos saberes de ação docentes, posição defendida pela associação.

Para esses autores, atualmente, no Brasil, a Pedagogia vive uma grande contradição. Por um lado, ela está em alta na sociedade; por outro, a mesma Pedagogia (em si mesma) está em baixa. Tal contradição muda não somente a sociedade, mas muda a educação como um todo. Afirmam, portanto, que muitos

teóricos e pesquisadores da área da educação estão extremamente dedicados a fazer especulação genérica sobre questões educacionais conexas ao seu próprio campo de investigação e corporativismo intelectual, marcado pela disputa do espaço profissional: a ironização do campo de atividade propriamente pedagógica dar-se-ia devido a se estabelecer por outros campos profissionais. Assim, a débil tradição da Ciência pedagógica no Brasil estaria, sem dúvida, numa atuação teórica pouco expressiva dos pedagogos de formação.

Libâneo reafirma a Pedagogia como prática e teoria da educação, diferenciando-a da educação que seria uma ação e um processo de formação pela qual os indivíduos podem integrar-se na cultura em que vivem. O “objeto” da Pedagogia, como ato educativo plural, deveria ser estudado por profissionais especializados por conta de suas várias vias de acesso para analisá-lo e compreendê-lo. A Pedagogia situar-se-ia, dessa forma, entre as Ciências que dão suporte teórico a essas vias de acesso.

Para os autores, a Pedagogia é desvalorizada como campo de conhecimentos específicos (a luta em voga) com os mais variados argumentos: a educação é uma tarefa prática mais situada no campo da arte e da intuição do que no da investigação; ocupa-se de finalidades, valores (não passíveis de análise científica); é objeto de várias Ciências (não cabendo em nenhum campo teórico exclusividade no trato de sua problemática e sobre o pretexto do baixo salário); por ter uma formação profissional deficiente, o Pedagogo-professor torna-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua auto-estima e comprometendo seu profissionalismo.

Por essas e outras razões, construídas ao longo de pesquisas e estudos desenvolvidos pelos autores, constatamos no documento norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que houve um “voto” em separado e justificado por eles, que também eram membros da comissão. O voto em separado dizia que, em parte, concordavam com a proposta, mas não em sua totalidade. Esses autores diziam que não concordavam com a postulação de uma ‘base comum nacional para a formação’ dos profissionais. Nessa direção, elaboraram e posicionaram-se de outra forma quanto à questão Identidade-formativa: propuseram a criação de um curso “específico de Pedagogia” e, em paralelo, a

criação do Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD). O primeiro seria responsável pela realização da investigação em estudos pedagógicos que toma a pedagogia como um campo teórico e de atuação profissional, entretanto podemos perceber claramente a tendência a transformar a Pedagogia e todas as suas produções em algo genuinamente teórico e pautado especificamente na *pesquisa*, ou seja, naquilo que os *cientistas* pesquisam.

Em suma, constatamos, então, que, no final da década de 80 e na década de 90, a educação brasileira vai assumir novos direcionamentos políticos e novos pensares. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, diversos segmentos da sociedade brasileira discutem propostas para a elaboração da nova LDBEN. Estabeleceu-se um Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com o intuito de pensar uma educação de melhor qualidade, gratuita, democrática, com melhor distribuição de recursos financeiros. A educação passa, então, pelo processo de construção da nova LDBEN, consolidada em 1996. Esse processo sofreu interferências políticas e da sociedade civil com interesses particulares, resultando na sua aprovação e sanção presidencial em dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) propõe avanços à educação quando se refere à educação especial, à educação infantil, indígena, de jovens e adultos. Em seu artigo 9, incumbe a União de estabelecer diretrizes curriculares para os vários níveis de ensino, os quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos. Tais diretrizes seguem no artigo 22 em que a educação básica terá por finalidade desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania, a progressão no trabalho e nos estudos posteriores. Essa finalidade vem ao encontro dos projetos de desenvolvimento dos países latino-americanos que precisam adequar-se a situações conjunturais caracterizadas por políticas de ajuste econômico de curto prazo, que dificultam consensos em torno de objetivos em longo prazo, como a educação. Tais situações caracterizam-se também por um crescimento desigual entre setores avançados tecnologicamente e a mão-de-obra intensiva e necessária, e também grande desigualdade na distribuição de renda e na oferta de serviços educacionais.

Portanto, no contexto de uma economia globalizada, a educação exercerá papel fundamental na formação de profissionais preparados para as mudanças que ocorrem no mercado de trabalho; adaptação que sugere um profissional crítico, criativo, capaz de trabalhar em equipe, de raciocínio rápido, e capaz de “aprender a aprender”.

Assim, ao abordarmos o tema da profissionalização docente constatamos que este é visto por distintos prismas teóricos que o fundamentam. Se, por um lado, a profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade (formação inicial e continuada nas quais o professor aprende a desenvolver habilidades e competências; salários compatíveis com a natureza de seu ofício, e condições de trabalho), por outro, o profissionalismo concerne ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao acompanhamento ético e político da prática profissional. É pela imbricação mútua que se deve distinguir muito atentamente o que são os *saberes* próprios da docência e aquilo a que chamamos de *competência*, porquanto o primeiro tem direta relação com os conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e o segundo constitui as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionados a esses conhecimentos próprios da experiência docente e que permitem ao mesmo o exercício de sua profissão.

Entretanto, Weber (2003) destaca que sua preocupação é com a profissionalização de uma atividade que, desenvolvida no mundo do trabalho, passa a ser delimitada pelo Estado, por requerimentos formativos e de exercício profissional, tal como ocorre com a Docência na Educação Básica e, por tal razão, os esforços dos profissionais envolvidos na defesa de uma dimensão formativa e identitária específica via legislação. Por isso, segundo a autora, podemos afirmar que existem três marcos a considerar no processo de profissionalização docente até o momento de instituição das Diretrizes para o curso de Pedagogia tendo como base formativa a docência. São eles:

1. a constituição de associações de âmbito nacional e sua vinculação com debates internacionais;
2. a sanção da lei 5.692/1971 preconizando a remuneração do professor condizente com sua titulação;
3. assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação – primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil.

Em linhas gerais, as orientações acerca dos debates sobre a formação e profissionalização docente no Brasil confirmam-se por um lado, através de aspectos relacionados à discussão sobre as profissões que vêm sendo consideradas na literatura especializada e, por outro, os mesmos trabalhos indicam o lugar central que tem a formação no delineamento de uma profissão porque é graças às experiências no mundo do trabalho que se dá e se afirma a sua profissionalização. Portanto, o movimento de profissionalização docente dá-se menos pela luta pelo profissionalismo e mais por seus traçados na relação com a sociedade mais ampla em que esta imersa, envolvendo a sociedade política e os variados setores da sociedade civil.

Nesse contexto, Brzezinski (1999) afirma que é fundamental que os profissionais da educação não assumam a mediocridade do mundo oficial como projeto. Segundo a autora, o que importa é reconhecer o momento atual como fecundo em relação às ideias e práticas. Nesse movimento é que se ressignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, em todos os níveis e modalidades de ensino as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente.

Nesse contexto, o que se percebe na atualidade é uma “crise” formativo-identitária que se apresenta a partir das variadas mudanças político-espietmológicas que sofreu a profissão Pedagogia. Se, por um lado, há imprecisões quanto à definição da proposta do Curso de Pedagogia, há, por outro, definições/marcos para a formação e atuação do pedagogo que se efetivaram em nível legal e, paralelamente, em nível teórico-prático: o professor da "escola primária"; o professor

do professor dos anos iniciais da escola básica; o *pedagogo-professor* (formar o pedagogo no professor); o *pedagogo-especialista* da educação; o *pedagogo generalista* da educação; o *pedagogo extra-escolar*; e o *pedagogo-bacharel* (com formação unificada para o bacharelado-funções previstas no Art. 64 da LDBEN – planejamento, inspeção, supervisão, orientação e gestão administrativa nos sistemas de ensino) unido ao *pedagogo-licenciado* (licenciatura no Ensino Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio como professor das matérias pedagógicas para o curso de Magistério).

Entretanto, acreditamos que tal “crise” advém de alguns estudos e propostas contemporâneas que restringem e simplificam o campo de atuação dos pedagogos assim como despotencializam a própria pedagogia, reduzindo seu objeto a uma ação exclusivamente escolar, negando, dessa maneira, uma concepção mais ampla e plural sobre a profissão e seus profissionais. Ressaltamos que, no território social, em que há a necessidade de fixar a Pedagogia, dois elementos são fortemente relacionados: a *formação profissional* e sua *identidade profissional (social)*, que deveriam ser traçadas e, portanto, reconhecidas e legitimadas.

Voltando o olhar para alguns trabalhos realizados na área da educação com relação à Pedagogia e que auxiliam nas reflexões acerca desta problemática, percebemos diferentes esforços que trabalham a identidade na contemporaneidade e na perspectiva do desenvolvimento, ou minimamente de uma demarcação social-identitária para este Saber. Há uma busca incessante em definir ou mesmo clarear o campo epistemológico da Pedagogia e uma primeira saída encontrada pelos teórico-práticos da área foi a de aproximar docência e Pedagogia como se ambas fossem uma coisa só. Isso se deu porque os campos disciplinares auxiliares e específicos que se articulavam com a Pedagogia faziam-no a partir de seu próprio funcionamento originário e de seus próprios parâmetros, o que impossibilitava, então, uma diferenciada manifestação da Pedagogia.

Nesse bojo, a única forma de legitimar a Pedagogia foi afirmá-la e nutri-la teoricamente, de forma a transformá-la numa *Prática Social* legitimamente reconhecida através da Docência. Grosso modo, a idéia era de que, ao criar um *paradigma formativo*, estabelecer-se-ia automaticamente, em nível social e cultural,

uma *identidade* fortalecida da profissão; tal identidade influiria, então, nas práticas cotidianas, ou seja, na *atuação profissional*. O trinômio *Formação-Identidade-Ação* configurava-se indissociável e possibilitador da superação dos desafios contemporâneos da/na/para profissão.

Apostamos, então, no pedagogo como um profissional dos novos tempos que está inserido não somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizando a docência (licenciatura) como mola propulsora de suas articulações teórico-práticas cotidianas, mas um profissional que atua em outros âmbitos educativos e sociais e deve, portanto, pesquisar questões relativas à educação e ao ensino, teorizar a própria prática (bacharelado acadêmico), exercer funções técnicas especiais - planejar, supervisionar, orientar e participar da gestão da educação e do ensino (bacharelado profissionalizante). Isso pode significar desconstruir o modo fragmentado de ver a prática do pedagogo, uma vez que, a priori, quem define tal prática nem sempre é o mesmo sujeito que a pratica. Podemos dizer que permanece ainda a imprecisão epistemológica quanto à pedagogia e indefinição quanto ao fazer teórico-prático do pedagogo, ou não? As palavras acompanham a dinâmica dos tempos, ou melhor, nós criamos as palavras para nos “traduzir”, expressar nosso pensamento em vista de sermos contemporâneos a nosso tempo. Voltando às raízes, se o pedagogo é alguém que conduzia, guiava para o ensino – naquele tempo um serviço, não propriamente uma profissão nos termos do que hoje entendemos por profissional da educação –, faz sentido pensar que o pedagogo é o profissional do ensino, da prática educativa, da educação sistematizada. É o profissional que se atualiza no seu tempo, ocupando-se da ação-reflexão-ação, dos processos educativos nos espaços escolares e extra-escolares. É o profissional da educação em sentido pleno, que exige formação complexa. Os órgãos oficiais e as instituições responsáveis pelas diretrizes da formação do pedagogo necessitam adaptar-se às novas coordenadas, desconstruindo e reconstruindo sua teoria de prática de formação de educadores, especialmente de pedagogos.

3.4. A Formação do Pedagogo e do Professor da Educação Infantil: diretrizes pedagógicas e possibilidades emancipatórias da Educação Sexual

A educação como projeto de formação humana, integrando política, ética e estética, com destaque para a educação do corpo é o ideal educativo materializado na Paidéia⁸³ grega, primeira sistematização teórico-filosófica de que temos registros no ocidente. O fato de não conseguirmos, na língua portuguesa, uma palavra que tenha o significado equivalente ao conceito grego de Paidéia justifica, muitas vezes, encontrarmos uma associação entre o referido termo e as palavras Educação e/ou Formação. A Paidéia antiga estava voltada para a possibilidade de educar o homem e organizar a cidade, dando prioridade à articulação entre a educação e a política. Também representou uma ruptura com as explicações mitológicas vigentes até então na tradição grega e com a crença no saber originado na alma.

Conforme apresentamos anteriormente, no primeiro volume da *História da sexualidade – A vontade de saber* (1988), Foucault afirma que, no século XVII, havia certa liberdade a respeito da sexualidade, que se manifestava na exposição dos corpos, nas práticas sexuais assim como nas palavras utilizadas para se falar sobre sexo. Contudo, o período é, igualmente, atribuído ao início da Idade da Repressão. Nesse momento, há uma interdição em se falar sobre sexo e sexualidade. O sexo fica restrito à família burguesa e com função unicamente reprodutiva. O casal heterossexual dita a norma. A importância da repressão à sexualidade é justificada pelas questões referentes à sociedade capitalista. A sexualidade passa a ser vista como um estorvo por desviar o indivíduo da produção que deveria ser o seu objetivo central no contexto capitalista e só era bem vinda com vistas à reprodução de força

⁸³ Paidéia – como diz Jaeger (1995), os gregos deram o nome de Paidéia a “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, cultura.” Daí que, para traduzir o termo Paidéia “não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.” (JAEGER, 1995, p. 1). [...] A Paidéia refere-se sim a um processo de formação, a *formação do homem grego para viver na pólis*, pois que “[...] no melhor período da Grécia era tão inconcebível um espírito alheio ao Estado como um Estado alheio ao espírito” (JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.17).

produtiva. A restrição do sexo no seio da família burguesa somado ao movimento de repressão tinha por objetivo calar o sexo, fazê-lo desaparecer e junto com ele todas as questões sexuais. Mas para a grande surpresa, os reflexos vieram na contramão; houve uma proliferação dos discursos sobre a sexualidade ao longo do século XVIII. Nesse momento, toda a restrição imposta aos atos sexuais e a exibição dos corpos parecem ter explodido em palavras. Mais uma vez, o capitalismo é utilizado como justificativa: se a repressão é a forma geral de dominação deste modelo de sociedade, falar sobre sexo poderia ser considerado uma forma de resistência ao poder. O falar sobre sexo surge como um desabrochar da verdade, uma atitude desafiadora ao poder repressor. O referido trabalho de Foucault contempla a desconstrução da hipótese repressiva como algo pertencente ao mecanismo do poder. Tal idéia implica uma visão do poder como algo negativo, coercitivo e que exige obediência e submissão, idéias que são completamente contrárias ao pensamento do autor ao partir do princípio de que esta proliferação de discursos não é o efeito de uma censura, mas sim o resultado de uma aparelhagem do poder que visa à produção de um saber sobre o sexo. Logo, surge grande aumento de discursos que operam em diferentes instituições e que são produzidos por mecanismos diversos. Estes mecanismos do poder, levados por interesses econômicos, acabam por transformar o sexo em um assunto político e, conseqüentemente, em algo que deve ser administrado (FOUCAULT, 1988).

A interlocução com Foucault (1988) nos proporciona elementos para a compreensão da trajetória histórica da sexualidade no ocidente, pois seu pensamento poderia ser localizado como parte do debate sobre modernidade na qual a razão iluminista ocupa o local de destaque. “Para Foucault no Ocidente ocorreram rupturas fundamentais da sexualidade humana. Assim, a era vitoriana nos transformou a todos numa sociedade de tabus e preconceitos, engendrando discursos e permissões para o controle normativo social da sexualidade” (NUNES, 1996, p. 9) e complementa

As proibições, os discursos consumistas e, propriamente, a banalização da sexualidade são, na visão de FOUCAULT, variantes

da repressão histórico-institucional sobre a dimensão da sexualidade. Não revestimos a sexualidade da compreensão erótica, antropológico-mística, mas sim revestimos a vida social de uma ausência desta plenitude que se traduz e materializam em normas, controles, interditos, repressões. O pensamento de FOUCAULT, a nosso juízo, alterou profundamente as bases de análise do poder nas sociedades atuais. FOUCAULT estendeu o campo da análise para a *analítica do poder*, incitando os pensadores a uma percepção para além das dimensões institucionais mais explícitas. Há uma nova possibilidade de organizar o poder que transcende as formas coercitivas tradicionais, materializada nas estruturas macropolíticas que têm o Estado como referência básica, segundo a tradição crítico-política mais ortodoxa. A maneira negativa e repressiva de dominar e violentar daria origem a outras constituições do exercício do poder, mais sutis, que tanto incitam, controlam, normatizam que são muito mais eficientes que as redes e sistemas objetivos. São os micropoderes de constituição positiva e produtiva (NUNES, 1996, p. 9-10).⁸⁴

Entre as instituições criadas para tratar do sexo e valorizá-lo como segredo temos a escola, que surge como um dispositivo de poder. Podemos dizer, em conformidade com o autor, que a profusão de discursos sobre o sexo culminou com a construção de uma ciência que tem por objeto o estudo, justamente, da sexualidade e do indivíduo. É um discurso que será capaz de fazer funcionar o poder e será efeito de sua própria economia, produzindo um tipo de saber aprofundado e que se amplia por vários outros saberes no plano sócio-cultural, tais como a psicologia, a psiquiatria, a pedagogia, etc. (FOUCAULT, 1988).

O discurso da escola em relação ao sexo, principalmente das crianças e adolescentes, existe desde o século XVIII, envolvendo especialistas, alunos, pais e responsáveis. Nosso interesse, ao findar essa digressão, refere-se às contribuições da visão histórica na compreensão da origem da escola como instância formativa burguesa.

Na perspectiva teórica marxista, há um esboço das possibilidades de uma Educação Sexual Emancipatória a partir das contribuições de Nunes (1996), em suas abordagens da sexualidade no Brasil e também de Silva (2001), através da produção de uma grade conceitual sobre a sexualidade. Tendo em vista que o nosso foco

⁸⁴ Grifo do autor.

compreende também a infância, outro eixo de incursão desta pesquisa será este conceito, enfocando a circunscrição da infância e da sexualidade na dimensão humana. Por que cuidar especialmente da infância? Como recomendar cuidados médicos, psicológicos?

Ao nos direcionarmos para a realização de um trabalho que contemple efetivamente a pedagogia da infância, voltamos nosso olhar para questões representativas da vida da criança. Nesse sentido, é importante observar de qual criança estamos falando, quando nos referimos à vida infantil. A infância é uma construção social, consoante nos demonstrou Ariès (1978), enfatizando que a idéia de infância como concebemos hoje, constituiu-se ao longo dos dois últimos séculos. Temos conhecimento de que a verdade é que houve sempre crianças, mas não houve sempre infância (SARMENTO, 2001).

Desde a modernidade, outra concepção de infância passa a ser construída histórica e culturalmente, e a reconhecemos, hoje, como uma etapa do desenvolvimento de todo ser humano. Entretanto, muito há que se compreender sobre o conceito na contemporaneidade, pois aspectos como o da globalização vêm demarcando e introduzindo no atual conceito de infância seus efeitos.

Assim, com base nos estudos de Sarmento (2001) sobre a infância na contemporaneidade, percebemos como traço mais marcante da infância a mudança e pluralização de suas identidades, resultantes dos efeitos da globalização. Para o autor, dois aspectos contraditórios resultam desse processo: de um lado, a globalização social contribui para a homogeneização da infância, sobretudo no que diz respeito ao mercado de produtos para crianças; e de outro, a difusão de um discurso dos direitos da criança, e para a sua heterogeneização, nos dois casos propalados pela mídia, demarcando a desigualdade e acirrando as diferenças. Nesse cenário, constitui-se a atual infância brasileira, nomeada em documentos institucionais, os quais norteiam propostas neoliberais encobridoras da realidade.

Concordamos que a infância deve ser “[...] considerada a época da aquisição subjetiva e sócio-cultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura” (NUNES; SILVA, 2000, p. 11). Dessa forma, a sexualidade é uma manifestação ontológica da condição

humana, uma manifestação subjetiva, histórica e social. O espaço dos CEIs, como palco de tais manifestações, encontra-se dominado por uma crise educacional imposta politicamente à comunidade educativa (instituição, professores, pais, crianças). Assim, são projetados nas crianças, pais e professores, problemas de ordem sociológica e política.

Consoante “a limitação da autonomia das crianças e a projeção de uma renovada dominação paternalista constitui o verdadeiro cerne deste programa de política educativa” (SARMENTO, 2001, p. 24) que desautoriza professores e empenha, em seu discurso oficial, práticas norteadoras para o autogerenciamento que exime o Estado de suas responsabilidades sociais para com a criança. Assim, vamos encontrar no discurso oficial anunciado pelos documentos e reiterado pela mídia, a reprodução das desigualdades sociais.

No contexto de um sistema excludente, vemos castrados os direitos da criança. Para corroborar tal anseio neoliberal, novas políticas educacionais enfatizam uma ideologia inclusiva, sustentada na autonomização das instituições escolares e de projetos educativos, alternativos e compensatórios. Tais programas não excluem as ambiguidades, tampouco as desigualdades de que falamos encontradas no seio de nossa cultura.

A responsabilidade para com a educação passada para a sociedade, em especial através de ações filantrópicas e trabalho voluntário como o caso dos “Amigos da Escola”, ação voluntária de grande repercussão nos meios de comunicação, já se torna um fator de diferenciação no tão competitivo mundo do trabalho. Professores passam a ser considerados como dispensáveis, já que os voluntários podem realizar as tarefas antes conferidas aos mestres. O governo divulga amplamente, em convênio com os meios de comunicação, principalmente com a Rede Globo de Televisão, o sucesso dos Amigos da Escola e, conseqüentemente, a melhoria das escolas públicas, de um lado; do outro, insinua a incompetência dos professores em solucionar problemas que, na visão do governo, são resolvidos por meio da participação efetiva da sociedade.

É preciso que os CEIs, através dos professores, não se percam em seu papel de contribuir efetivamente para a formação integral das crianças e estejam atentos

quanto às formas de substituição em suas demandas institucionais por outros meios contemporâneos como as tecnologias de informação disponibilizadas, difundidas e facilmente incorporadas pelo universo infantil. Quais as possibilidades de contribuirmos para a construção da consciência crítica desses profissionais que atuam junto às crianças? Como contribuir para que nas instituições de Educação Infantil seja realizado um trabalho de qualidade? Por onde começar? Investir na formação dos profissionais que atuam nesta área é um dos caminhos a serem seguidos? Qual a melhor formação para se trabalhar a sexualidade numa perspectiva emancipatória? Escolhemos a pedagogia histórico-crítica, cujos pressupostos estão relacionados ao método dialético. Na tendência histórico-crítica, cabe ao professor trabalhar com o educando os cinco passos propostos por Saviani: a prática social inicial (1º passo), comum ao professor e ao aluno, ou seja, a bagagem cultural que ambos trazem de sua realidade para dentro da escola. A problematização (2º passo), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2005a, p.71). A instrumentalização (3º passo), trata-se da apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertarem das condições de abuso em que vivem. A “Catarse” (4º passo), que é a incorporação dos instrumentos culturais, transformando agora em elementos ativos de mudança social e por último a prática social final (5º passo), a nova postura que o educando deve assumir perante a sociedade.

Os estudos teóricos de Dermeval Saviani apontam para a necessidade de um contínuo desenvolvimento didático-pedagógico de sua proposta. Nela, devem ser observadas ciclicamente: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Assim, propomos como referência na construção conjunta com professores, um trabalho que venha contemplar uma educação sexual capaz de atender às necessidades da formação da criança no sentido de respeito a sua singularidade, à identidade de gênero e papel sexual que desempenha em sua cultura.

Esperamos que essa contextualização histórica, filosófica e política – encetada a partir de referenciais que buscaram articular as temáticas sexualidade e educação sexual, condição da infância e a criança como objetos de disciplinarização e enquadramento, aliados aos determinantes materiais e ideológicos de uma dada sociedade – tenha alcançado nossos referenciais teóricos, nossas escolhas metodológicas e nossas motivações institucionais e investigativas.

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas –, auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se constituíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem (CERISARA, 2002, p.102).

A mesma autora chama atenção para o fato de que “o lugar da mulher na vida social, em um determinado grupo cultural, não é diretamente o produto de sua ação, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta” (CERISARA, 2002, p.103).

[...] a constituição dessa identidade profissional, exigiu tomar como base a identidade pessoal dessas mulheres, construída socialmente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada. A professora de meninos e meninas de 0 a 6 anos situa-se em um universo feminino que se apresenta desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos (CERISARA, 2002, p.103).

Aqui queremos discutir gênero no que se refere às relações de poder e submissão da mulher. Se o magistério, outrora mais do que hoje, foi visto como carreira para mulheres e se justificava pela natureza da mulher, que nascia sabendo cuidar e educar as crianças, por ter em suas características de gênero atributos considerados importantes (como sensibilidade afeto, paciência,), hoje, esses mesmos atributos vêm servindo para também desvalorizá-la enquanto professora.

Atualmente, afirma-se que uma boa referência de profissional da educação está relacionada à impessoalidade e à técnica na sua prática pedagógica, fugindo dos dotes maternos. Isso significa dizer que, se a professora apresenta um jeito maternal de lidar com a criança, estará fadada a ser vista como profissional incompetente. Há, portanto, um indicativo de que persiste um discurso hierarquizante, no sentido de predomínio do gênero masculino sobre o feminino, até mesmo porque características de competência técnica e impessoalidade nas relações são atributos masculinos. Terá a mulher-professora que se assemelhar a essas características masculinamente impostas para ser reconhecida em sua profissão?

Voltando à história, com o advento da Revolução Industrial, a idéia que mulher e magistério constituíam um casamento perfeito foi cunhada porque os homens estavam prestes a abandoná-lo para assumir um lugar social mais importante, frente às indústrias, que lhes reservavam um mercado de trabalho mais promissor. Naquele momento, louvores às qualidades femininas propícias aos cuidados. Criou-se, inclusive, a idéia de que a mulher estava mais apta do que o homem, justamente por ser mulher, e já estar dentro do universo doméstico. Assim, reproduzir o que já sabia fazer no ambiente doméstico foi bem vindo. As creches foram implantadas em caráter assistencialista que preconizava as qualidades ditas naturalmente femininas, de forma que nenhuma formação específica era necessária; a mulher trazia em si o germe da educação e do cuidado. Ser uma boa profissional significava colocar amostra seus dotes femininos, incluindo a maternidade. Mas, se nenhuma formação adicional era necessária, muito pouco essas mulheres recebiam em troca por seu trabalho, acarretando a desvalorização profissional que veio juntar-se: à desvalorização da mulher, episódio tão comum e perpétuo em nossa sociedade ocidental capitalista. Convém salientar que os mais baixos salários estão na educação infantil, o que nos leva a deduzir que, como no Ensino Fundamental e no magistério do Ensino Superior existem homens trabalhando, o salário é melhor.

Hoje, em pleno séc. XXI a desvalorização vem sendo justificada pela ausência de formação profissional das professoras. Esta ausência de formação está comprovada, inclusive nesta pesquisa, mas pensamos que não cabe culpabilizá-las

bem como suas metodologias de forma desarticulada, apontando para a “incompetência” das professoras em lidar com questões relativas ao cotidiano escolar. A prática da Psicologia Escolar vem comprovando que esses tabus são falsos e que as professoras não são absolutamente “incompetentes” como, de maneira estratégica vêm sendo denominadas.

[...] os professores têm sido negativamente influenciados pela lógica simplista do *argumento da incompetência*. Ou seja, a partir do momento em que a figura do professor e o trabalho docente ganham maior visibilidade, o professor tem sido, por vezes, responsabilizado pelas mazelas do ensino. Por outro lado, é patente que, em geral, vivem sob condições de trabalho estressantes e pouco recompensadoras (SOUZA, 2002, p. 262).⁸⁵

Na atualidade, estudiosos da educação infantil vêm pesquisando acerca dos eixos que caracterizam as práticas educativas entre maternagem e educação escolar e que apontam algumas diferenciações entre ser profissional e ser mãe, discutindo afetividade versus competência. Tais pesquisas levantam questionamentos que também são nossos: Cerisara (2002) chama a atenção para trabalhos nessa área, que tematizam o magistério como uma profissão feminina em sua negatividade e que acabam acirrando o preconceito.

[...] cabe perguntar se, ainda hoje, a maternalização do magistério só pode ser considerada em sua negatividade. Ou melhor, será que não há como entender a feminização dessa profissão como um processo que tem conseqüências contraditórias – positivas e negativas -, tanto sobre a organização do trabalho em instituições educativas como sobre a identidade de suas profissionais? (CERISARA, 2002, p.55).

Não queremos, aqui, apresentar um olhar voltado apenas para a categoria gênero, no sentido de legitimar um lugar de vítima das mulheres. Por isso é salutar que lancemos um olhar generalizado às questões que afligem a educação como um todo e que, dessa forma, vêm também falar de toda a classe trabalhadora que exerce o magistério, independente de serem homens ou mulheres.

⁸⁵ Grifo do autor.

Sabemos que se faz educação com dinheiro e boas estratégias de políticas públicas. Nosso país não é privilegiado no aspecto educacional. O PIB é irrisório, apenas 2,5% são investidos na educação. Estamos longe de nos compararmos a países como França e Itália, exemplos de investimento em educação em nível mundial. E quando se trata da educação infantil a situação fica ainda mais alarmante porque, além da escassez de investimentos, esses, na prática, não se constituem num direito da criança. As creches são unicamente direito de pais trabalhadores.

No caso da Educação Infantil, especialmente das creches, o cenário aqui delineado também nos faz refletir sobre o caráter excludente de um critério ainda muito em voga para a matrícula de crianças em instituições públicas municipais. Trata-se da prioridade de matrícula para os filhos de mães trabalhadoras, critério que associa a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno. Ora, além de desconsiderar que a creche também é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser fator de discriminação positiva da destinação de uma vaga e não de negação do direito da criança à creche, como tende a ocorrer (NASCIMENTO, 2003, p.107).

O quadro educacional que se configura com o descomprometimento das políticas públicas, mais que provocar uma discussão dos direitos sociais humanos, impõe a necessidade de organizarmos movimentos políticos e pedagógicos na defesa da qualidade de vida e da educação para homens, mulheres e crianças.

Até a década de 1960, era insignificante a política nacional de formação de profissionais para trabalhar na área de educação com crianças entre 0 e 6 anos de idade. Dos anos 80 até meados dos anos 90, sequer existiu uma proposta pedagógica. A partir daí, surge uma proposta distante da possibilidade de compreensão teórico-científica para o nível de formação dos profissionais que atuam na área. Nela, há exigência de conhecimentos para o trabalho com crianças, que envolvem, por exemplo, teorias psicológicas do desenvolvimento humano que só são passíveis de interpretação por pessoas que tenham formação ou que estejam envolvidas nesse processo; isso não acontecia e não acontece, hoje, conforme revelaremos a seguir, no item que se refere à formação das professoras. O que é

visível refere-se à manutenção da função de assistência social e a função sanitária ou higiênica em detrimento da função pedagógica.

Segundo a LDBEN, no seu [art. 62]:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A referida lei empurrou as professoras a buscar de uma formação imediata; afinal, o emprego estava em jogo. O mais interessante é verificar que há dois focos em discussão no que se refere à formação dos professores. Um primeiro projeto é defendido pelo movimento de professores, que entende a formação como valorização profissional e que deva ser realizada numa universidade, amparado pela pesquisa como eixo de articulação entre teoria e prática e vê o professor como produtor de conhecimento. O segundo, defendido pelo Conselho Nacional de Educação, está de acordo com as políticas neoliberais e empurra os professores para fora da universidade; propõe uma profissão e não uma formação; acelera a chegada do diploma; impede as reflexões educativas; transforma o professor em mero executor de tarefas; aniquila a pesquisa e acredita na transmissão do conhecimento em nível do ensino com caráter meramente informativo.

[...] esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois em vez de capitalizar a experiência prática do aluno, desafiando-o a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliado a isso, a retirada da formação dos professores da educação básica dos cursos de pedagogia junto às universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária (CERISARA, 2002, p.112).

A formação cultural necessária aos nossos professores não tem sido suficiente para atender às solicitações que, por vezes, a família e a escola venham a

fazer. Por isso, é importante entender que, quando falamos de sexualidade, não a colocamos num patamar isolado do mundo da cultura; ao contrário, toda a sexualidade está, também, contextualizada. Acreditamos que a educação sexual, no âmbito dos CEIs, deva ser consistente, levando teoria e reflexão aos professores e, sobretudo, não deva assumir o caráter clínico de diagnosticar e rotular crianças, tampouco o de assegurar receitas padronizadas, mas deve, sim, estar alicerçada nos constructos teóricos que fundamentam a compreensão do desenvolvimento da sexualidade e, com base nisso, pode examinar, ainda, o todo que envolve a diversidade que compõe e vem significar a infância.

As “[...] coordenadas psicopedagógicas apontam para a necessidade de revestirmos os nossos olhares das mesmas atitudes científicas [...]” (NUNES; SILVA, 2000, p. 55) de professores como Rousseau e Freud, no sentido de “[...] não reduzir nossos pontos de vista sobre a criança, suas curiosidades e vivências sexuais [...]” (NUNES; SILVA, 2000, p. 55) ao senso comum. O professor atento deve considerar que sua formação, muitas vezes, não dispõe de conhecimentos específicos sobre o tema e admitir não só a ignorância, mas também a dificuldade em lidar com questões afetivas que envolvem a sexualidade. Entretanto, temos que pensar uma educação contínua, também para os professores, que devem buscar compor em sua formação a dissolução dos entraves observados em sua trajetória.

Circunstancialmente, tendo como referência os apontamentos da nova LDBEN/9.394/96, encontraremos, tanto nos PCNs como no RCNEI, um norteamento para que se consolide a orientação sexual no âmbito escolar. Dito isso, nosso olhar coloca-nos diante de pesquisas como a de Nunes e Silva (2000), que apontam a importância de critérios para se refletir a orientação sexual como está posta em tais documentos. Segundo os autores acima, “a transversalidade está principalmente na característica da complexidade e da abrangência do tema” (NUNES; SILVA, 2000, p. 65) acerca da sexualidade. Nela, vêem, como grande expressão de vulnerabilidade, a questão da formação do professor em sexualidade humana. Destacam, ainda, que “o tratamento curricular transversal ainda não contempla a exigência de assumirmos este trabalho com todo rigor científico que é necessário para a compreensão de sua abrangência na vida social e cultural humanas” (NUNES; SILVA, 2000, p. 65),

podendo assumir uma perspectiva improvisada e voluntarista, redundando no ecletismo e na banalização do assunto.

Os pesquisadores sobre a educação e a infância têm apontado a necessidade de novos encaminhamentos para as inúmeras situações apresentadas no cotidiano dos CEIs. As dificuldades encontradas permeiam o âmbito das relações entre a criança e seus pares, estas e seus professores, além da relação com a família. Assim, a formação do professor deve compor o conhecimento não só das questões pedagógicas como também conhecimentos específicos acerca de tudo que diz respeito à infância.

Através de uma visão histórico-crítica da sexualidade, estudos e pesquisas anteriores demonstraram que é possível perceber a permanência, na atualidade, dos discursos dogmáticos do senso comum, dos tabus, dos preconceitos, da repressão da sexualidade e de uma visão do sexo associado à morte e não à vida. A educação sexual, na família e na escola, é ainda deficiente. Existe uma tendência por parte dos educadores em falar na parte biológica, transmitir conhecimentos técnicos, biologistas e higienistas, isso quando falam...

Apresentamos uma análise acerca dos profissionais da Educação Infantil, no que se refere às novas propostas e exigências para a sua formação, advindas da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Incluímos, aqui, o tratamento dado às crianças frente às manifestações da sexualidade infantil, apresentando dados de nossa pesquisa anterior, que nos possibilitou um diagnóstico acerca da formação dos professores e suas práticas educativas nos espaços dos CEIs. Qual seria a formação necessária para o professor da educação infantil? Como tal formação poderá garantir uma compreensão da dimensão político-pedagógica do campo educacional? Que formação permitirá aos profissionais um entendimento dos diversos aspectos envolvidos no desenvolvimento infantil, como os comportamentais, cognitivos, afetivos e sexuais?

Diante da pergunta que fizemos no sentido de saber quem, na concepção das professoras são as pessoas mais indicadas para falar de sexualidade no cotidiano dos CEIs, obtivemos respostas que, a nosso ver, não respondiam à questão e deixavam à mostra o desconhecimento do assunto: *“É muito complexo, precisamos*

de orientação”; *“Sexo é uma coisa que deve ser feita com a pessoa certa e não sair transando por aí”*; Algumas professoras demonstraram ter noção sobre sexualidade, pois a relacionaram com o modo de vestir, de falar, de andar etc. Foi reveladora do modo como pensam a sexualidade, a escolha da profissional que elegeram para falar sobre sexualidade no cotidiano dos CEIs. É curiosa a forma como a sexualidade aparece desarticulada do processo educativo e a maioria das professoras ainda consideram que outro profissional, que não elas, deva falar sobre sexualidade com as crianças, atitude que as mantém acomodadas e descomprometidas com a educação sexual das crianças. A grande maioria das professoras elencavam como impeditivos para o trabalho de Educação Sexual, *“a bagagem trazida de casa pela criança”* e a *“influência dos programas de televisão”*. Em nossa visão a ação do CEI será de educador sexual secundário e o núcleo familiar sempre será a base para a construção do homem e da mulher que cada um traz dentro de si. É a bagagem da educação informal, adquirida na família e na comunidade, o ponto de partida para se pensar em Educação Sexual no CEI e não o seu impeditivo.

Os programas educacionais sobre o sexo nunca vão poder ignorar, repudiar, ou mesmo antagonizar as influências primeiras na construção da sexualidade. As informações e posturas que os alunos trazem de suas famílias e de sua comunidade são as demarcações para o início do trabalho em Educação Sexual (GUIMARÃES, 1995, p. 99-100).

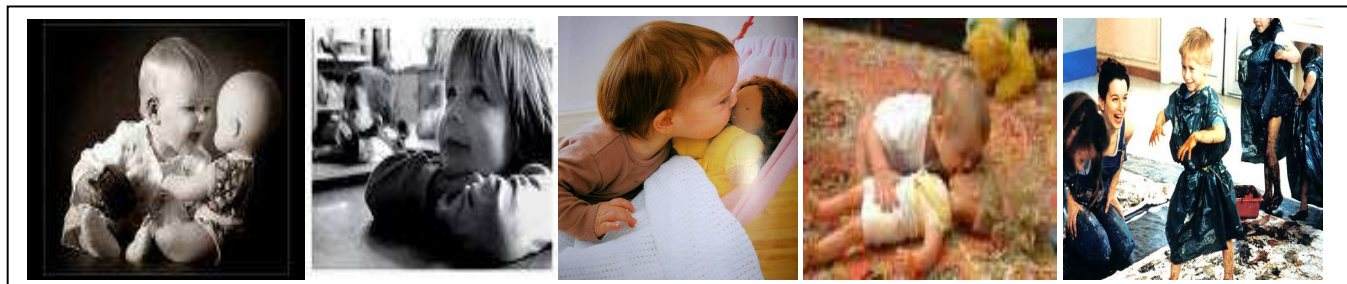
Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, as professoras constantemente revelam como lidam com a dinâmica interpessoal, como aceitam e se posicionam frente à sexualidade própria e a dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos e tabus, assim como de compreensão, aceitação e experiência de prazer, de alegria, que transparece em seu cotidiano profissional.

De modo particular, as professoras, geralmente, não assumem que estejam educando sexualmente assim como a criança também não tem consciência que está recebendo influências da educação sexual que permeia os CEIs. Dessa forma, estão ocultadas atitudes preconceituosas, discriminatórias, desinformadas, medrosas e ameaçadoras. Essa é a Educação Sexual que queremos ver ultrapassada, dando

lugar a uma conduta positiva, que encara o sexo como parte natural do desenvolvimento. As discussões no CEI devem superar os padrões rígidos e as pressões sociais de dominação.

O professor deve facilitar os relacionamentos interpessoais com autonomia e responsabilidade, porque as crianças têm o direito à expressão e ao desenvolvimento do desejo e do prazer, mas para tanto ele precisa de formação. Lidar com a sexualidade, na escola, exige conhecimento científico e humanista. Defendemos que uma formação inicial consistente leve o professor a refletir sua prática e compromisso com o desenvolvimento integral da criança. Nossa pesquisa revela que a implantação da Educação Sexual nos cursos de formação é urgente para que profissionais da educação infantil possam ser contemplados com tal formação para assumirem o seu papel central no processo sexual educativo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convenceram de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

GRACILIANO RAMOS

A novidade que apresentamos, neste trabalho, refere-se à articulação entre as categorias de análise Sexualidade, Educação Sexual e Infância numa perspectiva Emancipatória. “Entendemos a Emancipação como um conceito de autonomia, de amadurecimento, de plenitude educacional, cultural, ética, estética, política, pedagógica, dos cidadãos e da escola, dos educadores, dos alunos, da sociedade, da cultura” (NUNES, 2003, p. 12).

O entendimento da Sexualidade é pressuposto teórico para a Educação Sexual, de maneira que educar para a sexualidade implica ter conhecimento da *história* do homem e de seus aspectos filosóficos e antropológicos, o que remete à compreensão das suas relações materiais concretas constituídas de todos os

aspectos que lhe hominizam (afetividade, cognição, emoção, prazer, razão, solidariedade, amor etc.). A sexualidade humana é, qualitativamente, diferente da sexualidade animal porque nela estão condensados todos os valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura e da espiritualidade conquistados na construção da identidade de homem realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica. Somos seres em construção, inacabados, produto de múltiplas relações, portanto passíveis de sermos educados. Apenas o ser humano é capaz de dar sentido, significações, valores que regulamentem e normatizem suas relações afetivas e sexuais. A sexualidade, vista na totalidade, é circunscrita como uma das mais ricas expressões da condição pessoal, social, histórica, econômica e filosófica. Assim, temos absoluta consciência de que projetos de educação emancipatórios e revolucionários só se efetivarão se considerarmos o nosso passado histórico e toda a produção cultural acumulada ao longo de tantos séculos de dominação e expropriação humanas.

A sexualidade, desde a sociedade do pós-guerra (anos 50) até hoje, assumiu diversos contornos, deslocando-se do campo da religião e da medicina para fazer parte de todas as dimensões da vida: sociedade de consumo, sociedade de produção, as representações simbólicas. Hoje, a sexualidade define o homem; é uma condição ontológica do homem. Valores de muito pouco tempo atrás estão abalados devido à manifestação das dimensões anacrônicas da sexualidade. É preciso uma visão diacrônica e criteriosa da sexualidade.

Neste estudo deparamo-nos com alguns limites e dificuldades, principalmente no que se refere à falta de pesquisas desenvolvidas, sobre sexualidade, numa perspectiva educacional, com aporte metodológico crítico-dialético. A sexualidade como condição humana, subjetiva, complexa e social requer a contribuição teórica de diversas ciências; e isso exige do pesquisador uma disciplina rigorosa para abarcar a amplitude de tal temática.

Ao inserir-se no campo das pesquisas científicas das Ciências Humanas, situado igualmente na contemporaneidade, o presente estudo, discutiu a questão da sexualidade para além das investigações no campo das Ciências Naturais. As hipóteses fundantes estiveram sustentadas pela constatação de que todo o

cientificismo hegemônico no campo das Ciências Naturais e Biológicas acaba por reduzir a concepção da corporeidade humana, deixando de compreendê-la como integral, plena, como o faz as Ciências Humanas. Assim, tratamos do problema referente à educação sexual na cultura ocidental, na sociedade moderna e na escola contemporânea fundamentados numa abordagem filosófica atenta à questão ética, estética e ontológica da condição humana.

A tese sustenta a pesquisa acerca da sexualidade humana, numa dimensão pedagógica e, ao mesmo tempo, apresenta uma análise das matrizes da educação sexual presentes na escola, apontando diretrizes capazes de contribuir para a elaboração de novas propostas de Educação Sexual.

É importante compreendermos que as propostas de Educação Sexual, no campo escolar e em outras organizações sociais, são concebidas de maneira específica e determinadas dependendo de cada momento e contexto sócio-histórico-político-econômico. Significa que a Educação Sexual não está imune às análises e interpretações deste ou daquele momento. Toda Educação Sexual está sob uma condição ideológica, política, antropológica e histórica.

As vias da Infância e da Escola entrecruzam-se e constituem-se no período histórico que determinamos chamar de Modernidade. A Sexualidade, vista como síntese de múltiplas determinações sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras disposições da vida humana, historicamente construídas e modificadas, encontrou, na sociedade moderna, uma vinculação estreita com o sistema econômico de base capitalista. O ideal educativo característico da modernidade foi legitimado pelo discurso da saúde e da preparação do corpo para o trabalho. Tal discurso proveniente de diferentes ciências, entre elas a medicina, a psicologia e a pedagogia atuava sobre a estrutura social de classes legitimando práticas e comportamentos, sobretudo, os sexuais. A necessidade da Educação Sexual na escola surgiu graças à repressão sexual estabelecida pela cultura dominante e pela sociedade por volta do século XVIII. A sociedade burguesa constituiu a categoria dos anormais e o processo de normalização de todos os aspectos da vida social, nos últimos séculos, foi decisivo para a generalização da normalidade como ideal e

passível de ser atingida através da incorporação do discurso médico-científico à educação, mais especificamente à Escola.

Destacamos que, a partir da Revolução Industrial e das mudanças ocorridas nos modos de produção, a sexualidade passou a ter um peso econômico e, paralelamente, incorporou um caráter moralista, próprio da sociedade patriarcal. Para ficar de acordo com os princípios religiosos-católicos, o sexo só poderia ser vivenciado dentro do casamento burguês. Tal sociedade, munida de uma repressão sexual, exercia um controle muito maior sobre a propriedade privada e os seus fins hereditários do que sobre o prazer sexual propriamente dito. O corpo continuava a ser visto como assexuado e avaliado como um instrumento de trabalho acima de tudo. A expansão colonial e a necessidade de povoar as colônias somadas à industrialização, a partir do século XVII e XVIII, contribuíram para a produção de discursos sobre procriação e sexualidade.

A condição humanista do sexo e da sexualidade permaneceu marginalizada entre os séculos XIX e XX, momento em que o discurso médico-científico manteve-se hegemônico. Somente na contemporaneidade é que a sexualidade volta a ser objeto das Ciências Humanas, marcadamente da psicologia, filosofia, política, ética, sociologia e pedagogia, que a retomaram como dimensão humana, especialmente, a partir dos trabalhos de Engels (1820-1895), de Marcuse (1898-1979), de Freud (1856-1939), estudos sobre a *psiquê* humana e suas características apontadas pela psicologia de base psicanalítica, e de Foucault (1926-1984).

A idéia de homem fragmentado ainda predomina na atualidade e é a partir dela que, muitas vezes, entendemos a sexualidade humana como restrita aos nossos genitais, ocupando uma pequena parcela do corpo biológico, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais.

A *Educação Sexual* constitui-se num campo fértil de discussões, tanto no plano político quanto no educacional. Nas duas últimas décadas, em virtude da proliferação da AIDS, foram elaboradas algumas propostas de intervenção pedagógica advindas do Ministério da Saúde através da produção de livros, cartilhas e panfletos que se intitulam como educativas, mas que, na verdade perpetuam o caráter médico-higienista.

À Escola compete trabalhar os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de Ciências, atribuindo-se a Educação Sexual ao professor formado em Biologia, o que, de certa forma, restringe a Educação Sexual aos aparelhos reprodutores, à concepção, à contracepção e às doenças sexualmente transmissíveis. O trabalho de Educação Sexual na infância e o tratamento acerca das suas manifestações sexuais, no espaço escolar, devem-se dar numa perspectiva científica e de transformação social. Inúmeros estudos científicos contribuem para a compreensão do desenvolvimento das crianças em seus mais diversificados aspectos. Em nosso trabalho ressaltamos as pesquisas de Piaget e Freud, especificamente os que se referem à influência do jogo na vida das crianças.

A partir da década de 90 até os dias atuais, a sexualidade transformou-se em objeto de consumo, exposta pela mídia através de filmes pornográficos, novelas, propagandas, entre outros que mercantilizam o corpo e apregoam uma sensualidade estereotipada. Tal modelo não está presente na escola, mas nas instituições sociais, na mentalidade social dominante, na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de homem e de mulher. Por isso advertimos que o educador deve ter capacidade crítica para contrapor-se a esse modelo, que motiva e excita diariamente crianças e adolescentes, para que seja possível pensar a sexualidade de maneira emancipatória.

É para que se reconheça a pertinência do espaço institucional escolar e os limites e contradições das abordagens da sexualidade como tema curricular na Escola.

[...] a mais importante instituição da sociedade é a escola. Na escola aprendemos a ética, a base dos valores, reconstituímos a nossa identidade histórica e a essência de nossa natureza humana, assimilamos o conhecimento e a cultura, e quanto mais as sociedades evoluem tanto mais destacam a importância da escola para consolidar e garantir as conquistas sociais, culturais e tecnológicas para todas as gerações (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 90).

Realizamos no presente estudo a construção de uma abordagem dos aspectos econômicos, políticos, éticos, antropológicos e psicológicos que consolidam

a significação da Sexualidade na contemporaneidade. Esperamos ter apresentado as motivações que levaram nossa pesquisa a definir como foco de análise os aspectos econômicos que estão na base material da sexualidade, o universo ideológico, os valores e as significações culturais que a compõem. Intentamos que nossas reflexões sirvam de trincheiras de lutas e conquistas políticas e educacionais emancipatórias para a criança. Que nossas proposituras, apresentadas nos limites desse estudo, sirvam para alimentar a prática histórica de educadores/professores comprometidos com a educação do homem no sentido da Paidéia.

A Educação Emancipatória que defendemos é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascido e conquistado num projeto de muita determinação participativa e coletiva, resultante de muitas e densas lutas de educadores e educadoras. Enquanto processo é a ação diária, nas escolas, nas aulas, nas reuniões, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, da significação gratificante da necessidade e do desejo, do amor e da solidariedade, para a promoção de um mundo mais justo, mais igualitário, portanto, mais humano. Enquanto produto é o espaço do novo da educação do homem e da mulher emancipados, altruístas, ativos que aprenderam e sempre aprendem a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação da produção social, da cultura à economia (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 90).

A perspectiva de uma Educação Sexual Emancipatória apresenta-se contraditória devido aos determinantes políticos, econômicos e estruturais que, numa sociedade de classes como a nossa, impõem como tarefa a reprodução dos padrões sexuais hegemônicos. Assim, educar para a sexualidade, nos limites institucionais (escola), implica a disciplinarização dos comportamentos da criança, de maneira que não há possibilidade de se tornar realidade uma educação sexual emancipatória. Esta parece não ser possível nesta sociedade. A educação para a emancipação efetiva-se aqui como utopia e só poderá tornar-se realidade num outro modelo de sociedade, no qual não existam classes, ou seja, onde todos os indivíduos tenham acesso igualitário aos meios de produção social.

O fato de constatarmos que uma outra educação sexual só se efetivará plenamente em um outro modelo de sociedade, de forma alguma deve nos privar dos

meios para exercer a ação transformadora dessa realidade atual e concreta. Se paralisarmos diante desta constatação, não estaremos de acordo com o método que adotamos. Para que uma educação sexual emancipatória seja possível, é necessário partirmos da explicitação e nunca da negação das contradições e das consequências advindas da realidade existente.

Depois deste longo processo investigativo, temos a lucidez de que apenas mais uma etapa foi alcançada: a presente tese materializa a nossa consciência máxima possível até aqui. Nossa análise reflexiva reconhece os limites desta tese no sentido de que ela não esgota as problemáticas e os questionamentos que levantamos. Nossa caminhada ainda será longa e, certamente, mais madura e mais comprometida. Nela já podemos sentir a renovadora força que impulsionará nossa trilha na continuidade da luta pela educação sexual emancipatória da criança, pela formação de professores e pedagogos em Educação Sexual e pelo exercício político, histórico, filosófico e antropológico da sexualidade plena para todos nós.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Karl. **Teoria psicanalítica da libido:** sobre o caráter e o desenvolvimento da libido. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

AGOSTINHO, Santo. **Santo Agostinho.** São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

ALBUQUERQUE, José de. **Catecismo da educação sexual.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940.

_____. **Educação sexual.** Rio de Janeiro: Ed. Calvino, 1934.

_____. **Educação sexual pelo rádio.** Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1935b.

_____. **Hygiene sexual.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1929.

_____. **Introdução ao estudo da pathologia sexual.** Rio de Janeiro: Typ. Coelho, 1928.

_____. **Moral sexual.** Rio de Janeiro: Typ. Coelho, 1930.

_____. **O sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade.** Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1936.

_____. **O perigo venéreo na paz, na guerra e no pós-guerra:** utilidade da educação e profilaxia antivenéreas nas classes armadas e suas vantagens para as populações civis. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1941.

_____. **Para nossos filhos varões quando atingirem a puberdade.** Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1935a.

_____. **Pinacotheca de educação sexual do Círculo Brasileiro de Educação Sexual.** Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1938.

_____. **Programa de acção legislativa.** Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1937.

_____. **Quatro letras, cinco lustros.** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Jornal do Comércio, 1958.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Homossexualismo:** a libertinagem no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Laemmert, 1906.

ARAÚJO, Ulisses F. Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Marta Kohl, SOUZA, Denise Trento Rubano e REGO, Teresa Cristina. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 215-232.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARISTÓFANES. **A greve do sexo (Lisístrata). A revolução das mulheres.** Tradução do original grego e introdução de Mario da Gama Kury. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ARISTÓTELES. **A ética a Nicômacos**. Tradução de Mario da Gama Kury. 4.ed. Editora da Universidade de Brasília: Brasília, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC / SEF /COEDI, 1996.

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

BARROSO, Carmem; BRUSCHINI, Cristina. **Educação Sexual**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOSQUESI, Gisele de Oliveira. A Imagem do Herói: A referência às figuras mitológicas Ártemis e Prometeu no conto “L’immortale”, de Alberto Moravia. In: **Seminário do Gel**, 56, 2008, São José do Rio Preto: GEL, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=4397-08>. Acesso em: 20/03/2009

BOTTOMORE, Tom. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO DA SILVA, Oswaldo. **Iniciação sexual educacional**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1938.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005b.

_____. CNE. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

_____. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Vol. 10 – Pluralidade Cultural e Educação Sexual. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil.** Brasília, 1994-1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil I.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRAZIL, Fábio. **Mitologia grega:** um convite à curiosidade. Disponível em: www.lendoeaprendendo.sp.gov.br – Acesso em 18/04/2009.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 2003. p. 19-50. (Polêmicas do nosso tempo; 62)

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época; 98)

_____. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Filosofia moderna**. (s.d). Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaui.htm>. Acesso em: 20/04/2009.

_____. **Repressão sexual: esta nossa (des)conhecida**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, Balbino Cândido da. **Esboço de uma higiene dos colégios aplicável aos nossos**; regras principais tendentes a conservação da saúde e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais segundo os quais se devem regular nossos colégios. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1854.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. **Literatura grega**. Disponível em: http://singrandohorizontes.blogspot.com/2008_04_27_archive.html. Acesso em: 20/04/2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1982.

_____. **Dialética da natureza**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: hegemonia da docência**. Projeto PIBIC/CNPq 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 2003. (Polêmicas do nosso tempo; 62).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de Educadores Sexuais: possibilidades e limites.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.

_____. **Educação Sexual no Brasil:** Estado da Arte de 1980 a 1993. 1996. 272 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo, 1996.

FONSECA, Marcos Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Tradução de Elisa Barbosa e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução de Mara Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Marcos Cézar (org.): **História social da infância no Brasil.** Cortez/Editora da USF, São Paulo, 1997.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

HADDAD, Lenira. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. In: **21ª Reunião Anual da ANPED**: Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública, Caxambú, 1998. p. 1-22.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

IRAJÁ, Hernani de. **Psicoses do amor**: estudos sobre as alterações do instinto sexual. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1930a.

_____. **Sexo e beleza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1947.

_____. **Sexualidade e amor**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1930b.

_____. **Sexualidade perfeita**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1933a.

_____. **Tratamento dos males sexuais.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1933b.

JAEGGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAGSTADT, Véronique. **A sexualidade e a criança.** Traduzido por Maria Salete Bento Cicarone e Maria José Perillo Isaac. São Paulo: Manole, 1987.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Propostas curriculares de educação infantil no Brasil: para retomar o debate. In: **Revista de Estudos Curriculares.** Porto Editora e Livraria Minho n. 2, 2005. p. 299-317.

KUHLMANN JR. Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p.459-503.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios 4.ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p. 51-65. (Polêmicas do nosso tempo; 62).

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Lana Lage da Gama e VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, Augustus Nicodemus. **A ética cristã**. Disponível em: <http://www.santovivo.net/gpage159.html> - Acesso em 15/04/2009.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Maria Lúcia de Alcântara. et al. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Pedro de Alcântara Marcondes. **Um ensaio de moral sexual**. Tese (Doutorado em Medicina). Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, 1925.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MARIZ, Ignez. **Educação sexual**: a que leva a curiosidade infantil insatisfeita. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1940.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni (et al.). 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. Trad. de Álvaro Pina. Lisboa: Avante, 1981. (Biblioteca do Marxismo-Leninismo;16).

_____. **Obras escolhidas**. Vol.3. São Paulo: Alfa-Omega, LTDA. [s.d.].

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MELLO E SOUZA, Laura de. O padre e as feiticeiras: notas sobre sexualidade no Brasil Colonial. In: VAINFAS, Ronaldo (org). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no Espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. 2001. 399 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre Normalidade e Desvio Social. In: **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara-SP, v. 13, 2003, p. 109-126.

MORAES, Aline de Prado (coord.), SABEH, Luiz Antonio e RAMOS, Vanessa Mareotti. Inquisição no Brasil: casos de heresias na colônia. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DE PONTA GROSSA, 9., 2004, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: ANPUH – PR, 2004. Disponível em: www.uepg.br/anpuh/ANAIS_IXERANPUHPR.pdf. - Acesso em: 12/04/2009.

MOREIRA, Alice. **Educação sexual**: garantia de felicidade no lar. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual, 1937.

MOREIRA, José Francisco. **Avanços tecnológicos e os custos sociais**. 2002. 122 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MOREIRA, R., Higiene mental da criança. **Revista do Ensino**, v.1, n.1, set/1939, ano 1. p. 26-27.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 2003, p. 101-120. (Polêmicas do nosso tempo; 62).

NEGROMONTE, Álvaro. **A educação sexual**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1958.

_____. **A educação sexual**: (para pais e educadores). São Paulo: José Olímpio, 1946.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 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. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Platão e a dialética entre a filosofia do amor e o amor da filosofia**: um estudo pedagógico de ética sexual. 2006. 214 p. Tese (Livre docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. 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. 162-177.

NUNES, César Aparecido; FEITOZA, Ronney. Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões respostas. In: **Revista QUAESTIO**. Sorocaba: SP, v. 10, n. 1/2, maio/nov. 2008, p. 71-94.

NUNES, Cesar Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual das crianças**. Campinas, Autores Associados, 2000. (Polêmicas do nosso tempo; 72).

_____. **As manifestações da sexualidade da criança.** Campinas, SP: Século XXI, 1997. (Sexualidade e Educação).

NUNES, Viriato Fernandes. **As perversões sexuaes em medicina legal.** Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de São Paulo, São Paulo, 1928.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 2003. p. 5-18. (Polêmicas do nosso tempo; 62)

PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. **Noções de hygiene – para uso das escolas.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bárber. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

PIMENTEL, Helen Ulhôa. **A ambigüidade da moral colonial:** casamento, sexualidade, normas e transgressões. Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 29-63, jan./dez. 2007 – Disponível em:

<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/viewFile/460/450>

0 - Acesso em: 15/05/2009.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Quietinho, sentado, obedecendo à professora**: a representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

PLATÃO. **O Banquete**, São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

REED, Evelyn. **Sexo contra Sexo ou Classe contra Classe**. São Paulo: Proposta Editorial, 1984.

RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade**: o dito, o explícito e o oculto. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas: Mercado das Letras, 1996. (Dimensões da Sexualidade).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Por minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa... a educação sexual no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI

E XVII. **28ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge231146int.rtf>. Acesso: 20/04/2009.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; REIS, Giselle Volpato dos. José de Albuquerque e a educação sexual nas primeiras décadas do século XX: um estudo bibliográfico. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Poços de Caldas, 2003. (CDRom).

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Os pensadores).

_____. **Do contrato social.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Rousseau: vida e obra – vol. I,** 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

SARMENTO, Manoel Jacinto. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo; RIBEIRO, Adalberto. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 37.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. (Polêmicas do nosso tempo; 5).

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

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. (Educação Contemporânea).

SERPA, Luiz Felipe Perret. **A visão de mundo metamoderna em Marx**. Texto digitado, s.d.

_____. **Ciência e historicidade**. Salvador: Edição do autor, 1991.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edna Aparecida da. A escola, a clínica e a sexualidade humana. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115 - 142, jul./dez. 1998.

_____. **Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana**. 2001. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, Gastão Pereira da. **Educação sexual da criança: psico-análise da vida infantil**. Rio de Janeiro: Marisa Editora, 1934.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** 2000. 352 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES,

Maria Cecília Rafael de & SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1998. p. 29-45.

SOUZA, Denise Trento Rubano. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, Marta Kohl, SOUZA, Denise Trento Rubano e REGO, Teresa Cristina. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **O conceito de autonomia moral no referencial curricular nacional para a educação infantil**. 2002. 225p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Chistiano de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da Psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p 11-23.

TRICHES, Jocemara. **O curso de Pedagogia**: projetos em disputa. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **História e Sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. Moralidades brasílicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: MELLO; SOUZA, Laura de. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 5, p. 221-274.

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

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? Dissertação de mestrado, mestrado em educação PPGE/UFSC, Florianópolis, 2007. Mimeo.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Vol.24, n.85, 2003, p. 1125-1154.

OBRAS CONSULTADAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora da UM, 1985.

AUZIAS, Jean Marie. **A antropologia contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BALIBAR, Étienne. **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BERMAN, Marshall. **Aventuras no Marxismo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

DELORS, Jacques (coord.). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Os quatro pilares da educação**. Brasília: DF, MEC: UNESCO, 2004.

DUARTE JUNIOR, João Francisco; ARANTES, Valério José. A importância do corpo na educação. In: **Revista da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Boletim nº 47, Rio de Janeiro, junho de 1977.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o cuidado de si**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o uso dos prazeres**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

_____. **O futuro de uma ilusão**. São Paulo: Tempus, 2002.

_____. **O mal-estar na Civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Campinas, Abr/2002, p. 187-198.

HITE, Shere. **O relatório Hite.** São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; GEORGEN, Pedro (orgs.). **Ética e educação.** Autores Associados: Campinas, 2006.

MANTEGA, Guido. **Sexo e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização.** 8.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores Vol. I)

_____. **Miséria da filosofia.** Tradução J.C. Morel. São Paulo: Ícone, 2004.
(Fundamentos de filosofia).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã. Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Centauro, 2004.

MURARO, Rose. **Sexualidade da mulher brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1977.

NUNES, César Aparecido. Tempo e espaço: premissas de uma filosofia e história em vista da emancipação. In: **Revista e Cidadania.** Alínea. Vol. 5, nº01, jan-jun/2006, p. 67-74.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna Aparecida da. **Sexualidade(s) Adolescente(s).** Florianópolis: Sophos, 2001.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** São Paulo: Paz e Terra, 1973.

PLATÃO. **A república.** São Paulo: Rideel, 2005.

POSTER, Mark. **Foucault, el marxismo y la historia.** Paidós Studio: México, 1991.

REICH, Wilhem. **A revolução sexual.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **A função do orgasmo.** 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SANFELICE, Jose Luis. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica.** 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1992.

UFSC. **Revista Perspectiva de ciências em educação.** Educação Sexual, vol. 16, nº01, Florianópolis, 1971.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** Tradução de Álvaro Cabral. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.