

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS/AS EDUCADORES/AS E A EDUCAÇÃO SEXUAL DE  
CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A  
PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO**

**JULIANE FONTANA RIBEIRO**

Francisco Beltrão – PR

2022

**JULIANE FONTANA RIBEIRO**

**OS/AS EDUCADORES/AS E A EDUCAÇÃO SEXUAL DE  
CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A  
PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Giseli Monteiro Gagliotto.

Francisco Beltrão – PR

2022

II

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Fontana Ribeiro, Juliane

Os/as Educadores/as e a Educação Sexual de Crianças Pequenas: diálogos possíveis entre a psicanálise e a educação / Juliane Fontana Ribeiro; orientadora Giseli Monteiro Gagliotto. -- Francisco Beltrão, 2022.  
281 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Crianças pequenas. 2. Educação sexual. 3. Educadores. 4. Psicanálise. I. Monteiro Gagliotto, Giseli, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**JULIANE FONTANA RIBEIRO**

**TÍTULO DO TRABALHO:** OS/AS EDUCADORES/AS E A EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



Giseli Monteiro Gagliotto (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Eduardo Nunes Jacondino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Clea Maria Ballão

Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO/Irati)

Francisco Beltrão, 15 de dezembro de 2022

*Dedico esta dissertação às educadoras e educadores de todo o país.  
À minha mãe, Zaneide, por sempre incentivar e investir nos  
meus estudos, aos meus professores, por acompanharem o  
meu percurso com tanta dedicação, à minha esposa,  
Isadora, por compartilhar a vida com tanto amor e  
sabedoria. Vocês fizeram e fazem parte da minha  
educação, hoje e sempre. Por fim, e não menos importante,  
à todas as crianças, que possam exercer a sua posição de  
sujeito e aventurar-se nos enigmas da vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à todas as forças da natureza, que me atravessaram e me inspiraram neste caminho. Ao meu próprio percurso, no qual investi o meu corpo e o meu desejo na gestação desta pesquisa. Como diz a minha mãe, “não fazemos filhos para nós mesmos, fazemos para o mundo”, é como me sinto com esta dissertação. Desejo que ela possa contribuir àquelas pessoas que buscam saber sobre sexualidade. Conscientemente ou inconscientemente, impulsionei-me até aqui por acreditar nas possibilidades e nas potências da interlocução entre a psicanálise e a educação.

Agradeço à minha mãe, Zaneide, pela vida e por ter me ensinado tanto - não somente por ser professora, mas também, pois me inspirou com o seu amor pelos alunos, a apostar na força dessa relação. Você sempre esteve comigo e, com poucas palavras, dizia “pra tudo se dá um jeito, não se preocupe”. Agradeço pela sua simplicidade e sabedoria. E, ainda, por sempre acreditar na minha capacidade de trabalhar e estudar, sem você, eu não conseguiria.

Agradeço ao meu pai, Floriano (*em memória*), pela vida e por tanto de ti que há em mim, mesmo que você tenha partido muito cedo, mesmo que eu não lembre de ti, você parece estar presente no céu estrelado, no meu desejo de escrita, nos mistérios da vida. Você disse que eu nasci professora, devo discordar, embora eu não saiba o que você quis dizer com isso. Ao mesmo tempo, devo concordar, pois sigo no percurso de psicanalista, psicóloga e professora; apenas não nasci, mas me torno, a cada vez, a cada sessão de análise, a cada aula.

Agradeço ao meu irmão, Alisson, por ser quem é e possibilitar tantos aprendizados em minha vida. Talvez, um dos motivos que me levaram a escolher a psicologia, passou pelo desejo de compreender o teu diagnóstico de esquizofrenia. Até pouco tempo, não compreendia, não se trata de entender teoricamente, mas como fazer laço contigo? Ao mesmo tempo, lembro que na infância eu conseguia. Agradeço às brincadeiras de faz-de-conta, você parecia acolher a minha imaginação.

Agradeço à minha esposa, Isadora, desde que você chegou a minha vida mudou pra melhor. Somos imbatíveis, uma família, um time, um porto seguro, um lugar com o qual posso sempre contar. Com você, compartilhei todas as minhas angústias, preocupações, dificuldades, mas também as alegrias, ideias, realizações, ao longo deste percurso. Você foi paciente e compreensiva, agradeço imensamente por toda a sua atenção, o seu apoio e o seu cuidado. Sem dúvida, o caminho teria sido tortuoso e solitário sem você. Obrigada por compartilhar tudo o que há na vida.

Agradeço à minha analista, Juliane Varaschin, por ser uma escuta viva e potente, por me inspirar num caminho outro da psicanálise. Lembro de um vídeo que você mostrou, em uma das oficinas da qual participamos sobre sexualidade, uma criança pequena dançando, os movimentos, o corpo vivo e pulsional. É disso que se trata esta dissertação. Agradeço, ainda, aos materiais que me envia e por ter apresentado a ALCEP, caminhos esses que abrem trilhas das quais não tinha pensado. Obrigada por existir e ser quem é.

Agradeço à professora e psicanalista, Samanta Antoniazzi, pela disponibilidade em ler o meu projeto, pelas considerações e conversas que

tivemos sobre a minha pesquisa. Você fez parte do início de vida desta dissertação. Antes mesmo disso, pelo nosso encontro com a psicanálise.

Agradeço à minha amiga, Denise Kurpel, pelas conversas e pela escuta cuidadosa, especialmente ao acolher as minhas angústias do mestrado. Obrigada por apresentar leituras instigantes e compartilhar as suas experiências no campo da sexualidade. Admiro o seu trabalho e a sua força!

Agradeço à minha amiga, Débora Biesek, pela disponibilidade com materiais de apoio e paciência para esclarecer as minhas dúvidas do mestrado. A sua ajuda foi fundamental, com ela, pude compreender como as coisas poderiam funcionar e quais as ferramentas necessárias para desenvolver o meu trabalho.

Agradeço à minha amiga, Joice Schultz, por algumas conversas que tivemos antes mesmo de eu entrar no mestrado, com isso, senti-me mais segura e confiante para realizar esta travessia.

Agradeço a todos os meus amigos, que diretamente e indiretamente, apoiaram a minha escolha no mestrado e estiveram perto, mesmo que, muitas vezes, eu estive distante. Em vocês, sempre encontro força e leveza para continuar.

Agradeço às minhas colegas, Andreia Souza e Claudia Maio, pelas trocas que fizemos ao longo deste período, vocês sempre foram atenciosas e acessíveis, quando precisei. Da mesma forma, agradeço a todos os meus colegas da turma de mestrado 2021, pela companhia e pelo debate enriquecedor durante as disciplinas.

Agradeço à minha orientadora, professora Giseli Monteiro Gagliotto, por apostar na minha pesquisa e auxiliar nesta jornada; as



orientações e os materiais fornecidos foram valiosos para mim. Obrigada por ser uma professora acessível e prestativa, quando mais precisei. Sem dúvida, o seu trabalho no campo da sexualidade contribui imensamente ao meio acadêmico, educacional e social.

Agradeço à banca de qualificação e defesa, professores Eduardo Nunes Jacondino, Cléa Maria Ballão, Sueli Ribeiro Comar e Juliana Marcolino Galli, pela disponibilidade, pelo cuidado, pelo comprometimento e por toda a contribuição que enriqueceu esta pesquisa.

Agradeço aos professores do colegiado do programa de mestrado em educação, por todo o ensinamento e dedicação, em especial, professores/as: Roseli, Carina, Sueli Comar, Cecília, Bonamigo, Janaina e Clésio.

Agradeço, por fim, a todos àqueles que, de alguma forma estiveram comigo e me apoiaram, sem dúvida a pesquisa é construída a muitas mãos, neste sentido, todo o coletivo que me constituiu pesquisadora. Obrigada a todos e à todas os/as autores/as, filósofos/as, psicanalistas, educadores/as e pesquisadores/as, se foi possível a produção desta pesquisa, deve-se ao genuíno trabalho de vocês.

## AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

*A criança é feita de cem.*

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.*

*Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.*

*Cem alegrias para cantar e compreender.*

*Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.*

*Cem mundos para sonhar.*

*A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e  
de não falar,*

*De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e  
no Natal.*

*Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e  
a imaginação,*

*O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.*

*Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.*

*(Poema: As cem linguagens da criança, Loris Malaguzzi)*

## RESUMO

RIBEIRO, Juliane Fontana. OS/AS EDUCADORES/AS E A EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2022.

A presente dissertação apresenta a Pesquisa de Mestrado em Educação, que teve como objetivo identificar o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar. Diante do contexto político e social, das manifestações contrárias à educação sexual na infância dentro da escola, nosso problema de pesquisa procurou responder: **Como tem sido o trabalho do/a educador/a na educação sexual das crianças pequenas no espaço escolar?** Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio da revisão teórico-bibliográfica das produções científicas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Psicologia, com as seguintes categorias de análise: A. “educador”, “educação sexual” e “criança pequena”; e a B. “educador”, “criança pequena” e “psicanálise”. Além disso, realizamos uma análise dos documentos de domínio público e governamentais, que tratam das propostas de educação sexual para as crianças pequenas, na educação infantil. Entre eles, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC. A sexualidade, a infância e a educação sexual estão inscritas na história e na cultura, de modo que articulamos outros campos do saber, como: a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicanálise. Outrossim, buscamos elucidar fatores históricos, sociais, econômicos e subjetivos que podem influenciar sobre o modo de vivenciar a sexualidade e educar para a sexualidade, ao considerarmos uma transmissão de cultura e de saber dos adultos para com as crianças pequenas. O posicionamento teórico utilizado nesta pesquisa considera a sexualidade nos seus aspectos inconscientes e conscientes, subjetivos e sociais, bem como uma construção ininterrupta e dialética, ao longo da história, em cada tempo e em cada lugar. Deste modo, articulamos a Psicanálise e a Educação, por acreditar que o campo educacional é fértil

na escuta às investigações da criança acerca da sexualidade infantil. Neste sentido, utilizamos o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético a fim de apreender as múltiplas determinações em que o objeto está enredado. Como resultado, apontamos para uma escassez de pesquisas acerca da temática e para a ausência de propostas claras que possam nortear o trabalho do educador com a criança pequena, referente à educação sexual. Conclui-se que há possibilidade de trabalho e a psicanálise pode contribuir com o campo educacional, a fim de desmistificar as questões acerca da sexualidade infantil.

**Palavras-chaves:** crianças pequenas; educação sexual; educadores; infância; psicanálise; sexualidade.

## RESUMEN

RIBEIRO, Juliane Fontana. EDUCADORES Y EDUCACIÓN SEXUAL PARA NIÑOS PEQUEÑOS: DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN. Programa de Maestría en Educación, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2022.

La presente disertación presenta la Investigación de Maestría en Educación, que tuvo como objetivo identificar el trabajo del educador en la educación sexual de los niños pequeños en el espacio escolar. Frente al contexto político y social, las manifestaciones en contra de la educación sexual en la infancia dentro de la escuela, nuestro problema de investigación buscó responder: **¿Cómo ha sido el trabajo del educador en la educación sexual de los niños pequeños en el espacio escolar?** Para eso, realizamos una investigación cualitativa, a través de una revisión teórico-bibliográfica de las producciones científicas en la base de datos de la CAPES (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) y BDTD (Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones), de los Programas de Posgrado. -Graduación Stricto Sensu en Educación y Psicología, con las siguientes categorías de análisis: A. "educador", "educación sexual" y "pequeño niño"; y B. “educador”, “pequeño niño” y “psicoanálisis”. Además, realizamos un análisis de documentos públicos y gubernamentales, que tratan sobre propuestas de educación sexual para niños pequeños, en educación infantil. Entre ellos, tenemos el Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil – RCNEI y la Base Curricular Común Nacional – BNCC. La sexualidad, la infancia y la educación sexual se inscriben en la historia y la cultura, por lo que articulamos otros campos del saber, como son: la filosofía, la sociología, la antropología y el psicoanálisis. Además, buscamos dilucidar los factores históricos, sociales, económicos y subjetivos que pueden influir en la forma de vivir la sexualidad y educar para la sexualidad, cuando consideramos una transmisión de cultura y saberes de adultos a niños pequeños. El posicionamiento teórico utilizado en esta investigación considera la sexualidad en sus aspectos inconsciente y consciente, subjetivo y social, así como una construcción ininterrumpida y dialéctica, a lo largo de la historia, en cada tiempo y en cada lugar. De esta forma, articulamos Psicoanálisis y Educación, creyendo que el

campo educativo es fértil en la escucha de las investigaciones del niño sobre la sexualidad infantil. En este sentido, utilizamos el marco teórico-metodológico del materialismo histórico-dialéctico para aprehender las múltiples determinaciones en las que se enreda el objeto. Como resultado, apuntamos la escasez de investigaciones sobre el tema y la ausencia de propuestas claras que puedan orientar el trabajo del educador con niños pequeños, en lo que se refiere a la educación sexual. Se concluye que existe una posibilidad de trabajo y que el psicoanálisis puede contribuir en el campo educativo, con el fin de desmitificar cuestiones sobre la sexualidad infantil.

**Palabras clave:** niños pequeños; educación sexual; educadores; infancia; psicoanálisis; sexualidad.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Juliane Fontana. EDUCATORS AND THE SEX EDUCATION OF SMALL CHILDREN: POSSIBLE DIALOGUES BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION. Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Campus of Francisco Beltrão, 2022.

This dissertation presents the Master's Research in Education, which aimed to identify the work of the educator in the sexual education of small children in the school space. Given the political and social context, the manifestations against sexual education in childhood within the school, our research problem sought to answer: **How has the work of the educator been in the sexual education of small children in the school space?** For this purpose, we conduct qualitative research, through a theoretical-bibliographic review of scientific productions in the CAPES database (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and BDTD (Digital Library of Theses and Dissertations), of the Stricto Sensu Graduate Programs in Education and Psychology, with the following categories of analysis: A. “educator”, “sexual education” and “small child”; and B. “educator”, “small child” and “psychoanalysis”. In addition, we conducted an analysis of public domain and governmental documents, that deal with proposals for sex education for small children in early childhood education. Among them, we have the National Curriculum Reference for Early Childhood Education – RCNEI and the National Common Curriculum Base – BNCC. Sexuality, childhood and sex education are inscribed in history and culture, so we articulate other fields of knowledge, such as: philosophy, sociology, anthropology and psychoanalysis. Furthermore, we seek to elucidate historical, social, economic and subjective factors that can influence the way of experiencing sexuality and educating for sexuality, when considering a transmission of culture and knowledge from adults to small children. The theoretical position used in this research considers sexuality in its unconscious and conscious, subjective and social aspects, as well as an uninterrupted and dialectical construction, throughout history, in every time and in every place. In this way, we articulate Psychoanalysis and Education, believing that the educational field is fertile for listening to children's investigations about child sexuality. In this sense, we used the theoretical-methodological

referential of the historical-dialectical materialism in order to apprehend the multiple determinations in which the object is entangled. As a result, we point to a scarcity of research on the theme and to the absence of clear proposals that can guide the work of the educator with the small children, regarding sex education. It is concluded that there is a possibility of work and psychoanalysis can contribute to the educational field, in order to demystify the questions about child sexuality.

**Keywords:** small children; sex education; educators; childhood; psychoanalysis; sexuality.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Vênus de Willendorf.....   | 44  |
| Figura 2 - Pulsão contorna o objeto.....                                    | 119 |
| Figura 3 - Retrato de Jan van Eyewerve e Jacquemyne Buuck.....              | 141 |
| Figura 4 - As idades do homem.....  | 143 |
| Figura 5 - Final do séc. XI. Saint Nicolas et les trois petits enfants..... | 144 |
| Figura 6 - Madonna with Child and Two Angels.....                           | 144 |
| Figura 7 - Meyer Madonna, Hans Holbein.....                                 | 146 |
| Figura 8 - The Three Eldest Children of Charles I.....                      | 147 |
| Figura 9 - Les enfants Habert de Montmor, par Philippe de Champagne.....    | 149 |
| Figura 10 - Fluxograma da pré-análise do conteúdo.....                      | 208 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Produções da pré-seleção nas fontes da CAPES e BDTD.....                    | 196 |
| Quadro 2 - Produções selecionadas que se aproximam do objeto de estudo.....            | 197 |
| Quadro 3 - Relação entre os documentos analisados e a frequência dos termos.....       | 213 |
| Quadro 4 - Relação entre os documentos analisados e as categorias mais frequentes..... | 214 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANVISA** – Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- APA** – Associação Americana de Psiquiatria
- APADV** – Associação de Proteção aos Autistas de Dois Vizinhos
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- BNCCEI** – Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ECOS** – Comunicação em Sexualidade
- ESP** – Escola sem Partido
- EUA** – Estados Unidos da América
- FPE** – Frente Parlamentar Evangélica
- GRID** – Gay Related Immunodeficiency
- HIV** – Vírus da Imunodeficiência Humana
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIAPN+** - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Questionando, Intersexo, Assexuais, Arromânticas, Agênero, Pan, Poli, Não-binárias e mais

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**NEDDIJ** – Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude  
**OMS** – Organização Mundial de Saúde  
**ONG** – Organização não governamental  
**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
**SciELO** – Scientific Electronic Library Online  
**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação  
**STF** – Supremo Tribunal Federal  
**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas  
**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia  
**UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
**UNISUL** – Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>I. CONCEITOS E ELEMENTOS HISTÓRICOS DA SEXUALIDADE NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS</b>                                 | <b>38</b>  |
| 1.1 Pré-história e os povos ditos primitivos: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade.....       | 39         |
| 1.2 O surgimento da civilização e o seu desenvolvimento: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade | 69         |
| 1.3 Da Idade Média à Modernidade: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade.....                   | 80         |
| 1.4 A psicanálise e o novo campo do saber sobre a sexualidade.....  | 93         |
| 1.5 A Sexualidade na Contemporaneidade.....   | 130        |
| <b>II. CONCEITOS E ELEMENTOS HISTÓRICOS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL.....</b>                         | <b>140</b> |
| 2.1 Conceitos e elementos históricos da infância nas sociedades ocidentais e no Brasil.....                         | 140        |
| 2.2 Conceitos e elementos históricos da Educação Sexual no Brasil.....  | 174        |
| <b>III. O TRABALHO DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS PEQUENAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>               | <b>190</b> |
| 3.1 Metodologia da pesquisa.....  | 193        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.2        | A educação sexual nos documentos e a formação dos/as educadores/as.....  | 205        |
| <b>IV.</b> | <b>CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO SEXUAL: PERSPECTIVAS PSICANALÍTICAS.....</b> | <b>220</b> |
| 4.1        | Educação sexual de crianças pequenas: diálogo entre psicanálise e educação.....                                | 221        |
| 4.2        | Materiais e livros sobre educação sexual: uma leitura psicanalítica.....                                       | 250        |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>258</b> |

## INTRODUÇÃO

Começarei pela última lembrança, a gota d'água que enche o copo e quase faz transbordar o seu conteúdo, e que embora pareça uma sucessão de fatos e vivências que desembocaram na escolha do objeto de estudo, não se trata de uma linearidade ou de um somatório de circunstâncias que faz o copo(corpo) transbordar de vez. Desde criança a temática da sexualidade se faz presente e desde que recorde, faço resistência às limitações sem sentido em torno do assunto. O que, no entanto, faz sentido com toda a história da humanidade, com seus aspectos políticos, econômicos e sociais, como veremos nos capítulos I e II desta pesquisa.

O ano era 2018, às vésperas das eleições presidenciais no Brasil, os termos “kit gay”<sup>1</sup>, “família tradicional brasileira”, “ideologia de gênero”, “ditadura gay”, entre outros, foram amplamente divulgados pela mídia, por fake news e pela extrema direita conservadora do país, representada na figura de Jair Bolsonaro. Vale lembrar que o ataque não teve início em 2018, já no primeiro ano de governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2011, estava presente o discurso sobre o “kit gay”, advindo da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), a qual se colocava em defesa da “família tradicional brasileira”. O objetivo estava claro: posicionar-se contra tudo que ameaçasse os valores tradicionais e os dogmas religiosos (DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO et al., 2018).

---

<sup>1</sup> O “kit gay” foi assim cunhado de modo pejorativo, para distorcer o objetivo do material Escola sem Homofobia.

O material “Escola sem Homofobia” fazia parte do Programa Brasil sem Homofobia (2004), e teve a distribuição suspensa pelo governo federal em 2011, devido aos defensores contrários que acusavam se tratar de um conteúdo que estimularia precocemente a sexualidade da criança. Contudo, a intenção do material era promover, na Educação, valores de respeito e a não-discriminação por orientação sexual, ou seja, apresentar a realidade variável da sexualidade e das configurações familiares. Apresentamos esses fragmentos da realidade com o intuito de reflexão, pois recordo-me que geraram múltiplas afetações e questionamentos: como esse contexto político e social reflete e adentra o ambiente escolar?

Antes de tentar responder a esses questionamentos, preciso retomar a minha própria história para compreender as indagações que tenho como pesquisadora. O ano era 1989. Ao nascer, meus pais não sabiam se esperavam uma menina ou um menino (como se só existisse esse binarismo, sabemos que não), pois na época não era tão comum “descobrir o sexo” por meio de exames de imagem durante o pré-natal. Quando aos olhos deles e da equipe médica, anunciaram a uma “menina”, conta a minha mãe que era tudo o que o meu pai queria. Fui a segunda filha da minha mãe e talvez a sexta filha do meu pai (talvez porque tem uma história de que ele teria tido mais dois filhos “meninos”, nesse caso, sou a oitava filha). Fui a única “menina”. Além desse enunciado, conta a minha mãe que a primeira coisa que o meu pai disse ao nascer Juliane, foi: “nasceu mais uma professora”. A minha mãe e a minha tia foram professoras “do Estado”, hoje aposentadas. Trago esse fragmento para brincar com ironia o destino, embora meus pais tivessem planejado o



meu nome, a minha profissão e também os gostos musicais que supostamente eu teria, as roupas que eu vestiria, as danças que eu escolheria dançar, tal qual uma “boneca” – a minha mãe dizia “você foi a minha primeira e única boneca, a sua avó nunca comprou uma boneca pra mim”, algo assim. Curiosamente, uma boneca é um objeto, além de ser um brinquedo e poder ganhar vida por meio da imaginação de uma criança, mas ainda assim, um objeto inanimado. Uma boneca não falaria por si só, não desejaria por si só, a ironia reside justamente nisso, a de que uma criança sempre deseja.

Assim, começaram as minhas indagações, que somente após muito tempo se desvelaram (não por completo) por meio da psicanálise. Nascemos sob o desejo dos pais, de expectativas oriundas antes mesmo da gestação, somos inundados de discursos familiares, econômicos, históricos, culturais, e assim por diante. A psicanálise nos ensina que somos constituídos a partir do Outro<sup>2</sup>, nas vias imaginárias, simbólicas e reais, sempre atravessados pela sexualidade. A memória de uma infância cheia de desejos em direção ao brincar, estudar, descobrir, questionar, ou então a inibição a partir de emoções como a vergonha ou o medo diante

---

<sup>2</sup> Outro ou grande Outro, ou ainda, grande A, é um termo utilizado por Lacan, para diferenciar do pequeno outro, com “o” minúsculo, este último definido como outro imaginário. O grande Outro, com “O” maiúsculo, refere-se a um lugar simbólico, ao campo dos significantes, da linguagem, do inconsciente, na qual o sujeito se constitui desde o seu ingresso no mundo (KAUFMANN, 1996; ROUDINESCO e PLON, 1998). O Outro, portanto, é um princípio de alteridade radical, enquanto o pequeno outro é o nosso semelhante. Neste sentido, uma pessoa (pequeno outro) realiza a função materna (Outro), que é ocupar um lugar que ofereça significantes ao bebê que nasce, assim, marca o seu corpo e o constitui como sujeito. Para saber mais: consultar os dicionários de Kaufmann, 1996 e Roudinesco e Plon (1998).

do desconhecido, impulsionaram-me a olhar para a infância como um lugar de pulsões<sup>3</sup>, potencialidades e construções a partir do seu entorno familiar, educacional, contextual, social, político e econômico. Questões específicas sobre o corpo, a vida, a existência e as relações humanas, já estavam presentes na infância. “De onde vem os bebês?”, “Por que meninos têm pipi e meninas têm pepeca?”, “Por que brincar é tão gostoso e por que tem outras coisas que o meu corpo não gosta?”, “Por que quando minha mãe chora, eu me sinto tão triste?”, “Como o meu corpo sente a vida e as relações?”.

As inúmeras questões que perpassam desde a infância, de modo mais consciente ou inconsciente, demonstram que o conceito de sexualidade não está restrito aos órgãos genitais e ao ato sexual, tampouco tem início com a puberdade. Freud (1905/2016) nos contempla com essas afirmativas ao longo do seu estudo sobre a teoria da sexualidade, ao ampliar a dimensão do conceito de sexualidade. Neste ponto, conecta-se também a trajetória profissional, a qual motivou a formulação do problema de pesquisa. Além dos aspectos subjetivos mencionados, a sexualidade não está alheia à realidade social, de modo que para a psicanálise somos constituídos na relação com o Outro, através da linguagem. Ou ainda como aborda Morin e Sloterdijk (2021), no livro “Tornar a Terra habitável”, pertencemos todos à mesma comunidade, ou

---

<sup>3</sup> Freud (1915) define pulsão (em alemão *Trieb*) como uma energia constante que tem por finalidade a busca da satisfação através da descarga de tensão. Difere-se do instinto (*Instinkt*), e engloba os seguintes aspectos na sua definição: “conceito limite entre o psíquico e o somático, como representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como medida da exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo” (FREUD, 1915, p. 148).

seja, o termo se refere a nossa sociedade como interdependente, de modo que todas as vidas estão ligadas, não há como pensar uma existência dissociada de outras. Do mesmo modo que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”<sup>4</sup>, como já aponta a nossa Constituição Brasileira (1988), a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar com absoluta prioridade os direitos de crianças e adolescentes.

Entre os anos de 2011 e 2015, realizei a graduação em Psicologia e aproximadamente no terceiro ano, escolhi a Psicanálise como abordagem e a Clínica como preferencial na escuta dos sujeitos. Tal escolha ocorreu por motivos conscientes e inconscientes, movida por um desejo de aproximação com a questão “o que é a sexualidade?”. Sem dúvida não é uma tarefa fácil responder a essa questão, no entanto, sigo na pesquisa. Em relação a trajetória profissional, a clínica sempre esteve presente desde então na minha vida, sustentada por meio do tripé de formação: análise pessoal, supervisão e estudo permanente. A temática da sexualidade infantil floresceu a curiosidade em saber como a afetividade é construída por meio das relações consigo e com o Outro.

A clínica possibilita a escuta de sujeitos sintomáticos e em sofrimento relacionado a alguns aspectos da vida, e em outros aspectos conseguindo vivenciar, de modo fluído, os seus desejos. O que acontece, por exemplo, com a criança que desiste de brincar e se sente desamparada e triste? O que proporciona qualidade de vida à uma criança? O que impede o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social? O educador

---

<sup>4</sup> Fundação Maria Cecília Souto Vidigal [homepage na internet]. Precisa uma aldeia para cuidar da criança. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/en-US/biblioteca/precisa-uma-aldeia-para-cuidar-da-crianca/> Acesso em: 19 de abr. de 2022.

na relação com o seu aluno pode contribuir ou impedir o exercício pulsional de vida? Tais questionamentos são presentes e fundamentais para a continuidade e aprofundamento teórico da presente pesquisa.

Além disso, na graduação também estagiei no Hospital Geral, especificamente na ala da enfermaria pediátrica e no alojamento conjunto (também conhecido como maternidade). E curiosamente o trabalho que me senti convocada a realizar nesse espaço teve como objetivo principal a importância do vínculo e a interação pais-bebês no desenvolvimento saudável da criança, como intervenção preventiva no âmbito hospitalar. Na época, aprendi que a constituição psíquica ocorre por meio das experiências emocionais vividas nos vínculos humanos, ou como diria o psicanalista Zimmerman, “o ser humano constitui-se sempre a partir de um outro” (2010, p. 21). Depois da graduação, realizei a Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica, cujo interesse voltou-se à vertente lacaniana e o trabalho de conclusão levou à pesquisa “Psicanálise e Temática Trans”, mais uma vez rondando a sexualidade. Finalmente, no mesmo ano de 2021, em meio a pandemia, decidi por ingressar no Mestrado em Educação e iniciar a Formação em Psicanálise.

Entre os anos de 2016 e 2019, trabalhei como psicóloga no NEDDIJ - Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude, Programa de Extensão da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Francisco Beltrão. Neste período, houve uma intensa escuta de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, acometidas por diversos tipos de violência, entre elas, a violência sexual. A sensibilização e a empatia com a temática da sexualidade e da infância (menciono somente a infância devido à

pesquisa, mas na realidade estende-se à instância humana em todos os períodos da vida) mantinham-se constante. Além do atendimento individualizado, realizávamos também oficinas e palestras sobre Educação Sexual para alunos, educadores, acadêmicos, psicólogos e profissionais da saúde nos municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão e região.

Deste período, enfatiza-se a escuta aos educadores, a qual ressoa e convoca ao trabalho árduo no campo da Educação Sexual. Muitos educadores relatavam as suas dificuldades, angústias, dúvidas, resistências e conflitos com a temática da sexualidade. Distorções e equívocos sobre o conceito de sexualidade não eram incomuns. Alcançávamos boas reflexões com os debates e posicionamentos críticos quando o assunto era sobre a sexualidade dos adolescentes. Contudo, a infância parecia intocável e quando tocada, os educadores manifestavam reações de incredulidade, resistência, silêncio e, alguns, apesar da confusão conceitual, expressavam curiosidade: “Como trabalhar educação sexual com crianças?”. Neste sentido, é comum perceber a dificuldade dos adultos com a temática da sexualidade nas crianças.

Paralelamente, entre os anos de 2016 e 2019, realizei trabalhos e participei de grupos de estudos referentes à educação sexual em interlocução com a psicanálise e a psicologia. O ano era 2019, trabalhei com uma oficina chamada “Sexualidade: um assunto para todos”, focada em abordagens destinadas a crianças e adolescentes, em uma instituição privada de ensino superior, com um projeto em parceria à Secretaria de Saúde do município de Pato Branco, no Paraná. O trabalho foi solicitado pela secretaria devido às dificuldades dos profissionais de saúde

(médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, educadores físicos, fisioterapeutas, farmacêuticos, entre outros) em falar sobre sexualidade, especialmente quando se tratava de crianças pequenas.

Recordo-me como se fosse hoje, a seleção do que os profissionais compreendiam do que pode ou não pode falar com a criança, a discricção, o temor com as palavras, diante, principalmente, da pergunta “de onde vem o bebê?”, “como eu nasci, mamãe?”. Além de profissionais, alguns eram pais e mães, e além de adultos, todos foram crianças e muitos afirmaram que não tiveram uma educação sexual na qual puderam expressar suas dúvidas ou obter respostas claras dos adultos.

Figueiró (2013) alerta que todos nós tivemos educação sexual na infância e teremos ao longo da vida, de maneira formal ou informal, dita ou não-dita, acesso às informações adequadas ou não, obtendo respostas científicas ou fantasiosas sobre o nascimento, inundados pelo silêncio dos adultos ou inertes pelas mensagens grifadas nas paredes dos banheiros da escola, temerosos pelos risos dos colegas ou repreendidos pelos educadores. É claro que não é uma coisa ou outra, podemos substituir o “ou” por um “e”, acrescido do saber de que somos singulares e plurais ao mesmo tempo. Tal concepção leva às questões: como cada criança em seu tempo, na sua história, em seu meio econômico, social, educacional, político e psíquico, lida com a sexualidade? Como os educadores trabalham com a sexualidade das crianças?

A elaboração de perguntas para a formulação do problema central da pesquisa surge e (res)surge das tantas vivências descritas anteriormente, daquilo que fiz recorte para ilustrar, mas que ressoam na minha vida, na de tantas pessoas e no meio circundante. Questões como:

qual o papel dos educadores no campo da educação sexual? É interessante que a educação sexual fique a cargo dos pais ou dos educadores? Como os pais reagem às propostas de educação sexual nas escolas e como a escola reage aos pais? De que forma o contexto político e social influencia na prática da educação sexual? Como se dá a formação dos educadores no âmbito da temática da sexualidade? Os educadores têm autonomia política e econômica para a evolução das propostas educacionais neste campo? Diante de todas as questões anunciadas: como a psicanálise pode contribuir com a educação e a compreensão da sexualidade humana? São inúmeras as questões que perpassam esse campo, contudo, **o problema central de pesquisa é: Como tem sido o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar?** Por crianças pequenas compreendemos aquelas de 4 e 5 anos de idade, considerada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como Educação Infantil.

Com isso, a presente pesquisa constitui-se em uma análise crítica sobre os/as educadores/as e a educação sexual de crianças pequenas. Além de pensar os aspectos subjetivos dos educadores e das crianças em torno da questão sexualidade, buscamos elucidar os fatores políticos, econômicos e sociais do nosso objeto de pesquisa inserido na sociedade brasileira, incluímos nisso as políticas educacionais e as contradições da escola. Para compreendermos como tem sido o trabalho dos educadores na educação sexual de crianças pequenas na contemporaneidade, contamos com outras áreas do saber a fim de historicizar a sexualidade, a infância e a educação sexual, como: a história, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicanálise, a política educacional, etc.

Para tanto, buscamos elucidar fatores históricos, sociais, econômicos e subjetivos que podem influenciar sobre o modo de vivenciar a sexualidade e educar para a sexualidade, ao considerarmos a transmissão de cultura e de saberes dos adultos para com as crianças pequenas. O posicionamento teórico utilizado nesta pesquisa considera a sexualidade nos seus aspectos inconscientes e conscientes, subjetivos e sociais, bem como, uma construção ininterrupta e dialética, ao longo da história, em cada tempo e em cada lugar. Deste modo, articulamos a Psicanálise e a Educação, por acreditarmos que o campo educacional é fértil, na escuta às investigações da criança, acerca da sexualidade infantil. Neste sentido, tomamos como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, o materialismo histórico-dialético, a fim de apreender as múltiplas determinações em que o objeto está enredado. Em síntese, para responder à problemática da pesquisa, guiamo-nos pelo método do materialismo histórico-dialético, com base teórica em autores da Psicanálise, da Educação e do Marxismo.

Realizamos uma revisão teórico-bibliográfica das produções científicas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), das produções dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e em Psicologia, e nos documentos de domínio público e governamentais (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Base Nacional Curricular



Comum – BNCC), a fim de responder como tem sido o trabalho do educador, na educação sexual da criança pequena, no espaço escolar.

Na obra “Ideologia Alemã”, de Marx e Engels (1998), é possível ascender ao entendimento acerca da concepção básica do materialismo histórico e da dialética materialista. O materialismo enfatiza o modo humano de produção social da existência. Portanto, a análise enriquece, a partir de um fundamento no real, nas circunstâncias materiais, em que a condição histórica desvelará a existência de sujeitos vivos. Neste sentido, os sujeitos, ao produzirem seus meios de existência, produzem, indiretamente a sua própria vida material. Em contraposição à dialética hegeliana, para Marx: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1987, p. 30).

Sobre o método dialético, não são as ideias, mas sim a materialidade e o movimento histórico que constituem o mundo e as relações humanas. Neste sentido, os homens estão limitados pelas condições históricas e materiais; a relação do indivíduo com a sociedade é delimitada pela classe social em que ele está posicionado. Por isso faz-se necessário se aproximar dos elementos históricos e das múltiplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa. Para complementar do que se trata o materialismo histórico dialético:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no

plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Com relação ao objeto de pesquisa, perguntamo-nos: quais são as múltiplas determinações que produzem a educação sexual de crianças pequenas aplicada ao espaço educacional? Inclui o aspecto da formação dos educadores/as, conceitos e elementos históricos da sexualidade nas sociedades ocidentais, conceitos e trajetória histórica da infância e da educação sexual no Brasil, os desafios dos educadores/as no campo da educação sexual, políticas educacionais, determinantes econômicos, éticos, religiosos, sociais, entre outros que compõem a realidade brasileira.

Como observa Gamboa (2014), o modo de ver as informações coletadas ao longo da pesquisa é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. Sobre o modo dialético de investigar a realidade, pontua-se que:

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1969, p. 41-42).

Neste sentido, faz-se necessário dar conta das relações entre a totalidade e o específico, bem como observar as categorias contradição,

mediação, alienação, cujo sentido se faz numa construção histórica. O nosso objeto de pesquisa: os/as educadores/as na educação sexual de crianças pequenas, precisa ser investigado numa construção histórica material e dialética, em que o real não se apresenta somente num conjunto de fatos, processos e relações, mas também na sua própria criação, estrutura e gênese. Portanto, situamos a pesquisa nos tensionamentos da história da sexualidade, da criança e da educação sexual, para compreender os atravessamentos que reverberam nas práticas educativas. Além disso, consideramos o trabalho do/a educador/a como criação do real. Para complementar, a escolha do método dialético:

[...] nos fornece os fundamentos para fazermos um estudo em profundidade, visto que o método dialético requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade. [...] além de ser recomendável a utilização dos fundamentos da dialética, é preciso ter uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo. (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

O método dialético, de acordo com Gamboa (2014), é um processo de construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. Esses concretos se diferenciam, ou seja, o objeto real a ser pesquisado distingue do concreto do pensamento, neste sentido “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. [...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento.” (SAVIANI, 1996, p. 3).

Além disso, o concreto não é um dado empírico acabado e fatídico, mas sim multideterminado, inacabado e em movimento com as

diversas esferas da sociedade, no tempo-espaco. Neste sentido, na dialética marxista “o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexo nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais [...] estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir”. (SANFELICE, 2005, p. 75).

Partindo desse pressuposto, ainda apoiado em Gamboa (2014), o sentido de conhecer o concreto do real só pode ocorrer na articulação de sua totalidade, quanto mais próximo possível, orientado em direção a uma crítica dos interesses e do jogo de forças na sociedade, bem como na emancipação do homem. A análise de documentos da esfera política federal e estadual, focados na criança, podem auxiliar na investigação sobre o objeto de pesquisa, tais como: a Constituição Federal de 1988, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997. Essa análise tem por finalidade avaliar como o tema da sexualidade é debatido na educação e na sociedade. Afinal, a educação-escola, não está fechada em uma bolha ou em uma redoma, alheia ao que acontece na sociedade como um todo ou mesmo no específico de cada indivíduo.

No primeiro capítulo contextualizamos, historicamente, a sexualidade enquanto construção social e psicológica na sociedade ocidental. Utilizamos autores que tratam da Sexualidade, para compreender sua conceituação, bem como seus aspectos históricos e sociais. No campo da sexualidade descrevemos como ela foi vivenciada desde a pré-história até a contemporaneidade, por meio das análises de

Friedrich Engels, Michel Foucault, Sigmund Freud, Jacques Lacan. A Psicanálise foi utilizada no corpo teórico, por meio das teorias freudianas e lacanianas, para compreender o conceito de “sexualidade infantil” e “pulsão”.

No segundo capítulo, no campo da infância apontamos que o seu conceito é moderno, a partir de Philippe Ariès e Mary del Priore. E para averiguar a Educação Sexual, enfatizamos o histórico brasileiro de como as políticas públicas e a educação receberam as propostas referentes à sexualidade no espaço escolar. No primeiro e segundo capítulos, realizamos um breve balanço histórico sobre os aspectos da sexualidade, infância e educação sexual, a fim de estabelecer uma leitura dos aspectos sociais, econômicos, psicológicos, políticos, acerca da temática da pesquisa.

A trajetória da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo, a fim de elucidar os caminhos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, ao qual realizamos um levantamento bibliográfico do tema, junto à base de dados da CAPES e da BDTD, bem como da análise de documentos educacionais de domínio público.

No quarto capítulo, tratamos dos caminhos possíveis para o trabalho do/a educador/a na educação sexual, por meio de perspectivas psicanalíticas em diálogo com a educação. Neste sentido, partiremos da concepção de uma educação sexual emancipatória e crítica em interlocução com a psicanálise, com autores como Mary Neide Figueiró, Ronaldo Voltolini, Françoise Dolto, entre outros.

## **I. CONCEITOS E ELEMENTOS HISTÓRICOS DA SEXUALIDADE NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS**

O tema da sexualidade remonta à pré-história e é alvo de interesse em toda a história da humanidade, ou seja, desde que haja o humano, haverá a dimensão da sexualidade como condição de existência. Como a sexualidade era vivenciada em cada período? Quais foram as concepções de sexualidade ao longo do tempo? A compreensão dessas e outras questões são complexas e controversas, com diferentes posicionamentos.

Este capítulo tem como objetivo abordar os aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade desde a pré-história até a contemporaneidade. A periodização tradicional, formalizada no final do século XIX por historiadores franceses, apresenta o modelo quadripartite da história (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), sendo a Pré-História definida como o período que antecede a invenção da escrita. As fontes históricas desses historiadores eram unicamente os registros oficiais escritos, por isso consideravam pré-história, anterior à escrita.

De acordo com Pereira (2018), esse modelo é marcado pelo eurocentrismo, uma visão de mundo que coloca a Europa como centro de partida para compreender o desenvolvimento social. O caráter racista por detrás da história tradicional, também lança um alerta para o cuidado com o apagamento cultural dos povos originários. Considerando estes pontos de discussão, incluiremos a relação da sexualidade nas sociedades africanas e latinas, seguindo os estudos arqueológicos, antropológicos e históricos destes povos.

## 1.1 Pré-história e os povos ditos primitivos: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade

A Pré-História aqui definida, embora anteceda a formalização da escrita, não é destituída de história, pelo contrário, os humanos - termo aqui usado para se referir a todos os membros do gênero *Homo* -, por volta de 2,5 milhões de anos atrás, já se organizavam coletivamente, se desenvolviam, se relacionavam e produziam culturas. Sabemos disso pelos achados arqueológicos, pelos estudos antropológicos, pelas pinturas rupestres e por objetos que eram utilizados. Assim apresenta Harari (2019), em seu best-seller internacional, “Sapiens: uma breve história da humanidade”:

Em um passeio pela África Oriental de 2 milhões de anos atrás, você poderia muito bem observar certas características humanas familiares: mães ansiosas acariciando seus bebês e bando de crianças despreocupadas brincando na lama; jovens temperamentais rebelando-se contra as regras da sociedade e idosos cansados que só queriam ficar em paz; machos orgulhosos tentando impressionar as beldades locais e velhas matriarcas sábias que já tinham visto de tudo. Esses humanos arcaicos amavam, brincavam, formavam laços fortes de amizade e competiam por status e poder [...]. (HARARI, 2019, p. 12).

Contudo, nessa época, os humanos não tinham alguma característica significativa que os diferenciava dos demais organismos. Por volta de 200 mil anos atrás, surge o *Homo sapiens* na África Oriental, o que de acordo com Lewin (1999), diferentemente dos outros humanos do gênero *Homo* (*erectus*, *ergaster*, *neanderthalensis*, etc.), possuía uma capacidade de abstração, o tamanho do crânio maior, estatura maior,

bipedismo mais desenvolvido e habilidades manuais aprimoradas. Outro ponto importante foi a revolução cognitiva, termo usado por Harari (2019), ocorrida a partir de 70 mil anos atrás, que despertou ao homem, versatilidade no modo de se comunicar, para além da comunicação que já havia, sendo possível realizar uma combinação ilimitada de frases, com a transmissão de diferentes significados.

Segundo André (2016), vale lembrar que a linguagem e a atividade simbólica, próprias do humano como conhecemos, propiciou uma disjunção entre sexualidade e reprodução. Essa linguagem fluída, diferente do sistema de comunicação dos outros animais, articula-se de modo subjetivo e singular, o que favorece a capacidade de imaginar e fantasiar. A originalidade da sexualidade humana aponta seus primeiros indícios quando observamos que “a mulher é a única fêmea mamífera a se prestar ao coito fora do período fértil, ou seja, fora da fecundação. É a única na qual o ato não é submetido ao regime do instinto” (ANDRÉ, 2016, p. 115). Para nos aproximarmos do enigma da sexualidade, a linguagem, como veremos no subtítulo 1.4, “A psicanálise e o novo campo do saber sobre sexualidade”, é um aspecto crucial na nossa investigação.

Por enquanto, vamos avançar na história e utilizar uma categorização geral e tradicional da pré-história<sup>5</sup>, que se divide em três períodos: Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada, Neolítico ou Idade da Pedra Polida e Idade dos Metais (GOSDEN, 2012). Quanto à Idade dos

---

<sup>5</sup> Essa divisão é questionada e criticada por historiadores contemporâneos, pois a invenção da escrita não é o único critério para dizer que uma civilização tenha feito história. Outra problemática diz respeito a centralização da Europa como história única. (DO NASCIMENTO OLIVEIRA et. al, 2021)



Metais, por tratar do uso dos metais, não será utilizado como foco de interesse nesta pesquisa, mencionaremos os períodos Paleolítico e Neolítico. Sobre esses momentos históricos, podemos nos perguntar: quais eram as principais características e como se organizavam os humanos nesta época?

Temos notícia de que no período Paleolítico os humanos eram predominantemente nômades, caçadores e coletores. Utilizavam peles de animais, habitavam cavernas, manifestavam arte por meio de pinturas rupestres, com indícios de que assim transmitiriam o cotidiano, o mundo natural e o universo espiritual. Caçavam em bandos e utilizavam o fogo para iluminar as cavernas e se protegerem do frio. No período Neolítico teve uma transformação importante desse cenário, pois os homens passaram a ser predominantemente sedentários, isto é, fixaram-se em territórios, desenvolveram a agricultura, a domesticação de animais, construíram as próprias habitações e aperfeiçoaram seus instrumentos (NUNES, 1987).

Diante do exposto da vida primitiva, como se manifestava a sexualidade? Nunes (1987) descreve a construção histórica e cultural da sexualidade humana, a partir de uma análise dialética dessa evolução, cuja concepção considera o processo dinâmico e transformativo da realidade. Neste intuito, evoca a hipótese da existência de uma sociedade matriarcal primitiva anterior ao modelo patriarcal, em que há indícios de como se organizavam os homens e as mulheres, enquanto categoria de gênero na sociedade.

O conceito de matriarcado surgiu com a obra “O Matriarcado: uma investigação sobre a ginecocracia no mundo antigo segundo sua

natureza religiosa e jurídica” ou no original “*Das Mutterrecht*”, com tradução possível “O direito materno”, de Johann Jakob Bachofen (1815-1887). O termo é explicado por evidências etnográficas que demonstrariam a existência do matriarcado primitivo anterior ao patriarcado. Como jurista e antropólogo suíço, Bachofen (1987) definiu o matriarcado como um estágio cultural em que se desenvolveu o direito materno (ou ginecocracia). Segundo ele, é pelos registros sobre o povo lício que encontra vestígios de que ao nascer as crianças recebiam a linhagem materna em seus nomes, diferente dos helenos que faziam a partir do pai. São nesses estudos sobre o direito materno da história antiga – principalmente referido aos povos gregos, romanos, lícios e egípcios - que Bachofen (1987) traz elementos similares entre as culturas que evidenciam a mulher como detentora de um papel fundamental na sociedade.

Nunes (1987), aponta que o Matriarcalismo teve sua história no período do Paleolítico, cuja a valorização da mulher era acentuada, não havendo submissão ou inferiorização dos elementos femininos em detrimento do masculino. Neste período, como referimos anteriormente, há menção de que os povos eram, predominantemente, nômades, com algum grau de sedentarização; tinham ainda a necessidade de fazer longas expedições de caça. A organização da sociedade era coletiva, baseada na caça e na coleta, e as mulheres participavam ativamente na vida social produtiva.

No matriarcalismo primitivo, Nunes (1987) aponta que, em grande parte, há a presença de um culto à fertilidade feminina, com características divinas e sagradas, cuja concepção da sexualidade envolve

elementos míticos. O autor demonstra essa informação, ao exemplificar que nas sociedades agrárias do Oriente Médio, existia uma “veneração das partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo” (NUNES, 1987, p. 28). Neste sentido, a fertilidade se associava à representação da “Deusa Mãe” ou “Terra Mãe”, cuja dimensão simbólica transmite a ideia de um lugar ao feminino.

O autor supracitado, menciona ainda, a escultura conhecida como Vênus de Willendorf (Figura 1), localizada no período Paleolítico, que pode corroborar para o tema da mulher e da fertilidade. Com 10,45cm de altura, a estatueta é talhada em calcário e estima-se que tenha uma idade aproximada de 25 mil anos, de acordo com Bozal et al. (1995) foi encontrada em 1908, na Áustria, pelo paleontólogo Hugo Obermaier. A interpretação e a significação sobre a peça são inúmeras. Fleck (2011) aponta na peça, a princípio, a expressão da feminilidade distanciada do ideal de beleza ocidental, entretanto, com um olhar mais demorado, podemos perceber que a nomeação “Vênus” é posterior ao Renascimento, o que remete a representação do feminino às características físicas da reprodução. Ou seja, para cada época, tem-se um olhar, sob o contexto histórico-cultural se reproduz ideias hegemônicas sobre o corpo da mulher. Como superar esse reducionismo?

Como as formas em que a cultura condiciona a formação das nossas percepções, em nosso modelo ocidental contemporâneo, se dão por meios de comunicação de massa, temos um império de imagens estereotipadas que nos atingem de forma rápida e inevitável, mas que, ao mesmo tempo, nos impõe a necessidade de pensar na necessária busca de uma “alfabetização visual”, um conhecimento que nos permita ver além, perceber o que nos olha, formular questionamentos e adotar uma postura

mais crítica perante toda e qualquer imagem. (FLECK, 2011, p. 13).

Outros estudos, como de Velázquez (2017), revela uma antropomorfização complexa sobre as polaridades da existência. Para este último autor, em uma dimensão espiritual e mítica de significações, a Vênus de Willendorf parece transmitir elementos tanto masculinos quanto femininos.



Figura 1 – Vênus de Willendorf. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus\\_de\\_Willendorf](https://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_de_Willendorf) Acesso em: 24 de fev de 2022.

Há diversas maneiras de tratar o tema do Matriarcalismo, Nunes (1987) nos recorda que existe a perspectiva da matrilinearidade, fundamentada no desconhecimento da paternidade, pois na história primitiva, não haveria o conhecimento sobre a fecundação e o tempo gestacional, ou seja; o homem não sabia que era pai da criança quando ela nascia. Outra perspectiva é baseada no poder e nas relações econômicas, associada à divisão social do trabalho.

Pela obra de Bachofen (1987) é possível perceber que nos primórdios as relações sexuais eram irrestritas, não existia o casamento monogâmico, tanto homens quanto mulheres se relacionavam entre si. Nestas condições, corrobora com Nunes (1987) e Engels (2019) de que “entre todos os selvagens e povos que pertencem ao estágio inferior da barbárie<sup>6</sup>” (ENGELS, 2019, p. 48), a matrilinearidade era fruto do desconhecimento da paternidade, o que favorecia considerar a descendência pela linhagem materna. Mas para além disso, segundo Engels (2019), em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, aponta que para Bachofen a transição do direito materno ao direito paterno, ou ainda, o surgimento do casamento monogâmico, deu-se, principalmente, por motivos religiosos, novas divindades apareceram e moldaram o modo de ver da sociedade. Engels descreve o exposto por Bachofen na Oresteia de Ésquilo:

Por seu amante, Egisto, Clitemnestra matou seu marido, Agamemnon, que acabara de retornar da guerra contra os troianos; mas Orestes, filho de Clitemnestra e Agamemnon, vingou a morte do pai, matando a mãe. Em consequência, ele passa a ser perseguido pelas Erínias, as protetoras espirituais do direito materno, segundo o qual o assassinato da mãe é o mais grave e inexpiável dos crimes. Porém Apolo, que com seu oráculo exortara Orestes a cometê-lo, e Atena, que fora convocada para ser juíza – as duas divindades que aqui representam a nova ordem patriarcal – o protegem; Atena ouve as duas partes. Toda a disputa se resume no debate que acontece em seguida entre Orestes e as Erínias. Orestes alega que Clitemnestra cometeu um duplo sacrilégio: matando o marido, ela matou também seu pai. Por

---

<sup>6</sup> Sobre os estágios de evolução cultural, há uma explicação sobre cada estágio na página 18 desta dissertação.

que as Erínias perseguem a ele e não a ela, que é muito mais culpada? A resposta é contundente: “Ela não era consanguínea do homem que matou”. O assassinato de um homem não consanguíneo, mesmo que seja o esposo da assassina, pode ser expiado e não interessa às Erínias; sua competência se restringe a perseguir o assassinato entre parentes consanguíneos e, nesse caso, de acordo com o direito materno, o crime mais grave e inexpiável é o matricídio. Então Apolo assume a defesa de Orestes; Atena determina que os areopagitas – os jurados atenienses – votem; ocorre empate nos votos a favor da absolvição e da condenação; então, Atena, na condição de presidente do tribunal, vota a favor de Orestes, absolvendo-o. O direito paterno saiu vitorioso sobre o direito materno, os “deuses da linhagem recente”, como são designados pelas próprias Erínias, derrotam-nas e as Erínias acabam sendo persuadidas a assumir outro ofício a serviço da nova ordem. (ENGELS, 2019, p. 23-24).

Engels (2019) lança a crítica ao misticismo de Bachofen, sem desconsiderar a contribuição de sua obra no declínio da hipótese de uma promiscuidade sexual entre os primitivos para o fato de que havia um consenso cultural na pré-história para relações sexuais irrestritas. É também de contribuição de Bachofen, segundo Engels, a tese de que o direito materno se manteve por algum tempo, mesmo após o estabelecimento da monogamia e do reconhecimento da paternidade, bem como da valoração da posição social da mulher nesta época. Em suma, diante desse cenário, há evidências na história de que a mulher teve uma posição social de destaque, anterior ao modelo Patriarcal.

Engels (2019), fundamentado na base filosófica marxista, orienta-se nos estudos do antropólogo Lewis H. Morgan (1818-1881)<sup>7</sup>. Na obra de Morgan sobre Sistemas de Consanguinidade e Afinidade da Família Humana (1871), o tema de parentesco se torna central na antropologia, e o texto que data de 1877, “A Sociedade Antiga” foi fundamental para avançar na compreensão da origem da família e de como os humanos se organizavam em comunidades nos primórdios. De acordo com Castro “o desenvolvimento da ideia de propriedade teria sido, na interpretação de Morgan, o processo decisivo para o surgimento da civilização” (2016, p. 8). Por isso, as ideias de Morgan tiveram impacto em Karl Marx e Friedrich Engels.

Inspirado na obra “A Sociedade Antiga”, Engels (2019) se refere a classificação de Morgan dos estágios de evolução cultural em três épocas distintas: selvageria, barbárie e civilização. Cada uma dessas épocas, ainda conta com subdivisões como, estágio inferior, intermediário e superior. Por ora, nos interessa compreender os dois primeiros estágios de organização da vida social e do trabalho. Tal compreensão levará a tese da perspectiva do desenvolvimento das condições reais de vida como

---

<sup>7</sup> De acordo com Castro (2016), Morgan faz parte do Evolucionismo Cultural, teoria que buscou elucidar o problema de como explicar a diversidade de culturas humanas. Dois postulados foram utilizados para responder à questão: o primeiro é de que a humanidade tem uma unidade psíquica comum e o segundo é de que todos os povos da humanidade terão que passar necessariamente pelas mesmas fases de progresso. Desta maneira, os europeus seriam o modelo de civilização, enquanto os não-ocidentais, representariam “museus vivos”, em referência aos estágios progressos da humanidade. Para estudar as culturas “selvagens”, utilizaram o método comparativo.

propulsoras das mudanças históricas na posição social ocupada por homens e mulheres.

O estado selvagem, associado ao Período Paleolítico, como apontado anteriormente por Nunes (1987), contempla desde os primórdios humanos, com base na coleta de frutas e raízes, passando para a pesca, o uso do fogo, a exploração nômade, o uso da pedra bruta como ferramenta, o canibalismo, até chegar ao estágio superior quando a caça se torna uma atividade regular com a invenção do arco e flecha. De acordo com Engels (2019), baseado nas pesquisas de Morgan, nesse estado selvagem, a humanidade sustentava a vida a partir de produtos naturais. No estágio de barbárie, seguindo a lógica de classificação, temos resumidamente a domesticação de animais e o cultivo de plantas, até a fusão do minério de ferro e a invenção da escrita alfabética. Com a invenção do arado de ferro puxado por animais, houve uma expansão da agricultura e, conseqüentemente, a multiplicação da população. Nesse estado da barbárie, o autor enfatiza que a humanidade passa a sustentar a vida por meio da pecuária e da agricultura, de modo que a atividade humana interfere em métodos de produção de produtos naturais.

O estado da barbárie está associado ao Neolítico, período que sucede o Paleolítico e é marcado em grande parte pelo modelo Patriarcal de organização da sociedade, isto é, dominado pelo homem. Na perspectiva baseada no poder e nas relações econômicas, essa passagem tem como mola propulsora eventos como a sedentarização e substituição da caça pelo pastoreio. Inicialmente a agricultura beneficiava as mulheres, segundo Nunes (1987), mas com o tempo surgiram as propriedades de cultivo de alimentos, a produção excedente e uma



necessidade de defender aquele pedaço de terra. Neste sentido, o homem se apoderou da organização política e das primeiras formas de religião e de exército militar.

Ainda sob foco da sociedade antiga, anterior à classificação de civilização e de Estado sob forma de propriedade privada, temos a organização gentílica e a propriedade comunal. De acordo com Morgan (1877), em seu livro “Sociedade Antiga”, ao qual Engels (2019) baseou-se, temos a definição e caracterização da estrutura das *gens*, do latim, designa o agrupamento humano que possui uma linhagem, isto é, um antepassado comum, e está ligado por instituições sociais e religiosas. A *gens* é uma instituição comum a todas as organizações humanas que passaram da barbárie à civilização. Morgan, segundo Engels (2019), estudou as *gens* iroquesas (dos índios norte-americanos), as *gens* grega e romana, para compreender o funcionamento das comunidades primitivas.

Nas *gens* dos iroqueses, especificamente da tribo dos senecas, há oito *gentes* conhecidas por nome de animais, como lobo, por exemplo. Os costumes observados por Morgan, descritos por Engels (2019), eram coletivos, não havia diferenciação entre o indivíduo e a comunidade. O indivíduo era identificado pelo nome da *gens* a qual pertencia, e se um membro fosse ofendido, ofenderia toda a comunidade que, conseqüentemente, vingariam o agressor. Os bens também pertenciam a *gens* e não poderiam sair dela, ou seja, todas as pessoas trabalhavam pela comunidade e deveriam perseguir os ideais comunitários. Os líderes, espirituais e de guerra, eram escolhidos no interior da própria *gens*, não havia diferenciação por gênero, tanto homens quanto mulheres votavam, desde que adultos, e somente era necessário a aprovação final das demais

sete *gentes*. Quanto ao casamento, nenhum membro poderia casar-se dentro da *gens*, de modo que “o laço que a mantém unida; é a expressão negativa da consanguinidade positiva, em virtude da qual os indivíduos abrangidos por ela se tornam uma *gens*.” (ENGELS, 2019, p. 84).

Com essas características, a propriedade comunal pertencia a todos os membros da comunidade. O indivíduo que trabalhava na terra não era proprietário ou subordinado, não havia essa diferença; também não havia escravos, todos eram responsáveis pela produção e iguais em direito. A propriedade comunal, segundo Engels (2019), existia assim por conta da organização de uma agricultura rudimentar, pela baixa densidade populacional, pelos produtos serem produzidos em pequena escala, sem necessidade de acumular riquezas e gerar excedentes. A finalidade da produção destinava-se a garantir a sobrevivência do grupo.

Engels (2019) menciona que Morgan tem como mérito a redescoberta da “*gens* matrilinear original como pré-estágio da *gens* patrilinear dos povos civilizados” (ENGELS, 2019, p. 29). A partir das investigações de Morgan, é possível ter existido um estado originário de relação sexual irrestrita entre homens e mulheres nos primórdios da humanidade. De acordo com o autor, essa condição indiscriminada tinha relação com um período em que não existiam proibições sociais. Ciúme e incesto, segundo Engels (2019), foram concepções, por exemplo, que se desenvolveram tardiamente.

Seguindo a compreensão de Engels (2019) e Morgan (1877) a endogamia e a exogamia dentro da tribo não estão em contraposição, de modo que:

[...] a tribo se subdividia em certa quantidade de grupos consanguíneos pelo lado materno, as

*gentes*, no interior dos quais o casamento entre membros era estritamente proibido, de modo que os homens de uma *gens* podiam buscar mulheres dentro da tribo, e via de regra faziam isso, mas tinham de busca-las fora de sua *gens*. Assim, sendo a *gens* rigorosamente exogâmica, a tribo que abrangia o conjunto das *gentes* era endogâmica na mesma proporção. (ENGELS, 2019, p. 28).

Engels (2019) descreve a partir dos achados de Morgan, o desenvolvimento da organização familiar a partir do estado originário da relação indiscriminada. O primeiro estágio foi a família consanguínea, em que avós e avôs, mães e pais, filhos e filhas, podiam casar-se entre si de acordo com a sua geração, o que não podia era casar entre mãe e filho por exemplo, pois são de gerações diferentes. Essa família não existe mais e também não é comprovada na história, mas o autor pressupõe que deve ter existido, fundamentado no parentesco de grau de consanguinidade observado nas ilhas Sandwich, no Havaí e em toda Polinésia no séc. XIX. Enquanto essa primeira forma exclui a relação sexual entre pai/mãe e filho/filha, a família punaluana consistiu na proibição da relação sexual entre irmã e irmão. Essa transformação ocorreu paulatinamente, com início provável da restrição entre irmãos biológicos por parte materna.

A família de um par ou casamento de um par substituiu o casamento grupal, surgiu entre o estado selvagem no estágio superior e a barbárie no estágio inferior, de acordo com a descrição em Engels (2019). O casamento grupal está para o período selvagem, assim como o casamento de um par para a barbárie e o casamento monogâmico para a civilização. À medida que a *gens* tomava forma e a quantidade de “irmãos” e “irmãs” aumentavam, igualmente complexo se tornava o

sistema de proibição de casamento entre parentes consanguíneos, mais urgente parecia o estabelecimento de um novo modelo de casamento.

Assim, na família de um par “um homem mora com uma mulher, mas de tal maneira que a poligamia e a infidelidade ocasional são mantidas como direitos dos homens, mesmo que a primeira raramente ocorra, por razões econômicas” (ENGELS, 2019, p. 52). Já às mulheres, a infidelidade é punida de modo cruel. Embora o autor afirme que na economia doméstica comunista a mulher dominava a casa e era mais valorizada que a mulher europeia da civilização, bem como poderia se separar caso assim desejasse, ainda sim parece receber tratamento diferenciado em casos de infidelidade.

Em síntese, a emergência por um modelo de família de um par é descrita a seguir:

[...] o desenvolvimento da família na Pré-História consiste no constante estreitamento do círculo, dentro do qual vigora a comunhão conjugal entre os dois sexos e o qual originalmente abrangia toda a tribo. Pela exclusão continuada, primeiro dos parentes mais próximos, depois dos cada vez mais afastados e, por fim, dos parentes meramente agregados pelo casamento, todo tipo de casamento grupal acaba sendo inviabilizado na prática; o que sobre no fim é o par, unido ainda por um tempo por laços frouxos, a molécula cuja dissolução faz com que o casamento como tal deixe de existir. (ENGELS, 2019, p. 52).

Engels (2019) valida que o avanço foi maior em tribos em que a endogamia foi restringida, em comparação aquelas em que permaneceram com a prática do incesto. A ampliação da exogamia fez com que novas instituições fossem criadas, como é o caso da *gens*, presente nos povos

bárbaros. Da família primitiva, da economia doméstica e do pequeno grupo, houve uma expansão de atividades, fato observado nas famílias punaluanas a qual produziu as *gens* e contou com um grupo maior de humanos para construir toda a comunidade. Os núcleos das *gens* eram separadas entre os filhos e filhas da mesma mãe que não podiam casar-se entre si:

Uma ou várias séries de irmãs se tornaram o núcleo de uma dessas comunidades, e seus irmãos uterinos se tornaram o núcleo da outra. [...] Segundo o costume havaiano, certa quantidade de irmãs uterinas ou mais afastadas (isto é, primas de primeiro e segundo graus ou até de graus mais afastados) tornavam-se esposas em comum de esposos em comum, dos quais, porém, seus irmãos eram excluídos; esses homens não se chamavam mais entre si de irmãos, o que eles também não precisavam mais ser, mas de *punalua*, isto é, companheiro íntimo, algo como *associé* [associado]”. (ENGELS, 2019, p. 46).

Os termos poliandria, poligamia, poliginia, monogamia, casamento grupal, exogamia, endogamia, consanguinidade, incesto, entre outros, não são meras alegorias ou conceitos vazios na história. Quando se trata da história da sexualidade, de homens e mulheres, da família e de como se organizavam e ainda se organizam, tribos e sociedades, encontramos essas palavras para designar sistemas de parentesco e relações entre pessoas de uma determinada cultura. O sistema de parentesco é tido como papel importante na ordem social dos povos selvagens e bárbaros. Famílias consanguíneas, punaluanas, de um par ou monogâmicas, distintas entre si e presentes na história, demonstram a pluralidade dos modos de organização desta instituição familiar. A

indiscriminação sexual nas relações é posta fora da moral vigente, como um estado originário e ausente do sentimento de vergonha, anterior portanto das regras impostas à sexualidade.

Não há menção de como as crianças eram educadas sexualmente nas sociedades primitivas, segundo os autores pesquisados (NUNES, 1987; ENGELS, 2019) apenas citam as crianças dentro do sistema de parentesco na qualidade de filhos/filhas, irmãos/irmãs. Esse é um dado importante para a presente pesquisa, uma vez que veremos adiante que o conceito de infância é invenção da modernidade. Contudo, fica a pergunta de como era a vivência da sexualidade na infância e como a sexualidade era compreendida e transmitida as gerações.

Para Engels e Morgan, há estágios de evolução da selvageria, barbárie e civilização, nos períodos pré-históricos e históricos, conforme as forças produtivas e o marco de surgimento da propriedade privada e do Estado. Além disso, esses estágios aparecem também de acordo com a organização do sistema de parentesco da família consanguínea para a monogamia, da propriedade comunal das *gens* para a propriedade privada e do Estado. Esses estágios são sobrepostos na história, como foi observado que algumas comunidades no séc. XIX mantinham como ordem social o sistema de parentesco e a propriedade comunal. Não se trata, portanto, de uma visão eurocêntrica, em que a Europa dita civilizada é a ordem final do progresso da humanidade e que deve ser seguida como modelo universal de evolução. Trata-se de modos diferentes de organizações. Contudo, há críticas ao evolucionismo<sup>8</sup> clássico de Morgan

---

<sup>8</sup> De acordo com Castro (2016), o evolucionismo foi inspirado pela teoria da evolução de Darwin e seu impacto na biologia e na filosofia. O pensamento do

(sem reduzir a sua contribuição) a partir da proposta do particularismo histórico na antropologia com os estudos de Franz Boas (1858-1942)<sup>9</sup>, ao qual aborda a singularidade de cada cultura e a crítica ao parâmetro eurocêntrico como único caminho de evolução (BOAS, 2009).

Margaret Mead (1901-1978) foi uma importante antropóloga americana do início do século XX, aluna de Franz Boas (1858-1942), cujo estudo contribuiu à questão do sexo e do temperamento dentro das mais variadas culturas. Como mulher desafiou os padrões de sua época, ao ingressar na Universidade em uma sociedade cuja função da mulher e do homem eram bem delimitadas, isto é, à mulher caberia o espaço doméstico e ao homem o espaço público. Neste contexto, Mead (2006), em sua obra “Sexo e Temperamento” estuda como as culturas influenciam na formação de papéis sociais de homens e mulheres.

Para tanto, realizou uma pesquisa de campo com três povos ditos primitivos, na região da Oceania, na Papua Nova Guiné, com os povos Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. Apesar da similaridade geográfica, a pesquisadora notou que cada um desses povos apresentava uma maneira diferente de educar meninos e meninas. Como por exemplo:

[...] o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamos verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a

---

evolucionismo foi hegemônico entre o período de 1870 até a Primeira Guerra Mundial. Seus autores foram Lewis Henry Morgan (1818- 1881), Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941).

<sup>9</sup> Fundador da antropologia moderna (CASTRO, 2016).

peessoa menos responsável e emocionalmente dependente. [...] Quando ponderamos o comportamento do típico homem ou mulher Arapesh, em contraste com o do típico homem ou mulher Mundugumor, a evidência é esmagadoramente a favor da força de condicionamento social. De nenhum outro modo podemos dar conta da uniformidade quase completa com que as crianças Arapesh se transformam em pessoas satisfeitas, passivas, seguras, enquanto que as crianças Mundugumor se convertem caracteristicamente em pessoas violentas, agressivas e inseguras. (MEAD, 2006, p. 268).

O estudo da pesquisadora, nesta obra, evidencia que a natureza humana é variável e maleável, de acordo com as condições culturais, de modo que não é algo dado pelo nascimento ou por determinismo biológico. Há indicativos também de que os ensinamentos são transmitidos desde a infância, ou seja, a criança participa do cotidiano das tribos, da observação de como se comportam os mais velhos, dos rituais e das cerimônias de iniciação (passagem da puberdade). Recebem educação conforme o seu gênero desde pequeno, conforme os ideais daquela sociedade, de modo que podemos concluir que são inseridas na cultura.

As diferenças entre indivíduos que são membros de diferentes culturas, a exemplo das diferenças entre indivíduos dentro da mesma cultura, devem ser atribuídas quase inteiramente às diferenças de condicionamento, em particular durante a primeira infância, e a forma deste condicionamento é culturalmente determinada. As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se. (MEAD, 2006, p. 268-269).



A menção que a autora faz acerca da vida da criança, entre outras descrições encontradas em sua obra, revela que em tribos como os Arapesh e os Mundugumor, não são estabelecidas diferenças de gênero, de modo que “todas as energias da cultura foram dirigidas para a criação de um único tipo humano, independente de classe, idade ou sexo.” (MEAD, 2006, p. 274). Já os Tchambuli, fizeram distinção entre meninos e meninas, ao estimularem determinados traços sociais em detrimento de outros para ambos os gêneros.

Embora haja motivo para acreditar que nem toda mulher Tchambuli nasce com um temperamento dominador, organizador e administrativo, ativamente sexuada e disposta a tomar iniciativa nas relações sexuais, possessiva, determinada, prática e impessoal em suas perspectivas, ainda assim a maioria das meninas Tchambuli cresce com estes traços. E, embora existam provas definitivas a demonstrar que os homens Tchambuli não são, por dotes inatos, os atores delicados e responsáveis de uma peça encenada em benefício das mulheres, ainda assim a maioria dos meninos Tchambuli manifesta no mais das vezes essa personalidade vaidosa de ator. Visto que a formulação Tchambuli de atitudes de sexo contradiz nossas premissas comuns, podemos ver claramente que a sua cultura atribuiu arbitrariamente certos traços humanos às mulheres e imputou outros, da mesma forma arbitrária, aos homens. (MEAD, 2006, p. 275).

Além das constatações apontadas pela autora supracitada, Mead (2006) alerta, contudo, que essas imposições culturais, seja para educar igualmente meninos e meninas, seja para diferencia-los enquanto gênero como opostos-complementares, podem ser arbitrárias demais em nome de

uma padronização, e acabar por produzir sujeitos desadaptados que se recusam a aceitar a rigidez de papéis. Algo semelhante podemos aplicar as diferenças de classes e raça, Mead (2006) denuncia que historicamente as diferenças de gênero foram reduzidas e substituídas por diferenças de classes, de modo que “numa sociedade que reconhece gradações de riqueza ou hierarquia foi permitida às mulheres de categoria ou de riqueza uma arrogância negada a ambos os sexos entre humildes e pobres” (p. 301). Neste sentido, apenas se troca um padrão arbitrário por outro, o que também podemos pensar nas diferenças históricas entre pessoas brancas e negras.

Mead (2006) propõe a construção de uma sociedade baseada nas diferenças reais e não arbitrárias, como exemplo, uma ocupação de escrita em que é aceito ambos os gêneros, sem que se duvide de sua masculinidade ou feminilidade essencial. Neste sentido, não necessitaria de uma preocupação em fazer dos meninos lutadores ativos e das meninas cuidadoras passivas, nem o inverso, ou o igual para os dois (ambos lutadores em detrimento de cuidadores). Crianças, independente do gênero, poderiam, assim, encontrar um lugar na cultura em que possam exercer a sua singularidade e potencialidade.

Além dos autores expostos, Sigmund Freud (1856-1939) também analisou alguns aspectos de vida dos povos primitivos, bem como da questão da proibição do incesto. Em Totem e Tabu (1912-1913), Freud trata sobre algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos, por meio da investigação sobre o totemismo nos povos ditos primitivos e a correlação do tabu e da religião na nossa

sociedade. O totemismo a partir da explicação freudiana, permitirá a este estudo a correlação com os traços infantis da sexualidade nas crianças.

Freud (1912-1913/2012) refere-se ao homem pré-histórico como nosso contemporâneo, no sentido de que muitos traços mentais encontram ressonância em nossa vida psíquica. Para tanto, menciona povos primitivos da Austrália, América e África, a partir de estudos etnográficos de sua época (início do séc. XX), aos quais são descritos num estágio de desenvolvimento anterior à civilização conhecida. Os aborígenes da Austrália, por exemplo, exercem a atividade de caça de animais e coleta de raízes, entre outras características, como: “eles não constroem casas nem palhoças permanentes, não trabalham o solo, não criam animais domésticos, exceto o cão, e não conhecem nem mesmo a arte da cerâmica” (FREUD, 1912-1913/2012, p. 19).

Apesar dos aborígenes, mencionados por Freud, viverem uma vida social muito diferente da nossa, pois não há menção a governantes ou uma instituição como o Estado, bem como não compartilham dos mesmos códigos morais para a vida sexual, têm em comum a proibição do incesto. Freud (1912-1913/2012) aponta que o sistema de totemismo organiza as tribos por clãs, identificados por um totem, que seria “um animal, comestível, inofensivo ou perigoso, temido, e mais raramente uma planta ou força da natureza (chuva, água), que tem uma relação especial com todo o clã” (FREUD, 1912-1913/2012, p. 19).

Em Engels (2019), há a menção dos nomes das *gentes* identificadas por animais, como lobo, urso, tartaruga, etc., quando fundamentado em Morgan, descreve as características da tribo dos senecas, pertencentes a *gens* dos iroqueses. Contudo, enquanto Engels

trata das transformações dos sistemas de parentesco vinculado a expansão da produção de excedentes e divisão social do trabalho, Freud enfatiza a relação entre o totem e a exogamia, bem como fornece uma explicação psicológica.

O sistema do totemismo atribui um significado especial que organiza as pessoas de acordo com o seu totem, também descrito por Freud (1912-1913/2012) como um ancestral comum entre eles por ligações sanguíneas ou por pertencerem a determinado clã, desse modo, a lei é de que “membros do mesmo totem não podem ter relações sexuais entre si, ou seja, também não podem se casar. É a instituição da exogamia, ligada ao totem” (FREUD, 1912-1913/2012, p. 21). Para Freud, McLennan contribuiu com a compreensão da vida pré-histórica ao enfatizar a importância do totemismo.

Freud (1912-1913/2012) fundamenta-se também nos estudos do antropólogo James George Frazer (1854-1941), ao qual relaciona totemismo e exogamia. Freud enfatiza como os aborígenes da Austrália têm horror ao incesto, de modo que a punição para quem transgredir a lei é a morte e a repulsa, mesmo os casos em que não se geram filhos. Há outras peculiaridades que precisam ser descritas:

Como o totem é hereditário, não sendo trocado com o matrimônio, veem-se facilmente as consequências da proibição nos casos de herança matrilinear, por exemplo. Se um homem pertence a um clã que tem o totem Canguru, digamos, e se casa com uma mulher do totem Emu, então os filhos, homens e mulheres, são todos Emu. As regras do totem fazem com que seja impossível, para um filho homem desse casamento, a relação incestuosa com a mãe ou as irmãs, que são Emu, como ele. (FREUD, 1912-1913/2012, p. 24).

Segue na nota de rodapé:

Mas ao pai, que é Canguru, permite-se – ao menos nessa proibição – o incesto com as filhas, que são Emu. Havendo herança patrilinear, o pai seria Canguru e os filhos também, ao pai seria proibido o incesto com as filhas, e ao filho seria permitido o incesto com a mãe. Tais consequências das proibições totêmicas indicam que a herança materna é mais antiga que a paterna, pois há fundamento para supor que as proibições do totem se dirigem sobretudo contra os desejos incestuosos do filho. (FREUD, 1912-1913/2012, p. 24).

Neste sentido, o totem estabelece que todos que descendem dele são uma família, por assim dizer, como apontado pelo autor. Essas relações ditam como as pessoas do clã devem vivenciar a sua sexualidade, o incesto não necessariamente é proibido por relações de sangue, como referimos, mas pela relação com o totem. Freud (1912-1913/2012) também se fundamenta em Morgan para mencionar a linguagem específica nessas tribos, pois os nomes que designam parentesco não indicam necessariamente consanguinidade, mas sim laços sociais entre um clã totêmico. Freud (1912-1913/2012) recorda que esse sistema encontra uma analogia contemporânea, um exemplo, de quando ensinamos as crianças que se refiram a algumas pessoas adultas próximas como “tio” e “tia”, mesmo não sendo de fato irmãos e irmãs dos pais.

Em geral, Freud (1912-1913/2012) objetiva chamar atenção para o cuidado e a tentativa que esses povos encontram de prevenir o incesto e organizar as relações sexuais e matrimoniais. E, acrescenta, a partir da psicanálise, a contribuição de que o horror ao incesto tem um traço infantil correspondente com o funcionamento psíquico dos neuróticos. O incesto

na psicanálise freudiana refere-se aos primeiros impulsos amorosos da criança direcionados aos seus pais e/ou seus irmãos, aos quais não podem se concretizar em termos matrimoniais e sexuais devido as regras sociais. O sujeito atravessa os conflitos edipianos e libera-se dessa condição em maior ou menor grau, ao fazer novas escolhas. Na neurose, há uma fixação das condições infantis incestuosas, aos quais desencadeiam inibições no desenvolvimento do psiquismo no adulto.

Então se há uma proibição, é possível intuir que houve um estágio anterior de indiscriminação sexual, apontado também por Engels, Bachofen e Morgan. Como diz Freud, não há porque proibir algo se não existisse impulsos para tal finalidade. Também porque há tribos em que ainda são permitidas as relações incestuosas, definidas por um código moral muito diferente de povos que proibem. Existem, portanto, arranjos sexuais, matrimoniais e sociais distintos entre si, de acordo com os combinados daquela sociedade em específico.

Diante do horror do incesto, podemos interrogar qual seria a explicação psicológica para tal fenômeno. Freud (1912-1913/2012) tenta compreender o horror por meio da ideia de tabu, que por definição é aquilo que não pode ser tocado, por um lado considerado sagrado, por outro considerado impuro. Em geral, “o tabu está ligado à ideia de algo reservado, exprime-se em proibições e restrições, essencialmente” (FREUD, 1912-1913/2012, p. 42), assim como é a interdição do incesto. Muitas coisas, pessoas, objetos, animais podem ser tabu e serem motivos para uma série de proibições e ritualizações aos quais os povos ditos primitivos se submeteram, e Freud (1912-1913/2012) coloca que a atitude

com relação ao tabu não é tão diferente da nossa, quando se tratam das restrições que obedecemos em sociedade.

Ao tomarmos como exemplo, o tabu animal associado a cultura totêmica, observa-se que ao mesmo tempo em que um animal pode ser considerado sagrado para um povo, e não pode ser tocado ou comido, em uma data específica mata-se o animal e é permitido devorá-lo, ritualisticamente. Freud (1912-1913/2012) aponta que o mesmo ocorre na clínica, em um fenômeno descrito como ambivalência, em que ao mesmo tempo que podemos admirar e amar uma pessoa, pode ser invertido e direcionado a mesma pessoa atitudes de ataque, ódio e desmerecimento.

“De onde vem, em última análise, o horror ao incesto, no qual se deve reconhecer a raiz da exogamia?” (FREUD, 1912-1913/2012, p. 188), essa é uma pergunta chave ao qual Freud lança uma explicação por meio da psicanálise, após analisar os estudos etnólogos de sua época e apresentar as controvérsias sobre o tema. A ambivalência descrita anteriormente, observada na relação com o tabu e com o totem, e também observada na clínica, é atribuída ao pensamento animista associado a maneira como a criança pensa e como os povos primitivos pensam. O animismo pode ser descrito como a crença de que o pensamento é causador de eventos, capaz de transformar a realidade e a partir disso, podemos ser punidos ou agraciados com a força do pensamento.

Para se aproximar de uma explicação para a origem do totemismo e da exogamia, Freud (1912-1913/2012) discorre sobre um caso seu publicado em 1909, no Anuário de Pesquisas Psicanalíticas e Psicopatológicas, com o nome “Análise da fobia de um garoto de cinco

anos”, também conhecido como o caso do pequeno Hans<sup>10</sup>. Esse caso lança a correspondência para a elucidação do totemismo, segundo a psicanálise, nas quais a criança desloca do pai para o animal uma parte de seus sentimentos, do mesmo modo que há um deslocamento simbólico de afetos do pai da horda primeva para o totem.

Se o animal totêmico é o pai, o teor dos dois principais mandamentos do totemismo – os dois proibições que constituem seu núcleo, não matar o totem e não ter relações sexuais com uma mulher do totem – coincide com o dos dois crimes de Édipo, que matou o pai e tomou a mãe por esposa, e com os dois desejos primordiais da criança, desejos cuja repressão insuficiente ou cujo redespertar forma o núcleo de talvez todas as psicose. [...] Em outras palavras, conseguiremos tornar verossímil que o sistema totêmico resultou das condições do complexo de Édipo [...]. (FREUD, 1912-1913/2012, p. 203).

---

<sup>10</sup> O caso do pequeno Hans, trata-se de um menino de cinco anos que tinha como sintoma a fobia por cavalos, e por conta disso recusava-se a sair às ruas, pois em sua época havia um número considerável de cavalos como meio de transporte em sua cidade. Ele tinha um especial medo de que o cavalo entrasse em seu quarto e o mordesse. A análise desse caso permitiu compreender que se caso o cavalo o mordesse, significaria um castigo pelo desejo que o menino tinha de que o cavalo caísse e morresse. Após a diminuição do medo, foi percebido que Hans estava em conflito por um desejo de ausência ou morte do pai. Segundo Freud (1912-1913/2012), o pai era tido psicologicamente como um rival, que o impedia de concretizar seus anseios sexuais com a mãe, e desse modo está instituído o complexo de Édipo. Tal conflito não é unilateral, mas sim ambivalente, pois o menino precisa lidar com o amor e o ódio pelo pai, de modo que uma solução possível é deslocar os sentimentos hostis e angustiados a um representante, nesse caso o animal cavalo. O conflito segue pela figura do cavalo, também ambivalente, temor e admiração pelo animal. Ao diminuir o medo, Hans ainda se identifica com o animal e o imita, ou ainda identifica os pais com outros animais grandes. O tema do animal aparece em muitos aspectos de sua vida mental, contracenando com seus sentimentos. Tal observação é vista na atitude dos povos primitivos com o totem. (FREUD, 1912-1913/2012).



Em “Totem e Tabu”, Freud (1912-1913/2012) lança uma hipótese sobre o horror ao incesto e sobre a origem do laço social fundada no mito da horda primeva. Esse mito, descreve o seguinte: inicialmente os humanos se agrupavam em hordas, dominadas por semi-animais mais fortes que seria representado pelo pai da horda primitiva. Esse pai expulsava os demais homens e ficava com todas as mulheres para si, mas num certo momento, os filhos se revoltaram e mataram o pai, um dos irmãos ocupou aquele lugar, contudo o ciclo retornou e imediatamente foi morto ou por seus irmãos ou por seus filhos. A sociedade começa com um parricídio fundamental, e para quebrar o ciclo de dominação, institui no seu lugar o representante simbólico, isto é, o totem: um animal, por exemplo, que é sagrado, pois representa o pai que foi morto. A partir disso se estabeleceria a regra da interdição do incesto e, portanto, a cultura de exogamia, para interditar a possibilidade de um único homem tomar todas as mulheres e dominar a tribo.

Essa limitação, segundo Dunker (2017), institui a família e as regras sociais primárias, fundamentadas em um sistema de circulação de parentesco. Totem e tabu, segundo o autor, seria uma história mítica, reeditada por cada um de nós. Na constituição do sujeito enquanto sujeito simbólico, atravessamos o momento edipiano quando crianças e nos lançamos no enigma da interdição do incesto, em como lidar com nossos sentimentos ambivalentes e nos inscrevermos no mundo social.

Acompanhamos a descrição de povos primitivos classificados como em um estágio preliminar à civilização conhecida, apresentado até aqui por autores do século XIX, inclusive Freud. Tais autores hierarquizaram os estágios de evolução cultural entre os mais primitivos

e os mais civilizados, e tentaram compreender a passagem de um nível ao outro, em torno do processo de como a humanidade chegou ao estado de vida social. Reconhecemos o equívoco dessas categorizações, contudo apresentamos aqui como estudos clássicos e que contribuíram ao campo da antropologia, da psicanálise, entre outros. Destacamos uma nota de rodapé de Freud, em “Totem e Tabu”, para complementar que, apesar dos equívocos, há também um questionamento sobre a compreensão que os pesquisadores têm dos povos ditos primitivos, e que serve de precaução a nós pesquisadoras:

[...] Não devemos esquecer que os povos primitivos não são povos jovens, e sim, na realidade, tão velhos quanto os mais civilizados, e não é lícito esperar que eles conservassem suas ideias e instituições originais sem qualquer evolução e deformação, apenas para que nós as conhecêssemos. Pelo contrário, é certo que entre eles houve mudanças profundas em todos os sentidos, de modo que nunca podemos determinar sem hesitação o que, em suas crenças e condições atuais, preserva o passado original, à maneira de um fóssil, e o que corresponde a uma sua deformação e modificação. Daí as numerosas discussões, entre os autores, acerca de quais peculiaridades de uma cultura primitiva devem ser consideradas primárias e quais seriam configurações posteriores e secundárias. Assim, a determinação do estado original é sempre uma questão de construção. Por fim, não é fácil penetrar no modo de pensar dos primitivos. Facilmente os compreendemos mal, assim como às crianças, e nos inclinamos a interpretar seus atos e sentimentos conforme as nossas constelações psíquicas. (FREUD, 1912-1913/2012, p. 159).

Quanto ao mito, podemos pensá-lo como um recurso simbólico de organização social nas comunidades originárias que, segundo Aranha

e Martins (2016), expressa a maneira como lidamos com os afetos, sejam eles representantes do desejo ou medo, de atração ou repulsa pelas experiências da vida. Segundo Chauí (2000), uma das maneiras do mito contar sobre a origem da vida é por meio da relação sexual entre um pai e uma mãe com dimensões divinas.

Acompanhamos uma primeira etapa em que os autores falam sobre um estado mítico nos primórdios da humanidade, especialmente no modo como se apresenta a questão da matrilinearidade e o culto ao feminino. Também lemos sobre o gradativo surgimento do patriarcalismo, ao qual segue civilização adentro.

Lerner (1986/2019), contudo, critica os estudos de Engels e Bachofen, embora reconheça as contribuições marxistas para a historicização da mulher e do homem na cultura. Para ela, não há indícios de um matriarcado anterior ao patriarcado, pois se assim fosse, teria que ser um inverso, as mulheres dominando os homens; quanto a isso, a autora parte do pressuposto de que homens e mulheres contribuíram para o grupo de caçadores-coletores, sendo interdependentes economicamente.

As evidências etnográficas que embasaram os argumentos de Bachofen e Engels foram bastante refutadas por antropólogos modernos – evidências que, da forma como foram unidas, mostraram-se não de “matriarcado”, mas de matrilinearidade e matrilinearidade. Ao contrário do que se acreditava antes, não é possível demonstrar uma conexão entre as estruturas de parentesco e a posição social da mulher. Na maioria das sociedades matrilineares, é um parente homem, em geral o irmão ou tio da mulher, quem controla as decisões econômicas e familiares. Existe agora um grande conjunto de evidências antropológicas modernas disponíveis que descrevem sistemas sociais relativamente iguais e soluções variadas e

complexas adotadas por sociedades para o problema da divisão de trabalho. A literatura baseia-se muito em sociedades tribais modernas, com poucos exemplos do século XIX. Isso levanta a questão, em particular para historiadores, quanto à validade dessas informações para generalizações sobre povos pré-históricos. De qualquer forma, com base nos dados disponíveis, parece que as sociedades mais igualitárias são encontradas entre tribos de caçadores-coletores, caracterizadas pela interdependência econômica. (LERNER, 1986/2019, p. 56-57).

Em suma, o estudo do que se referiu chamar de povos primitivos e de uma historicização sobre a sexualidade no período chamado como pré-história, há indícios de que existiu uma matrilinearidade fundamentada no desconhecimento da paternidade, mas não necessariamente um matriarcado, no sentido da subjugação de homens pela supremacia do poder das mulheres. Há também a perspectiva de transformações nas relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, transmitido, portanto entre gerações, gradativamente, a partir das modificações nas relações econômicas. Como veremos no próximo subtítulo, a transição da barbárie para a civilização deu-se, segundo a perspectiva marxista pelo estabelecimento da propriedade privada associado ao patriarcalismo e a economia sustentada por uma sociedade de classes.

Assim, há evidências de que originalmente éramos predominantemente nômades e, gradualmente com a sedentarização, a domesticação de animais, o aprimoramento de ferramentas, entre outros aspectos, houve uma transição entre a propriedade comunal e a propriedade privada. Deste modo, o homem passou a dominar a política,

a economia, a sexualidade e a religião, instaurando de vez a hegemonia patriarcal.

A contribuição da psicanálise para pensar o horror do incesto e o sistema totêmico associado à vida psíquica humana e dos conflitos sexuais, traz uma perspectiva psicológica. Devido a importância da psicanálise para esta pesquisa, reservamos um subtítulo a parte, apresentado de modo cronológico ao seu surgimento, isto é, do início do século XX até os dias de hoje.

## 1.2 O surgimento da civilização e o seu desenvolvimento: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade

Engels (2019), apoiado nos estudos de Morgan e de Marx, afirma que a civilização surgiu paulatinamente, à medida que se dissolvia a constituição gentílica. A *gens* que teve seu início no estágio intermediário da selvageria, atinge seu ápice no estágio inferior da barbárie. Nesse ponto, o autor caracteriza a *gens* como uma organização simples, capaz de resolver seus conflitos, sem subjugação de outros povos, sem escravização, com economia doméstica comunista e com divisão de trabalho em que homens e mulheres comandam suas atividades (o homem na caça, pesca e guerra; a mulher na casa, cozinha e costura).

Contudo, não foi em todos os lugares do planeta que o humano ficou nesse estágio, de modo que “na Ásia, elas encontraram animais que podiam ser domesticados e criados” (ENGELS, 2019, p. 148). Assim, paralelamente ao estágio bárbaro, os pastores surgiram e houve a primeira grande divisão social do trabalho. Os pastores, além de produzirem em

maior quantidade, também tinham acesso a produtos diferenciados, então além do leite e da carne, também tinham o couro e a lã. Com isso, passaram a realizar as primeiras trocas regulares de produtos, o gado por exemplo, era uma mercadoria de alto valor e passou ter uma função de mercadoria-dinheiro. As trocas que antes eram ocasionais, passaram a ser mais difundidas entre as tribos, e as trocas que antes eram mediadas por um líder da *gens*, passaram para a troca individual.

A especialização das atividades humanas somada a expansão e quantidade de produção, resultaram em modificações irreversíveis para a economia e para as pessoas, como bem descritas a seguir:

O aumento da produção em todos os ramos – pecuária, agricultura, manufatura doméstica – conferiu à força de trabalho humana a capacidade de gerar uma produção maior do que o exigido para o seu sustento. Ao mesmo tempo, ela aumentou a quantidade diária de trabalho que cabia a cada membro da *gens*, da comunidade doméstica ou da família individual. A inclusão de novas forças de trabalho se tornou desejável. A guerra as forneceu: os prisioneiros de guerra eram convertidos em escravos. A primeira grande divisão social do trabalho, que ocorreu com o aumento da produtividade do trabalho e, portanto, da riqueza e com a ampliação do campo de produção, levou obrigatoriamente à escravidão, nas condições históricas globais dadas. Da primeira grande divisão social do trabalho originou-se a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, espoliadores e espoliados. (ENGELS, 2019, p. 149-150).

Em consequência dessas transformações econômicas, segundo Engels (2019), a família modificou-se. De acordo com essa teoria, como ao homem já era destinado o trabalho fora de casa, e esse fora passou a

demandar uma intensa atividade de pastoril, comércio e negociações individuais, cada vez mais a mulher ficou em segundo plano, devido a sua ligação com o interior da casa. A riqueza e o excedente passam a ser dominado pelo homem em detrimento da mulher, de modo que há também uma transição definitiva entre o direito materno para o direito paterno, do casamento de par para a monogamia. Ou seja, ocorre a dissolução da *gens* e da propriedade comunal para a valorização dos interesses individuais e do surgimento da propriedade privada.

Ao avançarmos o período de barbárie, chegamos ao seu último estágio antes do estabelecimento da civilização, o estágio superior. Nesse momento ocorre a segunda grande divisão do trabalho, segundo o autor supracitado, quando a manufatura se separa da agricultura. Continuamente e de modo exponencial, a produtividade do trabalho aumenta e com ela demanda maior força dos escravos, bem como a troca dos produtos exige um comércio mais especializado, não só por terra, mas agora por mar. As cidades são erguidas e se tornam centros de referência em detrimento das tribos dispersas, a concentração de atividades entre muros aumenta, o ferro se destaca e o período é conhecido pela espada, arado e machado de ferro. A riqueza aumentava e com ela uma maior necessidade de proteção para não serem roubados, mas também uma comparação entre vizinhos sobre quem tem mais e quem tem menos. Gradativamente surge uma nova cisão de classes, além dos livres e escravos, passa a surgir diferenças entre aqueles que têm mais individualmente e aqueles que têm menos. Caminha-se cada vez mais em direção ao estabelecimento pleno da propriedade privada e da família monogâmica. O aumento populacional juntamente com esse novo sistema

econômico, pressiona as tribos a se unirem como único território e modifica sua filosofia de vida, se antes a finalidade era a sobrevivência, agora é o acúmulo de riquezas e as cobiças individuais.

O limiar da civilização é descrito por Engels (2019) por meio do marco de uma terceira grande divisão do trabalho, surge a necessidade do comerciante, ou seja, uma nova classe que não mais se ocupa da liderança e da execução da produção, não trabalha no campo, não é escravo, mas sim vive para comercializar os produtos. Neste sentido, o comerciante submete economicamente os produtores, o que segundo o autor “toma forma uma classe de parasitas sociais, autênticos animais vivendo à custa de outros” (ENGELS, 2019, p. 153), até mesmo são prestigiados socialmente enquanto acumulam riquezas para si. Esse processo também se inicia lentamente e avança gradativamente do estágio superior da barbárie para o pleno desenvolvimento da civilização. Neste processo ainda, vale ressaltar a criação do dinheiro de metal, ao qual ajuda o comerciante, pois expressa “um novo meio pelo qual o não produtor pode dominar o produtor e sua produção” (ENGELS, 2019, p. 153).

A civilização é descrita por Engels como um “estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca entre indivíduos dela decorrente e a produção de mercadorias que abrange as duas chegam a seu pleno desenvolvimento e revolucionam toda a sociedade mais antiga” (ENGELS, 2019, p. 160), e com isso a escravidão como forma de produção dominante e a família monogâmica com o domínio do homem. Engels (2019) coloca o Estado como síntese da sociedade civilizada, ao qual as relações se dão por meio da economia e



da opressão de uma classe a outra, da dominação masculina sobre os modos de produção e reprodução da vida.

De acordo com Lerner (1986/2019), Engels descreve “a grande derrota histórica do sexo feminino” devido ao surgimento da propriedade privada. As causas e origens da subordinação das mulheres aos homens diferem das hipóteses de Engels, para a pesquisadora, o controle pelos homens da função sexual e reprodutiva da mulher vem antes da propriedade privada e da sociedade de classes.

Nunes (1987) afirma que, neste período, o misticismo em torno da sexualidade gradativamente perde espaço, mas nunca se extingue, e concorre com outra visão de mundo, cuja razão é exaltada. Há uma distinção entre o ato sexual e a reprodução, com ênfase no aspecto do prazer. O autor menciona que por conta desse contexto, há também uma separação entre a mulher mãe e a mulher imbuída na arte da sedução, o que remete a uma marcação da origem da prostituição feminina.

O patriarcalismo surge, segundo Nunes (1987), aproximadamente no oitavo milênio a.C., no Oriente Médio. Nesta época, imperava a visão mitológica sobre o mundo, expressa pela Bíblia. A Gênese na Bíblia relata as “origens” do mundo, a partir de uma linguagem mítica, cujo Deus criou a mulher da costela de Adão. A Bíblia dos hebreus, segundo o autor, é o espelho do patriarcalismo, pois coloca a mulher como dependente do homem e o homem como senhor de tudo e de todos:

Entre os hebreus a mulher era um “ser inferior” ao homem, não podendo participar ativamente da religião a não ser sob obediência do marido. A adúltera era apedrejada e a menstruação tida como impureza. A mulher era discriminada e semi-

escravizada pelo marido, pai ou senhor. Frequentemente se exigia um dote para que um homem “comprasse” sua esposa, a poligamia era norma comum como é o caso do patriarca Jacó, ou Israel, um dos grandes patriarcas hebreus que, prestando serviços a Labão, resgata pelo seu trabalho duas esposas e suas escravas: Lia e Raquel. (NUNES, 1987, p. 39).

O patriarcalismo ocidental é fundamentado por Nunes (1987) a partir de três fontes que criam a cosmovisão cristã: “a tradição religiosa e moral hebraica, a cosmovisão e estrutura social greco-romana e as instituições familiares bárbaras medievais” (NUNES, 1987, p. 43). Como mencionado anteriormente, a Bíblia, como fonte histórica, mostra um universo masculinista, especialmente no Antigo Testamento, em que a mulher é descrita como propriedade do homem e equiparada aos servos e animais, que tinham como dono, o homem. A educação dos meninos era enfatizada, enquanto às mulheres estimulava-se a submissão; o casamento era um contrato familiar entre os homens, no qual a mulher não tinha poder de decisão, apenas possuía um preço a ser pago. Essas concepções influenciaram o ocidente a partir do Cristianismo, de acordo com Nunes “aqui encontramos o substrato básico ético das concepções medievais e modernas sobre os dois sexos e sua relação social” (NUNES, 1987, p. 44).

Das concepções patriarcais do Oriente Médio, passamos agora ao Patriarcalismo Grego. A sexualidade encontrava valor na transmissão de um saber entre os homens, de modo que “a verdade e o sexo se ligavam, na forma da pedagogia, pela transmissão corpo a corpo de um saber precioso; o sexo servia como suporte às iniciações do conhecimento” (FOUCAULT, 2020, p. 69). Nunes (1987), fundamentado em Foucault,

aponta ainda que a questão central da sexualidade para os gregos era da passividade e da atividade nos atos dos prazeres e até no campo social. Diferentemente da sociedade atual, em que parece haver uma dicotomia e oposição entre masculino e feminino, no sentido de que se um homem preferir outro homem, será considerado feminino e, conseqüentemente, associado a fraqueza. Para os gregos, não importa a preferência por um ou ambos os sexos, desde que o homem seja ativo na relação sexual. Ser considerado passivo no ato sexual é o que leva a aproximação do “feminino” como algo depreciativo. Em todo caso, o dito feminino aparece sempre abaixo e desvalorizado na concepção patriarcal.

A homossexualidade entre os homens pode ser melhor compreendida em termos de uma bissexualidade ou pansexualidade reconhecida pelos gregos, de modo que “amar a mulher e rapazes era prática comum e livre admitida pela opinião social e estimulada por instituições pedagógicas, militares e religiosas” (NUNES, 1987, p. 49). Curioso, porém, notar que os prazeres de Eros, do amor livre, eram destinados aos homens, mas não as mulheres. É um mistério ainda pensar em como era experienciada a sexualidade para elas nessa época.

Seguindo o rastro da desvalorização do feminino na Grécia Antiga, Fontes (2003) em sua obra “Eros, tecelão de mitos: a poesia de Safo de Lesbos”, reinterpreta Safo<sup>11</sup> e confronta a visão de repulsa dos helenistas acerca do feminino e do amor lésbico. Na antiguidade esse amor entre duas mulheres era visto como repugnante e monstruoso. O

---

<sup>11</sup> De acordo com Fontes (1994), Safo ou Sappho, ou Sappho, foi uma mulher, poetisa grega, que nasceu em Mytilene, ilha de Lesbos, e viveu entre o final do século VII e começo do século VI a.C. Nos seus poemas há indícios de que destinava seu amor às mulheres.

modo como se narrava a história de Safo, referia-se a um final trágico como se fosse merecido, devido a uma espécie de amor estéril:

[...] contam Ovídio e outros autores antigos que, tocada por alguma maldição, a poeta grega teria um dia se apaixonado perdidamente por um lindo rapaz, o barqueiro Fáon, de Mitilene – o que a levou à renúncia do amor pelas mulheres, ao repúdio das amigas, ao desespero: desprezada, pelo belo tenebroso, ela pôe fim à própria vida, atirando-se, do alto das brancas falésias da ilha de Lêucade, nas águas do oceano espumoso. História perfeita para moralistas, antigos ou modernos, um fim exemplar. (FONTES, 2003, p. 42).

Esse fim trágico de Safo interpretado como uma busca pela morte, como um martírio pelo amor estéril e não correspondido, não é contemplado por Joaquim Brasil Fontes. Fontes (2003) aponta que o salto de Lêucade pode ter outro fundamento, pois existe uma tradição antiga de que o ato de se atirar das falésias teria a finalidade de um ritual de cura. Não seria, portanto, a única hipótese de que Safo se suicidou por um amor estéril, mas sim para se purificar de um amor ardente. Ao mar caberia essa purificação, e aos deuses a missão de contemplá-la com a cura. Em todo caso fica a questão: por que não viam como possível o amor entre duas mulheres ou o amor feminino? A questão parece circular nos domínios do patriarcalismo, de homens que não sabiam como se aventurar pelo feminino ou de estudiosas e escritoras mulheres que não foram lidas e valorizadas na nossa cultura.

Nunes (1987) ainda discorre sobre o casamento entre um homem e uma mulher, como um contrato entre homens, bem como o modelo dos hebreus, de modo que o nome da família do homem é transmitido pelas

gerações. Não mais como direito materno como era na matrilinearidade, mas sim como direito paterno. No casamento, como contrato social, a mulher era submissa ao marido e proibida do adultério, era como propriedade do homem, já o marido era livre e não tinha as mesmas responsabilidades que a mulher. Esse cenário perdurou por anos com forte influência em várias sociedades, senão em todas.

Além do exposto, na Antiguidade Clássica, aliada ao intrigante mistério da vida e da origem humana, a sexualidade atravessa a mitologia grega e está presente diretamente ou indiretamente, como protagonista ou como pano de fundo, nos conflitos de amor, paixão, ciúme, rivalidade, entre outros afetos, travados entre deuses, semideuses e humanos. Garcia (2011) aponta que a mitologia e a religião judaico-cristã ajudaram a produzir as desigualdades entre homens e mulheres, especialmente no que tange a inferioridade e o horror ao feminino nas narrativas. Como exemplo, cita as personagens Pandora e Eva, ambas transmitem tradicionalmente a ideia de que “a curiosidade feminina é a causa das desgraças humanas e da expulsão dos homens do Paraíso” (p. 12). A culpa e a responsabilidade recaem na mulher, ao mesmo tempo que são julgadas incapazes de participar da vida pública. Em síntese, essa é a questão central que acompanha o imaginário ocidental ao longo da história.

Sexualidade, trabalho, religião, organização social e econômica, diferença de papéis de gênero, entre outros elementos, aparecem na história de maneira imbricada, embrenhados e entrelaçados como uma rede simbólica no entendimento da dinâmica civilizatória. Freud, na obra “O Mal-Estar na Civilização” (1930), nos convida a refletir sobre a busca do homem pela felicidade, os modos de prevenir o sofrimento, as fontes

de sofrimento e a questão: por que é tão difícil ser feliz? Qual a finalidade da vida e o que desejamos? Nessa reflexão, retoma a nossa constituição psíquica para falar do embate entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. A realidade tal como se impõe ao humano, evoca três fontes de sofrimento: “a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, 1930/2010, p. 29). Da primeira e segunda fonte, a força da natureza e as terríveis doenças, estamos cientes do inevitável e de que não é possível um controle absoluto. Contudo, quanto à terceira fonte, isto é, as relações humanas e sociais, aos quais são inventadas para trazer bem-estar e proteção, não cumprem o seu papel satisfatoriamente. Parece que aí também encontramos o que Freud chamou de uma “natureza indomável” (FREUD, 1930/2010, p. 30), ou seja, a nossa constituição psíquica, que não está descolada do outro e do laço social.

Sobre a nossa entrada para a civilização, Freud afirma que “boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização; seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condições primitivas” (1930/2010, p. 30). Para Freud, os adoecimentos psíquicos ocorrem em função da insuportabilidade de privações que a civilização impõe, e a entrada para a cultura não ocorre sem um custo libidinal, isto é, é necessário realizar um trabalho psíquico para lidar com os nossos conflitos relacionais e emocionais. Entretanto, Freud reconhece também que há sim uma proteção para a vida em comum e comemora os muitos avanços que fizemos para a sustentação da vida,

contudo, interroga a que preço fazemos e quais afetos circulam em nossas relações com a vida.

O sentido de ordem e limpeza, apenas a título de exemplo, faz parte das exigências culturais que a civilização empreende ao indivíduo, e que o adulto em uma fixação de caráter anal, portanto, acerca de sua sexualidade infantil, realiza em um processo de compulsão à repetição. As nuances sobre essa afirmação são variadas, pode tanto levar para um caminho de adoecimento neurótico, quanto ser interessante para organizar algumas questões do cotidiano e auxiliar na economia libidinal.

Freud menciona várias outras características da cultura, desde o descobrimento do fogo até as criações estéticas, o uso de ferramentas até os avanços científicos. Tudo o que inventamos para nos proteger em sociedade refere-se à garantia da vida, mas para além disso, parece haver algo a mais, como um conflito entre as exigências individuais e as exigências do grupo. A evolução cultural depende das nossas disposições pulsionais humanas, “cuja satisfação é, afinal a tarefa econômica de nossa vida” (FREUD, 1930/2010, p. 39). O quanto é possível acessar a essa satisfação? Podemos pensar nos destinos possíveis para a pulsão na civilização, quanto a isso Freud menciona que a sublimação abre caminhos interessantes para as atividades psíquicas em direção a algo construtivo, como o exercício da ciência e da arte. Contudo, Freud é enfático ao afirmar que “é impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos” (1930/2010, p. 40).

### 1.3 Da Idade Média à Modernidade: aspectos filosóficos, políticos e culturais da sexualidade

A Idade Média, entre os séculos V e XV, é descrito por Nunes (1987) como uma terceira etapa da sua compreensão histórica acerca da sexualidade, refere-se ao período como “civilização cristã” (NUNES, 1987, p. 30). O termo já alude a situação histórica em que a Igreja assume um influente papel na organização da sociedade. Contextualmente, a Idade Média inicia-se com a queda do Império Romano no ocidente:

Após a queda do Império Romano, formaram-se novos reinos bárbaros. Lentamente nascia a ordem feudal, em cujo topo da pirâmide se encontravam os nobres e o clero. Nesse contexto, a Igreja Católica consolidou-se como força espiritual e política. A Igreja representava então um elemento agregador em diversos setores. Atuou de maneira decisiva do ponto de vista cultural, pois a herança greco-latina foi preservada nos mosteiros. Os monges eram os únicos letrados, o que explica a impregnação religiosa nos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. (ARANHA e MARTINS, 2016, p. 116).

Sobre a concepção de sexualidade nesta época, Nunes (1987) destaca aspectos que enredaram a compreensão da sexualidade, como “uma nova antropologia e teologia, o predomínio dos valores espirituais e morais, a superioridade do espírito e o estímulo ao medo das condenações eternas” (NUNES, 1987, p. 31). O corpo passa a ser palco do pecado cristão, dos pecados da carne, o corpo e o sexo são associados também a sujeira e a maldade. É difundida a ideia básica de controlar os impulsos a fim de purificar a alma. A repressão do sexo, neste sentido,



passa a ser um ideal buscado na sociedade, de modo que a autorização e o reconhecimento para se relacionar sexualmente precisa vir acompanhada da finalidade de reprodução.

De acordo com o autor supracitado, a Idade Média construiu uma concepção negativa sobre a sexualidade, gradativamente impôs mecanismos de controle e não deu espaço para uma dimensão positiva fora dos ideais cristãos. O Cristianismo tornou-se uma ideologia universalista e moralista, de modo a colonizar o imaginário social medieval. Nunes aponta que “o patriarcalismo hebraico e o falocratismo grego se fundem no clericalismo cristão feudal” (NUNES, 1987, p. 55), ao fundamentar-se na Bíblia, tanto do Antigo Testamento (de 2000 a.C.) quanto do Novo Testamento, com as doutrinas de Paulo. Sobre Paulo, o autor menciona que:

Paulo condena a homossexualidade, o adultério, a fornicação e a prostituição, além de pregar abertamente a indissolubilidade do matrimônio, sedimentando para tanto fortes razões teológicas. Propõe um ideal de mulher submissa, obediente ao marido e parece louvar a vida celibatária. Estes preceitos sexuais paulinos refletem a “pureza” do cristão frente aos “pagãos” da época, e são para Paulo, muito mais um instrumento de pregação do que dogmas acabados, posteriormente cristalizados pelo magistério da Igreja. (NUNES, 1987, p. 58).

O período da filosofia Patrística, é apontado por Nunes (1987), como fonte da moral sexual primitiva, por meio do trabalho dos Santos Padres da Igreja. A ideia de virgindade surgiu como símbolo da pureza e o corpo tomado por uma rígida moral. Esse rigor sobre a sexualidade, segundo Nunes, “é reforçado a partir da lenta influência e incorporação

da moral e da filosofia pagã ao Cristianismo, e dentro desta, a lenta assimilação do Neoplatonismo e do Estoicismo individualista ascético e negativista. (NUNES, 1987, p. 58). Do estoicismo, a Idade Média herdou a noção de que o prazer e a matéria eram maus, e do neoplatonismo, o dualismo alma-corpo, em que mais uma vez o corpo é entendido como potencial inimigo ao espírito.

Ainda, de acordo com o autor supracitado, embora houvesse um controle moral de grande parte da sociedade, com ideologias cristãs e o mecanismo da confissão<sup>12</sup>, a Igreja não alcançava a todos, especialmente a plebe. Neste sentido, durante um período da Idade Média, a Igreja não teve total controle sobre a sexualidade, pois a tentativa de repreender não impedia o fenômeno da sexualidade na vida das pessoas.

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. (NUNES, 1987, p. 62-63).

Ao final da Idade Média e após o Concílio de Trento (1546)<sup>13</sup>, a doutrinação da Igreja se fortaleceu nas noções de inferno e pecado da

---

<sup>12</sup> A confissão tem um importante papel social a partir do século XII, apontado por Nunes (1987).

<sup>13</sup> O Concílio de Trento, também conhecido como Contrarreforma, foi uma tentativa da Igreja Católica de se opor a Reforma de Lutero.

carne. Aliada a essa ideologia, foram criados mecanismos reais de repressão, com auxílio da realeza e da confissão. Segundo Nunes (1987), as pessoas que pecavam sexualmente eram queimadas e enforcadas. Com esse mecanismo, “o homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente”. (FOUCAULT, 2020, p. 66).

Em suma, a concepção de sexualidade na Idade Média esteve calcada nos ideais da Igreja Cristã e de seus pensadores cristãos, fundamentados na Bíblia, disseminando uma visão negativa e pecaminosa da sexualidade. A procriação e a sacralidade eram a finalidade para a sexualidade, tudo o que estivera fora disso era condenado. Nota-se pelos livros de Jean Delumeau, em “História do Medo no Ocidente” (1990), e de Howard Bloch, em “Misoginia Medieval” (1995), que o patriarcalismo prosseguiu, com exigências maiores as mulheres, por meio de uma visão dicotômica e misógina das representações de Eva, a pecadora, e da Virgem Maria, a mãe de Jesus. Por um lado, o feminino passou a ser associado à imagem do demônio por correspondência à descendência de Eva e do carnal, símbolos do desregramento sexual e do pecado. E, por outro, a busca por um ideal de mulher pura, assexuada, tal como a Virgem Maria, que concebeu magicamente um filho sem pecar. Tem-se, assim, um referencial simbólico do olhar masculino sobre o feminino no ocidente, que atravessa o modo de vivenciar a sexualidade e de transmitir essas ideias de geração em geração.

Da gradativa transição da Idade Média para a Idade Moderna, citamos contextualmente a ascensão da burguesia, a mudança filosófica para uma visão racionalista, empirista, crítica e liberal, cuja compreensão de mundo recusa os dogmas medievais. Aprofunda-se na sociedade uma

sofisticação dos mecanismos de controle fundamentada na ciência e na moral religiosa, utilizando-se da linguagem. Pode-se dizer que a partir do séc. XVI há um processo de puritanização do sexo. O luteranismo (protestantes) e o tridentismo (católicos) influenciaram a sociedade a uma compulsão à confissão, como mencionada por Nunes (1987). Através desse mecanismo, da incitação à culpa e das pregações como meio de comunicação, configurava-se um poder na formação do imaginário moral-social. Para os Luteranos, a Igreja Católica negligenciava a moral e os padres da Igreja estavam em decadência por pecarem sexualmente. Mas, assim como a tentativa ideológica rígida da Igreja romana, o luteranismo também tentou regular a sexualidade.

Além da oposição luterana à Igreja Católica, pelos motivos morais já expostos, Nunes (1987) comenta a tese de Weber, “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, ao qual associa os princípios do protestantismo ao espírito do capitalismo. Sendo esses princípios: “o individualismo, o trabalho como expiação, a honra, a consciência de pecados e a submissão às Escrituras, a ética do acúmulo sem gastos e exageros, sem mediação do Magistério” (NUNES, 1987, p. 67). Neste sentido, os luteranos visavam a sexualidade como uma fonte de energia que deveria ser reprimida e canalizada para o trabalho, uma vez que as máquinas demandavam mão de obra.

Neste cenário, pedagogos, médicos, padres e pastores, ambos os pólos (luteranismo e tridentismo), bem como a sociedade civil, travam uma guerra contra o sexo. Como bem define Nunes:

A masturbação é agora reprimida como “doença”,  
“anomalia”, causadora de males mentais e

calamidades. O mundo moderno cria meios de controle do sexo e da masturbação: calças fechadas na frente, anéis antimasturbatórios ao redor do pênis para que este não pudesse ser estimulado, amarrar as mãos dos jovens ou dormir com as mãos sobre o cobertor, cauterização do clitóris nas meninas etc. 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 e sim a civilidade e a máscara social. Sobre o sexo nasce a cultura da vergonha e do pecado em níveis tão profundos que nem mesmo a Idade Média tinha conseguido. (NUNES, 1987, p. 69).

Essas condenações eram aplicadas a homens e mulheres, mas sempre com descrédito à mulher. Embora o termo feminismo foi usado pela primeira vez em 1911, nos Estados Unidos, houve um coletivo feminino chamado *Querelle des Femmes*, cujo debate literário pretendeu se opor dialeticamente à misoginia, seja em resposta à obra *Roman de la Rose*<sup>14</sup>, mas também a toda narrativa que desprezava a mulher desde a Antiguidade. A *Querelle* é considerada a célula mater do feminismo, pois se opõe à misoginia, traz a noção de construção de gênero e pretende universalizar essa questão a fim de superar o sistema de valores de seu tempo. A consciência aos quais essas mulheres ascenderam, pode ser compreendida pelas ideias do Renascimento e do humanismo, que apesar de não terem rompido com a dominação masculina, estimulou a educação e a reflexão das contradições sobre a natureza e os deveres de mulheres e homens (GARCIA, 2011).

---

<sup>14</sup> Na tradução “O Romance da Rosa” foi uma das obras mais lidas na França durante o Renascimento.

Uma das representantes da *Querelle*, foi a primeira escritora profissional, Christine de Pizan (1363-1431), que no ano de 1405, escreve “A cidade das mulheres”, cuja obra interroga a autoridade dos homens e denuncia os pensadores que produziram a misoginia. Além disso “reivindica para as mulheres o primeiro direito do qual derivam todos os outros, ou seja, o do reconhecimento da condição de sujeito” (GARCIA, 2011, p. 29).

Michel Foucault (1926-1984), entre os anos de 1975 a 1984, analisou como a sociedade ocidental posicionava-se frente a sexualidade, e escreveu quatro volumes sobre a história da sexualidade. No primeiro volume, “A vontade de saber”, Foucault (2020) lança como hipótese que desde o séc. XVI até a sua intensificação a partir do séc. XIX, a vontade de saber sobre a sexualidade foi estimulada como estratégia de controle dos indivíduos.

[...] 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 polimorfas 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, 2020, p. 18).

Foucault (2020) interroga a hipótese repressiva da sexualidade sem, no entanto, extingui-la, pois compreende que houve proibições e interdições sobre o sexo, contudo, não coloca a questão da repressão como elemento fundamental. O que Foucault parece pretender, é

demonstrar a sofisticação dos mecanismos de controle sobre os indivíduos.

Por que se falou da sexualidade, e o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí? Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 2020, p. 16).

Por essa perspectiva, o autor supracitado aponta para uma explosão discursiva sobre a sexualidade, a fim de controlar os enunciados. Assim como Nunes (1987), Foucault (2020) considera a influência da Igreja após o Concílio de Trento, quanto ao mecanismo da confissão. Não somente confessar os pecados, como era tradicionalmente, mas a partir do século XVII, torna-se uma regra dizer os mínimos detalhes dos prazeres, pensamentos e sensações, deste modo “a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 2020, p. 23). Foucault menciona a obra “My Secret Life”, escrita por um autor

anônimo, no fim do século XIX, para exemplificar a intensidade da proliferação de discurso sobre o sexo do homem ocidental.

No século XVIII, o cenário político e econômico evidencia a emergência de uma estratégia de controle mais sofisticada para o sexo, deslocando-o do campo da moral para o da racionalidade. Neste sentido, as questões de natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, os nascimentos legítimos ou não, a frequência das relações sexuais, as práticas contraceptivas, etc., alerta o Estado e toca em seus pontos de interesse. O Estado percebe que “seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo.” (FOUCAULT, 2020, p. 29).

De acordo com Foucault (2020) até o final do século XVIII, três códigos regiam as práticas sexuais, que seriam o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Enquanto a relação matrimonial entre homem e mulher era farta de regras, a homossexualidade era condenável, assim como a infidelidade e o casamento sem consentimento dos pais, e havia indiferença sobre a sexualidade das crianças. Tudo o que era “contra a natureza” divina condenava-se como abominável, e que necessitava de confissão. Com a explosão discursiva, nos séculos XVIII e XIX passa-se a interrogar a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos homossexuais. Embora a Igreja tenha perdido um pouco de sua influência, a medicina passa a exercer uma grande função na regulação da sexualidade, com descrições patológicas das práticas sexuais desajustadas dos ideais sociedade.



Especificamente sobre a homossexualidade, no século XIX, de acordo com Fontes (2003), alguns intérpretes, como Charles Baudelaire (1821-1867), posicionaram a poetisa grega Safo de Lesbos como máscula, virgem, demônio, mártir, uma das “flores do mal”, uma figura trágica, o contrário da mulher, de modo que “a obra baudelairiana faz parte, ela própria, da história da constituição de fantasias eróticas fundamentalmente burgueses, e cujas raízes, mergulhadas no romantismo europeu, ainda ataçam o imaginário contemporâneo (...)” (FONTES, 2003, p. 47).

O século XIX europeu, dá notícias do imaginário masculino sobre a figura de Safo, do “olhar masculino, na fundação e no controle de uma cena de amor entre duas mulheres (...)” (FONTES, 2003, p. 58), ou seja, a visão patriarcal em que a mulher serve ao desejo masculino. Baudelaire, segundo o autor supracitado, se interessa por partes específicas do mito de Safo, aqueles que fazem referência “à punição infligida à vítima culpada”, uma blasfêmia cometida pela poetisa lésbica.

Outra questão, do fim do século XIX, citado por Fontes (2003) ilustra por meio do trecho de um romance, de Pierre Louÿs, chamado Afrodite, a seguinte ideia de um personagem do conto, cujo olhar masculino sugere controle as práticas sexuais das mulheres:

existe algo de encantador na união de duas mulheres, com a condição de se conservarem ambas femininas, não se despojando das longas cabelereiras, descobrindo os seios, dispensando quaisquer instrumentos postiços, pois seria absurdo que, por uma inconstância, manifestassem desejar o grosseiro sexo que tão primorosamente desdenham. (p. 58-59).

Há uma dicotomia entre masculino e feminino, homem e mulher, heterossexualidade e homossexualidade, presentes no século XIX, bem como em vários períodos da história da humanidade. A ideia de que se uma mulher sente atração por outra mulher, não poderia então fazer sentido que uma das mulheres fosse considerada com atributos reconhecidos socialmente como “masculinos”, segundo a lógica heteronormativa. Com as discussões sobre gênero e sexualidade, bem como as lutas sociais de movimentos LGBTQIAPN+<sup>15</sup>, é contemporânea a noção de construção social dos gêneros, a diferença entre identidade de gênero, sexo biológico e orientação sexual.

Quanto a essa dicotomia e preconceito, historicamente o discurso científico fez parte das construções de noções equivocadas sobre a sexualidade. Basta verificarmos brevemente que somente em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) retirou a homossexualidade da lista de transtornos mentais (DRESCHER, 2015). Se antes, na Idade Média, o recurso de controle era a confissão, agora as práticas de incitação a falar do sexo são multiplicadas nas ciências, com biólogos, médicos, psiquiatras, psicólogos e demais especialistas que passam a registrar e analisar a sexualidade. Neste sentido, a modernidade não deixou o sexo escondido, mas valorizou o discurso sobre ele, ainda que contraditoriamente posicionando-o como segredo. Foucault (2020) coloca como exemplo, o modo como, no século XIX, pedagogos e médicos combateram “o onanismo das crianças como uma epidemia a ser

---

<sup>15</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

extinta” (p. 46). Ou o homossexual que mais parece um mistério a ser descoberto, analisa-se a sua história, infância, caráter, sua morfologia e sua fisiologia como algo obscuro e inquietante. Não se trata somente de controlar e punir, mas de uma dinâmica de poder e prazer ou as “*perpétuas espirais* de poder e prazer”:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter de escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. (FOUCAULT, 2020, p. 50).

Desenvolve-se, assim, a partir do século XIX, uma *scientia sexualis*, como denomina Foucault (2020), para se referir ao procedimento para produzir a verdade sobre o sexo, baseado em um discurso científico ou aquilo que se pretende científico em cada época. Essa *scientia sexualis* faz parte do modelo ocidental de encarar a sexualidade, diferente de sociedades como a China, Japão, Índia, Roma e as nações arábico-muçulmanas, que segundo Foucault (2020), seguem uma *ars erotica*, isto é, guiam-se por uma arte erótica cuja verdade é produzida no próprio prazer, por meio da experimentação de si. Neste sentido, no ocidente, para Foucault (2020), a confissão e o discurso científico foram dois procedimentos que produziram a verdade sobre o sexo, e que fez reverberar práticas de vigilância, poder-saber-prazer entre adultos e crianças, educadores, médicos, etc.

Assim como Foucault, Kupfer (2002), também aponta que a partir do século XVIII, a criança e o seu corpo passam por uma vigilância por uma figura nascente, o preceptor, junto a família nuclear burguesa. Os preceptores são figuras como pediatras, educadores e terapeutas, especialistas em crianças que passam a construir métodos, intervenções, manuais e instruções de como educar e tratar as crianças para que sejam saudáveis. Em 1762, na obra *Émile*, de Jean-Jacques Rousseau, a autora aponta o surgimento do preceptor, como aquele a quem o pai deverá buscar conselhos para melhor educar os seus filhos. Nessa mesma obra, de acordo com Roudinesco (2016), a ideia da masturbação infantil é tratada como perigosa para o desenvolvimento da perversão.

Segundo Kupfer (2002), os especialistas da época (séculos XVIII, XIX e XX) escreviam que a família moderna era responsável pela mortalidade infantil e pelos distúrbios mentais, portanto, incapazes de cuidar dos filhos. Assim entra em cena o movimento higienista, com médicos que são vistos como a autoridade que sabe como cuidar, tratar e educar os filhos. Considerados, portanto, educadores. Nasce com isso os colégios internos, como recomendação para que as crianças sejam educadas, longe da má influência dos pais permissivos, quando se avaliava que a educação tinha falhado. De acordo com a autora, se o sujeito quando adulto era improdutivo ou desajustado da sociedade por questões mentais, os higienistas explicavam que era a masturbação infantil que tinha degenerado as crianças e, portanto, deveriam ser constantemente vigiadas para coibi-las.

De acordo com Roudinesco (2016), no século XIX, a masturbação e a homossexualidade foram consideradas como as maiores

perversões, algo que escapava a natureza, segundo os médicos higienistas. Muitas “terapêuticas” foram propagadas, como as cirurgias feitas nas crianças, para prevenir a masturbação, no caso das meninas a excisão ou cauterização do clitóris, e a circuncisão nos meninos. Ou ainda o uso de espartilhos antimasturbatórios, aparelhos para afastar as pernas das bebezinhas, ameaças de castração real, algemas nas mãos, entre outros. Eram discutidas, entre os especialistas em crianças, se a masturbação decorria de um autoerotismo ou de uma sedução, se era a própria criança que buscava ou se havia um adulto que molestava.

Segundo a autora supracitada, é nessa efervescência que Sigmund Freud, pai da psicanálise, encontra-se e passa a interrogar a etiologia das neuroses. Tanto a questão do trauma quanto as teorias sexuais infantis da época, em torno da masturbação e das práticas higienistas, seriam abandonadas pela psicanálise. Uma nova formulação para a sexualidade será, então, construída.

#### 1.4 A psicanálise e o novo campo do saber sobre a sexualidade

Devido a contribuição da psicanálise para o tema desta pesquisa, delimitamos um subtítulo a parte neste capítulo. E quanto à sua extensão e diversidade das escolas psicanalíticas, focaremos em Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques Lacan (1901-1981)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Jacques Lacan foi um psicanalista pós-freudiano que retornou a Freud e “procedeu a uma reformulação das próprias bases da teoria, da metapsicologia e da clínica” (BLEICHMAR e BLEICHMAR, 1992, p. 138). Viveu a França do século XX e nesse contexto apoiou a sua obra na linguística de Ferdinand de Saussure (1857-1913), na antropologia de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), na

O fundador da psicanálise, Sigmund Freud, formulou a sua teoria no final do século XIX e no século XX. Embora date do século passado e das transformações ocorridas da sociedade vienense para as novas configurações familiares, relacionais, educacionais, sociais, políticas, econômicas, entre outros aspectos de nosso tempo, a psicanálise segue atualizando-se, sempre na contramão da hegemonia dominante, suscitando reflexões e questionamentos sobre quem nós somos, por que agimos como agimos, como nos posicionamos no laço social e frente ao nosso desejo. Os seus conceitos fundamentais, como pulsão, inconsciente, transferência e repetição seguem atemporais e atuais, com novas roupagens e histórias.

O pensamento freudiano é considerado revolucionário para a sua época, dado o contexto em que as suas teorias, por meio da metapsicologia, criticaram à psicologia do modelo de ciência experimental de Wilhelm Wundt, de meados do século XIX, e também serviu de crítica à metafísica do sujeito cartesiano, idealizada por René Descartes (influência aos séculos XVII e XIX). A concepção cartesiana enfatizava a razão como detentora de controle e superioridade da atividade psíquica do indivíduo, neste sentido a consciência e a unidade do “eu” eram centrais (BIRMAN, 2016). Freud rompe com essa tradição filosófica e também psicológica de sua época, ao afirmar que o “Eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917/2010, p. 251).

---

dialética de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e, claro, na psicanálise freudiana. Constituiu assim uma noção de sujeito por meio da psicanálise, da linguística, da antropologia e da filosofia. Ao longo de sua obra, retoma Freud, com a afirmação “se sempre voltamos a Freud é porque ele partiu de uma intuição inicial, central, que é de ordem ética” (LACAN, 1959-1960/1988, p. 51).

O psicanalista francês Jacques Lacan, leitor assíduo de Freud, retomou a sua obra e fez suas releituras, com base no seu trabalho clínico e nos seus seminários, bem como no cenário político e econômico de sua época. Lacan lançou o seguinte axioma e manteve a ruptura com o cogito cartesiano, ao dizer “penso onde não sou, logo, sou onde não penso” (Lacan 1957/1998, p. 521). Que sujeito é esse que não é senhor na sua própria morada da qual aponta Freud? Que sujeito é esse que existe onde não pensa e pensa onde não existe apontado por Lacan? Trata-se aqui do sujeito do inconsciente.

Esse axioma serve para pensarmos o surgimento da psicanálise no contexto da modernidade, em um período efervescente do discurso da ciência, cuja ação pretendia substituir o discurso teológico, como referimos anteriormente com Nunes (1987) e Foucault (2020). Nesse enlace científico, houve um predomínio da noção de subjetividade dominada pela razão, um autocentramento, portanto, no “eu”, naquele que “penso, logo sou” da lógica cartesiana.

Trata-se, então, do surgimento da psicanálise em um momento específico da história, cujo abalo sísmico, por assim dizer, desestabiliza e polemiza o estatuto da soberania do “eu”, da consciência. Com a sua obra inaugural, “A interpretação dos sonhos” (1900), Freud começa a delinear os contornos da psicanálise sob o estatuto do inconsciente, aos quais, contudo, tiveram seus germes ainda nos primórdios de seu trabalho como neurologista, com suas obras “Estudos sobre a Histeria” (1893-1895) e “Projeto para uma psicologia científica” (1895). Deste modo, Freud abre espaço a um outro lugar para o sujeito, para ser pensado além dos aspectos biológicos, tão em voga nesta época.

No final do século XIX as neuroses desafiavam o campo médico com sintomas que não eram explicados por causas orgânicas, como paralisias, contraturas, vômito, tiques, dores no corpo, entre outras somatizações e angústias que se popularizou chamar de histeria. Alguns médicos, inclusive, chegavam a pensar que as manifestações históricas eram na verdade uma espécie de fingimento ou farsa das pacientes, uma vez que não se encontrava uma explicação. O caráter moral da cultura da época, atingia especialmente as mulheres, de modo que reprimiam conteúdos sexuais e agressivos, inconcebíveis, para os ideais morais daquela sociedade. Por meio da repressão, o inconsciente passa a se manifestar por outras vias, como nos sonhos, nos esquecimentos, nos atos falhos, nos chistes ou na formação de sintomas. De acordo com Roudinesco (2016), as mulheres burguesas, ao contrário das mulheres que não tinham condição financeira, apresentavam os sintomas históricos como um meio de expressar a história de um corpo atormentado, que só encontrava essa via para se realizar. E foi por conta da escuta dessas pacientes que foi possível elaborar uma teoria da subjetividade, isto é, inventar a psicanálise.

Na obra “Estudos sobre a Histeria”, Freud em associação com o médico Joseph Breuer, estudam e escrevem juntos acerca de cinco casos de pacientes históricas, bem como descrevem alguns mecanismos psíquicos do fenômeno. De acordo com Roudinesco (2016) a palavra pode ser valorizada com a nova abordagem de Freud e Breuer, que ao contrário do manejo técnico e frio de outros médicos, escutaram histórias íntimas sobre sexualidade, família, loucura e outras angústias das vivências dessas mulheres.



O caso de Bertha Pappenheim, conhecida como Anna O., por exemplo, foi fundamental para compreender o conceito de sexualidade infantil e do inconsciente, segundo Melo e Almeida (2020), ao qual popularizou a expressão “cura pela fala”, pois a paciente se dizia aliviada após as consultas. O caso foi conduzido por Breuer, entre 1880 e 1882, utilizando-se do método catártico, com o uso de hipnose, ao qual concluiu que os sintomas apareciam devido às vivências marcadas por intenso afeto, que não tinham sido descarregadas (FREUD, 1910/2013). Contudo, de acordo com Roudinesco (2016), Breuer não ficou satisfeito com os resultados e se recusou a interpretar o fenômeno transferencial, referente a hipótese de Freud de que a paciente queria seduzir seus terapeutas. Para Breuer, havia uma causalidade fisiológica e negava a etiologia sexual, já para Freud “a dissociação mental encontrada no sintoma histérico era provocada por uma defesa psíquica e por reminiscências ligadas a um trauma sexual de origem infantil.” (ROUDINESCO, 2016, p. 84).

Freud utilizou o método da hipnose inicialmente, inspirado em Jean-Martin Charcot, para remover os sintomas histéricos, depois substituiu por outros métodos, até chegar no método da associação livre. Esse último foi possível durante a escuta da paciente Emmy von N.<sup>17</sup>, ao qual inaugura um campo de escuta em que as palavras e a livre associação das ideias são valorizadas. Os trabalhos de Freud com as pacientes histéricas possibilitaram a mudança de olhar para esse fenômeno, de acordo com Melo e Almeida (2020), contribuiu, inclusive, para a

---

<sup>17</sup> Caso descrito na obra “Estudos sobre a histeria” (FREUD, 1893-1895/2016); Freud utilizou diversas técnicas neste caso: método catártico, sugestão hipnótica, “técnica da pressão”. Insistiu para a paciente recordar-se do trauma, mas Emmy pediu para que ele a deixasse falar, sem interrupções desnecessárias.

despatologização da histeria. Neste sentido, foi possível compreender o fenômeno como um funcionamento psíquico frente ao desejo, não como doença, mas sim como inerentes ao sujeito.

Durante a escuta das pacientes, Freud (1893-1895/2016) notou que quando deixava as pacientes falarem livremente, as associações das ideias as levavam a recordar o passado, e muitas vezes cenas traumáticas da infância, geralmente ligadas as questões sexuais. Diante disso, Freud (1893-1895/2016) observou que “o histérico sofre sobretudo de reminiscências” (p. 25), o passado apresenta-se assim ativo e atuante, e os afetos que não foram elaborados pela via simbólica, atuavam no corpo. O trauma psíquico ganha destaque e com isso afetos que tinham sido recalçados como vergonha, culpa, angústia, entre outros, passa a ser escutados.

No começo, Freud estava convencido da teoria da sedução, cuja hipótese central para a etiologia das neuroses era de que os pacientes histéricos haviam sofrido um abuso sexual real na infância, por parte de um adulto perverso que despertou neles uma sexualidade precoce, ocasionando o trauma e a formação dos sintomas. Mais tarde, em uma carta a Fliess, em setembro de 1897, afirma “não creio mais em minha neurótica”, o que significou o abandono da teoria da sedução. Não se tratava de um abuso real, tampouco de invenção das pacientes, de acordo com Roudinesco (2016), Freud afastava-se da neurologia, da sexologia, da psiquiatria e da psicologia ao renunciar a teoria da sedução. “Trocava o domínio da descrição dos comportamentos pelo da interpretação dos discursos, considerando que as famosas cenas sexuais descritas pelos pacientes podiam derivar de uma fantasia, isto é, de uma subjetividade ou

representação imaginária” (ROUDINESCO, 2016, p. 92). Freud, contudo, não deixou de diferenciar casos de abusos reais, apenas incluiu a dimensão da fantasia e do psiquismo.

Ao abandonar sua neurótica e definir as condições originais de uma terapêutica da confissão, Freud explorava uma maneira inédita de pensar a sexualidade humana. Longe de se ater a descrever ad nauseam estupros, patologias sexuais, práticas eróticas ou comportamentos instituídos, ou elaborar pranchas anatômicas, perdendo-se em mensurações, cálculos diversos ou avaliações, ou ainda ditar normas ou redigir o catálogo de todas as aberrações sexuais, ele estendeu a noção de sexualidade a uma disposição psíquica universal, tornando-a a própria essência da atividade humana. Logo, foi menos a sexualidade em si mesma que veio a ser primordial em sua doutrina do que um conjunto conceitual capaz de representá-la: a pulsão, fonte do funcionamento psíquico inconsciente, a libido, termo genérico designando a energia sexual, o “apoio” [Anlehnung], ou processo relacional, a bissexualidade, disposição típica de toda forma de sexualidade humana, e, por fim, o desejo, tendência, realização, busca infinita, relação ambígua com o outro. (ROUDINESCO, 2016, p. 96).

Assim chegamos na obra *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), em que Freud (1905/2016) interroga no seu primeiro ensaio, denominado “As aberrações sexuais”, sobre as pesquisas de sexologia e a opinião popular de sua época (final do séc. XIX e início do séc. XX) acerca da sexualidade. Na época, as pesquisas eram lideradas por sexólogos como Havelock Ellis e Krafft-Ebing, aos quais Freud confrontará as teses da sexualidade até então estabelecidas. Para exemplificar seu pensamento, Freud introduz dois termos técnicos, como objeto sexual para referir-se às pessoas com quem temos atração sexual,

e meta sexual para referir-se à ação em direção ao objeto. Quanto ao objeto e a meta sexual, Freud (1905/2016) aponta que há divergências entre as normas esperadas pela sociedade para o comportamento sexual humano e aquilo que observa em sua clínica e em suas pesquisas.

Para compreender essas contradições apontadas por Freud, podemos pensar no seguinte exemplo: os objetos sexuais seriam homens e mulheres e a meta seria a união sexual; neste exemplo, a sociedade – principalmente de sua época, contudo ainda persistem essas ideias – afirmaria que o homem e a mulher seriam feitos um para o outro, que o correto (diante de Deus, da moral, dos bons costumes sociais e da pretenciosa biologia por uma suposta natureza) seria o homem sentir atração sexual pela mulher e vice-versa, e que a finalidade só poderia ser a reprodução e a genitalidade. Freud, então, anuncia que na sua prática psicanalítica, não encontrava essa correspondência, mesmo em pessoas consideradas sadias, como pessoas homossexuais que tinham uma preferência sexual distinta da heteronormatividade, por exemplo.

Todo o seu raciocínio, observação e estudo, o levou a considerar uma variabilidade de comportamentos e motivações na vida sexual das pessoas, cuja concepção foi considerar a possibilidade de uma bissexualidade psíquica. Ou seja, não nascemos heterossexuais ou homossexuais, homens ou mulheres, não teria um caráter inato, algo dado por uma natureza óbvia. A sua conclusão sobre o que chamava “invertidos” ou “hermafroditas”, termos que estão em desuso, foi inconclusivo, no sentido de deixar em aberto e de levantar alguns questionamentos que eram possíveis para o pensamento da época. Hoje sabemos um pouco mais, ao que parece a sexualidade humana é diversa

e manifesta-se no cotidiano e na luta social e jurídica com grupos como LGBTQIAPN+. Sobre a contemporaneidade discorreremos adiante.

Ainda ao contrário do que se pensava na época, Freud (1905/2016) afirmará a existência de uma sexualidade infantil, constitutiva do sujeito, uma sexualidade humana radicalmente diferente dos animais. O conceito de sexualidade é central na teoria psicanalítica e perpassa toda a sua obra, tem início com o nascimento e acompanha o sujeito até a sua morte. Portanto, para a psicanálise, a sexualidade não tem início com a puberdade e com o adolescente, mas sim com a sexualidade infantil e com a criança. O termo infantil não se restringe à criança, embora também faça parte da infância. Isso significa dizer que o adulto mantém os seus traços constitutivos infantis, como nos recorda Freud (1913/2012), representado pela afirmação do poeta inglês, William Wordsworth (1770-1850), no poema "My hearts leaps up", que diz "o menino é o pai do homem" (p. 353). O que quer dizer? Que é preciso olhar com atenção para a criança que há no adulto, ao mesmo tempo em que se deve considerar que a criança não é um recipiente à espera de ser preenchida pelo saber do adulto.

A sexualidade das crianças era uma questão pouco investigada, como constatou Freud que "a elaboração científica dos fenômenos físicos e também psíquicos da sexualidade infantil está em seus primórdios" (1905/2016, p. 74). Eventualmente aparecia algum autor no séc. XX para investigá-las, como consta nesta nota de rodapé acrescentada em 1915: "Desde então há um livro da dra. H. v. Hug-Hellmuth, *Aus dem Seelenleben des Kindes* [Extraído da vida psíquica da criança], 1913, que leva inteiramente em conta o negligenciado fator sexual" (FREUD,

1905/2016, p. 75). Neste contexto, ao anunciar as questões sexuais na criança, Freud (1905/2016) faz um alerta, de que o sexual não se trata de sexo ou de genital, trata-se de pensar além da dimensão biológica e reprodutiva. Neste sentido, ele articulou um modelo teórico para pensar a dimensão pulsional da sexualidade, a partir da sua clínica. Vários casos análogos no adulto demonstram a atividade sexual análoga ao ato de mamar do bebê, no que diz respeito a satisfação, seja o beijo ou adultos que se acalmam ao chupar o próprio dedo. Essas manifestações ajudam a desarticular a ideia de genitalidade, para pensar a amplitude do que é *sexual* na psicanálise.

Freud também se ocupou do fenômeno da amnésia infantil, da qual a maioria dos adultos não se recordam dos primeiros anos da infância. Sobre os registros psíquicos no início da vida, Freud destaca:

[...] reagimos vivazmente às impressões, soubemos expressar dor e alegria de forma bem humana, demonstramos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam fortemente, e, inclusive, falamos coisas que os adultos registraram como provas de inteligência e de incipiente capacidade de julgar. Por que nossa memória fica tão atrás, em relação a nossas outras atividades psíquicas? [...] as mesmas impressões que esquecemos deixaram, todavia, os mais profundos traços em nossa vida psíquica, e se tornaram determinantes para todo o nosso desenvolvimento posterior. (FREUD, 1905/2016, p. 76).

A amnésia infantil no adulto, pode indicar que as lembranças sexuais e agressivas ficaram esquecidas, e esse é um dos motivos que Freud aponta para a resistência dos adultos frente a teoria da sexualidade infantil. Para Freud (1905/2016) há, portanto, uma conexão entre amnésia

infantil e a amnésia histérica; essa não-recordação no adulto, acerca das impressões sexuais na infância, é um afastamento (por meio da repressão) de quaisquer ideias desconfortáveis ou temerosas para o Eu.

Na obra dos Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905), além do que já foi exposto, é de fundamental importância destacarmos os conceitos de pulsão (*Trieb*, em alemão) e de sexualidade infantil perverso-polimorfa. O conceito de pulsão tem sua formalização na obra “Pulsões e seus destinos” (1915), mas desde o período pré-psicanalítico, com a obra “Projeto para uma psicologia científica” (1895), têm seus primeiros contornos, passando pela obra inicialmente mencionada, para enfim fazer parte da metapsicologia freudiana. E ainda, algumas ideias sobre a pulsão, presentes no ensaio de 1915, se desdobraram nas teses de Além do princípio do prazer (1920).

Inicialmente, em “Projeto para uma psicologia científica (1895)”, Freud (1895/1996), embora tenha escrito um texto com base neurológica, apresenta alguns dos primeiros delineamentos conceituais que desenvolveria mais tarde. Neste sentido, estabelece o princípio econômico do psiquismo, em que o aparelho psíquico tende a descarga de energia e todo acúmulo de energia gera desprazer. Assim, as excitações externas necessitam ser descarregadas por fuga de estímulos, a fim de manter o princípio da inércia. Já as excitações oriundas do próprio corpo (fome, sexualidade, etc.), aos quais o corpo não pode escapar, necessita de uma ação específica do mundo externo para diminuir sua excitação, e manter uma noção de constância. Como exemplo, quando o bebê está com fome, aumenta o fluxo de energia interna até o ponto de causar desprazer, assim o bebê chora e precisa da ação do seio da mãe para o alimentar. Por

repetição e associação, registra na memória a ideia de que quando sente fome, precisa do seio. Como o seio não está presente todo o tempo, tem-se o momento em que o bebê alucina a imagem registrada na memória do seio. Nesta obra, contudo, as pulsões são indefinidas ainda.

Nos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade (1905), o conceito de pulsão está intimamente relacionado a sexualidade, uma vez que a sexualidade humana não está baseada em instintos, como a animal, mas sim na pulsão. Junto a isso, afirma que a sexualidade está presente desde a infância, de modo que a sexualidade infantil tem uma predisposição perversa-polimorfa (FREUD, 1905/2016). Perversa não no sentido psicopatológica ou pejorativa, como queriam a psiquiatria e a sexologia do século 19. Para a psicanálise, vale lembrar que “em nenhum indivíduo não estaria ausente, em sua meta sexual normal, um ingrediente a ser denominado perverso” (FREUD, 1905/2016, p. 56). Tal concepção é citada, também, no Seminário 23: “toda sexualidade humana é perversa, se acompanhamos bem o que diz Freud. Ele nunca conseguiu conceber a tal sexualidade sem ser perversa [...]” (LACAN, 1975-1976/2007, p. 149).

Em outras palavras, o termo perverso admite muitas interpretações ao longo da obra freudiana e lacaniana, mas no momento podemos tomar como referência à um desvio da meta sexual da reprodução, ou seja, crianças experenciam a sexualidade não pela via da reprodução e da genitalidade, mas por diferentes fontes corporais e psíquicas. Lacan (1975-1976/2007) ainda diz sobre perversão e pèrversion, em um jogo de palavras no Seminário 23: perversion ("perversão"), pere ("pai"), vers ("em direção a") e version ("versão"), um pai-versão ou ainda “perversão quer dizer apenas versão em direção ao



pai -, em suma, o pai é um sintoma, ou um sinthoma, se quiserem” (p. 21). Nesta altura, Lacan explica sobre o nó borromeano do imaginário, simbólico e real, ao qual nos constituímos enquanto sujeitos, e no desejo ao Outro, essa pai-versão, diz ele “é a sanção do fato de que Freud faz tudo se ater na função do pai. E o nó bo é isso” (p. 146), de modo que Lacan associa, assim, a lei do amor à função paterna. Em suma, trata-se de um modo de gozo que se inscreve em cada corpo, isto é, a maneira de cada um de sentir prazer. E polimorfa refere-se à multiplicidade da sexualidade, a um exercício sem impedimentos, com abertura para viver tudo o que há num corpo. Neste sentido, a pulsão é variável, não tem objetos e alvos definidos.

Essa característica encontrada na sexualidade de crianças pequenas, anterior à genitalidade, portanto, pré-genital, estaria presente no adulto perverso e no adulto neurótico estaria recalcada. Na criança, faz parte da sua constituição e de sua infância, no adulto seria a manifestação clínica da perversão, no seu sentido positivo, já no negativo, Freud dirá “a neurose é, digamos, o negativo da perversão” (1905/2016, p. 63). Contudo, é necessário cuidado e distinção com essa terminologia, pois como nos alerta Freud (1905/2016), não é porque aparece um elemento perverso na vida da pessoa, que isto será considerado um sintoma patológico, mas sim quando há exclusividade e fixação por parte da perversão, com ausência de circunstâncias normais. Freud acrescenta uma nota em 1920 (1905/2016, p. 58-59), aos Três Ensaio, em que considera ainda a perversão como parte do desenvolvimento em direção ao complexo de Édipo.

Quanto a concepção de pulsão, cujos fios são tecidos ao longo da obra psicanalítica, Freud (1905/2016) afirma que ela tem uma fonte, que é sempre corporal (a boca, o ânus, a mucosa da pele, os olhos, etc.). Esse corpo é erotização, por meio das vivências e da construção da pulsionalidade humana, nas relações com os objetos. Um exemplo clássico das manifestações sexuais, é quando o bebê ao mamar no peito da mãe, satisfaz a fome e, além disso, adormece ao peito, em sinal de satisfação. Ou mesmo a repetição rítmica do contato da boca com o seio parece ser uma experiência prazerosa para o bebê. Essa observação indica que a pulsão sexual infantil se apoia às funções vitais, mas além da necessidade de se alimentar (pulsão de autoconservação), o humano busca algo a mais, uma conexão afetiva (pulsões sexuais). Há ainda a observação de que quando o bebê deixa de mamar no seio, provavelmente o fantasia ao sugar o seu próprio polegar, ou no mínimo, o ato de sugar o polegar é análogo à satisfação de sugar o seio. Diante dessas manifestações, Freud (1905/2016) denominou essa fase inicial de autoerotismo<sup>18</sup>, o que revela uma sexualidade desviante do instinto.

Ao longo da infância, temos a predominância de alguma parte do corpo (também conhecida como zona erógena<sup>19</sup>) ao qual ganha uma atenção especial da criança, o que em Freud acompanha a maturação biológica. Neste sentido, Freud (1905/2016) descreve as principais zonas

---

<sup>18</sup> Autoerotismo refere-se a uma atividade sexual voltada para si mesmo, cujo “instinto não está dirigido para outras pessoas; ele se satisfaz no próprio corpo [...]” (FREUD, 1905/2016, p. 84-85).

<sup>19</sup> Zona erógena é definida como “uma parte da pele ou mucosa em que estímulos de determinada espécie provocam uma sensação de prazer de certa qualidade” (FREUD, 1905/2016, p. 87).

erógenas do desenvolvimento psicosssexual (fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência e fase genital.). Embora tenham sido descritas essas fases, vale lembrar que *todo o corpo é erógeno*<sup>20</sup> e, portanto, registra as experiências da vida, de modo que “a produção da sensação de prazer depende mais da qualidade do estímulo que da natureza da parte do corpo” (FREUD, 1905/2016, p 88). Neste sentido, a criança se apoia nas funções corporais para obter prazer ou evitar desprazer. Na obra O Mal-Estar na Civilização (FREUD, 1930/2010), Freud nos afirma que não experimentamos uma constante de prazer na nossa vida, pois isso seria insuportável, de modo que não podemos nos livrar completamente do mal-estar que é próprio da existência. O que chamamos de “busca pela felicidade”, encontra correspondência no que Freud estabeleceu como princípio do prazer, o qual se origina da “satisfação repentina de necessidades altamente represadas, e por sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico” (p. 21). Menos difícil, porém, é experimentar um certo descontentamento, ou precisar lidar com situações conflituosas, advindas de três fontes: do próprio corpo (como adoecimentos físicos e mentais), do mundo externo (como àquelas ligadas às forças da natureza), e, por fim, das relações com os outros seres humanos. Por isso, faz-se fundamental pensar nas relações das crianças pequenas com seus educadores, da qual trata a presente pesquisa.

Ainda sobre a pulsão, o bebê recém-nascido tem uma atividade importante em torno do momento da amamentação (fase oral), como

---

<sup>20</sup> Em nota acrescentada em 1915, Freud afirma “reflexões subsequentes e a utilização de outras observações nos levam a atribuir a propriedade da erogenidade a todas as partes do corpo e todos os órgãos internos.” (1905/2016, p. 89).

mencionado anteriormente, ou ainda como afirma Freud, “o recém-nascido traz consigo germens de impulsos sexuais” (1905/2016, p. 78); também podemos pensar nos momentos de banho, de sono, do brincar, do olhar, etc. A interação do bebê com o mundo é bastante rica e não se restringe aos cuidados objetivos, mas inclui os cuidados subjetivos (de tudo o que compõe o psiquismo dos cuidadores e o ambiente que realiza trocas afetivas com a criança).

Em resumo, quanto as manifestações sexuais infantis, Freud aponta para três características fundamentais, ela “surge apoiando-se numa das funções vitais do corpo, anda não tem objeto sexual, é autoerótica, e sua meta sexual é dominada por uma zona erógena” (FREUD, 1905/2016, p. 87). Falamos sobre a fase oral e em seguida discorreremos sobre as demais fases do desenvolvimento psicosssexual, ao qual podemos localizar as três primeiras fases (oral, anal e fálica) ao longo da primeira infância (de zero a seis anos de idade aproximadamente – dependendo da vivência e da maturação de cada criança, sem que uma fase anule a outra, isto é, elas podem sobrepor-se).

Na fase anal, Freud (1905/2016) descreve a atividade de excitação que pode ocorrer na região anal, servindo de apoio à sexualidade. Neste sentido, considera também os distúrbios intestinais, que provocam a excitação do organismo, bem como o ato de reter as fezes obstinadamente, ao qual pode ser um meio da criança afirmar o seu desejo. Os adocimentos do trato intestinal, a retenção ou a evacuação, e até mesmo a relação da criança com as pessoas que cuidam dela, em decorrência do treino ao banheiro, apoiam-se na fase anal. O conteúdo

intestinal também pode assumir significados para a criança, como bem descreve o autor:

O conteúdo intestinal, sendo um corpo que estimula uma área de mucosa sexualmente sensível, age como precursor de outro órgão que deve entrar em ação somente após a infância, mas tem outros significados importantes para o bebê. É claramente tratado como uma parte do próprio corpo, constitui o primeiro “presente”: através da liberação ou da retenção dele, o pequeno ser pode exprimir docilidade ou desobediência ante as pessoas ao seu redor. A partir do significado de “presente”, ganha posteriormente o de “bebê”, que, segundo uma das teorias sexuais infantis [cf. “Teorias do nascimento”, adiante], é obtido pela alimentação e nasce pelo intestino. (FREUD, 1905/2016, p. 92).

A fase fálica corresponde ao momento do complexo de Édipo, em que a mensagem do mito de Édipo basicamente corresponde a dois desejos extremos que aparecem no menino: “o de matar o pai e o de ter a mãe como esposa” (FREUD, 1916-1917/2014, p. 279). Faz parte também do período fálico, a diferença anatômica entre meninos e meninas, em que ambos podem ter uma teoria sexual de que todos possuem pênis, e que quando essa área atrai um interesse especial na investigação infantil, deparam-se com interrogações de que se a menina tinha, pode ter perdido ou a ela nunca foi dado. Ao menino, pode haver o complexo de castração, por medo de perder o pênis ou por intimidação ao pai, interrompe seu amor à mãe, por interdição. Já a menina, teria uma longa jornada de ressentimentos à mãe, inveja ao pênis, aproximação do pai para ter o pênis, e por fim uma substituição do pênis por um filho. Essa leitura do complexo de Édipo é bastante criticada e deformada, se não levamos em

consideração à época em que foi escrita: Freud enquanto homem imerso em uma sociedade patriarcal e burguesa.

Dunker (2016) analisa as teorias da sexualidade em Freud e Lacan, e aponta que, historicamente, a narrativa freudiana apresentou posições universalistas do falo e da bissexualidade, aspectos que foram criticados por Foucault (1985), Deleuze e Guattari (1976) e por Derrida (1997). O autor descreve as contribuições da teoria da sexualidade em Lacan, quanto à possibilidade de reposicionamento frente à normatividade da sexualidade, como por exemplo, críticas ao modelo de masculinidade viril, a associação entre pênis e falo, a articulação entre homossexualidade e perversão, e por fim, a heteronormatividade compulsória como modelo de amor. Na reinterpretação de Lacan, o falo é o organizador central da sexualidade e do desejo. Contudo, não se trata de ser o pênis, essa fórmula falo = pênis, ocorreu devido a sociedade moderna de Freud, em que o homem era predominantemente considerado detentor de poder, conseqüentemente, tomando essa parte do corpo como algo precioso, com valor simbólico. Lacan reposiciona o falo como representante da falta, sob a égide da castração. Temos o seguinte:

O falo é aqui esclarecido por sua função. Na doutrina freudiana, o falo não é uma fantasia, caso se deva entender por isso um efeito imaginário. Tampouco é, como tal, um objeto (parcial, interno, bom, mau, etc.), na medida em que esse termo tende a prezar a realidade implicada numa relação. E é menos ainda o órgão, pênis ou clitóris, que ele simboliza. [...] Pois o falo é um significante, um significante cuja função, na economia intra-subjetiva da análise, levanta, quem sabe, o véu daquela que ele mantinha envolta em mistérios. (LACAN, 1998, p. 696-697)

Para Dolto (2005), a identidade sexual entre meninos e meninas ocorre de modo distinto, para as meninas há o reconhecimento do seu sexo a partir do mamilo e do clitóris, e uma angústia de castração do temor do seio não crescer, apoiado, portanto no corpo. Assim como para os meninos tem o reconhecimento das funções do pênis, primeiro apoiado na necessidade de micção quando este está ereto, e depois na função de prazer. Para além disso, como vimos no capítulo anterior, no subtítulo 1.4, a sexualidade vai além das partes genitais, atravessa as nossas relações e a linguagem, por meio do modo como amamos e odiamos, como nos posicionamos frente ao nosso desejo, consigo próprio e com o Outro.

Neste sentido, a autora supracitada, alerta que o “não dito prolonga perigosamente o equívoco do incesto” (DOLTO, 2005, p. 19), sendo importante dizer às crianças e aos filhos o que eles podem e o que não podem, bem como diferenciar as relações entre pais e filhos, entre irmãos, e os limites do seu corpo. Dolto exemplifica com o caso de um menino, já adolescente, que atacava mulheres na rua que eram parecidas com a mãe, além disso não permitia que a própria mãe fizesse carinho na filha, sua irmã; pois dizia que a irmã era dele. Dolto explica que esse menino não foi castrado como deveria, que não lhe foi ensinado a respeitar a mãe, nem lhe foi proibido sexualmente à irmã, de modo que “é importante dizer a um menino que ele não pode substituir o pai e que existem relações de casal entre seus pais que ele não pode pretender, mas que terá, por sua vez, com uma mulher diferente de sua mãe” (DOLTO, 2005, p. 19). Outro exemplo, é quando uma menina diz “como poderei ser mulher se sou reta e não tenho pênis como os meninos?” (DOLTO, 2005, p. 19), como se algo lhe faltasse e ao mesmo tempo fosse ambíguo,

isto é, ela não pode ter tudo, então é importante que seja dito que a mãe não tem pênis e que também não é necessário que ela tenha tudo isso para ser mulher.

Aliás, ser mulher e/ou ser homem é um enigma que cada um percorrerá em seu caminho, mesmo aqueles que se identificam ou não com ambos os gêneros, os andróginos<sup>21</sup> ou não-binários, ou aqueles que não se identificam com o gênero atribuído no nascimento, isto é, pessoas trans. Por meio do texto “O Banquete”, Platão explica a origem mítica dos corpos andróginos:

Outrora a nossa natureza era diferente da que é hoje. Havia três sexos humanos e não apenas, como hoje, dois: o masculino e o feminino – mas acrescentava-se mais um, que era composto ao mesmo tempo dos dois primeiros, e que mais tarde veio a desaparecer, deixando apenas o nome: andrógino. [...] os homens possuíam formas redondas, tinham costas e flancos a seu redor, quatro mãos e quatro pernas, duas faces semelhantes sobre um pescoço redondo, uma só cabeça para esses dois rostos opostamente colocados, quatro orelhas, dois órgãos de geração, e tudo mais na mesma proporção. O homem de então caminhava ereto como o de agora, e tomava a direção que bem lhe parecia; se, acaso, desejava apressar-se, fazia como os saltimbancos que descrevem voltas no ar; lançava as pernas para cima e, apoiando-se sobre os membros, que eram oito, movimentava-se muito depressa, riscando círculos no ar. Três sexos havia, como disse, e isto porque o masculino era descendente de Hélios (Sol), o feminino de Géia (Terra), e o que participa dos dois, de Selene (Lua), a qual, como se sabe,

---

<sup>21</sup> Etimologicamente, a palavra “andrógino”, oriunda do grego, andros = homem e gunê = mulher; que ou quem não tem características marcadamente femininas nem marcadamente masculinas, ou ainda a mistura de características consideradas femininas e masculinas.



participa tanto de um como da outra. (PLATÃO, 2003, p. 120).

Nessa mitologia grega, Platão descreve que devido aos ataques dos homens aos deuses, estes decidiram junto a Zeus, cortarem e seccionarem os humanos em homens e mulheres, masculino e feminino, em duas partes. Deste modo, cada humano procura no outro aquilo que lhe falta para sentir-se completo, sejam heterossexuais ou homossexuais. Para o filósofo, o andrógino é aquele que carrega características tanto masculinas quanto femininas. Na atualidade, o andrógino é aquele que está fora do dualismo de gênero e demonstra a pluralidade da constituição do sujeito.

Freud (1905/2016) afirmou que não se acha uma masculinidade ou feminilidade puras, nem no sentido psicológico, nem no sentido biológico, por isso estabeleceu a bissexualidade, assim como a pulsão não encontra um objeto fixo e se finda, sendo, portanto, variável e de acordo com a singularidade humana. De acordo com Porchat “a divisão pura e simples dos seres humanos em masculinos e femininos parece não dar conta da complexidade que estes apresentam, já que não existe em estado puro uma coerência entre sexo biológico, atividade/passividade e comportamento observável” (2014, p. 34). Neste sentido, o constituir-se homem ou mulher, ou ainda um terceiro gênero, não é um caminho óbvio e natural, são processos complexos.

Segundo Ceccarelli (2010) ao citar o texto de Freud, de 1908, “Sobre as teorias sexuais das crianças”, a criança pequena faz distinção entre pai e mãe, sem necessariamente saber da existência de uma diferença anatômica. Isso é possível porque desde o nascimento, a criança

está imersa em uma determinada cultura, cuja função social do gênero é percebida pelo discurso das pessoas em seu entorno, como por exemplo, coisas que meninas e meninos fazem, sentem, vestem, etc. Seria possível, portanto, uma percepção da criança sobre a diferença de gênero anterior à castração e que responde ao sistema simbólico do laço social:

O que leva uma criança a dizer que é menino ou menina é a consolidação de uma crença que começa após o nascimento [...], a partir da designação do sexo/gênero do recém-nascido feita pela pessoa que presenciou o nascimento e, mais tarde, pela inscrição no cartório civil. Tal designação se baseia, tradicionalmente, nos dados anatômicos do bebê. Em seguida, ele começará a ser tratado de acordo com os atributos do sexo/gênero que lhe foi designado. É nessa referência que lhe será dito – através das palavras, do discurso dos pais sobre a criança e para com a criança, discurso baseado nos desejos de quem lhe deu vida psíquica, em seus fantasmas e crenças, pelos presentes que serão dados ao recém-nascido, pelo lugar que ele ocupa na família e na sociedade etc. – que ele é um menino ou uma menina. Tal crença lhe será confirmada durante toda a vida pelo seu corpo, pela sua psicosexualidade e pela opinião comum. Aos poucos, a criança será informada do lugar da qual ela deverá responder, segundo o sexo/gênero ao qual pertence. Isto significa que o que é designado como atributo do gênero faz parte das identificações e são inseparáveis do sexo e a existência de ambos é relacional. (CECCARELLI, 2010, p. 274-275)

Já o período de latência, é descrito como um momento em que a criança experimenta uma inibição no desenvolvimento sexual. As regras da civilização, bem como “o nojo, o sentimento de vergonha, os ideais estéticos e morais” (FREUD, 1905/2016, p. 80) parecem encontrar ressonância nas crianças, deixando-as preocupadas em como se

comportarão socialmente ou podem ter a função de evitar o desprazer dos impulsos sexuais. Contudo, não é somente a repressão que atua nesse período, outra parcela da energia sexual pode ser canalizada para um novo destino, ao qual Freud chamou de sublimação. Esse processo de sublimação produz um espaço de investimento para os estudos, esportes, arte ou quaisquer outras realizações culturais.

Em “Pulsões e seus destinos”, texto de 1915, Freud (1915/2010)<sup>22</sup> afirma a pulsão como conceito fundamental da psicanálise. Fundamental porque ela atua como força constante no interior do organismo, mesmo que nós não tenhamos consciência dela. É uma energia que não cessa, o que demanda de nós humanos um trabalho psíquico, devido a nossa relação com o corpo. A definição de pulsão foi formalizada da seguinte maneira, trata-se de um “conceito limite entre o somático e o psíquico, como o representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo e que atingem a alma, como uma medida do trabalho imposto à psique por sua ligação com o corpo” (FREUD, 1915/2010, p. 57).

Segundo essa definição, Birman (2016) comenta que a pulsão (*Trieb*), portanto, está numa intersecção, nem no registro psíquico, nem somático, não se alia ao discurso da psicologia, tampouco da biologia. De acordo com esse autor, o conceito de pulsão necessitaria de uma compreensão diferente da psicologia e da biologia:

Portanto, discurso biológico não poderia necessariamente dar conta do recado, visto que a

---

<sup>22</sup> Na edição que utilizamos, das obras completas da Companhia das Letras, eles traduziram como “Os instintos e seus destinos (1915)”, porém, utilizaremos a tradução “Pulsões e seus destinos (1915)”.

pulsão evidenciava algo da ordem do ser que estaria além da biologia e da ordem da vida, no sentido estrito. No entanto, o discurso da psicologia tampouco poderia resolver essa questão, pois estaria voltado para a leitura dos fenômenos psíquicos bem estruturados e mapeados, que se inscreveriam no registro das representações.

A pulsão associa-se à dimensão psíquica sem desligar-se do campo biológico, ou como disse Birman, “como conjunto intercessão inscrito entre o psíquico e o somático” (2016, p. 74), neste sentido, não há uma superposição desses registros. Bem diferente é o instinto (*Instinkt*) da pulsão (*Trieb*), embora os dois termos existam em alemão e são usados nas traduções das obras freudianas para *Trieb* (instinto ou pulsão), carregam sentidos distintos. A pulsão diferente do instinto é um campo nebuloso que não se define por formas, ou como diz Birman, “não indica a existência de um território, com fronteiras seguras e bem estabelecidas” (2016, p. 74), devido a sua intercessão entre o somático e psíquico. Birman (2016) chama essa característica do campo pulsional de “porosidade”, semelhante a essa ideia, Lacan (1964/2008) menciona a existência de uma borda no campo pulsional.

Para se aproximar da noção de pulsão, é importante retomar o Seminário 11, no qual Lacan se esforça em diferenciar as bases entre instintos e pulsões. Lacan afirma “a pulsão não é o impulso” (1964/2008, p. 160), não vem do orgânico e distingue-se por quatro termos, como já descritos por Freud: o impulso, a fonte, o objeto e o alvo. O impulso é uma tendência à descarga, de um estímulo que não vem simplesmente do externo, mas de uma excitação interna. Esse estímulo interno não é necessariamente a fome e a sede, é ainda uma outra coisa. Trata-se, antes,

de um investimento pulsional de uma energia potencial, com característica de uma força constante, o que a diferencia de uma força momentânea ou de uma energia cinética, tal como na física. Por isso, como dito anteriormente, a pulsão é conceituada por Freud, na fronteira entre o somático e o mental.

Na pulsão, não se trata de modo algum de energia cinética, não se trata de algo que vai se reger pelo movimento. A descarga em causa é de natureza completamente diferente, e se coloca num plano completamente diferente. A constância do impulso proíbe qualquer assimilação da pulsão a uma função biológica, a qual tem sempre um ritmo. A primeira coisa que diz Freud da pulsão é, se posso me exprimir assim, que ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, que ela não tem subida nem descida. É uma força constante. Seria preciso levar em conta igualmente os textos e a experiência. (LACAN, 1964/2008, p. 163).

Freud afirma que “a meta de uma pulsão é sempre a satisfação” (1915/2010, p. 58 – substituímos “instinto” por “pulsão”), mas essa satisfação não é completa, a pulsão quando se dirige ao objeto, não o encontra em absoluto. Diferente do instinto animal, impossibilita o sujeito da satisfação direta das suas necessidades. Embora pareça paradoxal, uma vez que visa a satisfação e ao mesmo tempo a pulsão não modifica a sua força, por ser constante, ela consegue se satisfazer a cada vez, sem atingir o alvo. Então a pulsão desliza pelos objetos e não finda, é uma força constante e que convoca o sujeito a um exercício pulsional, a cada vez aproximar-se do seu desejo. Se encontrasse esse objeto, não necessitaria movimentar seu desejo na vida, pois se fosse possível uma satisfação completa, o sujeito não precisaria de mais nada para seguir com seus projetos. Nessa impossibilidade real de satisfação completa, leva o bebê,

por exemplo, a vivenciar a falta por algum período, e essa ausência abriria espaço para que o sujeito possa seguir desejando.

Sobre a satisfação da pulsão, Lacan (1964/2008) alude ao equívoco de pensar que bastaria chegar ao alvo e pronto. Longe disso, Lacan retoma um enigma, qual seja a de que “Freud nos diz que a sublimação é também satisfação da pulsão, sendo que ela é *zielgehemmt*, inibida quanto a seu alvo – sendo que ela não o atinge. A sublimação não é menos a satisfação da pulsão, e isto sem recalçamento” (p. 163). Os pacientes em sofrimento também têm sua medida de satisfação com os próprios sintomas, pelas vias do desprazer, é nesse sentido que entra a intervenção do analista. Lacan, então, afirma a satisfação como paradoxal, como categoria do impossível no campo do real, de modo que nenhum objeto é capaz de satisfazer por completo, mas também não podemos dizer que a satisfação não é atingida. Assim, Lacan anuncia a função do objeto *a*<sup>23</sup> como causa do desejo, ao qual admite que a pulsão o contorna (Figura 2). Na figura 2, podemos ver o que Lacan chama de arco e flecha ou dialética do arco, para se referir ao caráter circular do

---

<sup>23</sup> De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o objeto *a* (pequeno *a*) designa-se como causa do desejo e que se furta ao sujeito a ponto de ser não representável. Ele aparece por meio de quatro objetos parciais desligados do corpo: o seio (objeto da sucção), as fezes (objeto da excreção), e a voz e o olhar (objetos do próprio desejo). Contudo, não se reduz a uma lista de objetos parciais, segundo Kaufmann (1996), seria mais a lista dos “estilhaços” do objeto *a*, pois não há ideia do objeto *a*, mas uma complexidade de aspectos (como estilhaços, vazio e resto). Diferentemente do instinto, em que se tem primeiro o objeto, e depois a vontade que tenta capturá-lo, no caso do objeto *a*, ele é um objeto posterior ao desejo, que é formado pelo trajeto do desejo. Para saber mais, consultar os dicionários da Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998) e Kaufmann (1996).

percurso da pulsão. A flecha faz uma curva que sobe, desce e atravessa, deslizando e contornando o objeto *a* (quaisquer objetos no lugar do objeto perdido) pelo *Aim* (pelo trajeto). A flecha é impulsionada pelo motor da pulsão, a borda é a fonte, a zona erógena na pulsão e o goal é como se fosse o alvo, mas não é o alvo, ou como diz Lacan “não é a ave que vocês abatem” (1964/2008, p. 176), trata-se de acertar o tiro, que é o mesmo que ter atingido o alvo. Sobre esse paradoxo, Lacan esclarece:

Se a pulsão pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria a satisfação ao seu fim de reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito. (1964/2008, p. 176).

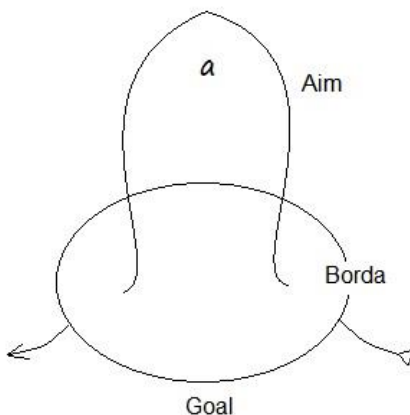


Figura 2 – Pulsão contorna o objeto. Adaptado de Lacan (1964/2008, p. 175)

Assim, temos uma ideia geral de que a pulsão se satisfaz com objetos variados, mas que nunca está, de fato, fechada e completa. No caso da pulsão oral, o objeto *a* não é a origem dessa pulsão, não é por

exemplo, o alimento originário ao qual o bebê tenta retornar alucinatoriamente para repetir a experiência. O objeto *a* introduz a noção de que “nenhum alimento jamais satisfará a pulsão oral, senão contornando-se o objeto eternamente faltante” (LACAN, 1964/2008, p. 177). Podemos pensar, em relação a criança, por exemplo, que não se trata de enchê-las de brinquedos prontos e consumíveis, uma vez que não é isso que satisfará por completo; contudo, compreender que o processo do brincar se faz como uma produção própria e singular daquela criança, nos objetos que escolhe e que compõe o seu universo psíquico, bem como a construção, na via do saber daquele corpo, em que a criança pode inventar, descobrir, desvelar e produzir novos saberes sobre a sua experiência no mundo.

Opondo-se às teorias desenvolvimentistas, Lacan (1964/2008) aponta em outra direção, a de que a passagem da pulsão oral à anal, por exemplo, não ocorre por uma maturação do organismo, mas sim pela intervenção da demanda do Outro. Esse Outro, com “o” maiúsculo, diz sobre o campo do simbólico, daquilo, por exemplo, que se faz na transmissão de uma cultura, de uma instituição familiar, escolar, entre outros. Não há, portanto, um progresso em espiral (elas se sobrepõem) ou uma metamorfose natural entre as pulsões oral, anal e fálica, por exemplo. Lacan fala, ainda, de pulsão escópica (ver e ser visto) e de pulsão invocante (ligação estreita com o significante e a fala).

No começo, Freud pensava que os conflitos estavam divididos entre as pulsões de autoconservação, cuja energia é o interesse, preservação de si, preservação do eu, e as pulsões sexuais, cujo interesse são as satisfações (oral, anal, fálica, etc.). Depois articulou as pulsões de



vida e as pulsões de morte. Em suma, Freud primeiro se apoiou na fisiologia da época para distinguir excitação pulsional de excitação fisiológica, explicou ainda os estímulos do mundo externo distintos dos estímulos oriundos do interior do organismo. Descreveu a sexualidade por meio da teoria das pulsões, cuja pulsionalidade é origem dos conflitos, ao qual posiciona o sujeito como marcado pela ambivalência e suscetível a formação de sintomas. Ou ainda, o sujeito dividido em relação às polaridades como prazer/desprazer, atividade/passividade, sujeito (eu)/objeto (mundo externo), bem como o destino dessas pulsões.

Em seu retorno à Freud, Lacan ensina que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1964/2008, p. 27), por meio de uma estrutura de significantes. Para tanto, Lacan (1957/1998) apropria-se e subverte a lógica do signo, significado e significante da Linguística de Saussure, e caracteriza a supremacia do significante em relação ao significado. O significante e o significado podem ser compreendidos como "ordens distintas e inicialmente separadas por uma barreira resistente à significação" (LACAN, 1957/1998, p. 500), em que S/s (significante sobre significado). A significação da linguagem ocorre nas ligações entre uma cadeia de significantes, assim o processo de revelar o significado só se dá no deslizamento de sentido de todos os significantes que formam muitas vezes o sentido de um sonho, a formação de um sintoma, etc.

Para exemplificar, quando falamos “MESA”, ela é em si o signo e a impressão acústica do som “ME-SA” é o significante. Quando falamos “mesa” para Saussure, não nos remete a impressão acústica como algo primordial, isto é, não vamos refletir a impressão do som psiquicamente.

Para ele, ao ouvir “mesa”, vamos nos remeter de imediato ao significado do signo, ou seja, uma peça de mobília, em geral de madeira, formado por uma tábua horizontalmente assentada em um ou mais pés. Para Saussure, o significado é o sentido. Já para Lacan, o significado é volátil, pois para cada sujeito tem um significado, de acordo com a sua história de vida e seus encadeamentos significantes. Neste sentido, trata-se de algo que desliza ao longo da cadeia de significantes, à medida que o significante muda, o significado também pode ser outro.

Outro exemplo é a de uma paciente de Lacan, Suzanne, que havia vivenciado os horrores do holocausto, e relatava sobre um sonho que tinha às cinco da manhã, com a polícia secreta do exército nazista, a “Gestapo”, pois era nesse horário que a Gestapo perseguia os judeus de casa em casa. Lacan levantou-se e fez um gesto, um “Gest à peau” (gesto na pele, em francês), no seu rosto. Embora essa intervenção não tenha diminuído a sua dor, a entrada desse novo significante marcou em seu corpo um outro significado, isto é, da possibilidade de humanidade que nós temos, em contraposição aos tormentos da guerra (LIMA, 2021).

Sobre a constituição do sujeito, Lacan (1949/1998) em sua reinterpretação dos pressupostos psicanalíticos, concebeu a função do Outro na constituição do sujeito por meio do que chamou de Estádio do Espelho. Para tanto, ao observarmos um bebê por volta dos seis meses de idade em frente a um espelho, podemos notar uma reação de júbilo diante da percepção de sua própria imagem refletida no espelho. Esse reconhecimento tem consequências e efeitos psíquicos na formação do Eu. O que o bebê vê diante de si não é o real, mas uma realidade virtual, duplicada, fantasmática do corpo, uma ilusão que a criança tenta

recompor como um ideal, mas tem junto uma vivência fragmentada com o seu corpo. Lacan (1949/1998) nos fala pra compreender o estádio do espelho como uma identificação do bebê, cuja fixação se dá em uma Gestalt, em uma imagem antecipatória da coordenação e integridade da qual não possui condições psíquicas, de modo que é o momento de uma “*prematuração específica do nascimento no homem*” (LACAN, 1949/1998, p. 100). Como o bebê ainda é imaturo, não compreende a imagem, sente-se fragmentado, e o momento de júbilo parece transpassar a noção de um ideal, mas que se revela como “um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem [...]” (LACAN, 1949/1998, p. 100). Assim, mergulhado na identificação com uma imago, o bebê se identifica com algo que não é, com um fantasma, com um imaginário. Resumidamente, o estádio do espelho:

[...] corresponde à época em que a vida da criança ainda é extremamente incoordenada, um mero feixe de percepções e sensações sem qualquer unidade. De acordo com Lacan, a imagem especular da criança é a primeira a lhe proporcionar uma imagem de sua unidade e coerência, uma imagem que ultrapassa tudo que já foi alcançado em termos de desenvolvimento. A imagem especular é jubilarmente investida de libido pela criança e internalizada, tornando-se o núcleo, o cerne, a matriz ou o molde do ego infantil. Sucessivas “autoimagens”, refletidas para a criança por pais, professores e outras pessoas, cristalizam-se em torno dela. Lacan considera que o estádio do espelho proporciona uma imagem estruturante, que introduz ordem no caos anterior de percepções e sensações. Ele leva ao desenvolvimento de um sentimento do eu, antecipando uma espécie de

unidade ou identidade pessoal que ainda está por ser realizada. E é ele que finalmente torna a criança capaz de dizer “eu”. (FINK, 2018, p. 92).

Temos assim, no estádio do espelho, a descrição do registro do imaginário, que é um modo de vínculo que operará durante toda a vida do sujeito. De acordo com Bleichmar e Bleichmar (1992) ficamos presos num jogo de identificações, retomando as imagens especulares que podem ser gestos e enunciados, discursos que ouvimos sobre nós mesmos, especialmente se oriundas de pessoas significativas para o sujeito. Como exemplo, quando a criança ouve da mãe “’és a criança mais linda do mundo’, o está introduzindo nesta dialética, da qual a criança, futuro adulto, jamais poderá escapar” (BLEICHMAR e BLEICHMAR, 1992, p. 144). Os efeitos imaginários podem atenuar-se com a passagem edipiana, cuja dimensão simbólica instaura-se, mas deles nunca não despimos por completo.

Podemos pensar na relação bebê-pais análoga a relação bebê-espelho, de modo que quando o bebê nasce, o olhar dos pais sob a criança é o olhar para o bebê ideal. É nesse contexto que o bebê tenta se adequar ao que ele acredita que os pais esperam. Por imitação, tenta seguir a imagem idealizada do que se espera dele. Quando o bebê acredita que consegue corresponder a imagem que os pais projetaram (dos desejos deles), o bebê capta o brilho nos olhos dos pais. Nesse momento, a criança se identifica com essa imagem, tem um Eu ali, mas é idealizado (pois nunca se consegue corresponder a uma imagem, está sempre além, logo isso se mostra um engano). Neste sentido, o imaginário tem a ver com o narcisismo e com o eu ideal do espelho que é “formatado pelos

significantes ditos pela mãe, pelo pai, avô, tia etc., que determinaram o “Tu és” do sujeito, e assim o eu tem que se espelhar nesse eu ideal para ser amado e continuar ocupando o posto de Sua Majestade, o Bebê” (QUINET, 2012, p. 12), em referência ao narcisismo primário em Freud.

A psicanálise apresenta a sexualidade para além da genitalidade e da reprodução, de modo que todo o corpo e os laços sociais participam da constituição de um sujeito. E nessa constituição, desde o nascimento, a montagem do circuito pulsional ocorre em cada criança de um modo único – o que envolvem impulso, meta, objeto e fonte. Há uma variabilidade e multiplicidade do objeto da pulsão que inaugura o campo pulsional para além do registro biológico. Portanto, as vivências da criança na mais tenra infância são decisivas para a sua vida, pois inscrevem, marcam os caminhos de prazer e desprazer da pulsão. A criança não tem, contudo, ainda uma fixação, por isso experimenta maneiras diversas de conhecer o mundo e as relações, de sentir o que gosta ou o que tem aversão, a isso Freud deu o nome de sexualidade perverso-polimorfa. Também considera que todos nós temos uma bissexualidade psíquica, isto é, contamos com elementos femininos e masculinos, no sentido de atividade e passividade.

Na psicanálise lacaniana, temos modificações da releitura da obra freudiana. De acordo com Dunker (2020), Lacan não concorda com a concepção da economia libidinal em Freud, ao qual aponta para uma dimensão metafísica, energética e um apelo ao fisicalismo da época. Enquanto Freud falava do inconsciente como o sexual, o infantil e o recalcado, Lacan afirma o recalcado a partir da lógica da negação, o infantil a partir da noção de estrutura de parentesco e de linguagem, e o

sexual a partir da noção da pulsão de morte. Quanto a esta última, podemos dizer que se baseia no conceito de repetição, ou seja, a pulsão de morte impulsiona o sujeito no retorno compulsório às modalidades anteriores de traços mnêmicos de satisfação. Com essa ideia, Lacan articula que a sexualidade é uma troca determinada por regras envolvendo o desejo como desejo do Outro; o desejo de possuir, de encontrar, de fazer frente ao desejo do Outro. Essa sexualidade passa, então, por momentos de encontro, de desencontro, de retorno, de repetição, que vão marcar o desejo como um movimento em torno da falta. Essa falta é compreendida enquanto fantasia de completude, mas que não se cumpre, pois nunca encontramos, de fato, o que nos preenche ou nos completa.

Podemos nos perguntar, então, quando há satisfação suficiente? De acordo com o autor supracitado, Lacan menciona que algo no desejo não é apreendido, de modo que há um resíduo desse trabalho do desejo. Esse resíduo é chamado de gozo. Dunker (2002), afirma que a noção de gozo é extensa e heterogênea na obra lacaniana.

Da ordem jurídica (o gozo como direito a), à esfera sexual e ao júbilo imaginário, o gozo comporta ainda um cenário de leitura ligado à economia-política (Seminário XVII) e à ética (Seminário VII). O problema se torna ainda mais complexo pois do ponto de vista do método de Lacan também varia a forma de apreensão do gozo passando pela via lingüística, pela via da lógica dos conjuntos (Seminário XX) e ainda pela via dialética (Seminário XI). (DUNKER, 2002, p. 30).

O conceito de gozo está ligado à pulsão de morte e ao ganho primário do sintoma. Na tentativa de recuperar o gozo perdido, buscamos repetir (força de repetição da pulsão de morte) as experiências de prazer

e desprazer inconscientes, pois o sintoma nada mais é que um nó formado em torno de uma modalidade de satisfação (podemos sentir satisfação inconscientemente ao mesmo tempo que sentimos insatisfação consciente, e vice-versa; então, por mais que o sujeito esteja em um sofrimento real, pode estar inconscientemente numa posição de gozo, de repetição do traumático, por exemplo). Em um primeiro momento, o gozo é tido como uma experiência impossível da qual o sujeito se defende, impossível pois o incesto é uma fantasia de completude (de eliminar a distância entre o objeto e o traço que ele deixa, ao qual tentamos retornar alucinatoriamente) que, empiricamente, é impossível de realizar. Dessa impossibilidade, surge a concepção de gozo inacessível, obtido na escala invertida da lei do desejo, na medida em que o desejo começa a circular em torno do objeto, e da qual precipita um resíduo. Essa é uma noção que caracteriza o gozo como uma experiência eminentemente negativa, isto é, tenta retomar algo que foi perdido (apenas como uma parte do suposto efeito original). Um exemplo disso:

Esse parece ser o caso de uma curiosa passagem de "Chistes e sua relação com o inconsciente" na qual Freud analisa o chiste como um processo social e procura os motivos pelos quais este se propaga. O chiste nos proporciona uma satisfação cujo índice é o riso e a sensação de relaxamento corporal. No entanto, não se pode contar um chiste para si mesmo e reaproveitar a graça do instante inicial, nem recuperar a surpresa e desconcerto que ele evoca com suas relações inusitadas. É preciso contar o chiste a outra pessoa para poder resgatar uma parcela do prazer que anteriormente ele evocou. Assim " ... recupera-se um fragmento de possibilidade de gozo (Genussmöglichkeit) que faltava, em decorrência da ausência de novidade" (DUNKER, 2002, p. 31).

A lei da interdição, neste caso, é o ponto de articulação da sexualidade em torno do falo. Como mencionado anteriormente, o falo é uma posição significativa que representa o modo como o desejo emerge e se aliena. O que Freud chamou de sexualidade, em Lacan se diferencia pela noção de gozo, dos efeitos de prazer e desprazer na repetição do que excede.

No Seminário 7, Lacan (1959-1960/1988) revisa o texto econômico e quantitativo de Freud, “Projeto para uma psicologia científica” (1895), ao qual nunca foi publicado, no entanto, foi recuperado juntamente com as correspondências à Fliess. Lacan propõe ler esse texto na sua diretriz ética, de modo que reposiciona a discussão em torno do prazer como uma discussão ética. Ao debater e criticar autores clássicos da filosofia da ética, como Bentham, Aristóteles e Kant, dirá que, ao contrário desses, a ética da psicanálise não se reduz ao utilitarismo e ao racionalismo. Trata-se, portanto, de uma ética própria, isto é, a psicanálise tem uma maneira original de lidar com o prazer. Dunker (2020) complementa que esse prazer, para a psicanálise, não é demonizado, nem posto como patológico ou como a verdade essencial do ser (em resposta à crítica foucaultiana).

No seminário 17, Lacan substitui a economia baseada na energia pela economia discursiva do laço social. Segundo Dunker (2020) encontra-se, assim, outro entendimento para as relações no âmbito da sexualidade. O discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso do analista, o discurso universitário, são todas formas de aparelhos de gozo para lidar com a sexualidade, com aquilo que no fundo escapa, vem em



excesso, se repete, não pode ser reconhecido, e que move o nosso ser. Em suma, o gozo tem relação com a maneira como o sujeito lida com algo que não se encaixa na relação entre desejo e demanda.

Tratamos, anteriormente, sobre a questão da sexualidade fálica, o falo enquanto representante da falta, um pouco distinto de Freud, Lacan, inicialmente, ainda concebe o falo como uma referência universal, próximo a noção da modernidade. Neste sentido, Lacan parte da premissa de que todos os seres são dotados de falo, na teoria sexual infantil, a partir disso, desdobram-se as castrações e perdas. De acordo com Dunker (2016), esse primeiro momento da teoria está próximo a solução de Espinoza, em que “há apenas uma substância, o falo, e dois modos, o feminino e o masculino de a ela se relacionar” (p. 183). Em um segundo tempo, Lacan descreve uma sexualidade fantasmática, na teoria da fantasia ou do fantasma, com a ideia de que o encontro sexual se mostra como um “equivoco sistemático ou de desencontro irreduzível” (p. 183). Significa dizer que a fantasia neurótica, por exemplo, não localiza no Outro as coordenadas exatas para fazer cumprir o desejo, portanto, trata-se de um encontro faltoso. Aqui, as posições masculina e feminina no campo do gozo, permanecem ainda problemática, segundo o autor supracitado, estamos diante de uma teorização mais próxima de Descartes, em que “existem duas substâncias, a ativa e a passiva, que se reúnem ao preço de uma curiosa e ainda problemática ligação. O ponto de partida é, portanto, uma teoria do dualismo constitutivo do gozo” (p. 185).

Em um terceiro momento e, por fim, Lacan desenvolve a sua teoria da sexuação, em que a sexualidade feminina e masculina

“funcionam não apenas a partir de gramáticas desejanter diversas nem de mapas fantasmáticos distintos, mas a partir de lógicas internas diferentes” (DUNKER, 2016, p. 185). Para o homem, a lógica é definida por uma contradição entre a exceção – a de que existe um homem que não está submetido à castração (o pai do mito da horda primitiva) – e a universalidade – todos os homens estão submetidos à castração. Se, então, existiu pelo menos um, a lógica é a de que todos os outros estão incompletos e limitados no acesso ao gozo. Já nas mulheres, a lógica não se fundamenta na incompletude, e sim na inconsistência, de modo que a sexualidade feminina está não-toda submetida ao falo, há um gozo suplementar, que é o gozo feminino. Isso significa dizer que “não há falocentrismo, não porque o falo não esteja presente, mas porque ele não está mais no centro e nem funciona como operador para pensar toda a sexualidade” (DUNKER, 2016, p. 186). De acordo com o autor, a sexualidade masculina responde mais a hipótese fálica, e a sexualidade feminina responde mais à hipótese da bissexualidade.

## 1.5 A Sexualidade na Contemporaneidade

Bauman (2022), utiliza o termo pós-modernidade, em vez de contemporaneidade, e discute sobre as mudanças ocorridas da modernidade para os tempos atuais, mais do que isso, ele aponta para o mal-estar que ronda a pós-modernidade, e no qual contextualiza, também, a sexualidade. Para tanto, o autor aponta as diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade, com base na obra de Sigmund Freud, “O mal-estar na civilização”. Tal civilização, afirma Bauman, diz respeito

ao contexto da modernidade, pois “só a sociedade moderna pensou em si mesma como uma atividade da ‘cultura’ ou da ‘civilização’ e agiu sobre esse autoconhecimento com os resultados que Freud passou a estudar”. (BAUMAN, 2022, p. 7).

Apresentamos uma síntese sobre essa obra, no subtítulo 1.2 deste capítulo, em resumo, a civilização, ou seja, a modernidade, foi possível a partir da renúncia dos instintos, como uma espécie de acordo: em troca de liberdade, ganha-se em segurança. Neste sentido, Bauman (2022) afirma que os mal-estares da modernidade provinham dessa mesma segurança, de uma liberdade restrita, a fim de conquistar alguma felicidade individual. Já os mal-estares da pós-modernidade provêm da liberdade, da busca por prazer e só tolera um pouco de segurança individual. Enquanto na modernidade, as pessoas trocaram um tanto de felicidade por um tanto de segurança, na pós-modernidade, ao contrário, as pessoas trocam um tanto de segurança por um tanto de felicidade.

Na estrutura da modernidade, excesso de ordem resulta em escassez de liberdade, assim, o caminho para aliviar o mal-estar é obter mais liberdade, e mais ordem significa mais mal-estar. Essa equação não se aplica mais a pós-modernidade, tudo mudou. De acordo com Bauman (2022), o nosso tempo é o da desregulamentação, o princípio de prazer e a liberdade individual estão acima do princípio de realidade e da segurança. Para o autor “liberdade sem segurança não assegura mais firmemente uma provisão de felicidade do que segurança sem liberdade” (2022, p. 11), tal afirmação reatualiza o mal-estar na civilização, de Freud, quando este último, aponta que a felicidade só pode ser vivenciada em

momentos episódicos, de modo que a pós-modernidade, apesar de muitas mudanças, não garantem necessariamente um estado de satisfação.

No campo da sexualidade, Bauman (2022), aponta que a modernidade foi o pano de fundo da família burguesa e de suas expressões sexuais. Os espaços privativos eram destinados às mulheres, com tendências histéricas e sexualmente frígidas, e às crianças, com tendências à masturbação, e, portanto, ambas candidatas à degenerescência. As mulheres e as crianças, neste sentido, deveriam ser vigiadas constantemente e inclinadas à confissão. Já os espaços públicos eram destinados aos homens e a sexualidade masculina, em que era estimulado o intercurso sexual com várias mulheres, bem como o direito ao sigilo e à liberdade dessa prática. Esse cenário modificou-se, a partir de meados do século XX, com a chamada “segunda revolução sexual”<sup>24</sup>. De acordo com o autor, essa revolução consiste no desmantelamento da primeira revolução, descrita acima. Não se trata somente da sexualidade, mas de uma ampla mudança social, a começar pela desagregação da estrutura familiar.

Assim, diferente do século passado, onde o lugar de homens e mulheres eram delimitados e distintos, onde as relações eram verticalizadas com o homem como autoridade e chefe de família, em meados do século XX e início do século XXI apresentam-se novas configurações familiares, com novas possibilidades para as mulheres e para os grupos minoritários. De acordo com Bauman (2022), essa transformação não é de modo algum, sinônimo de emancipação sexual,

---

<sup>24</sup> Expressão utilizada por Bauman, mas que surgiu da sugestão de Edward Shorter, em “Making of the Modern Family”.

em vez disso, impulsiona uma mudança de disposição do sexo a serviço de um novo funcionamento das relações humanas. Enquanto na modernidade, havia um sistema de controle do sexo, atualmente, há uma dissimulação desse sistema, “um processo de desregulamentação e privatização do controle, da organização do espaço e dos problemas de identidade” (BAUMAN, 2022, p. 216). Antes, enquanto as relações eram duráveis, o sexo era controlado para servir a manutenção de uma estrutura social e havia uma conformidade com as normas sociais, agora, o sexo busca o prazer, a acumulação de sensações e experiências, bem como uma adequação individual naquilo que se deseja. Neste sentido, não é necessário formar uma família para que o indivíduo exerça o seu direito e a sua liberdade sexual.

Quanto a esse aspecto da nova sexualidade, Bauman (2022) lança críticas a superficialidade da análise, pois não se deve considerar somente o ponto de vista de mais liberdade, sem considerar o todo. Para tanto, ele apresenta outros elementos que são necessários para balancear os efeitos da pós-modernidade e os mal-estares no campo da sexualidade. O autor enfatiza que isolar o sexo da dimensão relacional serve de instrumento dos processos de privatização e mercantilização. Assim como aponta Kehl (2007), quanto à tendência do nosso tempo, cujo aspecto liga-se ao neoliberalismo, de modo que a “sexualidade circula freneticamente em palavras e imagens, como a mais universal das mercadorias” (KEHL, 2007, p. 41). Assim capturada pelo capitalismo, a sexualidade pode ser usada para fins lucrativos, desde a venda de sabonetes até a indústria pornográfica. Bauman (2022) nos alerta,

também, quanto à tendência dos sujeitos ao consumismo, no qual capturam o desejo.

Ainda sobre as transformações ocorridas da modernidade para a contemporaneidade, de acordo com Garcia (2011), a obra “O segundo sexo” (1949) da filósofa Simone de Beauvoir, reascendeu o feminismo nos anos 50 e é considerada alicerce para a terceira onda do movimento. Embora as feministas da primeira e segunda onda realizaram muitas conquistas (direito ao voto, à educação, ao trabalho remunerado, etc.), a mulher continuava num lugar secundário, como explica Beauvoir, o homem como centro do poder e a mulher em assimetria com ele. No primeiro volume da sua obra, concluirá que não existe nada que fundamenta a subordinação das mulheres. Já no segundo volume lança a célebre frase “não se nasce mulher, torna-se”, que servirá de base para a teoria de gênero para afirmar que as desigualdades entre homens e mulheres foram construídas socialmente. (GARCIA, 2011).

No século XX, Freud na conferência sobre “Feminilidade” (1932-1936/1996) afirma que as mulheres seriam menos capazes de sublimação do que os homens e menos inclinadas a vida social. Essa diferença, para ele, era explicada no modo como meninos e meninas vivenciavam a organização fálica e o complexo de Édipo, assim a diferença anatômica entre os sexos constituiria conflitos de inferioridade e inveja na mulher, pelo fato de não possuírem pênis. Essa ideia é também associada a uma noção de que aos homens era destinado o mundo do trabalho e das grandes realizações culturais, enquanto a mulher era destinada ao mundo doméstico e do cuidado, uma questão social portanto, em que a ciência e a religião corroboravam para inferiorizar o feminino.

Contrária a essa ideia, Dolto (2005), ao falar sobre a identidade sexual de meninos e meninas, afirma que é um engano pensar que as meninas, por não terem pênis, não sintam a existência da sexualidade em seu corpo. Para ela, as meninas sentem prazer nos mamilos e no clitóris tocando-os, e descobrem essas áreas quando pequenas, com menos de três anos de idade. Essa descoberta antecede a diferença sexual com meninos, e a angústia por não ter pênis como o menino é superada pela certeza de que os seios crescerão, “para elas, a ausência ou o atraso do desenvolvimento dos seios é frequentemente dramático” (DOLTO, 2005, p. 17). Já para os meninos, segundo Dolto (2005), primeiro ele relaciona a ereção peniana com a necessidade de micção e depois, por volta dos 28 a 30 meses de idade, percebe que a ereção está dissociada da micção, isto é, existe uma outra atividade possível para ereção, ligada não mais a necessidade, mas sim ao desejo.

Com isso, é contemporânea também a descoberta da anatomia da vulva, o clitóris e sua capacidade de orgasmos múltiplos sem necessariamente estar ligado a função reprodutiva da mulher, a derrocada do mito do ponto “G”, os contraceptivos femininos e masculinos, o empoderamento feminino, a possibilidade da mulher decidir pelo divórcio, pelo casamento e pela gestação, a participação da mulher na economia, na política e na história. A desconstrução social de que homem é ativo e mulher é passiva, portanto, as críticas as dicotomias e problematizações sobre a função de gênero, a partir das teorias Queer e movimentos feministas. A conquista pelos direitos homoafetivos, as intervenções cirúrgicas e procedimentos hormonais de modificação do corpo, a diferença entre sexo anatômico, identidade de gênero e

orientação sexual, o reconhecimento social das pessoas trans (que ainda caminha a passos lentos), a despatologização da homossexualidade e da transexualidade. As reconfigurações relacionais para além da monogamia heteronormativa, a inovação do conceito de consentimento em que a mulher é deslocada, principalmente, do lugar de objeto e reconhecida como sujeito, o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, a Lei Maria da Penha, entre outros. Todas essas conquistas são bem-vindas, contudo, a luta continua.

O século XXI e vários outros momentos da história, demonstram que a mulher tem capacidade para o trabalho, autonomia, independência e iniciativa. Com as conquistas dos movimentos feministas, as mulheres não precisam mais se restringir a ter filhos ou a buscar um bom casamento. Há possibilidade para outros modos de realização, como aponta Maria Rita Kehl, em seu texto “A mínima diferença” (2007), escrito originalmente em 1992. Para Kehl, no último século o que mudou foi um deslocamento do campo da sexualidade, da interdição para uma espécie de liberação sexual, contudo o que permaneceu inalterado foi o enigma do sexo. Persiste uma fala das mulheres “o que faço para ser desejada e ao mesmo tempo amada?”, mesmo após terem realizado algumas conquistas em direção a emancipação sexual feminina. Se antes as mulheres históricas freudianas sofriam da interdição sexual, agora parecem sentir como se o amor e o sexo estivessem dissociados. Já os homens, perguntam-se “como posso continuar amando aquela que me revelou o seu desejo?”, como se referissem ainda a um modelo antigo em que a mulher não podia revelar o seu desejo e aos homens era destinado a iniciativa sexual, as conquistas e o saber sobre o sexo.



Além disso, persiste uma moral sexual de que se a mulher revela que é um ser desejanste, pode ser vista socialmente como puta ou alguém que está pedindo para ser estuproada ou um objeto que não se deu o devido valor. Embora algumas coisas tenham mudado com as conquistas mencionadas anteriormente, a responsabilidade sexual recai muitas vezes somente à mulher, nas questões gestacionais e de violência sexual, por exemplo. Neste sentido, podemos nos questionar como são educados meninos e meninas em nossa sociedade? Se mudam as normas, muda também a relação consciente/inconsciente? Kehl (2007) afirma que sim, há uma interdependência entre os costumes, os ideais e as identificações, conseqüentemente a formação de sintomas conforme a cultura e a época, algo ainda a ser revelado no século XXI, aos efeitos a que estamos submetidos no campo da sexualidade.

Jerusalinsky (2018) ao refletir sobre cultura e família, destaca a criança diante do enigma da sexualidade em tempos do corpo montado, em referência as intervenções que modificam o real do corpo; em última instância remete ao corpo trans, mas também podemos pensar nas cirurgias e procedimentos estéticos. Há notícias de crianças que estão cada vez mais preocupadas com a aparência e a imagem nas redes sociais e na vida, os filtros de beleza e que modificam o formato do corpo, como as do Instagram, por exemplo, são bastante utilizadas. As queixas aparecem no consultório como um corpo estranho e desajustado que precisa ser modificado com dietas e procedimentos. A autora supracitada traz esses elementos do contemporâneo como um valor fálico para a sociedade, e podemos incluir o imperativo do neoliberalismo em que tudo vira mercadoria e lucro neste contexto.

Jerusalinsky comenta a enunciação de um menino de cinco anos, que diz “quando eu crescer vou ser mulher, como o pai do meu amigo” (2018, p. 85), essa frase pode ser escutada e interpretada de inúmeras maneiras, em diferentes épocas e culturas pode ser entendida de um jeito, assim como diferentes pessoas que compartilham o mesmo tempo e espaço, também podem reagir distintamente. A depender de todos esses fatores, a criança realiza as suas investigações sobre o que é possível e impossível a partir do real do seu corpo, das inscrições simbólicas do que pode ou não pode acerca das proibições e ideais da cultura, até a dimensão imaginária do que significa ser mulher e homem. Como aponta a autora, há cem anos essa frase poderia ser compreendida como uma ingenuidade da criança, e se persistisse a ideia na puberdade, seria duramente repreendida ou até mesmo poderia ser acusado como degenerescência e perversão. Já na atualidade, por um lado persistem as ideias heteronormativas e ações punitivas (até mesmo violentas)<sup>25</sup> quando não se alinham com essa narrativa, mas por outro lado, não é incomum que os pais se sintam inibidos, com medo de serem repressivos, além de rapidamente concluírem que a criança sabe do que está falando, e que fala literalmente, como bem aponta a autora “a fala da criança já assume ares de *ato*, como se o que ela dissesse não pudesse ser considerado como parte de uma investigação” (JERUSALINSKY, 2018, p. 88). Uma investigação importante que precisa de tempo e escuta para compreender algo.

---

<sup>25</sup> O Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo, de acordo com a ONG Transgender Europe (TGEU), pesquisas atualizadas de novembro de 2021.

Se no passado tivemos notícia de uma repressão da sexualidade, um temor em falar sobre sexo e evitação de atos públicos em direção ao exercício de uma sexualidade plena e livre, com a explosão discursiva sobre a sexualidade, já apontada por Foucault, como também os avanços científicos, sociais e tecnológicos, houve um movimento de libertação. Por um lado interessante, mas por outro a impressão é de que precisamos gozar a todo custo e de todas as formas possíveis, como se não houvessem impedimentos ou como se apagassem o campo do impossível. Esse outro extremo de que “tudo posso”, paradoxalmente se apresenta como um gozo mortífero, o que também causa mal-estar, sentimento de vazio, desconforto e falta de sentido. Os limites e as bordas do deslizamento pulsional são necessários para a sustentação do desejo.

Não se trata de eliminar os direitos da população LGBTQIAPN+, afinal precisamos sim caminhar em direção ao reconhecimento da absoluta diferença entre as pessoas e da complexidade pulsional da sexualidade humana, quanto a isso é inegociável o respeito, o direito à vida e da legitimidade de direito no exercício da sexualidade. Trata-se, sobretudo, da velocidade com que as conclusões ocorrem, quando a criança ainda está descobrindo, paulatinamente, sobre seus desejos. Trata-se de pensar que cada época e cultura trazem imperativos e ideais que podem produzir sofrimento. Como somos seres históricos, os sintomas acompanham o nosso tempo, mas justamente por esse aspecto é que também podemos fazer história e produzir efeitos de transformação sociocultural (JERUSALINSKY, 2018).

## **II. CONCEITOS E ELEMENTOS HISTÓRICOS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL**

### **2.1 Conceitos e elementos históricos da infância nas sociedades ocidentais e no Brasil**

A concepção de infância e criança é diferente para cada época e lugar na história, o historiador francês Philippe Ariès, parte de uma análise iconográfica das imagens da família europeia ocidental, entre os períodos do século XII e XVIII. Vale ressaltar que a arte grega helenista representava a criança de maneira realista ou até mesmo num lugar de idealização da infância. Já os homens dos séculos X e XI não se detinham diante da imagem da infância. (ARIÈS, 1986). Portanto, o autor não buscou uma gênese para a descoberta da infância, mas sim analisou um período específico em que o sentimento de infância é diferente do atual.

Na obra “História social da criança e da família”, Ariès (1986) observou que na Idade Média, a criança não era retratada em uma infância como a conhecemos hoje. O autor argumenta que neste período há uma ausência do sentimento de infância no contexto europeu, cujo investimento familiar é direcionado a conservação dos bens, da genealogia e das tradições familiares (Figura 3).



Portretten van Jan van Eyewerve en Jacquemyne Buuck, Pieter Pourbus, 1551

Figura 3. Retrato de Jan van Eyewerve e Jacquemyne Buuck. Disponível em: <<http://art-in-space.blogspot.com/2018/03/pieter-pourbus-portrait-of-jan-van.html>> Acesso em: 03 de maio de 2022.

Como afirma Ariès, no século XVI, “A inscrição das idades ou de uma data num retrato ou num objeto, correspondia ao mesmo sentimento que tendia a dar à família maior consistência histórica” (1986, p. 32). Gradativamente os registros de idade tomam importância, somente na modernidade se fortalece o valor da idade para a criança e, portanto, da infância.

A infância era associada a uma ideia de dependência, de acordo com Ariès (1986), a partir do momento que a criança demonstrava independência física, adentrava ao mundo adulto. Não havia estágios de desenvolvimento como há atualmente, por exemplo, o que se tinha na Idade Média eram as idades da vida, que designavam de modo verbal e

abstrato os diferentes períodos da vida. Os tratados pseudocientíficos “empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade” (ARIÈS, 1986, p. 33). Os períodos da vida eram representados geralmente por uma escada ascendente e uma descendente (Figura 4), em que cada grupo de idades, digamos assim, associava-se às funções sociais esperadas. A infância, por exemplo, conta a partir do nascimento (quem nasce é chamado de *enfant* e significa “não falante”) até aproximadamente sete anos. Em seguida o período da pueritia que vai até os 14 anos, em que é representado pelo estudante com o livro e o estojo. Depois vem a adolescência até os 21 ou 28, podendo se estender até os 35 anos, cujo período indica capacidade de procriação e de crescimento físico. No topo da pirâmide é representada a juventude, que vai até os 45 anos, podendo se estender até os 50, momento que é compreendido como força e dedicação ao outro e a si mesmo. Por fim temos três fases: a senectude (entre a juventude e a velhice), a velhice (até os 70) e *senies* (última parte da velhice), todas as três referindo-se à degradação de sentidos e diminuição de força (ARIÈS, 1986).



Figura 4 - As idades do homem. Impresso por De Vosthem. Finais do séc. XVI. Disponível em: <<https://tendimag.com/2016/12/23/as-idades-da-vida/>> Acesso em 03 de maio de 2022.

A arte medieval não retratava o lugar da infância, a partir do século XII as crianças não apareciam nas representações iconográficas com características infantis, e sim como adultos em miniatura. O quadro de São Nicolau (Figura 5) representa três crianças numa escala reduzida em relação ao adulto, sem distinção de traços e o corpo aparece com a musculatura de um adulto. Entre os séculos XIII e XIV, as crianças tem algum lugar de representação na iconografia religiosa, como imagens de jovens na figura de anjos com traços redondos. O menino Jesus também foi representado (Figura 6), primeiro como mini-adulto e depois de modo mais realista, e só no final da Idade Média com nudez. Nos séculos XV e XVI, as crianças são representadas com a família, nas atividades cotidianas, juntamente com outras pessoas, como por exemplo, a criança

com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos, ou ainda a criança no meio do povo assistindo aos martírios e ritos. Ou ainda “a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX” (ARIÈS, 1986, p. 55). Um ponto importante dessa época é o sentimento da infância “engraçadinha” (ARIÈS, 1986, p. 58), que gera graça e entretenimento nos adultos.



Figura 5 – Final do séc. XI.  
Saint Nicolas et les trois  
petits enfants. Disponível  
em: <<https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article939>> Acesso em: 03  
de maio de 2022.

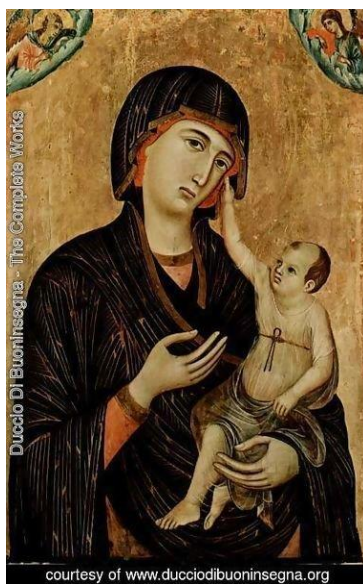


Figura 6 – Madonna with  
Child and Two Angels.  
Disponível em:  
<<https://www.ducciodibuoninsegna.org/>> Acesso em:  
03 de maio de 2022.



Havia somente um sentimento superficial em relação a criança e a infância era compreendida como uma passagem breve da criança pequena, portanto, com pouco valor. Ao contrário do luto e do sentimento trágico ao qual destinamos os afetos às crianças que morrem, na Idade Média “alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1986, p. 10). Alguns fatores estão associados a indiferença com a morte, como: a alta taxa de mortalidade infantil, fato que dificultava o apego afetivo; a quantidade de filhos inversamente proporcional ao investimento afetivo; e a influência do cristianismo que impunha como verdade a noção de que a alma existe somente após o batismo.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar nas lembranças; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (ARIÈS, 1986, p. 56).

Já no século XVI, o autor aponta para o surgimento do retrato da criança morta, o que representa um momento de transformação do sentimento de infância, pois há uma preocupação em conservar a fugaz vida infantil em registros familiares. Um exemplo é a fotografia da família Meyer (Figura 7), do ano de 1526, em que “sabemos que das seis personagens da composição, três estavam mortas em 1526: a primeira

mulher de Jacob Meyer e seus dois filhos, um morto aos 10 anos e o outro ainda menor, estando este último nu” (ARIÈS, 1986, p. 60).



Figura 7 – Meyer Madonna, Hans Holbein, 1526. Disponível em: <  
<https://mydailyartdisplay.uk/2011/03/21/the-meyer-madonna-by-hans-holbein-the-younger/>> Acesso em: 03 de maio de 2022.

A partir do século XVII, a criança ganha um lugar de destaque na iconografia, passa agora a ser retratada sozinha ou com várias outras crianças, de modo que essa tendência estimula cada família a desejar ter o retrato dos seus filhos. Como exemplo, três filhos do Rei da Inglaterra, Carlos I, foram retratados pelo artista Anthony van Dyck (1599-1641) (Figura 8). Além disso, eventualmente “uma inscrição fornece o nome e a idade da criança, como era o costume antigo para os adultos” (ARIÈS,

1986, p. 61). À medida que avançamos esse período da história, gradualmente cresce a sensibilização em direção a infância, de acordo com o autor, houve uma participação do cristianismo nos costumes, cuja noção de imortalidade da alma se estendeu também as crianças. No final do século XVIII, com a descoberta da vacina, as famílias vacinaram seus filhos contra a varíola e adotaram medidas de cuidado que favoreceram na redução da mortalidade infantil, e com isso, um maior apego às crianças que agora poderiam sobreviver.



Figura 8 - The Three Eldest Children of Charles. Disponível em: <<https://www.rct.uk/collection/404403/the-three-eldest-children-of-charles-i>> Acesso em: 03 de maio de 2022.

O século XVII foi especial às crianças da primeira infância e as maiores, além de serem retratadas sozinhas, também foram representadas em outras atividades, como “a lição de leitura, em que sobrevive sob uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando.” (ARIÈS, 1986, p. 65). Além disso, “[...] foi na segunda metade do século XVII que a nudez se tornou uma convenção rigorosa nos retratos de crianças” (ARIÈS, 1986, p. 65), o que antes nas gravuras as crianças eram pintadas somente com roupas. Até o século XIII, havia uma indiferença pelo traje das crianças, de modo que “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1986, p. 69). Na época medieval, portanto, não havia separação das roupas entre crianças e adultos. Já no século XVII, a criança de família burguesa ou nobre, tinha uma vestimenta apropriada para a infância. Ariès (1986) apresenta como exemplo dos trajes, a pintura de Philippe de Champaigne que retrata os sete filhos da família Habert, da esquerda para a direita: Henry-Louis, 10 anos; Jean-Balthazar, 7 anos; François, quase 2 anos; Anne-Louise, 3 anos e 5 meses; Jean-Louis, 8 meses; e os gêmeos Louis e Jean-Paul, 4 anos e 9 meses (Figura 9). Os gêmeos estão usando uma túnica, o que diferencia da roupa dos meninos mais velhos e das meninas; o menino de 10 anos “já se veste como um homenzinho” (p. 70). As crianças do meio da pintura têm roupas semelhantes, dois meninos e uma menina; não havia uma diferenciação de gênero entre os mais novos.



Figura 9 – Les enfants Habert de Montmor, par Philippe de Champaigne, 1649. Disponível em: <<https://musees-reims.fr/oeuvre/les-enfants-habert-de-montmor>> Acesso em: 04 de maio de 2022.

Ariès (1986) identifica também que os jogos e brincadeiras contribuíram para a constituição da infância e da família. Por volta do século XVII, há registros de como era a vida de uma criança, ao qual podia brincar livremente com seus brinquedos e compartilhar as histórias, músicas, danças e jogos com os adultos. Até os quatro anos aproximadamente, havia brincadeiras especializadas à primeira infância, depois essa diferenciação não era importante e a criança passava a compartilhar dos mesmos jogos que o adulto. A brincadeira é vista, entre outros motivos, como uma tentativa de imitação do mundo adulto, como por exemplo, montar no cavalo de pau; os meninos brincam também de boneca nessa época, mas à medida que crescem há uma separação das

atividades entre os gêneros. O uso de instrumentos musicais e a aprendizagem da leitura e escrita aconteciam na primeira infância. Aos sete anos, o menino é encorajado a abandonar gradativamente os seus brinquedos e a participar mais ativamente da vida adulta, “era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar” (ARIÈS, 1986, p. 87). Inicialmente, a ida ao colégio era algo destinado somente as crianças de famílias nobres.

Ainda em relação aos jogos compartilhados, houve um fenômeno importante a ser ressaltado. Vale lembrar que a compreensão que se tem da criança nesse período histórico é de um sujeito de menos valor para a sociedade, coincidentemente um valor análogo é destinado às classes populares. Os jogos e as brincadeiras são associados, assim, tanto à criança quanto ao povo, como se representassem um espírito menos elevado, portanto, não atribuível à nobreza.

o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças das classes dominantes. [...] é notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe. (ARIÈS, 1986, p. 124).

A socialização da criança não era controlada pela família durante a Idade Média e a educação era influenciada pelas práticas junto aos adultos, de modo que a aprendizagem ocorria por convivência. A sexualidade da criança pequena, principalmente, não era controlada até meados do século XVII, até atingir a idade dos sete anos o menino

brincava livremente com o seu corpo e com o seu pênis junto aos adultos. No capítulo da obra de Ariès (1986), “Do Despudor à Inocência”, o autor cita o diário de Heroard, médico de Henrique IV, que anotava os fatos da infância do futuro Rei da França, Luís XIII. Como exemplo, descreve “Luís XIII tem um ano: “Muito alegre”, anota Heroard, “ele manda que todos lhe beijem o pênis”. Ele tem certeza de que todos se divertem com isso” (p. 126). Das inúmeras anotações que se seguem até os sete anos, Luís XIII mostra o pênis, vê e toca o corpo nu de outras crianças, surpreende-se com as primeiras ereções e conta sobre elas com detalhes, brinca com a sua ama de tocar o seu pênis, ri muito com essas brincadeiras, e com quatro anos lhe é informado como ele nasceu a partir do ato sexual. Entre cinco e seis anos, os adultos interrompem as brincadeiras com o corpo da criança, mas é permitido brincadeiras entre crianças, e ao completar sete anos, a educação sexual é diferente, ele é repreendido e instruído a não brincar mais com as partes sexuais.

O menino de 10 anos era forçado a se comportar com uma compenetração que ninguém pensava em exigir de um menino de cinco. A educação praticamente só começava depois dos sete anos. E esses escrúpulos tardios de decência devem também ser atribuídos a um início de reforma dos costumes, sinal de renovação religiosa e moral do século XVII. Era como se o valor da educação começasse apenas com a aproximação da idade adulta. Por volta dos 14 anos, entretanto, Luís XIII nada mais tinha a aprender, pois foi aos 14 anos e dois meses que o colocaram quase à força na cama de sua mulher. (ARIÈS, 1986, p. 128).

Assim, a partir da reforma dos costumes e da religião no século XVII, cria-se a noção da inocência infantil ao qual passa a ser exaltada, a criança é vista como próxima de Deus. Essa narrativa é sustentada por

educadores e reformadores da escolástica que tem uma relação com a reforma religiosa e, paulatinamente, o contato indiscriminado entre adultos e crianças passa a ser condenado. Esse contato ocorria, segundo o autor, por duas razões:

Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse” (ARIÈS, 1986, p. 132).

Para coibir os comportamentos sexuais na infância, os educadores vigiavam a moral e os costumes, gradativamente entre os séculos XVI e XVIII, a disciplina se torna cada vez mais rigorosa. Passaram a recomendar em manuais de civildade, práticas para preservar a “inocência” das crianças no século XVII, tais como a confissão, - mencionado no capítulo anterior, como um dispositivo de controle da Igreja para inculcar o sentimento de culpa pelos pecados – e, com isso, a conservação da natureza divina, bem como não deixar as crianças sozinhas para que sejam melhor vigiadas. Além disso, também houve a filtragem da literatura para reeditar as obras e censurar o sexual, a separação dos quartos e das camas das crianças, para não dormir mais junto aos adultos, a evitação do mimo para habituar-se desde cedo à seriedade, o estímulo ao comportamento recatado e uma maior reserva nas maneiras e na linguagem no contato interpessoal. (ARIÈS, 1986).



Essa movimentação acerca da inocência da criança produziu uma dupla atitude moral, a de “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalece-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (ARIÈS, 1986, p. 146), aqui as noções de inocência e razão não eram consideradas contraditórias.

Dolto (2005) enfatiza que após a instituição da comunhão eucarística aos sete anos (entendida como idade da razão), pelo papa Pio X, em 1910, associado ao sacramento da confissão, culpabilizou inutilmente as gerações do século XX. Nessa idade a criança não diferencia fantasia de pensamento, então dificilmente compreende o que se trata pecado por pensamento. Também é difícil para ela compreender o que é pecado por ato e pecado por omissão, ou ainda diferenciar erro comum de pecado diante de Deus. Muito do que a criança faz, seja agradável ou não, segundo a autora, nada tem a ver com um pecado espiritual, e as crianças confundem todas essas nuances. Já para os pais, parece se tratar de uma estratégia para ameaçar as crianças a se comportarem bem, segundo seu ponto de vista.

De um estado de indiferenciação à infância na Idade Média, Ariès (1986) aponta para o surgimento do sentimento de infância na modernidade, ao menos o sentimento do qual estamos familiarizados, tal como a preocupação com a educação moral, religiosa e pedagógica. Neste sentido, é possível localizar um novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas. Por um lado, possibilitados pela escolarização, que passa a ser um modo de educar por excelência, em detrimento da aprendizagem por convivência. E por outro, a família passa a ser um lugar de afeto e preocupação com a educação dos filhos.

Podemos citar, pela obra de Ariès (1986), que há dois sentimentos que apontam para o surgimento da infância moderna, o primeiro diz respeito à “paparicação” que começa a ser exercida pela família em torno da criança. Já o segundo sentimento, em resposta ao primeiro, é de repugnância, oriundo de educadores e moralistas do século XVII, ao qual inspirarão a educação até o século XX. Esse processo de paparicação e reação aversiva, estende-se para todas as classes sociais, não somente para os nobres. Assim, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1986, p. 162).

A criança passa a ser vista como um ser inocente que precisa de preservação da lascívia sexual dos adultos e de expurgar o pecado da carne de si mesma, garantir que ela estará longe dos perigos sexuais, bem como fortalecer a razão considerada frágil nesse período da vida. Portanto, a educação entra com a função de desenvolver o homem racional e de bem, por meio de uma disciplina rigorosa da infância.

Houve, portanto, todo um processo histórico, político e cultural para que a sociedade modificasse suas práticas em relação a infância. E, embora a sociedade medieval não compartilhasse do sentimento de infância, o autor pondera que não significa que as crianças eram negligenciadas ou abandonadas, de modo que “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não

existia.” (ARIÈS, 1986, p. 156). Em síntese, com relação a concepção de infância para a modernidade, o autor supracitado descreve que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1986, p. 65).

A escolarização auxiliou na transformação do sentimento de infância, assim “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11). Nas sociedades industriais, a criança passa a frequentar a escola em função do movimento dos reformadores católicos e protestantes, tal movimento só foi possível, segundo Ariès (1986), devido a importância que a instituição familiar atribuiu à educação. Sobre a história da educação, Ariès interroga como a vida escolástica se transforma na escola moderna, do pequeno número de clérigos de todas as idades, passa-se a isolar e a educar a criança moralmente e intelectualmente, de modo autoritário.

A obra de Badinter (1985), “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, auxilia na compreensão do conceito de infância e de como ele foi construído nas sociedades ocidentais modernas. A tese central é de que o amor materno nasce junto com a invenção da infância, após a Revolução Francesa. Nesta obra, a autora interroga a crença popular de que o amor materno é um instinto inscrito em todas as mulheres e demonstra, por meio de sua pesquisa, que o interesse e a

dedicação da mulher à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais. Não seria, portanto, uma tendência feminina inata, mas sim um sentimento humano de extrema variabilidade que depende também do comportamento social, variável de acordo com a época e os costumes.

Ao longo da história analisada, Badinter (1985) interroga as variações nas relações mães-filhos, em que anteriormente ao século XVIII, havia um clima de indiferença aos cuidados dos filhos para progressivamente entrar em cena um novo valor moral: a mãe passa a ser vista e cobrada socialmente como aquela que nutre e cuida da criança. Ganha assim, a partir de um discurso misógino, a identidade e o ideal de boa mãe a ser perseguido, bem como exclusivamente responsável pelo aleitamento.

A pesquisa da Badinter apoia-se nas referências aos diários e cartas de mulheres da burguesia e aristocracia francesa, em uma época (séc. XVIII) que ocorria o hábito das mães entregar os recém-nascidos às amas-de-leite. A autora também considerou em suas pesquisas as taxas estatísticas (principalmente as de natalidade e mortalidade infantil), legislações e uma revisão filosófica e histórica da França da época. Neste sentido, a autora demonstra que até havia alguma consideração com as crianças quando estas morriam, um modo de tratamento e defesa dos sentimentos para não criar apego, contudo, não era exclusivamente responsabilidade da mulher a obrigação de cuidar dos filhos, tal qual a exemplo de como houve uma grande quantidade de entrega de crianças aos abrigos e conventos.

Neste sentido, Badinter (1985) discorre sobre o papel das mulheres na sociedade francesa moderna, entre os séculos XVII e XX, e lança críticas importantes acerca da condição materna, cuja análise interroga o “instinto da maternidade” e desconstrói o discurso de que toda mulher nasce para ser mãe. Segundo a autora, o sentimento de amor materno não é dado como óbvio e natural, ao passo que é passível de sofrer transformações de acordo com o contexto social, político, econômico, científico e filosófico de cada época. Ser mãe e mulher tem uma atribuição histórica e está intimamente ligado aos interesses das relações de saber e poder dos agentes, em que ela descreve a invenção do amor materno para fins sociais e políticos.

Badinter (1985) pontuam ainda sobre o lugar do poder paterno, prática legitimada por três discursos identificados ao longo da história da sociedade ocidental: o aristotélico, o teológico e o político. Em Aristóteles, a autoridade paterna é fundamentada pela ideia de que existe uma desigualdade natural entre os seres humanos, isto é, o homem como central e superior nas decisões (relação de saber e poder já exposta neste texto). Já no teológico, esta superioridade é sustentada pela crença judaica de que é sempre Eva a pecadora e responsável pelos pecados de Adão.

É a partir do século XX, mais especificamente década de 60, que os valores dominantes passam a ser questionados intensamente pelos movimentos feministas, através de lutas pela igualdade e pelo fim dos privilégios dos homens acerca das relações de saber e poder. É também a partir desta época que as mulheres adentram o mercado de trabalho e como consequência, há um deslocamento do campo da maternidade e da vida doméstica. Abre-se espaço para a mulher fazer escolhas, inclusive o

de não ser mãe. Tais questionamentos e lutas persistem quando refletimos sobre a condição feminina no início do século XXI.

Apresentamos até aqui uma breve história da criança no contexto europeu, vamos agora analisar brevemente a história da criança no Brasil, uma vez que, a realidade brasileira difere da europeia, assim como a época, o lugar em que a criança está inserida também determina a concepção acerca da infância.

Mary del Priore, na apresentação do livro “História das crianças no Brasil” (2002), comenta que as duas teses de Philippe Ariès, de que a escolarização no modo como foi articulada e a transformação da família produziram o sentimento de infância, instigaram historiadores brasileiros a buscar respostas sobre a história da criança no Brasil. Ela explica “em primeiro lugar, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso” (PRIORE, 2002, p. 10), por motivos econômicos e políticos, o Brasil enquanto país pobre atravessou seu período colonial e depois tardiamente a industrialização, comparado aos países desenvolvidos. Nos primeiros momentos, por exemplo, o Brasil foi marcado por instabilidade e uma grande mobilidade populacional, nesse contexto as crianças eram chamadas de “meúdos”, “infantes”, “ingênuos”, de modo que “na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (PRIORE, 2002, p. 84).

Neste sentido, o contexto brasileiro distingue-se do europeu, historicamente no Brasil as crianças enfrentaram a pobreza, a falta da escolarização, a escravidão, a violência sexual, a exploração de mão-de-obra, etc. A estratificação social aparece como marca dessa história, em

que uma pequena elite consegue educadores particulares para seus filhos, enquanto o destino das crianças de famílias pobres era o trabalho desde cedo. Assim “no final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como ‘a melhor escola’.” (PRIORE, 2002, p. 10). Outro ponto que diferencia da Europa, é a falta de espaços de privacidade, uma vez que por conta das condições econômicas e outros fatores como a migração, escravidão e lares monoparentais, produziam espaços que não separavam crianças e adultos. Além da história de sofrimentos, há ainda o outro lado, uma história de afeto e zelo entre adultos e crianças.

Em 1530, as embarcações portuguesas foram enviadas para povoarem a Terra de Santa Cruz, além de homens e mulheres adultos, embarcaram também crianças. De acordo com Ramos (2002), “as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes<sup>26</sup> ou pagens<sup>27</sup>, como órfãs do Rei<sup>28</sup> enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente” (p. 19). As crianças sofriam violência física e sexual, sendo uma prática comum e até tolerada pela Inquisição; e ainda, “alguns

---

<sup>26</sup> Termo que se refere ao marinheiro, entre nove e dezesseis anos, de origem pobre em Portugal, que estava iniciando a carreira e era encarregado da limpeza e manutenção dos navios. (RAMOS, 2002).

<sup>27</sup> Com idade semelhante ou mais jovem que os grumetes, realizavam serviços aos oficiais da embarcação, sendo menos castigados e com mais chance de alcançar um cargo na Marinha. (RAMOS, 2002).

<sup>28</sup> Meninas órfãs de pai e pobres, de 14 a 30 anos (preferencialmente com idade inferior à 17 anos), oriundas de orfanatos de Lisboa e Porto, que foram sequestradas e enviadas para a Índia e Brasil, devido à falta de mulheres brancas, foram usadas para constituírem famílias a fim de evitar que as nativas das colônias fizessem esse papel. (RAMOS, 2002).

grumetes podiam mesmo prostituir-se como forma de obter proteção de um adulto” (RAMOS, 2002, p. 27). Além disso, havia ataque de piratas, cujo destino às crianças era a escravidão, também podiam morrer por fome, doença, por caírem ou serem jogadas em alto mar, sem possibilidade de salvamento, bem como serem esquecidos em naufrágios. Havia uma alta taxa de mortalidade na época, “a expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto ‘cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos’” (RAMOS, 2002, p. 20), esse contexto reforçava a ideia de desapego e indiferença aos cuidados na infância.

Diante do exposto, Ramos (2002) considera esse momento como uma história trágico-marítima, em que pouquíssimas crianças chegavam vivas em terra, e ainda quando chegavam, viviam à própria sorte. “Em uma época em que meninas de 15 anos eram consideradas aptas para casar, e meninos de nove anos plenamente capacitados para o trabalho pesado, o cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas era extremamente penoso para os pequeninos” (p. 48). Não havia, portanto, um universo infantil a ser considerado nessa época.

A partir de 1549 começaram a desembarcar no Brasil os padres jesuítas, da Companhia de Jesus, dos Frades Menores, entre outros que faziam parte da Ordem dos Jesuítas, segundo Chambouleyron (2002) o objetivo era a conversão dos nativos indígenas, escravos e da população em geral, adultos e crianças foram submetidos à doutrina Cristã, bem como a ler e escrever. Esse movimento estava apenas no seu início, tanto na Europa quanto nas diversas colônias, em todo caso, da ordem missionária à ordem docente, os jesuítas se escandalizaram com as



práticas indígenas de antropofagia, poligamia e nudez. No contexto europeu, esse período foi de gradativa descoberta do sentimento de infância, como referimos em Philippe Ariès, e como a Igreja teve um papel preponderante nessa transformação de costumes, estendeu-se também ao Brasil, de modo que as crianças indígenas eram vistas como “o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 58).

Segundo o autor supracitado, os jesuítas notaram que o caminho menos difícil e mais acessível para a evangelização do novo mundo, seria através das crianças, para que numa substituição de gerações, os filhos pudessem ensinar seus pais e futuras crianças as lições da cristandade. Neste sentido, alguns foram deixando os ritos gentílicos e foram batizados, além disso “há constantes referências ao desejo dos índios de entregarem seus filhos para que fossem ensinados pelos padres. Talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças [...]” (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 59). Em meios à resistência da cultura indígena, que até nos dias de hoje lutam contra o genocídio e o apagamento de sua história e de seus costumes, a educação das crianças indígenas pelos padres jesuítas não se deu sem conflitos.

Embora as crianças estivessem aprendendo a incorporar no cotidiano a doutrina Cristã, bem como as músicas, as procissões e as festas religiosas, assim como aumentavam o número de escolas e alunos, os jesuítas tinham receio das práticas nômades das famílias indígenas. O receio era de que as crianças cresceriam longe dos padres e esqueceriam o que teriam aprendido na infância. Além disso, não era incomum que

após a puberdade os adolescentes abandonassem o aprendizado e, aos olhos dos padres, corrompiam-se com bebedeiras, luxúrias e desobediências. Esses embaraços inquietavam os padres, pois punham em xeque os seus desejos de conversão, em consequência disso, começaram a optar por um sistema disciplinar mais rígido. Isso incluía uma vigilância constante, castigos corporais e uma postura autoritária na relação com os indígenas. Outra estratégia utilizada era enviar meninos para a Europa, para que lá fossem ordenados à vida religiosa sem pecado, e passado o tempo de perigo, voltariam ao Brasil para auxiliarem na conversão de mais indígenas. (CHAMBOULEYRON, 2002). Em suma:

A segunda metade do século XVI assistiu ao lento, e às vezes problemático, estabelecimento da Companhia de Jesus no Brasil. Em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda”, que deviam imprimir-se os caracteres da fé e virtude cristãs. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América, e que seguiam os ventos que traziam e enviavam suas cartas ao Velho Mundo. (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 79).

Ainda sobre a história da criança no Brasil, Priore (2002) relata como eram os partos, a alimentação infantil, os manuais de medicina, e também os cuidados com os recém-nascidos no cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. Os cuidados foram paulatinamente substituídos à medida que os médicos indicavam novos métodos com os bebês, contudo, esses primeiros cuidados não desapareceram completamente:

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado à pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: “cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho”, aplicado a uma estopa que por sua vez era presa por um lencinho à cabecinha do pequeno para “fortificá-la”. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água. (PRIORE, 2002, p. 86).

A medicina da época já alertava para a importância do aleitamento materno, e “tudo indica que o hábito indígena do aleitamento até tarde tenha incentivado a amamentação na colônia” (PRIORE, 2002, p. 87), um costume que as mulheres europeias não tinham. As amas de leite eram mulheres negras, africanas, que serviam as famílias de elite e estabeleciam um contato afetivo com as crianças. Entretanto, os médicos europeus consideravam inadequado a prática africana de dar às crianças pequenas alimentos engrossados com farinha. A razão para essa alimentação específica era, segundo a autora supracitada, o desejo de fortificar seus filhos para evitar a perda precoce, o que na racionalidade do médico ibérico era associada ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes. A alimentação mista e semi-sólida nos primeiros anos tem

uma motivação econômica, de modo que sempre houve uma diferença social abismal entre ricos e pobres no Brasil. Quando nasciam os dentes, já não havia mais diferenciação da alimentação entre crianças e adultos, as crianças passavam a acompanhar as refeições e o cotidiano de suas aldeias e cidades. (PRIORE, 2002).

As crianças pequenas recebiam atenção e mimos, as mães “cuidavam para preservar a função simbólica da sujeira do corpo infantil como uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias” (PRIORE, 2002, p. 87) e eram, em geral, protegidas contra “o assédio das bruxas” (p. 90). Essa questão culminou no surgimento de benzedeiros para curar e proteger as crianças; algumas simpatias resistem até hoje no imaginário social. Quanto ao mimo, a relação afetiva entre pais e filhos ocorriam nas famílias europeias, indígenas e africanas, entretanto, o ato de bater nas crianças foi uma prática inserida pelos padres jesuítas no Brasil, no século XVI, pois não toleravam os mimos. O ato de castigar e bater para eliminar vícios e pecados foi difundido pelos padres como um ato de amor, e “a partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência” (p. 97).

As violências físicas, muitas vezes dirigidas às mães, atingiam os filhos e não foram poucas as famílias que se desfizeram deixando entregues ao Deus dará, mães e seus filhinhos: fome, abandono, instabilidade econômica e social deixaram marcas em muitas das crianças. Não são poucas as que encontramos, nos documentos de época, esmolando às portas de igrejas, junto com suas genitoras. Um processo crime datado de 1756, movido na vila de São Sebastião, São Paulo, por Catarina Gonçalves de Oliveira revela imagens de outras violências: a de pais contra filhos. Nos autos,

Catarina revela ter defendido seu enteado, uma criança pequena, de chicotadas desferidas pelo pai, ansioso por corrigir o hábito do pequeno de comer terra. (PRIORE, 2002, p. 98).

Em suma, Priore (2002) contribui com a discussão sobre como há concepções diferentes de infâncias e de como o conceito de infância é construído socialmente. No contexto do Brasil colônia e no seu período imperial, a mortalidade infantil era alta, por exemplo, não havia rede hospitalar e tampouco saneamento básico. Nestas condições, as crianças raramente passavam da fase conhecida como “ingênuo”, isto é, até os 7 anos; momento também em que recebia a primeira comunhão e ingressava na comunidade social e religiosa no Brasil. Apesar das condições árduas, as crianças eram valorizadas na primeira infância. Havia preocupação com o futuro e cuidados com a criança, como por exemplo: no momento de morte da mãe, havia a preocupação com os filhos, por quem serão educados? Com quem ficarão? Até o início do século XIX, segundo a historiadora, éramos país-fazenda, sendo necessário olhar para este contexto para entender as diferentes infâncias. Se a criança era de uma família de elite, provavelmente tinha um lar relativamente harmônico, recebia o direito de brincar e estudar. Mas se era pobre, necessitava trabalhar junto aos pais para sobreviver.

No campo da sexualidade, como vimos no capítulo I, no subtítulo “Sexualidade na contemporaneidade”, houve transformações profundas da modernidade para a pós-modernidade, de modo que impactou também à criança. Destacamos que Bauman (2022) apontou para a desintegração da família na pós-modernidade, com isso, há também mudanças na relação com as crianças. De acordo com o autor, na modernidade, a

sexualidade da criança era motivo para constante vigilância e controle, a fim de evitar ou fazer confessar práticas consideradas moralmente reprováveis. Já na pós-modernidade, não é exatamente a sexualidade das crianças que preocupa, mas sim, o medo do desejo sexual dos pais com relação às crianças. A vigilância mudou de lugar, mas não de função, agora existe a recomendação para que os pais sejam cautelosos e um tanto distantes das crianças, para que não a tomem como objetos sexuais, ou para evitar que os pais sejam sujeitos sexuais e abusem do seu poder, a serviço de seus impulsos sexuais. Assim, é necessário “manter as crianças à distância – e, acima de tudo, abstendo-se de intimidade e manifestação tangível, aberta, do amor dos pais” (BAUMAN, 2022, p. 220).

Sem dúvida há inúmeros casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, no qual, alguém da família, geralmente o pai, ou alguém muito próximo, é de fato o agressor. Quanto à essas situações, a identificação e o encaminhamento dos casos à justiça são necessários. Contudo, o que Bauman (2022) chama atenção, é para um cenário que favorece a ambiguidade, situações em que as trocas naturais de amor entre pais e filhos, ou manifestações sexuais das crianças, são confundidas com abuso. Ele comenta sobre um caso de uma menina de três anos:

Num caso amplamente divulgado, Amy, de três anos de idade, foi encontrada na escola fazendo objetos, com massa de modelar, em forma de linguíça ou de cobra (que o professor identifica como pênis) e falava de coisas que “esguichavam substância branca”. A explicação dos pais, de que o misterioso objeto que esguichava substância branca era um borrifador contra congestão nasal, enquanto as coisas em forma de linguíça eram imagens dos doces de gelatina preferidos por Amy, não ajudou. O nome de Amy foi colocado na lista das “crianças em perigo”, e os pais entraram numa

batalha para limpar seus nomes. (BAUMAN, 2022, p. 222).

Neste sentido, parece haver uma confusão com a identificação de sinais de abuso sexual, em todo caso, a sexualidade aparece sob vigilância de quaisquer sinais mínimos, interpretados pela mente adulta. Outro exemplo, descrito pelo autor supracitado, é de que a masturbação da criança ou mesmo a curiosidade com os próprios órgãos genitais, são vistos como produto da sexualidade dos pais, “mais do que as próprias inclinações sexuais das crianças, e interpretados como indicadores de abuso sexual” (BAUMAN, 2022, p. 222). Assim, a criança colocada como objeto sexual, serve ao enfraquecimento dos laços, pois a narrativa impera constantes recomendações para que os pais se mantenham distantes. Para o autor, esse modo de relacionamento entre pais e filhos, estimula relações superficiais, frias e desconectadas, em que a busca por acumular sensações e impressões é favorecida. Em suma:

[...] a separação atual do sexo das outras relações inter-humanas permite-lhe ser submetido, sem restrição, aos critérios estéticos da experiência forte e da satisfação sensual. Primeiro, mediante a “purificação” da parceria, o amor erótico foi reduzido a sexo; depois, em nome da purificação das intenções sexuais impuras, a parceria é “purificada” do amor. (BAUMAN, 2022, p. 223).

Vimos anteriormente que a psicanálise contribuiu e contribui com a história da humanidade, com a dimensão inconsciente do sujeito e dos seus modos de viver consigo e com o outro, enfim, como ele se posiciona frente ao seu desejo. Com relação às crianças, a psicanálise ocupou-se delas desde o seu início, com Sigmund Freud, embora ele mesmo não tenha levado à cabo a análise de uma criança. Muitos

psicanalistas depois dele analisaram crianças em seus consultórios, nas escolas, nos hospitais e outras áreas que se ocupassem do infantil. É o caso da psicanalista francesa Françoise Dolto (1908-1988), que segundo Ledoux (1991), Dolto quis se tornar “médica de educação” ao observar que as histórias familiares poderiam provocar adoecimentos psíquicos. Françoise estudou enfermagem e medicina, e num hospital de doenças infantis, entre 1934 e 1935, conheceu o psicanalista S. Morgenstern, a quem pode acompanhar o trabalho e notar a maneira como tratava a criança, “sem julgá-la, sem coloca-la numa posição de objeto” (LEDOUX, 1991, p. 10). Nessa época, Dolto se interessava pelas crianças e desejava escuta-la, assim como falava com os bebês, algo incomum na sociedade em que vivia, uma vez que as pessoas em seu entorno estranhavam e zombavam desse comportamento. O século XX ainda guardava resquícios da história que vimos até aqui, isto é, de não reconhecer a criança pequena enquanto sujeito.

Ainda de acordo com o autor supracitado, Dolto realizou sua análise pessoal com René Laforgue, que a despertou para a psicanálise, depois tornou-se psicanalista pelas demandas que recebia em seu trabalho. Antes dela, porém, já existia a primeira psicanalista de crianças na França, Eugénie Sokolnicka, contudo, isso não diminui a contribuição que Françoise Dolto realizou com a clínica infantil. As suas primeiras demandas incluíam “crianças difíceis, fóbicas, insones, enuréticas, desajustadas e com problemas escolares” (LEDOUX, 1991, p. 11). Entre 1940 e 1978, Dolto tratou crianças a partir da psicanálise no Hospital Trousseau, onde se tornaria seu principal local de trabalho.



Para Dolto, o adoecimento psíquico das crianças, sejam bebês, crianças pequenas ou maiores, tinha relação muitas vezes com a vivência familiar e com o meio em que a criança estava inserida. Ocupou-se assim de escutar o discurso parental a fim de compreender a inter-relação dos adultos com as crianças, isso porque a vida uterina e os recém-nascidos já contam com a dimensão da linguagem, são como esponjas que absorvem o seu meio. Assim, Dolto ocupou-se também da prevenção das neuroses e psicoses, distanciou-se da visão médica, escutou o sujeito do inconsciente e os traumas familiares. Desde sempre afirmou o quanto a psicanálise poderia contribuir com a educação e concebeu a seguinte visão sobre a criança e o período da infância:

As crianças, nos primórdios do saber, devem ser respeitadas em suas características expressivas e em sua fantasia. Trata-se, antes de mais nada, de reconhece-las como sujeitos do desejo, de ouvi-las em sua verdade, através de suas palavras e seus sintomas. Esses sintomas são mensagens a decodificar, mal-entendidos, mas são também expressões de sua verdade e de sua história. Não devem ser reeducados ou agrupados numa rotulação esterilizante e segregacionista. (LEDOUX, 1991, p. 23).

Quanto a relação histórica da criança ser vista como objeto ou como sujeito, ao longo do apagamento da criança na iconografia da Idade Média e depois a descoberta da infância na modernidade, como vimos em Philippe Ariès, Dolto (2005) fala sobre o lugar dado às crianças na sociedade e evidencia que a causa das crianças é mal defendida por três motivos: 1. O discurso científico trata a criança como objeto de estudo para a Medicina e para as Ciências Humanas, já o discurso literário trata a primeira infância como um objeto de desejo do romancista; 2. Há uma

preocupação econômica do custo das crianças para a sociedade; 3. Os adultos impõem a si mesmo (mal-estar, expectativas, etc.) como modelo para as crianças, usam a si mesmo como referência e não se sentem à vontade sendo contrariados pelas crianças. Para Dolto (2005), trata-se de uma tradição do “adulto-centrismo”, voltado para o interesse dos adultos quando confrontados com os enigmas da infância. Assim, a psicanalista pontua que a criança leva muito tempo para ser reconhecida como sujeito, e quando ocorre na modernidade uma abertura para a infância, a criança é reconhecida como útil ao universo do trabalho, tratada, portanto, como máquina de produção.

Tivemos também mudanças em relação as configurações familiares, antigamente as crianças eram criadas por amas, babás e tinham contato com um número maior de adultos pela família extensa, diferente da família nuclear ou família monoparental de hoje. Dolto (2005) ressalta que na família de hoje, em que é recorrente a tríade pai, mãe e filho, as tensões são maiores e a criança cada vez menos tem contato com outras pessoas de fora da família, o que poderia ajuda-la a interditar os desejos incestuosos. Antigamente, também, as amas e babás reconheciam a linguagem sexual da criança pequena, diferente do tempo em que Freud anunciou a sexualidade infantil e a família se escandalizou. Em geral, os pais têm dificuldade em reconhecer a sexualidade nos filhos pequenos, pois eles mesmo recalcam a própria vivência pré-edipiana, de quando eram crianças.

Com a privatização dos espaços e fechamento da pequena família burguesa ocorrida na modernidade, a criança passa tempo em casa e na escola, quando não trabalhando se for de família pobre, mas aquela que

está restrita a poucas pessoas, segundo Dolto (2005), ganhou em atenção com os mais próximos, mas perdeu em experiências coletivas com outras pessoas. É interessante, portanto, a multiplicidade de espaços comuns pensados para as crianças, além da escola, também parques, em que é possível a criança experimentar as relações sociais. Embora tenha tido um movimento de fechamento dos espaços, faz-se necessário pensar a importância que as diversas relações propiciam a criança.

Há também o espaço do corpo, como o corpo da criança é tratado na atualidade, cada vez mais sabemos pela ciência e pelas experiências empíricas, o que faz mal e o que é saudável para a criança e o seu desenvolvimento. Dolto (2005) exemplifica que é fundamental começar pela linguagem, e não simplesmente agir com a criança transmitindo a ideia de que seu corpo é perigoso para si mesma (pois ela pode cair, se queimar, se machucar, etc., então protege-se) sem trazer uma explicação plausível e compreensível para a criança. Um modo de fazê-la entender é incluir na linguagem que também os adultos e os próprios pais não podem sair correndo pela rua ou ingerindo tal produto químico, pois também sofreriam consequências. Não é, portanto, somente proibido a criança, mas é algo compartilhado por todos os humanos ou por aquela sociedade, isso ajuda a entrada simbólica da criança na cultura.

Historicamente, além das mudanças do espaço e da mobilidade rural e urbana, houve também avanços significativos da tecnologia, desde a sociedade industrial podemos citar a eletricidade, como exemplo trazido por Dolto (2005). A manipulação de objetos e a aprendizagem que a criança faz do seu entorno, junta-se a necessidade de verbalização com informações corretas sobre os riscos e utilidade de cada coisa. Contudo,

isso não ocorre sem conflitos e equívocos na criança pequena, sendo importante uma compreensão daquilo que a criança fala e como devolver a ela noções reais. Como exemplo, Dolto (2005) descreve a situação em que os pais alertam para a criança pequena não colocar o dedo na tomada, mas a criança transgredir, coloca o dedo e leva o choque. Neste sentido, relata uma situação que ocorreu com o seu marido e o seu filho de nove meses:

a primeira vez que ele levou um choque ao pôr o dedo na tomada, veio me dizer: “Papai está lá”, mostrando a tomada. [...] E o pai lhe dizia: “Sim, é proibido mexer lá, é perigoso”. O pai estava onde fora dada a confirmação de sua palavra, como se a palavra do pai tivesse machucado a criança, não aquilo de que ele havia falado. [...] Todo objeto manipulado pelos pais é para a criança o prolongamento dos pais. Então, se os pais manipulam objetos e esses mesmos objetos, ao serem tocados ou manipulados pela criança, são perigosos e a fazem correr riscos, para ela é o pai e a mãe que, estando naquele objeto, proíbem sua iniciativa e sua motricidade, o que significa que eles estão limitando a humanização da criança a sua própria imagem. Foi necessário que eu explicasse a meu filho que não era o pai dele, mas a eletricidade que ele havia sentido; que se seu pai ou eu tivéssemos feito o mesmo gesto que ele, nós também teríamos levado um choque; que a eletricidade é uma força útil, que suas leis devem ser respeitadas tanto pelos adultos como pelas crianças; que o pai não o tinha punido nem estava na tomada. (DOLTO, 2005, p. 61).

Essa explicação trouxe alívio e informações corretas sobre o que realmente tinha acontecido, o que ajuda a criança a elaborar os acontecimentos e não se sentir inibida diante do mundo. Assim, o filho de Dolto conseguiu, após essa experiência, aprender como se ligava um

abajur ou uma torradeira, neste sentido “a criança havia adquirido confiança em si mesma, e seu desejo de agir como os adultos observando e solicitando explicações técnicas através do olhar e da voz quando não conseguia fazer como eles” (DOLTO, 2005, p. 61). Os pais vistos como extensores do mundo em seu entorno, ou algum outro adulto de confiança, pode ajudar a criança, por meio da linguagem, a informá-la antecipadamente daquilo que a experiência irá provar para ela, ou então fazer combinados antes para que se a criança não cumprir, poder retornar o combinado e mostrar a consequência que teve, sem punições desproporcionais com o contexto. No caso da tomada, seria desproporcional bater na criança para que ela “aprenda” uma lição, a consequência já está ali, precisa então retomar a explicação de um modo acessível para a criança.

A criança pequena ainda não consegue diferenciar eu-outro, interno-externo, seus pais de outros objetos, assim como ainda não faz sentido que algum dia seus pais também foram crianças ou que havia vida antes do nascimento delas, isto é, tomam a si mesma como referência. Então é necessário introduzi-las na linguagem, segundo Dolto (2005), a realidade precisa ser transmitida em palavras, de modo claro e coerente. Essas noções preparam para o complexo edípico em que a criança precisará compreender que a relação dos filhos com os pais é distinta da relação sexual entre os pais. Para tanto, precisa entender pouco a pouco que os pais algum dia foram também crianças, por fotografias e pela linguagem, ou de observar a relação dos pais com os avós. Se os avós ou algum genitor for ausente, seja por morte ou outro motivo, é de igual importância usar a linguagem para explicar a criança. Todos esses

processos da linguagem atravessam o inconsciente, as dimensões imaginárias, simbólicas e reais da criança, e que conseqüentemente estão ligadas a sexualidade e a energia libidinal.

## 2.2 Conceitos e elementos históricos da Educação Sexual no Brasil

Conceituamos a Educação Sexual como “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 [...]” (GAGLIOTTO, 2014, p. 34). Tomamos como referência, nesta dissertação, a Educação Sexual Emancipatória, isto é, que considera a complexidade e a dinamicidade da sexualidade, o que inclui as contradições das dimensões subjetivas, econômicas, políticas e sociais, bem como busca produzir “uma sexualidade responsável, autônoma e libertária” (GAGLIOTTO, 2014, p. 25). Neste sentido, faz-se necessário mapear, mesmo que brevemente, a história da educação sexual no Brasil, do seu período colonial até os dias de hoje, sob a perspectiva da análise crítica de nossa trajetória.

A chegada dos portugueses no Brasil Colônia estabeleceu um choque cultural, uma vez que os padres jesuítas desaprovavam a vivência dos costumes e da sexualidade dos povos indígenas e africanos. De acordo com Gagliotto (2014), a construção histórica da sexualidade nesse contexto ocorreu por meio da interrelação de um “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” (p. 28). Como referimos até aqui, a Igreja Católica concebia o exercício da sexualidade com restrições e censuras, a ponto de considerar o desejo e o prazer como pecado da carne. De um processo de sexualidade livre e até “sem limites”, é introduzido paulatinamente a concepção europeia, da qual Foucault apresentou na história da sexualidade, isto é, o uso sistemático da confissão e a *scientia sexualis* (ciência sexual), para saber melhor acerca do sexo e assim aumentar a eficiência de seu controle.

Neste sentido, podemos localizar que, historicamente, a educação sexual no Brasil se deu no intercâmbio das três culturas: indígena, europeia e africana. O choque cultural devia-se as concepções opostas e distintas da vida, da sexualidade, da morte e das relações; enquanto uns viviam a nudez e o prazer do corpo junto à natureza, outros usavam as vestimentas para esconderem um pecado original, cheios de culpa, desejo e vergonha. De acordo com Gagliotto (2014) os africanos não compreendiam o sexo como transgressão às leis, bem como os indígenas que vivenciavam a sexualidade como integrada à vida, admitindo, portanto, o prazer corporal enquanto condição humana. Portanto, com a chegada da Ordem dos Jesuítas, “a catequese ensinada para os ‘indiozinhos’ desde crianças ia devorando o belo e instaurando a ideia de feio, sujo e pecaminoso a tudo que se referia à cultura sexual indígena.” (GAGLIOTTO, 2014, p. 30).

A contrarreforma da Igreja, como referimos anteriormente, impulsionou o movimento da Igreja Católica para recuperar e converter os desviantes da fé, tal movimento também chegou ao Brasil Colônia, por meio da inquisição do Santo Ofício, cuja função era a de “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” (GAGLIOTTO, 2014, p. 33), ou seja, o sexo era permitido somente entre homem e mulher, casados e para fins de reprodução. Neste sentido, tudo o que estava fora desta lógica era passível de confissão, portanto considerado pecado, e até mesmo crime, como por exemplo, a homossexualidade; considerada crime durante o período da escravatura. O Santo Ofício contava ainda com o auxílio da 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.” (GAGLIOTTO, 2014, p. 33).

No século XIX, avançamos para o contexto da sociedade imperial e republicana brasileira, de acordo com Gagliotto (2014), esse período foi marcado por uma ideologia positivista, base da república e da constituição jurídica do país. As concepções políticas do filósofo Auguste Comte, idealizador do positivismo, influenciaram o pensamento hegemônico, de modo que o lema “Ordem e Progresso” estampado na bandeira brasileira, representa a ideia positivista. Seu fundamento evoca a necessidade de um estado forte, do poder moderador com os militares, o combate as ideias que se apresentam como um não reconhecimento de uma suposta harmonia entre classes sociais, entre outras. (ANDREY, 2003). No campo da sexualidade, a visão positivista fomentou a cientificidade do corpo, posicionando-o 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.” (GAGLIOTTO, 2014, p.



34). O positivismo prometeu ordem e progresso à sociedade e deparou-se com críticas, contradições e furos em suas concepções:

O positivismo formal e objetivo incutiu nas pessoas ideia 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. (GAGLIOTTO, 2014, p. 35).

No final do século XIX e no início do século XX, médicos e educadores ocupam-se da educação sexual, fundamentados na ciência da época. A tese de Francisco Vasconcelos, de 1915, com o título “Educação Sexual da Mulher”, foi a primeira publicação acadêmica no Brasil sobre sexualidade. Essa tese enfatiza o papel da mulher como mãe e esposa, combate a masturbação e alerta para as doenças venéreas, de modo que segue uma visão higienista e moralista. Gagliotto (2014) também destaca o trabalho do médico José de Albuquerque, ao qual divulgou a educação sexual nos diversos setores sociais, defendeu a educação sexual para crianças de várias idades, tratou da importância da sexualidade para o desenvolvimento saudável e observou que a escola não estava debatendo questões de sexualidade, devido a associação de sexo com imoralidade. Suas obras “marcam o início das preocupações com a Educação Sexual

no Brasil, numa perspectiva higienista e médica” (GAGLIOTTO, 2014, p. 40).

As décadas de 20 e 30 são marcadas, portanto, por um interesse em desenvolver programas de Educação Sexual no Brasil, focados na mulher como responsável por esse campo sexual em detrimento da reestruturação dos papéis sexuais (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; FIGUEIRÓ, 1998; ROSENBERG, 1985). Acrescenta-se a isso que a “primeira iniciativa de incluir a Educação Sexual num currículo escolar data de 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, cuja experiência prosseguiu por vários anos, até que em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo” (FIGUEIRÓ, 1998, p. 124), ou seja, apesar da movimentação ainda moralista e parcial da visão sobre a sexualidade, a educação sexual encontrava resistências ferrenhas por parte da sociedade.

Entre o período de 1930 e 1950, não houve iniciativas significativas do âmbito jurídico e institucional para a educação sexual, a sexualidade mantinha-se sob aspecto moral e religioso (GAGLIOTTO, 2014). De acordo com Figueiró (1998), antes da década de 60, a educação sexual tinha algum espaço nas escolas protestantes ou aquelas que não tivessem vínculo religioso, pois a Igreja Católica mantinha sua posição de repressão sexual e tinha adeptos suficientes para manter a sua hegemonia na sociedade

Os pesquisadores localizam que foi na década de 1960 que a Educação Sexual teve uma expansão significativa (BARROSO e BRUSCHINI, 1982; FIGUEIRÓ, 1998; ROSENBERG, 1985), impulsionada pela revolução sexual e pelos movimentos sociais (DE

OLIVEIRA, 2017). Deu-se inicialmente por propostas governamentais que restringiam o assunto aos aspectos biológicos, mas também experiências positivas que vão além do biológico. Uma dessas experiências foi realizada no Colégio de Aplicação, pelo Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, dentro do Serviço de Orientação Educacional, entre 1963 e 1968, na qual consistia numa orientação em grupo, com o professor de Ciências nos primeiros encontros e depois uma livre discussão junto ao orientador, sobre dúvidas e inquietações acerca da sexualidade. A escolha do tema era democrática, considerando a necessidade e interesse dos alunos, e além disso, os pais também tiveram um momento para compreender o trabalho da Educação Sexual e orientações focadas na importância do diálogo aberto com os filhos. (FIGUEIRÓ, 1998). Figueiró (1998) ressalta que até mesmo os colégios católicos desenvolveram programas de Educação Sexual na década de 60, após o Concílio Vaticano II (1962-1965), assim como as propostas se expandiram para as escolas públicas, primeiramente nas capitais São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Após esse período favorável da década de 60, houve interferências negativas no campo da Educação Sexual, por meio do golpe militar de 64 (GAGLIOTTO, 2014), ao qual se estendeu na década de 70 (FIGUEIRÓ, 1998). De acordo com Gagliotto (2014), durante a ditadura militar experienciamos a censura e a repressão, fato que refletiu nos programas curriculares de ensino e teve efeito na educação sexual. Sobre as interferências políticas, Figueiró ressalta:

Em 1968, foi rejeitado o projeto da deputada Júlia Steinbruch (PMDB – RJ) que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de

1º e 2º graus; em maio de 1970, o Congresso Brasileiro oficializou a censura prévia de livros e jornais; em 1976, a conselheira Edília Coelho Garcia, ao apresentar a posição oficial brasileira no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual, afirmou, entre outras coisas que: “... entendemos no Brasil que primordialmente é à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual (...). Realmente no Brasil, em regra geral, somos contrários às chamadas aulas de educação sexual...” (Rosenberg, 1985, p. 15). Um outro empecilho para a implantação da Educação Sexual nas escolas foi a política de planejamento familiar pró-natalista, adotada na época. (FIGUEIRÓ, 1998, p. 125).

Já os anos 1980, de acordo com Gagliotto (2014), foram marcados pelo início das pesquisas em educação tendo como objeto de estudo a Educação Sexual (GOLDBERG, 1988; NUNES, 1987; GUIMARÃES, 1988; BARROSO e BRUSCHINI, 1982). Além disso, houve uma expansão de discursos sobre a sexualidade em diversos setores sociais, muitos com enfoques feministas, e especialmente difundidos pela mídia (televisão<sup>29</sup> e jornal) e incorporados pelas escolas. Foi nesta década também, em 1981, que foi identificada a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS)<sup>30</sup>, de acordo com Terto Jr. (2002), a doença foi associada inicialmente às práticas homossexuais entre homens, conhecida como “GRID (Gay Related Immunodeficiency) nos

---

<sup>29</sup> Destaque para o programa TV MULHER, o quadro “Comportamento Sexual”, realizado por Marta Suplicy, na rede Globo. (GAGLIOTTO, 2014).

<sup>30</sup> Epidemia causada pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), de acordo com o Ministério da Saúde (2016) é transmitida por meio das relações sexuais (vaginal, anal ou oral) desprotegidas (sem camisinha) com pessoa soropositiva, ou seja, que já tem o vírus HIV, pelo compartilhamento de objetos cortantes e contaminados, como agulhas, alicates, etc., de mãe soropositiva, sem tratamento, para o filho durante a gestação, parto ou amamentação.

meios científicos e de *câncer gay*, *peste gay* ou *peste rosa* pela imprensa e pela opinião pública (DANIEL; PARKER, 1991 apud TERTO JR., 2002, p. 148). Vale lembrar que nessa época a homossexualidade era considerada uma doença, que somado ao advento da AIDS serviu de motivo para o aumento do preconceito e da discriminação.

Mesmo após o reconhecimento da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1991, foi longa a luta dos movimentos sociais LGBTQIAPN+ para conquistar direitos e dignidade para as populações minoritárias. De acordo com Terto Jr. (2002), um exemplo clássico de preconceito é a história de proibição de doação de sangue por parte de homens homossexuais, fato que se estendeu, segundo Resende (2020), até 8 de maio de 2020, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a restrição de doação de sangue das normas do Ministério da Saúde e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), considerada inconstitucional e discriminatória.

A partir de 1990, a educação sexual retomou um espaço de interesse nas escolas, mas ainda encontrando resistência de pais conservadores por não entenderem a importância da Educação Sexual, o papel deles e da escola. O aumento nos índices de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis foi um fato que mobilizou a sociedade a repensar estratégias para a sexualidade. (FIGUEIRÓ, 1998). A expansão da Educação Sexual segue em meio as resistências, o final do século XX é marcado por transformações na educação a partir de determinantes políticos. Citamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/9.394/96 (BRASIL, 1996), os Referenciais

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, PCNs, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram elaborados como documentos para nortear os currículos do ensino fundamental e médio, não se impõem como uma diretriz obrigatória, mas sim como uma referência para os educadores. Nos PCNs, a sexualidade é tratada como tema transversal, isto é, não representa uma disciplina específica, mas deve transitar entre as mais diferentes disciplinas (BRASIL, 1997, p. 15). O termo “orientação sexual” foi usado no documento para orientar as propostas, contudo não é o termo mais acertado, uma vez que, orientação sexual é usada para se referir a direção do desejo sexual do indivíduo (FIGUEIRÓ, 1998). Os PCNs tiveram pontos positivos e negativos em sua abordagem, como pontos positivos enfatizamos a introdução da perspectiva de gênero como fundamental na constituição da identidade de crianças e adolescentes, bem como o combate ao sexismo (VIANNA e UNBEHAUM, 2006) e abertura ao diálogo sobre a sexualidade (DE OLIVEIRA, 2017), como pontos negativos ressaltamos a dificuldade da escola colocar os PCNs em ação, estar distante da realidade da formação dos educadores e das especificidades de cada região brasileira (VIANNA e UNBEHAUM, 2006), entre outras críticas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, foi aprovado em 1998, mas a história da educação infantil antecede essa data e é necessário compreendermos o contexto em que o

RCNEI foi proposto no Brasil. Para tanto, Vianna e Unbehaum (2006) localizam que por meio da Constituição Federal de 1988, a maternidade foi reconhecida como uma função social e também dever do Estado, por isso as creches e pré-escolas foram pensadas para cuidar e educar crianças de zero a seis anos de idade. Nessa época, as autoras apontam que foi um momento favorável também às pesquisas e projetos para trabalhar a sexualidade e a questão de gênero da educação infantil, juntamente com o apoio do movimento feminista. Com isso, o feminismo possibilitou o “direito da mulher à creche e pré-escola para suas filhas e filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 411).

Embora a criança pequena tenha sido reconhecida como um sujeito de direitos, por outro lado as políticas educacionais não deram conta de todas as demandas orçamentárias e de salários para os educadores, bem como implementação de qualidade das creches e matrícula para todas as crianças do Brasil, questão que vem se arrastando ao longo dos anos. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006). Outro desafio apontado pelas autoras diz respeito a compreensão da função da creche, por um lado entende-se que cuidado e educação são indissociáveis, por outro a prioridade para atender somente a mãe trabalhadora, isto é, como não tem vaga para todos, prioriza-se a mãe que trabalha. Neste sentido:

Para superar essa discussão, um exemplo é o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg junto ao MEC, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da

criança” (Brasil, MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1997). As autoras reforçam a concepção de creche como lugar de educação infantil, na qual o foco está na criança e em seu desenvolvimento. A proposta articula a noção de cuidado (atenção, aconchego, higiene, saúde, alimentação) e a educação (estímulo, desenvolvimento da curiosidade, imaginação, capacidade de expressão). (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, 413).

Contudo, o novo grupo que assumiu a Educação Infantil no MEC em 1998, segundo as autoras supracitadas, não seguiu essa concepção de educação e cuidado, e é nesse contexto que surge o RCNEI. Como ponto negativo, há uma antecipação da escolarização das crianças pequenas sob modelo de conteúdo didático do ensino fundamental, desconsiderando, portanto, a dimensão do cuidado e da educação; a supremacia da mente em detrimento do corpo e da afetividade (VIANNA e UNBEHAUM, 2006). Como ponto positivo, o documento problematiza o determinismo biológico e considera a construção social de gênero e de sexualidade já nos primeiros anos de vida, neste sentido, estimulam que tanto meninos quanto meninas possam brincar do que quiserem, bem como a orientação para evitar enquadrar e estereotipar as crianças de acordo com o seu gênero (VIANNA e UNBEHAUM, 2006).

De acordo com Sá-Silva e Da Silva (2018), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, não apresenta uma proposta clara para a escola, referente à educação sexual da criança. Os educadores afirmam ainda que não sabem como trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade, de modo que optam pelo silêncio. Segundo os autores, tratar sobre a temática da sexualidade na educação infantil é necessário para o exercício da cidadania.



Tanto os PCNs e RCNEI quanto outras políticas públicas educacionais, foram elaboradas a partir de tratados internacionais e da política do neoliberalismo, que adentrou o Brasil na década de 1990, a partir do governo Collor. Nesse contexto, a grande crítica aos PCNs parte da premissa de que se trata de uma política que segue o fluxo neoliberal, “voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

De que modo a cartilha neoliberal e a influência de agentes internacionais pautam as políticas educacionais para a sexualidade? O estudo de Krawczyk (2020) mostra como as políticas estadunidenses influenciam as políticas brasileiras contemporâneas. A autora aponta a influência das igrejas evangélicas pentecostais, que se espelham nos moldes neoliberais dos EUA e que parte significativa da elite brasileira se declara liberal na economia e conservadora nos costumes. Nos últimos anos têm avançado alianças entre o governo federal e a bancada evangélica no Congresso, o que reflete na política educacional. Ainda de acordo com a autora, o governo busca uma aliança global pró-família<sup>31</sup> juntamente com outros governos conservadores, com o objetivo de resgatar valores morais e opor-se aos princípios da educação sexual e das questões de gênero. Além disso, há o programa Escola sem Partido (ESP)<sup>32</sup>, que segundo a autora supracitada usam o argumento de que:

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/09/14/governo-bolsonaro-articula-alianca-internacional-pro-familia/?cmpid=copiaecola>

<sup>32</sup> “Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por

[...] a escola usurpou o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos e atacando o trabalho e a identidade do professor como educador, os propositores desse programa buscam coibir a autonomia escolar, a liberdade de pensamento dos professores, a prioridade do conhecimento científico e multicultural, promovendo um “clima policialesco” nas escolas, via a delação das famílias e dos estudantes. Frases do tipo “Nenhum estudante é obrigado a confiar no professor” podem ser encontradas no seu site<sup>33</sup>. Denunciam a presença, nas escolas, do que eles chamam “ideologia de gênero”, para se referir aos estudos que reconhecem que o gênero é uma construção social e que existe uma diversidade de identidades de gênero, que não se restringe à divisão sexual entre homem e mulher. As acusações vão ainda mais longe, incluindo a negação de fatos históricos, de conhecimento científico, de teorias sociais e de intelectuais reconhecidos internacionalmente. (KRAWCZYK, 2020, p. 18).

Como vimos, a educação sexual tem longa história de avanços e retrocessos no campo escolar brasileiro (FERREIRA, 2020). Desde o avanço de movimentos LGBTQIAPN+ e o consequente crescimento de políticas públicas como o Programa Brasil sem Homofobia (2004), a inclusão do tema transversal Orientação Sexual, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) até a censura por parte de defensores contrários, que afirmam que a educação sexual é responsabilidade exclusiva da família (ROSENBERG, 1985). Pode-se mencionar ainda, o surgimento do movimento “Escola sem Partido”

---

objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>

(ESP) que, desde 2004, fez tramitar projetos de lei com a finalidade de impedir o que, seus autores, definem como “doutrinação política e ideológica” de alunos por parte de educadores nas escolas (FURLANETTO et al. 2018). Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação e em 2015 os Planos Municipais de Educação, que encontrou resistências para trabalhar as questões de sexualidade e das relações de gênero na escola, devido às noções equivocadas como “ideologia de gênero” e a suposta ideia de “ataque à família tradicional” (DE OLIVEIRA, 2017). Enquanto a educação sexual avança de um lado, ao mesmo tempo, do outro, sofre represálias de movimentos conservadores, aos quais germinaram historicamente e mantiveram viva a narrativa religiosa fundamentalista (NUNES, 1987; FIGUEIRÓ, 1998; GAGLIOTTO, 2014; FOUCAULT, 2020).

O espaço escolar, fruto de processos históricos, políticos e sociais, tais como explanamos até aqui, pode tanto reproduzir o modelo conservador, normativo e excludente de sexualidade, quanto pode produzir novas significações. Sobre essas contradições e potencialidades da escola, Ciribelli e Rasera (2019) ressaltam a importância da perspectiva social para compreender os conceitos de identidade, gênero e sexualidade. Neste sentido, o corpo não é somente um organismo biológico, mas atravessado pela linguagem e por narrativas que circulam no laço social. Os gêneros reconhecidamente masculino e feminino, homem e mulher, carregam uma história em diversas épocas e lugares, foram estabelecidos como norma social características específicas de expressão para cada gênero: menino que não chora e não é organizado com os materiais escolares, menina que é educada e não fala alto, por

exemplo. Assim como a heterossexualidade é posta como sexualidade normal e esperada para meninos e meninas. Trata-se, portanto, do olhar cuidadoso da escola e da educação infantil, considerar a diversidade sexual e a multiplicidade de identidades, por meio da concepção de que a “construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 18).

A educação sexual das crianças, já era defendida por Freud (1907/1996), em uma carta aberta que enviou ao Dr. M. Fürst, chamada “O esclarecimento sexual das crianças”, em 1907. Nesta carta ele enfatiza a seguinte mensagem:

Considero um avanço muito significativo na educação infantil que na França o Estado tenha introduzido, em lugar do catecismo, um manual que dá à criança as primeiras noções de sua situação como cidadão e dos deveres éticos que deverá assumir mais tarde. No entanto, essa educação elementar continuará com sérias deficiências enquanto não abranger o campo da sexualidade. (FREUD, 1907/1996, p. 78).

Freud coloca como imprescindível as questões da sexualidade no campo educacional. Voltolini (2011) complementa que Freud abordou ainda a temática em outro artigo, intitulado: “Sobre as teorias sexuais das crianças”. Segundo o autor, a escola, engajada no exercício democrático e emancipatório, incluiu o tema da educação sexual no currículo escolar, questões como: “constrangimento dos professores para tratar do assunto, suas dúvidas quanto à pertinência e a justa medida desse diálogo, bem como os encaminhamentos derivados da reflexão sobre eles” (VOLTOLINI, 2011, p. 18). Ao longo do tempo, houve a incorporação de um saber dialógico entre pais e filhos, educadores e alunos, e da

influência dos ditos e não-ditos da sexualidade. Embora tenham ocorrido algumas mudanças, no último século, os adoecimentos psíquicos permanecem e a repressão ainda se faz presente. Faz-se necessário refletir, portanto, como está localizada essa questão da sexualidade no campo escolar.

### **III. O TRABALHO DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS PEQUENAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Neste capítulo apresentamos a trajetória da pesquisa qualitativa, cujo aprofundamento dos significados das ações e das relações humanas se torna possível. Na pesquisa qualitativa, o social apresenta-se como um mundo de significados e de uma linguagem passível de investigação (MINAYO & SANCHES, 1993). Abordar a temática proposta, neste estudo, de forma qualitativa, permite uma aproximação subjetiva, considerando que:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 244).

A metodologia teve como propósito realizar uma revisão teórico-bibliográfica, sob o enfoque da educação e da psicanálise, nas obras de Sigmund Freud, Jacques Lacan, Françoise Dolto, Guacira Lopes Louro, Karl Marx, Friedrich Engels, Michel Foucault, Philippe Ariès, Paulo Freire, Mary Neide Figueiró, Giseli Monteiro Gagliotto, entre outros autores, que tratam a temática da sexualidade e a educação sexual de crianças pequenas, no espaço escolar. Analisamos os temas mencionados, contextualmente, portanto dialogamos com outras disciplinas como: a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história.

De acordo com Minayo e Sanches (1993) “um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude

a refletir sobre a dinâmica da teoria” (p. 239). Assim sendo, o método de uma pesquisa deve ser apropriado ao objeto de estudo e de investigação propostos, além de oferecer elementos teóricos para a análise e se configurar enquanto operacionalmente exequível.

Pretendemos responder ao seguinte interrogante: **Como tem sido o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar?** Para responder a essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, guiada pelo método do materialismo histórico-dialético, com base teórica em autores da Psicanálise, da Educação e do Marxismo. Para o tratamento dos dados coletados na pesquisa documental, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15). Sendo assim, é um conjunto de técnicas de análise que organiza o material, codifica e categoriza os dados, bem como proporciona a interpretação do conteúdo destacado.

De acordo com Tozoni-Reis (2020), o materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade, utilizado pelas pesquisas em Educação, que busca compreender, de modo aprofundado, como a educação se insere na contraditória sociedade de classes. Um método pode ser entendido como um caminho, o qual permite, ao pesquisador, conhecer os fenômenos que se apresentam, na realidade educacional, isso exige um olhar filosófico e científico, por se tratar do campo das Ciências Humanas. Além disso:

[...] muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimento na pesquisa acadêmica, é uma teoria,

um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida uma compreensão concreta da realidade. E, se pensarmos também que esse Método foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o modo capitalista de produção, é instrumental teórico/prático de transformação dessas relações. (TOZONI-REIS, 2020, p. 67-68).

Além disso, fez-se necessário articular o ensino e aprendizagem com a concepção materialista histórica, a fim de interrogar os determinantes sociais acerca do objeto de pesquisa. E para isso, recorreremos à pedagogia histórico-crítica, a qual difere das pedagogias tradicional, nova e tecnicista, conforme o exposto:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2013, p. 76).

Neste sentido, o percurso ao longo do primeiro e segundo capítulo contemplaram os aspectos históricos, sociais e econômicos acerca da sexualidade, da criança e da educação sexual. Neste capítulo,



focaremos nas pesquisas acadêmicas que vislumbram o trabalho do/a educador/a em educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar, bem como a contribuição da psicanálise e a articulação com o campo educacional nesses estudos. Analisaremos ainda os documentos e políticas educacionais a fim de investigar os termos “educação sexual” ou “sexualidade”, na educação infantil.

Partimos de uma concepção da psicanálise que acreditamos estar em consonância com a educação sexual emancipatória, aproximando-se da pedagogia histórico-crítica, bem como numa atitude contra hegemônica dos modos de racionalidades neoliberal, conservadora e de extrema direita na política.

Gagliotto (2014) defende uma educação sexual emancipatória, a qual compreende a sexualidade integrada à vida, com todas as suas dimensões, manifestações e interações biológicas, psicológicas, afetivas, sociais, políticas, etc. Neste sentido, essa concepção propõe-se a desenvolver a capacidade crítica dos sujeitos, acerca do saber do próprio corpo. Para tanto, objetiva a transformação social do indivíduo, compreendendo os processos educacionais articulados às relações sociais e organizados em uma sociedade de classes. Portanto, há de se investigar o modo capitalista de produção escolar, bem como estarmos atentas a uma pesquisa que possibilite enfrentamento às questões normativas, ahistóricas, acríicas, a partir de um exercício dialético.

### 3.1 Metodologia da pesquisa

Inicialmente, realizamos uma pesquisa empírico-bibliográfica, a fim de responder como tem sido o trabalho do educador na educação

sexual da criança pequena no espaço escolar. Para tanto, fizemos um levantamento na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação e em Psicologia. O curso de Psicologia justifica-se pela articulação teórica entre a abordagem da Psicanálise com a Educação, para compreender quais são os diálogos possíveis entre essas duas áreas do conhecimento.

As categorias de análise desse estudo incluem os descritores “educador”, “educação sexual”, “criança pequena” e “psicanálise”, elencamos assim as seguintes categorias: **A. “educador”, “educação sexual” e “criança pequena”**; e a **B. “educador”, “criança pequena” e “psicanálise”**. Por crianças pequenas compreendemos aquelas de 4 e 5 anos de idade, considerado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), como Educação Infantil. Por educadores, consideramos também a terminologia “professor”, nos textos que utilizam esse termo, mas aqui nos referimos a educadores considerando o que Rubem Alves (2000) poetiza no seu livro, “Conversas com quem gosta de ensinar”. Há uma diferença entre professor e educador, ou entre eucaliptos e jequitibás, como menciona o escritor, respectivamente. Por associação às características de crescimento e adaptação do eucalipto, os professores-eucaliptos, referem-se à ideia de uma produção por utilitarismo, o que serve bem à ordem e progresso, e a adaptação às condições do mercado, esperado pelo capitalismo. O professor, neste sentido do termo, é meramente uma profissão, com funções para cumprir com o expediente. De modo distinto, os educadores-jequitibás, são aqueles que educam com amor e

coragem, na relação com as pessoas. O educar leva tempo para cultivar como exercício de humanização de seu fazer pedagógico.

A pré-seleção ocorreu no mês de julho de 2022. Inicialmente, selecionamos a categoria A, conforme descrita anteriormente, e obtivemos 5.388 resultados na CAPES e 09 na BDTD, bem como a categoria B, resultou em 13.593 trabalhos na CAPES e 11 teses e dissertações na BDTD. Devido ao alto número de produções, filtramos o ano de publicação (2017-2022), teses e dissertações, grande área do conhecimento (ciências humanas), área do conhecimento (educação e psicologia), área de avaliação (educação e psicologia), área de concentração (educação e psicologia), nome do programa (educação, psicologia) na CAPES, e na BDTD foi necessário filtrar somente o ano de publicação (2017-2022).

Selecionamos produções científicas dos últimos cinco anos, porque em 2017, segundo o *site* do ministério da educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) debateu em audiência pública o documento da BNCC para a Educação Infantil. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, em 06 de março de 2018, educadores do Brasil receberam o documento para compreender sua implementação e impactos na educação. O tempo para entrar em vigor sucede os dois anos a partir da homologação, neste caso, as diretrizes da BNCC para a Educação Infantil, deveriam ser implementadas até o ano de 2020.

Com essa busca avançada, para a categoria A, obtivemos 135 produções na CAPES em programas de Educação e 169 produções na CAPES em programas de Psicologia, contudo, nenhum resultado em

psicologia a partir de 2017. E na BDTD obtivemos 02 dissertações, contudo, visualizamos que uma delas é do programa de Estudos Culturais, por isso pré-selecionamos somente uma. Para a categoria B, foram 173 resultados na CAPES em programas de Educação, 178 resultados na CAPES em programas de Psicologia e 05 resultados na BDTD, contudo somente uma contempla o programa de Educação e nenhuma em Psicologia. A partir desta busca, pré-analisamos no total 488 teses e dissertações de acordo com o Quadro 1 a seguir:

| Categoria  | Fonte | Resultado S/ Filtro | Programas  | Resultado C/ Filtro | Total |
|--|-------|---------------------|------------|---------------------|-------|
| <b>A.</b><br>educador,<br>educação<br>sexual e<br>criança<br>pequena | CAPES | 5.388               | Educação   | 135                 | 136   |
|  |       |                     | Psicologia | 0                   |       |
|  | BDTD  | 09                  | Educação   | 01                  |       |
| <b>B.</b><br>educador,<br>criança<br>pequena e<br>psicanálise        | CAPES | 13.593              | Educação   | 173                 | 352   |
|  |       |                     | Psicologia | 178                 |       |
|  | BDTD  | 11                  | Educação   | 01                  |       |
| <b>TOTAL de teses e dissertações pré-selecionadas = 488</b>          |       |                     |            |                     |       |

Quadro 1 – Produções da pré-seleção nas fontes da CAPES e BDTD (RIBEIRO; GAGLIOTTO, 2022)

Após a pré-seleção das teses e dissertações, realizamos uma leitura exploratória do título e resumo para selecionar as produções que se relacionam ao nosso objeto e que possam auxiliar na resolução do problema de pesquisa. Como critérios de exclusão, temos as produções repetidas nas duas fontes pesquisadas e aquelas que não se comunicam com o nosso objeto de estudo, de modo que: 1. Por não tratarem do trabalho ou prática do/a educador/a com a educação sexual de crianças pequenas (de quatro e cinco anos) no espaço escolar; e 2. Por não utilizarem em seu escopo teórico a abordagem da psicanálise em interface com a educação.

Neste sentido, das 488 produções, excluímos 113 teses e dissertações repetidas, restando 375, destes cinco trabalhos (Quadro 2) foram selecionados para uma leitura aprofundada, por se aproximarem do objeto de estudo. Contudo, nenhuma produção contempla a proposta desta dissertação ou responde ao problema de pesquisa, de modo que se percebe uma escassez de trabalhos que investiguem o trabalho dos/as educadores/as com a educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar. E mais, que utilize como referencial teórico a psicanálise e se comunique com a educação.

| Teses e Dissertações Selecionadas |  |                  |                          |
|-----------------------------------|--|------------------|--------------------------|
| <b>Título:</b>                    | Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020) |                  |                          |
| <b>Autoria:</b>                   | Juliana Pereira Limia  | <b>Ano:</b> 2020 | <b>Tipo:</b> Dissertação |
| <b>Instituição:</b>               | Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)   |                  |                          |

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Programa:</b>       | Programa de Pós-Graduação em Educação   |
| <b>Eixo principal:</b> | As práticas de orientadores educacionais sobre educação sexual com crianças e adolescentes                                      |
| <b>Título:</b>         | Todas somos educadoras sexuais: a formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?                                    |
| <b>Autoria:</b>        | Thais Villa <b>Ano:</b> 2021 <b>Tipo:</b> Dissertação Oliveira  |
| <b>Instituição:</b>    | Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  |
| <b>Programa:</b>       | Programa de Pós-Graduação em Educação   |
| <b>Eixo principal:</b> | A presença da educação sexual na formação continuada de professoras da Educação Infantil  |
| <b>Título:</b>         | O desenvolvimento psicosexual na criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanálise |
| <b>Autoria:</b>        | Jaqueline <b>Ano:</b> 2017 <b>Tipo:</b> Dissertação Tubin Fieira  |
| <b>Instituição:</b>    | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)   |
| <b>Programa:</b>       | Programa de Pós-Graduação em Educação   |
| <b>Eixo principal:</b> | A compreensão dos professores, que atuam na APADV, acerca do desenvolvimento da sexualidade nas crianças com autismo.           |
| <b>Título:</b>         | Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus/AM            |
| <b>Autoria:</b>        | Adan Renê <b>Ano:</b> 2020 <b>Tipo:</b> Tese Pereira da Silva   |
| <b>Instituição:</b>    | Universidade Federal do Amazonas (UFAM)   |
| <b>Programa:</b>       | Programa de Pós-Graduação em Educação   |

|                        |  |              |             |
|------------------------|--|--------------|-------------|
| <b>Eixo principal:</b> | A formação docente em diversidade sexual e a (res)significação da docência para professores/as no ensino municipal.  |              |             |
| <b>Título:</b>         | Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer? |              |             |
| <b>Autoria:</b>        | Alexsandro Ferreira<br>Caitano   | <b>Ano:</b>  | 2018        |
|                        |  | <b>Tipo:</b> | Dissertação |
| <b>Instituição:</b>    | Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)  |              |             |
| <b>Programa:</b>       | Programa de Pós-Graduação em Educação  |              |             |
| <b>Eixo principal:</b> | O que dizem os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, vinculados à educação infantil, que têm referencial na Psicanálise.                                 |              |             |

Quadro 2 – Produções selecionadas que se aproximam do objeto de estudo.

Fonte: Adaptado de Kurpel (2019).

As pesquisas serão apresentadas uma a uma, respectivamente, na ordem do Quadro 2, focadas no objetivo geral, método e resultados encontrados pelos autores. A dissertação intitulada “Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020)”, de autoria de Limia (2020), foi defendida no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). A pesquisa debate as práticas de orientadores/as educacionais sobre educação sexual com crianças e adolescentes. O orientador educacional é definido como o profissional mediador dentro da escola e que pode auxiliar o professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, por meio do método do materialismo histórico-dialético.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três orientadoras educacionais, na rede pública estadual e municipal. Como resultado, as orientadoras educacionais trabalham, com a sexualidade, na perspectiva da educação sexual emancipatória. As ações ocorrem tanto de modo direto e sistemático com projetos, como de forma indireta durante a rotina escolar. O ponto interessante, inclusive levantado pela autora, é de que mesmo diante das dificuldades associadas à temática da sexualidade na infância, em especial, as educadoras realizam ações concretas na escola. Embora a pesquisa utilize o termo “criança”, aborda somente educadoras de crianças a partir do Ensino Fundamental, ou seja, a partir dos seis anos de idade, distanciando-se do termo “criança pequena” ao qual faz parte desta pesquisa. A pesquisa também não se utiliza da Psicanálise em diálogo com a Educação.

A dissertação intitulada “Todas somos educadoras sexuais: a formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?”, de autoria de Oliveira (2021), foi defendida no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa debate a presença da educação sexual, na formação continuada de professoras da educação sexual, entre os anos de 2015 a 2019, e a relação com o currículo municipal. Trata-se de uma pesquisa documental de cunho qualitativo, por meio da análise de documentos sobre a formação continuada ofertada pelo centro municipal de formação de professores e por três escolas de Educação Infantil.

No município estudado, existe a modalidade de formação continuada sistêmica e a formação continuada em serviço, a primeira trata



dos cursos de formação desenvolvidos por instituições de ensino e pesquisa, já, a segunda, trata da formação realizada mensalmente na própria escola. Como resultado, a análise documental demonstrou que a educação sexual aparece somente na formação continuada sistêmica, nos anos de 2016 e 2017, contudo os cursos não ofertaram material específico para a educação infantil. E a educação sexual não foi ofertada aos educadores, na formação continuada em serviço. O estudo aponta ainda a importância da formação continuada, em serviço em educação sexual, para ter um olhar sensível com as crianças vítimas de violência sexual e para prevenir futuras violências.

Embora o estudo não aborde o objeto de estudo pela perspectiva psicanalítica, posicionamo-nos aliadas aos apontamentos da pesquisa, ressaltamos a importância de aprimorar os processos formativos docentes em educação sexual, para que os/as educadores/as sejam acolhidos em espaços de reflexão, saberes que possam estimular uma abertura para o trabalho, com as crianças pequenas, na educação infantil. De modo que os preconceitos e retrocessos históricos, políticos e sociais sobre a sexualidade possam ser combatidos em benefício da emancipação humana.

A dissertação intitulada “O desenvolvimento psicosssexual na criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanálise”, de autoria de Fieira (2017), foi defendida no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A pesquisa debate a compreensão dos professores, que atuam na Associação de Proteção aos Autistas de Dois Vizinhos (APADV), acerca do desenvolvimento da

sexualidade nas crianças com autismo. Trata-se de uma pesquisa de cunho empírico bibliográfico e de abordagem qualitativa, por meio do método do materialismo histórico, cujo percurso histórico abordou a sexualidade da criança com autismo.

A pesquisa de campo foi realizada com oito professores. O resultado apontou para a contradição entre a formação e especialização dos professores em crianças com autismo e a falta de conhecimento com as manifestações da sexualidade nas crianças com autismo. Além disso não reconhecem as manifestações sexuais como de cunho sexual, pois concebem as crianças como um ser assexuado, desconhecem ainda os conceitos de sexualidade e sexualidade infantil. Outro ponto interessante é que os professores nunca receberam formação continuada sobre sexualidade na infância ou na criança com autismo, nem estudaram a temática ao longo da graduação. Como justificativa para o receio em abordar a temática da sexualidade com as crianças, Fieira (2017) pontua:

Dentre as justificativas mais comuns estão a insegurança, a falta de conhecimento no assunto, a preocupação com a aprovação familiar, o receio de não conseguirem responder possíveis perguntas, o medo de estimular atitudes sexuais precoces e a possibilidade de falar mais do que a criança está preparada para ouvir. (FIEIRA, 2017, p. 167)

A tese intitulada “Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus/AM”, de autoria de Silva (2020), foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa debate a formação docente em diversidade sexual e a (res)significação da docência para professores/as no ensino municipal,

bem como isso reverbera na prática escolar. A formação continuada é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no eixo “gênero e diversidade sexual”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, por meio de entrevista semiestruturada com quinze docentes que passaram pela formação da SEMED.

Um ponto que chamou a nossa atenção é que um dos docentes solicitou anonimato na pesquisa por medo de represália em um “clima de ‘censura’ imposto pela ‘ideologia de gênero’ e Escola Sem Partido” (SILVA, 2020, p. 128). Além disso, alguns relataram a percepção de que não podem se posicionar sobre o assunto, pois isso significaria “comprar briga” com pais de alunos, discentes e colegas de trabalho que tomaram como verdadeiros os discursos da “ideologia de gênero”. Essa afirmação corrobora com a nossa hipótese de que o contexto político atual, isto é, de aumento do conservadorismo, influencia diretamente na prática dos/as educadores/as com educação sexual no espaço escolar. Dos quinze docentes, somente cinco se posicionaram com um discurso de que trabalharam explicitamente com o tema sexualidade, gênero e diversidade sexual. Quatro docentes afirmaram que trabalham de um modo “camuflado”, um que trabalha somente na perspectiva biologista, um docente com discurso pró-ideologia de gênero e os outros quatro que não trabalham com a temática.

Embora não tenha ficado claro qual a faixa etária das crianças que os docentes atuam no município, uma docente demonstrou ter trabalhado o respeito com o outro em crianças de 4 ou 5 anos e ser favorável ao trabalho da temática gênero e diversidade sexual em qualquer faixa etária, contudo, contraditoriamente afirmou que como

eram muito pequenas (as de 4 e 5 anos), não trabalhou um tema específico. Outra docente afirmou que as questões de gênero e orientação sexual estão presentes desde a infância. O trabalho com a educação sexual das crianças pequenas é incipiente, e o estudo aponta que existem posições contrárias a educação sexual emancipatória, ao lugar da escuta quando a criança está curiosa com o corpo, ou ainda resistência dos educadores quando a criança expressa comportamentos fora do padrão de gênero (meninos que gostam de brincar de boneca, por exemplo).

A dissertação intitulada “Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?”, de autoria de Caitano (2018), foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A pesquisa debate o que dizem os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, vinculados à educação infantil, que têm referencial na Psicanálise. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão, cujo procedimento foi analisar os trabalhos acadêmicos produzidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil). Somente quatro trabalhos foram selecionados, destes três se propuseram a coletar dados a partir da escuta dos/as educadores/as da educação infantil.

Como resultado, o estudo aponta que os profissionais sentem angústia e mal-estar em relação à sexualidade infantil, de modo que a sexualidade na criança é alvo de repressão, controle, vigilância e negação. Neste sentido, a sexualidade no cotidiano das instituições aponta para um

discurso higienista e religioso. Embora os estudos selecionados para análise antecedem o período proposto nesta pesquisa, ou seja, são anteriores ao ano de 2017, serve para nós como reflexão. Podemos pensar que a resistência à sexualidade na infância não está restrita ao período de aumento do conservadorismo, apesar de ser mais um ensejo aos ataques à educação sexual emancipatória.

Assim como Caitano (2018) aponta, se a sexualidade desperta resistência, a psicanálise também desacomoda no campo da educação, uma vez que a sexualidade é um conceito central na teoria psicanalítica e na constituição do sujeito. Para a psicanálise a censura é estruturante, despontará em maior ou menor grau nos sujeitos e no laço social, especialmente em relação a sexualidade infantil e a sexualidade na criança pequena. Muitos profissionais podem ensurdecer e não escutarem os próprios lapsos inconscientes, afinal, muitas vezes eles geram desprazer. Ao não escutarem e não elaborarem o seu conteúdo, fazem sintoma no corpo e expressam de algum modo os seus conflitos psíquicos. O autor também nos recorda que Freud teorizou sobre a impossibilidade do educar, devido a relação com a sexualidade, contudo, “todo(a) educador(a) infantil está convocado a ter de lidar com a sexualidade das crianças. Essa é uma condição *sine qua non* da profissão. Não há como escapar” (CAITANO, 2018, p. 97).

### 3.2 A educação sexual nos documentos e a formação dos/as educadores/as

Partimos da proposta de Bardin (2011), para realizarmos a análise de conteúdo dos documentos de domínio público e

governamentais, que tratam das propostas para as crianças pequenas, isto é, que envolvem a educação infantil. De acordo com Triviños (1987), a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado na pesquisa qualitativa e quantitativa, e tem longa história, com: as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados, as análises sobre os valores e atitudes dos imigrantes polacos (em Chicago, no ano de 1908), o uso do método pela Linguística e Literatura Autobiográfica (durante a Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento da propaganda), as interpretações da vida do sujeito com a Psicanálise e a Psicologia Clínica, e assim por diante.

A obra sobre análise de conteúdo, que ganhou notoriedade na pesquisa, foi a de Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em Paris, em 1977. Triviños (1987) recomenda esse método na pesquisa em educação, pelo seu enfoque dialético, o que vai de encontro com o nosso objetivo de investigar as ideologias que possam existir nos textos dos documentos na educação infantil. Define-se a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37), aplicáveis em discursos diversificados, em que por meio de procedimentos sistemáticos, permitam a dedução e a inferência do conteúdo. A interpretação passa por dois polos, como apontados pela autora, a do “rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, p. 15). Sendo o campo das comunicações muito vasto, nesta pesquisa utilizaremos a análise de conteúdo aplicado nos textos escritos dos documentos.

Bardin (2011) diferencia análise de conteúdo de análise documental, esta segunda diz respeito a um tratamento do documento

primário para um documento secundário, objetivando representar de outro modo a informação contida e facilitar a consulta daquele documento, como exemplo, temos os resumos ou a indexação. Enquanto a análise documental trabalha com a síntese de documentos, a análise de conteúdo visa a decodificação da mensagem (a comunicação e a sua significação). Os objetivos são distintos, enquanto a documental se presta à “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 52). Por esses motivos, justificamos a escolha da análise de conteúdo, pois temos como objetivo compreender o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar. Para alcançar esse objetivo, partimos do pressuposto de que as políticas educacionais se expressam, entre inúmeras vias, nos documentos que chegam à escola e norteiam o trabalho dos/as educadores/as.

A análise se dará em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise (fase 1) objetiva organizar o material e torna-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Para tal, são necessários três processos: (i) escolha dos documentos para análise; (ii) formulação de hipóteses e objetivos; e (iii) elaboração de indicadores. Conforme demonstra a Figura 10:



Figura 10 – Fluxograma da pré-análise do conteúdo.

Fonte: Adaptado de Francisco (2022)

Na pré-análise, iniciamos com a leitura flutuante dos documentos, assim chamada por “analogia com a atitude do psicanalista” (BARDIN, 2011, p. 126). Nesse primeiro contato com os documentos oficiais, identificamos que na educação infantil existem diversos



documentos, como: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998), a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2013), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), entre outros.

O conhecimento sobre os documentos que norteiam a prática da educação infantil é oriundo das leituras prévias a este capítulo e da revisão bibliográfica, na sequência foram acessados a partir do buscador Google, anexos aos sites do Ministério da Educação e do Governo Federal. A BNCC, em específico, será submetida à análise em sua primeira versão (2015), segunda versão (2016) e última versão (2017).

Foram selecionados (i) seis documentos (RCNEI, DCNEI, Parâmetros Nacionais e as três versões da BNCC) para compor o *corpus* da análise, de acordo com as regras propostas por Bardin (2011), como:

1 – Homogeneidade: os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha, neste sentido, todos os documentos orientam a organização curricular e a prática educativa na educação infantil.

2 – Representatividade: a análise só pode ser realizada se a amostra comporta os objetivos da pesquisa, neste caso, trata-se dos documentos que norteiam a prática educativa junto às crianças pequenas ou que mencionam o campo da sexualidade na educação.

3 – Exaustividade: todos os elementos que compõem o *corpus* da análise precisam levar em conta, sem deixar qualquer elemento de fora. Neste caso, entre os documentos mencionados e selecionados, nenhum foi de difícil acesso, por exemplo.

4 – Pertinência: a fonte de informação dos documentos precisa ser adequada e corresponder aos objetivos da análise. Neste caso, trata-se de documentos oficiais e governamentais que têm impacto na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), atende às determinações da LDB e visa auxiliar a realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas. Além disso, “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 5).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2013), estabelecem a base nacional comum, que orientam “a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Segundo o documento, a DCNEI visa prover os sistemas educativos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos se desenvolvam plenamente, por meio de uma formação de qualidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), é um documento base para “formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir

a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços” (p. 12). É um documento que diz respeito as práticas educativas e a formação esperada do educador, por exemplo. Tem como propósito o estabelecimento dos requisitos necessários para uma Educação Infantil, que exerça o papel de desenvolver integralmente a criança até os cinco anos de idade.

A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2018), faz parte da BNCC e é um documento, que segundo o *site*<sup>34</sup> do MEC, define o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver na Educação Básica, com o objetivo de aprimorar a educação. No *site* afirmam que seu conteúdo foi construído democraticamente com as esferas federais, estaduais e municipais, envolvendo todos os setores. Foi construído ainda em cumprimento às leis educacionais vigentes, com embasamento na Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. A BNCCEI foi escolhida para análise, pois consiste em um documento importante que norteia as práticas educacionais no Brasil.

Formulamos como hipótese (ii), a partir da leitura flutuante, que os documentos não representam a educação infantil em toda sua potencialidade e extensão, isso inclui a ausência da sexualidade na infância e/ou a educação sexual emancipatória. Nesse sentido, as propostas não são claras, na direção de uma educação sexual na educação infantil. Essa suposição é levantada por razões históricas e pela bibliografia levantada, contudo, faz-se necessário submetê-la aos

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 10 de julho de 2022.

procedimentos de análise. Como objetivo, pretendemos identificar a articulação entre sexualidade, educação e crianças pequenas, a fim de verificar qual a proposta curricular que os/as educadores/as têm para realizar efetivamente um trabalho de educação sexual junto às crianças pequenas nas escolas.

Após a seleção dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, partimos para a elaboração de indicadores (ii), ou seja, a preparação inicial das unidades de registro que será o recorte da pesquisa. Na análise temática do conteúdo, consideramos como unidades de registros as palavras-chaves “sexualidade”, “educação sexual” e “crianças pequenas”. Ao identificarmos os temas elencados, selecionamos o texto em unidades de contexto, para assim realizarmos a síntese, interpretação e inferência sobre as temáticas. De acordo com Bardin, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (2011, p. 130).

A exploração do material (fase 2), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). De acordo com Bardin (2011), a codificação é compreendida da seguinte maneira:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das

características do texto, que podem servir de índices [...]. (p. 133).

Para identificar e selecionar as unidades de registros, utilizamos o comando do teclado do *notebook*, “Ctrl+F”, documento por documento. Em seguida, por meio da exploração do material que compôs o *corpus*, houve uma organização detalhada de cada unidade de contexto e do seu reagrupamento. A partir da leitura, verificamos o que os textos dizem a respeito da sexualidade e/ou educação sexual e se está ou não articulada à educação infantil e as práticas educativas junto às crianças pequenas.

Como resultado do processo de exploração do material, obtivemos, como demonstra o Quadro 3, a relação entre os documentos analisados e a frequência dos termos “sexualidade”, “educação sexual” e “crianças pequenas”.

| <b>Documento</b>            | <b>“sexualidade”</b> | <b>“educação sexual”</b> | <b>“crianças pequenas”</b> |
|-----------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------------|
| <b>RCNEI</b>                | 0                    | 0                        | 13                         |
| <b>DCNEI</b>                | 6                    | 0                        | 2                          |
| <b>Parâmetros Nacionais</b> | 0                    | 0                        | 3                          |
| <b>BNCC – 1ª versão</b>     | 6                    | 0                        | 1                          |
| <b>BNCC – 2ª versão</b>     | 13                   | 0                        | 11                         |

**versão final**

Quadro 3 – Relação entre os documentos analisados e a frequência dos termos no texto.

Após uma primeira leitura e delimitação da frequência de aparecimento dos temas, realizamos uma leitura mais apurada das unidades de contexto. Codificamos essas unidades e transcrevemos para uma planilha do Excel, em seguida as transformamos em categorias. Pelo alto número de categorias criadas e pela característica plural dos enunciados, refinamos as categorias por aproximação interpretativa e elegemos as mais frequentes para expressar no Quadro 4.

| <b>Documento</b> | <b>Unidade de Registro</b> | <b>Categoria mais frequente</b>   |
|------------------|----------------------------|---|
| RCNEI            | Crianças pequenas          | Ambiente de cuidado que considere as necessidades de crianças pequenas. |
| DCNEI            | Sexualidade                | Sexualidade como tema transversal no Ensino Fundamental e Médio.        |
|                  | Crianças pequenas          | A função sociopolítica e pedagógica junto às crianças pequenas.         |

|                      |                   |   |
|----------------------|-------------------|---|
| Parâmetros Nacionais | Crianças pequenas | Garantia de direitos às crianças pequenas e práticas pedagógicas de qualidade.  |
| BNCC 1ª versão       | Sexualidade       | Sexualidade e biologia no Ensino Médio.   |
|                      | Crianças pequenas | O modo como as crianças pequenas se relacionam consigo e com o outro.   |
| BNCC 2ª versão       | Sexualidade       | Reflexão sobre gênero, corpo e sexualidade na Arte (Ensino Fundamental).  |
|                      | Crianças pequenas | A criança pequena como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura, que interage, brinca, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. |
| BNCC 3ª versão       | Sexualidade       | Sexualidade e reprodução nos anos   |

|  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
|  |                          | <p> finais do Ensino Fundamental.</p>   |
|  | <p>Crianças pequenas</p> | <p>Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas.</p> |

Quadro 4 – Relação entre os documentos analisados e as categorias mais frequentes para cada temática.

Por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (fase 3), com as informações selecionadas, realizamos uma análise reflexiva e crítica.

O resultado apontado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, corrobora com o estudo de Sá-Silva e Da Silva (2018), RCNEI, ao qual não apresenta uma proposta clara à educação sexual da criança. Não foram encontrados resultados exatos para as palavras “sexualidade” e “educação sexual”. Interroga-se como esse não-dito influencia os educadores no trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade. Quanto à unidade de registro “crianças pequenas”, a ênfase ao ambiente de cuidado que considere as necessidades das crianças. Entre as categorias, apareceu a questão da formação do/a educador/a e da capacitação permanente, destacamos este ponto, pois afeta diretamente na prática educacional e está associada às dificuldades dos educadores com a temática da sexualidade na infância.



Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI, o termo “sexualidade” já tem uma presença maior, contudo, a categoria mais frequente se refere à sexualidade como tema transversal no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, as outras unidades de contextos mostram que as diretrizes apontam para o trabalho com a temática sexualidade, a partir do Ensino Fundamental, associada à questão da puberdade.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, também nos deparamos com a ausência dos termos “sexualidade” e “educação sexual”. Em torno da unidade de registro “crianças pequenas”, temos como categoria mais frequente, a demarcação da garantia de direitos às crianças pequenas e práticas pedagógicas de qualidade. Entre outras categorias, temos a atenção à organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, bem como os insumos pedagógicos e materiais necessários para atender à essa faixa etária.

Na Base Nacional Curricular Comum, primeira versão, a categoria mais frequente para a unidade de registro “sexualidade”, foi “sexualidade e biologia no Ensino Médio”. Mais uma vez, nenhuma das categorias elencadas, tratam de uma proposta para a educação sexual para as crianças pequenas. No termo das crianças, a categoria mais frequente diz respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam consigo e com o outro. Nesse ponto, conversa com o conceito de sexualidade na psicanálise e no campo da educação sexual, quando tratam do modo como as crianças se relacionam utilizando-se da corporeidade, da linguagem e da emoção, bem como da importância de compreender a

particularidade da criança na maneira de se relacionar. Contudo, enfatiza-se o não-dito, a ausência das palavras “sexualidade” e “educação sexual”.

Na segunda versão, da Base Nacional Curricular Comum, há um aumento da frequência do termo “sexualidade”, que em seguida, na versão final, diminui significativamente. Nessa segunda versão, a categoria mais frequente é a “reflexão sobre gênero, corpo e sexualidade na Arte, no Ensino Fundamental”. Nenhuma novidade aqui, mas para além da maior quantificação, nota-se que há uma única menção à sexualidade das crianças, no tópico “campo de experiências corpo, gestos e movimentos”, num sentido amplo de conceituação.

O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. (BRASIL, 2016, p. 70).

Essa única menção da sexualidade, em meio a essa definição, é retirada da terceira e última versão da BNCC. Sendo essa última, a categoria mais frequente, “sexualidade e reprodução nos anos finais do Ensino Fundamental”. Suprime-se a infância com qualquer associação à palavra sexualidade e enfatiza-se a sexualidade associada à reprodução, mais uma vez reforçando a ligação histórica tecnicista e biológica do sexual. Retoma o que Foucault (2020) já nos alertou, sobre a ausência de uma dimensão erótica e estética no mundo ocidental, e o predomínio de uma *scientia sexualis*, que produz um discurso de verdade sobre o sexo, qual seja: aquele limitado à reprodução, à puberdade, aos aspectos puramente biológicos do organismo, ao qual desconsidera o avanço do trabalho no campo da educação sexual emancipatória.

#### **IV. CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO SEXUAL: PERSPECTIVAS PSICANALÍTICAS**

Neste capítulo, abordamos os caminhos possíveis para o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas. Nesse sentido, apostamos em propostas na formação dos/as educadores/as para lidar com as manifestações da sexualidade da criança, a partir da perspectiva psicanalítica articulada à educação.

Para a realização dessa jornada, buscamos em autores da psicanálise e da educação, como: Freud, com o desenvolvimento psicosexual da criança, Lacan, com as funções materna e paterna, as inscrições no corpo e a constituição a partir de um Outro; a psicanalista Françoise Dolto (2005), que trata da importância das palavras e da resposta acessível e verdadeira às questões das crianças; o psicanalista Rinaldo Voltolini (2011), que discute a temática psicanálise, educação e transmissão; a educadora Mary Neide Figueiró (2013), com seu trabalho de educação sexual aplicado ao cotidiano das salas de aula. Também contaremos com artigos que tratem da contribuição da psicanálise para a educação sexual.

De modo mais aprofundado, tratamos, ainda, especificamente, do período que Freud nomeou de investigações sexuais infantis, em que aproximadamente, por volta dos três aos cinco anos, as crianças elaboram suas próprias teorias acerca da origem dos bebês e da sexualidade. Utilizamos três textos de Freud aqui: um capítulo chamado “A investigação sexual infantil”, da obra “Três Ensaios sobre a Teoria da

Sexualidade” (1905), “O esclarecimento sexual das crianças” (1907) e “Sobre as teorias sexuais das crianças” (1908).

#### 4.1 Educação sexual de crianças pequenas: diálogo entre psicanálise e educação

Sigmund Freud não escreveu nenhum texto específico sobre a educação, ao mesmo tempo que a questão do educar esteve presente nos seus questionamentos. A psicanálise começou com Freud, e com ele não se findou, o que deixou aos pós-freudianos e a contemporaneidade a continuidade desse profícuo campo ético, político e clínico, que é a psicanálise. De acordo com Voltolini (2011), o modo de abordar a educação, desde o seu início, posiciona a psicanálise perifericamente à pedagogia, pois visa desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação. Não se trata de ser contra a pedagogia, somente de trazer o seu avesso, aquilo que caduca, que tropeça, que, embora não atinja o ideal educativo, fornece as linhas de força para as possibilidades reais da educação. Neste sentido, o autor apresenta algumas pistas de como poderia ocorrer o diálogo possível entre psicanálise e educação, da qual tanto nos interessa nesta pesquisa.

Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?). (VOLTOLINI, 2011, p. 11).

O que é necessário, portanto, acontecer para que haja uma educação sexual de crianças pequenas? Como os/as educadores/as podem

se posicionar frente às manifestações sexuais infantis? Quanto às angústias dos educadores, podemos afirmar que advém de um não saber fazer, o que já foi apontado pelos estudos (FIGUEIRÓ, 2013; COSTA e VENÂNCIO, 2015) sobre a falta de formação apropriada. Além disso, a angústia com a temática, pode ter relação com o momento político atual, em que falar de educação sexual pode soar, equivocadamente, como sexualização infantil e pedofilia. Neste sentido, os/as educadores/as se aliam a quais discursos e posições políticas?

O artigo de Balieiro (2018), discute a construção do pânico moral da “ameaça às crianças”, realizado no ano de 2011, em que Jair Bolsonaro, na época deputado, disse no plenário da Câmara dos Deputados: “[...] são indicados para crianças a partir dos 4 anos de idade os filmetes pornográficos e o material dito didático para combater a homofobia, que, na verdade, repito, estimulam o homossexualismo e escancaram as portas para a pedofilia”<sup>35</sup>. Essa fala refere-se a um material, parte do Programa Escola Sem Homofobia, criado pela ONG paulistana ECOS – Comunicação em Sexualidade. Junto à Bolsonaro, outros líderes políticos da bancada evangélica e conservadora, se aliaram para combater o que eles cunharam como “kit gay”. Além desse episódio, teve outros acontecimentos no mesmo ano, como o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo e a suspensão do material pelo governo Dilma, que pode ter representado um atestado de que o material

---

<sup>35</sup> Discurso em 5 de maio de 2011

<<http://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=096.1.54.O&nuQuarto=10&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=09:18&sgFaseSessao=BC&Data=05/05/2011&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP-RJ>> acesso em: 7 nov. 2022.

realmente incitava a homossexualidade de crianças. Seja como for, o assunto da sexualidade na infância passa a ser polemizado como uma ameaça à criança e aos valores cristãos.

De acordo com Balieiro (2018), a extrema direita do país, tomou a expressão “ideologia de gênero”<sup>36</sup>, que se difundiu em larga escala no Brasil, entre os anos de 2014 e 2015, com a noção de que os governos de esquerda pretendiam impor a mudança de sexo às crianças, à homossexualidade, à pedofilia e o comunismo. Essa polêmica se intensificou tanto, mesmo que dúbia e equivocada, que o termo “gênero” foi retirado da versão final do documento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nesse tempo, o Movimento Escola Sem Partido (ESP), ficou reconhecido por combater a suposta “doutrinação ideológica” comunista nas escolas e se tornou um vigilante moral e conservador na educação. Entre seus projetos de lei, prevê a proibição da discussão de gênero e sexualidade nas escolas, bem como orientação sobre os “deveres dos professores”, para não doutrinar sexualmente as crianças. Ainda, há um modelo de notificação extrajudicial anônima para os pais que necessitem coagir professores, que não seguirem as regras do movimento. Esse movimento dos últimos anos tem disseminado o medo entre os educadores, que começaram a sofrer ameaças (LIMIA, 2020).

---

<sup>36</sup> O artigo de Junqueira (2018) rastreia a gênese do sintagma “ideologia de gênero” em documentos eclesiais e textos religiosos, de matriz católica. Embora tenha surgido com os intelectuais católicos, na América-Latina há grande participação das igrejas neopentecostais na manutenção e disseminação do combate a suposta “ideologia de gênero”. Para saber mais, acessar: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427421>>

O movimento reacionário, conservador e fundamentalista é transnacional, como aponta Junqueira (2018), são muitos os grupos que estão se engajando em uma agenda política regressiva, com finalidade de anular os avanços no campo do gênero, sexo e sexualidade, bem como objetivam fortalecer a moral e defender a “família tradicional”. Trata-se de uma cruzada moral para reafirmar as hierarquias sexuais e a primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos, isso implica, portanto, em coibir quaisquer tentativas de educação sexual nos espaços escolares. Os grupos conservadores afirmam que grupos “radicais”, como feministas, ativistas LGBTQIA+, políticos de esquerda, órfãos do comunismo, organismos internacionais, entre outros, estariam promovendo a perigosa inclusão do termo “gênero”. Esses “radicais” objetivariam extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, para afirmar que as diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social, e que, portanto, as crianças poderiam escolher simplesmente o seu gênero. Com esse discurso montado, seria necessário impedir esses adultos manipuladores - aqui entram os/as educadores/as – de ameaçar a estrutura da “família tradicional” e a “ordem natural da sexualidade”. O modo de impedir tem sido acompanhado de ataques aos currículos e à liberdade docente. Como vimos no capítulo III desta pesquisa, faltam propostas claras à educação sexual das crianças, e a menção ao termo “sexualidade” foi suprimido na última versão da BNCC.

Em suma, os/as educadores/as precisam lidar com um campo minado e posicionar-se politicamente, pois enfrentam o pouco enfoque da temática sexualidade nas formações iniciais, nos currículos do curso de Pedagogia e demais cursos de licenciaturas (LIMIA, 2020); bem como a



precariedade dos debates nas formações continuadas (OLIVEIRA e DO PRADO, 2020). Além disso, há retrocessos nas políticas públicas acerca de gênero e sexualidade (LIMIA, 2020), baixos salários e uma sobrecarga de trabalho no dia a dia, bem como muitas vezes não contar com o apoio da gestão escolar e ter de lidar com a pressão dos pais na escola. De tudo isso, consideramos vários elementos que compõem as condições para que haja educação.

Embora Voltolini (2011), tenha escrito há 10 anos, que houve uma abertura nos currículos formativos, para escutar e auxiliar no entendimento sobre o constrangimento dos educadores acerca da sexualidade, suas dúvidas e manejos para o diálogo com os alunos, notamos que, em 2022, ainda lidamos com o tabu da sexualidade e com o conservadorismo, com uma moral sexual que impõe pânico diante do assunto, trata a sexualidade como perigosa, utilizando-se da repressão e do seguimento de um ideal heteronormativo e cristão. Em suma, temos, hegemonicamente, a seguinte atitude:

A sexualidade que entra na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas (LOURO, 1999, p. 46).

A questão que pode desobstruir as vias do retrocesso político, social e econômico, encontra ressonância na educação sexual emancipatória. A pesquisa de Limia (2020), por exemplo, demonstra como, apesar das dificuldades que rondam a temática da sexualidade, é possível um grupo de educadores/as engajarem-se na educação sexual.

Entre as histórias de avanços e retrocessos, já apontados no capítulo 2 desta pesquisa, seguimos na resistência e na luta para reconhecer a criança como cidadã do mundo, com seus direitos e deveres, como defendido por Freud, no texto “O esclarecimento sexual das crianças”, de 1907.

Com isso, reacendemos a esperança de prosseguir, e até aqui, obtivemos o conhecimento que a sexualidade está presente desde a infância. Tal assunto já era estudado na literatura<sup>37</sup>, contudo a temática ganhou notoriedade com Freud e com a psicanálise. Sabemos também que a sexualidade pode ser observada por pais e educadores em todas as idades da criança, por meio de suas manifestações sexuais infantis. Essas manifestações, como vimos, geram inúmeras reações por parte dos adultos, que tendem a silenciar, a repreender e/ou a interpretar de modo equívoco esses fenômenos e, muitas vezes, torna-se a queixa inicial dos pais na procura pela clínica psicanalítica com crianças.

Para Freud (1905/2016), a resistência do adulto acerca desta temática, encontra explicação na amnésia infantil, isto é, podemos pensar que, assim como os pais, os/as educadores/as têm dificuldades de escutar e se posicionar frente às manifestações sexuais infantis, devido à amnésia infantil, como um dos fatores. Não se recordar plenamente de todos os aspectos que circundam a infância, em especial, as questões de sexualidade da criança pequena, faz com que os adultos se sintam

---

<sup>37</sup> Freud (1905/2016) comenta em nota de rodapé, nas páginas 74 e 75, sobre os trabalhos acerca do desenvolvimento da criança, entretanto, conclui que alguns estudos associam as manifestações sexuais infantis à sinais de degeneração, ou ainda, apresentam como uma temática de conhecimento geral e rasa, como se não precisasse de aprofundamento e de mais pesquisas. Para saber mais, acessar a obra de Freud, “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, capítulo II, “A sexualidade infantil”, nas páginas mencionadas anteriormente.

angustiados quando se deparam com a sexualidade nas crianças. A amnésia, associada aos impulsos sexuais infantis, é causada pelo mecanismo de repressão, isto é, há um afastamento da consciência e, conseqüentemente, o esquecimento. Não é qualquer esquecimento, pois atua conjuntamente uma força que insiste em retornar os traços mnêmicos, por um vínculo associativo, e incidem no adulto sob diversas maneiras: ato falho, sonhos, chistes, sintomas, etc.

Freud (1905/2016) aponta que, por volta dos três ou quatro anos, há uma manifestação observável da sexualidade na criança, descritos pelo desenvolvimento psicosssexual. Nessa trajetória, mais adiante, há um período de latência total ou parcial que inibe a sexualidade e se apresenta sob a forma do sentimento de vergonha e nojo, bem como se expressam por valores morais e estéticos. Os impulsos sexuais infantis que não cessaram neste período de latência, passam por outro processo de transformação, de modo que a energia é canalizada para outros fins, como realizações culturais e educacionais, ao qual Freud chamou de sublimação. Os impulsos sexuais que escapam à sublimação, e persistem mesmo durante o período de latência, podem perturbar os/as educadores/as, dentro da perspectiva de um ideal de educação.

Como vimos, no capítulo II, desta pesquisa, sobre a história da infância e da educação sexual, a instituição escolar tem uma história de avanços e retrocessos, quanto ao efetivo trabalho acerca da temática da sexualidade. Essa perturbação dos educadores, tanto pode ser em resposta às manifestações sexuais propriamente ditas da criança, quanto de sua própria educação sexual que foi repreendida, como das pressões morais, das quais vimos anteriormente, que, por um lado, pode coibir o educador,

como pode atrair educadores aliados à moralidade e cristandade. Assim, os educadores e a escola, respondem aos processos históricos, políticos e sociais, cuja atitude pode tanto reproduzir o modelo conservador, normativo e excludente de sexualidade, quanto pode produzir novas significações e atitudes emancipatórias.

O educador, atento à emancipação da educação sexual, pode ter dúvidas quando a criança pergunta “de onde vêm os bebês?”, ou outras questões de cunho sexual, quando o aluno se mostra curioso com o corpo do colega, quando o menino brinca com brinquedos considerados supostamente de meninas, e vice-versa, ou ainda quando conta ao educador que está sofrendo violência sexual, entre outras situações. Diante do exposto, como trabalhar com a educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar? A psicanálise poderia contribuir com esse trabalho em diálogo com a educação?

Tratamos, no capítulo I, no subtítulo 1.4, sobre a psicanálise e o novo campo de saber da sexualidade, sobre algumas manifestações e satisfações sexuais infantis, dentre elas: o ato de chupar ou sugar com leite, para além da necessidade nutricional, cuja meta sexual consiste na incorporação do objeto, o que assume mais tarde o papel psíquico da identificação; os conteúdos intestinais e a zona anal, como maneira de sentir prazer, retendo ou evacuando a massa fecal, no momento de decisão da criança, em contrariedade ou colaboração aos cuidadores; e a fase fálica, em que os genitais ganham ênfase, mas são imaturos e não cumprem com a finalidade de reprodução, mas sim circundam a vida de fantasias da criança.

Além das manifestações mencionadas, há também a masturbação, ao qual encontra correspondência com o aparelho urinário ou anal, como a coceira e a manipulação dos genitais, sem teor erótico e consciente. Há também o prazer e a curiosidade de olhar o corpo de outra criança, como manifestação espontânea; o instinto de crueldade; a satisfação de ter o corpo embalado e os movimentos corporais; a excitação sexual através da atividade muscular e brincadeiras que envolvem luta ou contato com a pele; os processos afetivos, como quando a criança faz uma prova na escola e devido a irrupção de afetos intensos, busca tocar os genitais, a fim de aliviar a tensão desprazerosa; o trabalho intelectual como fonte de prazer ou desprazer.

Em síntese, Freud (1905/2016) se detém em explicar o maior número de observações quanto às manifestações sexuais das crianças, o qual não se findam nas descrições aqui mencionadas. Vale lembrar que a pulsão é variável e pode encontrar satisfações inúmeras e distintas em cada criança. Podemos dizer, então, que todo o corpo e o psíquico da criança participam das modalidades de satisfação sexual, em maior ou menor grau. Embora o autor tenha tentado localizar aparentemente a idade com o início das manifestações sexuais, vale ressaltar que muitos aspectos podem influenciar a época de aparecimento do interesse sexual da criança, como a educação dos pais e da escola, a variável intensidade da pulsão sexual de cada criança, entre outros. Em todo caso, o autor observa que a sexualidade (no sentido do conceito apresentado nesta pesquisa, isto é, para além da genitalidade e da reprodução) é presente em todas as crianças, mesmo antes da puberdade. (FREUD, 1908/1996).

Freud (1905/2016) aponta, ainda, que a criança se encontra em um processo de pesquisa sexual infantil, por volta dos três aos cinco anos de idade, que se manifesta como um instinto de saber. Em outras palavras, as crianças passam por um período de intensa curiosidade sobre a origem dos bebês, sobre o seu próprio nascimento, sobre as diferenças corporais e sexuais entre meninos e meninas, sobre seus sentimentos com relação a outras crianças, nascimento de irmãos e aos adultos, sobre suas preferências de brincadeiras, entre outras. As teorias do nascimento são diversas, “elas saem do peito, ou são extraídos do ventre com uma incisão, ou o umbigo se abre para deixá-los passar (...), quando se come algo específico (como nas fábulas), e nascem pelo intestino, como as fezes” (FREUD, 1905/2016, p. 105). Segundo o autor, as crianças desconhecem a participação dos aparelhos reprodutores. Para elas, caso presenciem a relação sexual entre adultos, concebem o ato como violento e não compreendem o que está acontecendo, o que pode culminar em uma experiência negativa da sexualidade, bem como é a violência sexual contra crianças, em que não estão preparadas para uma relação genital e consensual.

Geralmente os adultos fornecem a história da cegonha para a origem dos bebês, contudo, Freud (1908/1996) observou que as crianças podem desconfiar dessa explicação, ainda mais quando vê a barriga da mãe diferente, o nascimento de um irmão e/ou presenciarem a naturalidade de outros animais quanto às questões de reprodução. Neste caso, o autor aponta que essa história da cegonha é uma falsa teoria sexual; em contrapartida, acessar o conhecimento de que o bebê vem do interior do

corpo da mãe, forneceria um espaço possível para suas investigações prosseguirem com soluções adequadas.

Ainda sobre as teorias sexuais das crianças, Freud (1908/1996) observou, em sua época, que uma teoria típica do menino é a ideia de que todos, inclusive as mulheres, tem um pênis, a partir da observação do próprio corpo, pensa que todos os outros são iguais. Após a informação de que o bebê vem da barriga da mãe, pode surgir a questão, “como ele chega lá dentro?”. E nessa investigação, a criança tenta encontrar elementos e pergunta-se se o pai tem alguma participação nisso. Se a criança tem fantasias de que todos têm pênis, não concebe a ideia de um órgão feminino que acolha o pênis, muito menos que do pênis sai o sêmen, e que encontra o óvulo da mãe para germinar a vida. Quando a vulva e a vagina não são mencionadas e nomeadas, a criança pode desconhecer a diferença entre os órgãos genitais e não entender todo o seu funcionamento. Pode pensar, assim, que os bebês saem do umbigo ou pelo ânus.

Freud (1905/2016), resume que há três fases na masturbação infantil: a primeira corresponde a amamentação, a segunda a um período de florescimento sexual, aos quatro anos aproximadamente, e a terceira à masturbação da puberdade, bem mais tardia e, geralmente, a única considerada pelos pais e educadores/as. Tal afirmação freudiana pode ser correlacionada aos resultados desta pesquisa, em que os documentos governamentais insistem em enfatizar somente a fase da puberdade e da adolescência, em que focam na reprodução. A reprodução é apenas um dos elementos da sexualidade, e não o único ou o mais importante. Essa constatação nos leva a questionar: qual o propósito da educação sexual

tratada somente na puberdade? Por um lado, há o temor dos adultos em afastar qualquer ideia de sexualidade do campo da infância, por isso optam pelo silêncio ou pela repressão, quando abordados por uma criança acerca das teorias do nascimento, ou situações de curiosidade das crianças com o corpo do outro. Por outro lado, antecipam essas mesmas questões sexuais, interpretando-as, sem escutar a criança e fornecer espaço para que se esclareça o motivo das perguntas ou das situações. Por um lado, tratam a criança como ingênua e rasa, por outro, adultizam a criança com questões sobre namoro no futuro (de cunho heteronormativo), as vestem como mini-adultas e incentivam comportamentos que não condizem com o universo infantil.

Quanto à educação sexual, podemos recorrer a uma carta de Freud ao Dr. M. Fürst, sob o título “o esclarecimento sexual das crianças”, em que o pai da psicanálise se lança a responder “devem as crianças ser esclarecidas sobre os fatos da vida sexual, em que idade isso deve ocorrer e de que modo isso deve ser realizado?” (FREUD, 1907/1996, p. 74). Em vez de responder minuciosamente sobre cada aspecto dessa questão, o autor segue com interrogantes sobre o porquê de ocultar os fatos da vida sexual às crianças e não lhes esclarecer as dúvidas? Não é como se o adulto interrompesse um fluxo normal do desenvolvimento, especialmente quando a própria criança lhe procura, espontaneamente, por meio de sua pesquisa em relação à vida. E a sexualidade faz parte da vida, desde o nascimento. O que os adultos parecem temer, encontra ressonância com a ignorância teórica sobre o assunto e a angústia produzida diante de uma lacuna, sobre: o que fazer, como falar e quais as consequências do que é dito ou não dito. Os adultos podem pensar que se



não esconderem os fatos sobre o nascimento dos bebês e outras atividades sexuais e afetivas, poderão estimular precocemente a criança. O que ocorre, na verdade, é que a sexualidade já se faz presente, mas difere radicalmente daquela sexualidade em curso a partir da puberdade. A puberdade, segundo Freud, “apenas concede aos genitais a primazia entre todas as outras zonas e fontes produtoras de prazer, assim forçando o erotismo a colocar-se a serviço da função reprodutora” (FREUD, 1907/1996, p. 75). Em suma, como afirma Freud, “com exceção do seu poder de reprodução, muito antes da puberdade já está completamente desenvolvida na criança a capacidade de amar” (1907/1996, p. 75).

A questão sobre transmitir ou não informações sexuais no contexto escolar divide opiniões na sociedade, Dolto (2005) se mostra favorável a interlocução com crianças e adolescentes na escola, pois desde o nascimento a criança é um ser de linguagem e a sexualidade expressa-se diariamente no seu corpo. Para a autora, necessitamos de uma educação que considere a dignidade do corpo, pois “se não soubermos ocupar-nos de nosso próprio corpo, tanto para sua manutenção, seu crescimento, o respeito por seus ritmos, haverá descompensação e, por isso, desvio das forças humanas” (DOLTO, 2005, p. 20). Assim sendo, ela indica a educação sexual desde o maternal para que prepare a maturidade emocional e social ao futuro adolescente. O não reconhecimento dessa dimensão afetiva-sexual na infância é oriunda de diversos fatores, entre eles, a concepção de que corpo e alma estão separados.

Codificamos tudo: a formação do “espírito”, no sentido da formação do cérebro, mas o corpo é esquecido (quando não é carregado de todos os

vícios, pecados... tudo o que é maléfico, negativo). Esquecemos, ocultamos, exceto quando se trata de ataca-lo, açoita-lo, proibi-lo de se mexer. As atividades naturais do corpo são vistas como triviais, como um insulto ao espírito humano, uma humilhação infligida à espécie humana. (DOLTO, 2005, p. 21).

Vale lembrar que a presença de uma sexualidade na criança, não autoriza que adultos perversos se utilizem desta condição para abusá-las e violentá-las sexualmente. Pelo contrário, justamente por existir sensibilidade erógena, o corpo da criança precisa ser respeitado, pois o intercuro do sexo (o ato propriamente dito) é absolutamente devastador na vida da criança. Para esta ação específica, a que Freud chamou de sedução, a criança não está preparada fisicamente e psiquicamente, o seu desenvolvimento ocorrerá ao longo do percurso na adolescência até a fase adulta.

De acordo com o autor supracitado, ocultar da criança esclarecimentos às suas questões, que são genuínas, não faz com que o assunto seja banido, pelo contrário, a curiosidade pode aumentar obstinadamente. Perde-se, assim, uma oportunidade de esclarecer de modo simples fatos sobre a vida, que não se configura em nenhuma ofensa ou trauma. Além disso, a criança pode sentir-se desconfiada, pois as explicações que são dadas, fogem do real, ou ainda, o silêncio em torno da temática, pode transmitir a ideia de um tabu, de algo que não pode ser falado, ou pior, de que a sexualidade é impura e negativa. Freud (1907/1996) também chama atenção ao fato de que, se um adulto de confiança não responde às suas questões, a criança, atormentada pela questão, pode procurar outros caminhos para solucioná-la. Atualmente,

isso se torna um desafio problemático, uma vez que a internet é uma das vias mais buscadas por crianças e adolescentes, cujas fontes nem sempre são seguras e científicas.

O silêncio sobre a sexualidade, faz parte da educação sexual informal, referida pela psicóloga e educadora Mary Neide Figueiró. De acordo com Figueiró (2013), há dois tipos de educação sexual, a formal e a informal. A formal diz respeito ao ensino intencional e planejado, sobre os conteúdos acerca da sexualidade, seja quando a escola inclui essa temática no seu programa de ensino, seja quando os pais utilizam um livro sobre sexualidade para falar com os filhos. Já a informal, encontra uma maior correspondência com a psicanálise, pois nos referimos a tudo o que influencia a criança desde o nascimento, por meio do comportamento verbal e não verbal, como conscientemente e inconscientemente, as ideias e valores sobre o corpo, a nudez, o nascimento, os relacionamentos, etc., constituem-se no circuito pulsional do sujeito. Então, quando os adultos somente silenciam diante de qualquer manifestação sexual da criança, podem transmitir ideias equivocadas sobre a sexualidade. Um caminho possível, é ficar atento ao que está sendo trazido pela criança, e quanto a isso, há inúmeras interpretações.

Freud (1907/1996) expõe ainda, para exemplificar, o interesse da criança pela temática da sexualidade, o que ele chamou de “desejo de conhecimento sexual” (p. 75). Esse impulso para explorar e saber das coisas, ocorre gradativamente, da mais tenra idade e nos acompanha ao longo da vida. O autor cita o caso do pequeno Hans, um menino que demonstrava livremente as dúvidas que tinha com os acontecimentos da

sexualidade e, portanto, da vida cotidiana. Isso era possível, pois os pais não o repreendiam:

Conheço um encantador menino de quatro anos, filho de pais compreensivos que se abstiveram de reprimir uma parte de seu desenvolvimento. O pequeno Hans certamente não foi exposto a nada da natureza de uma sedução pela babá, mas, apesar disso, já há algum tempo demonstrava um vivo interesse por aquela parte do seu corpo que ele chama de 'pipi'. Aos três anos, perguntou à mãe: 'Mamãe, você também tem um pipi?' Ela respondeu: 'Naturalmente. O que é que você acha?' Também ao pai ele perguntou várias vezes a mesma coisa. Nessa época, ao entrar pela primeira vez num estábulo, viu uma vaca ser ordenhada. 'Olhe só!' exclamou surpreso, 'sai leite do pipi dela'. Aos três anos e nove meses parecia a caminho de por si mesmo fazer a descoberta de categorias corretas, através de suas observações. Ao ver sair água de uma locomotiva, exclamou: 'Veja, a máquina está fazendo pipi. Onde está o pipi dela?' E acrescentou, depois de refletir: 'O cachorro e o cavalo têm pipis; a mesa e a cadeira não têm.' Recentemente, olhava a irmãzinha de sete dias tomar banho, quando comentou: 'O pipi dela é muito pequeno, mas vai ficar grande quando ela crescer.' [...] Gostaria de deixar claro que o pequeno Hans não é uma criança sensual, nem com disposição patológica. A meu ver, o que acontece é que, não tendo sofrido intimidações e não tendo sido oprimido por nenhum sentimento de culpa, ele expressa candidamente aquilo que pensa. (FREUD, 1907/1996, p. 75-76)

Sobre o desejo de saber da criança, vale refletir o que as crianças querem saber quando fazem perguntas. Há uma situação fictícia, extraída

de um filme<sup>38</sup>, mas que poderia ser real, que diz o seguinte, de modo adaptado: uma menina de aproximadamente cinco anos, pergunta ao pai, “pai, o que significa virgem?”, “não sei, minha filha, pergunte a sua mãe”, responde o pai, ao que a criança pergunta à mãe, “mãe, o que significa virgem?”, imediatamente, a mãe que leu vários livros sobre sexualidade, responde “as meninas e os meninos, isto é, os que já são grandes, seus corpos são diferentes, mas eles foram feitos para poderem se encaixar, de um modo bem inteligente, como um quebra-cabeça”, a menina reflete “como aqueles que o vovô monta?”, “Não, não assim. Quando uma mãe e um pai se amam muito, às vezes eles gostam de demonstrar esse amor que sentem um pelo outro”, responde a mãe. Então, a menina rebate “E então o papai dá um presente pra mamãe?”, a mãe confirma, e a menina prossegue “que tipo de presente?”, a mãe então diz “Papai tem uma coisa especial e a mamãe também. Quando eles querem fazer algo muito especial, fazer um bebê, então papai pega sua coisa especial e leva até o lugar especial da mamãe”, e a filha aponta “na loja de sapatos?”, “Não! Um lugar especial que fica no corpo da mamãe. E isso deixa a mamãe muito feliz, e o papai fica muito feliz também. E então, depois de um tempinho, às vezes, bem curto, o papai sente uma explosão, e todos os grãosinhos do papai são atirados em direção ao ovo da mamãe. E isso se chama fazer amor. Seja como for, até que você não tenha feito isso pela primeira vez, você é uma virgem. Mas, enfim, de onde você tirou essa pergunta, filha?”. Eis que a criança responde “Eu vi a palavra virgem

---

<sup>38</sup> "What's Virgin Mean?" é um filme do diretor Michael Davies (UK, 2008). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=gd3oYFS9g9I&t=0s&ab\\_channel=LOST](https://www.youtube.com/watch?v=gd3oYFS9g9I&t=0s&ab_channel=LOST)>. Acesso em: 07 de nov, 2022.

nessa embalagem de azeite, está escrito extra virgem, e queria saber o que quer dizer virgem aqui”. Essa história contém algo valioso para nós, a de lembrarmos de sempre perguntar à criança mais informações sobre aquilo que ela está perguntando.

Nesse sentido, a questão “de onde vêm os bebês?”, pode sinalizar muitos caminhos na pesquisa da criança. Pode surgir em uma via “de onde viemos e para onde vamos?”, sobre a nossa origem e o nosso destino enquanto humanos, o que recorda uma paciente de sete anos, em consultório, que perguntou “O que aconteceu com os dinossauros? O que tinha antes deles?”. As teorias são criadas desde sempre, por nós, sejam adultos ou crianças, e de acordo com a psicanálise, essas teorias são fundadas na via das excitações pulsionais, em uma tentativa de compreensão sobre os “porquês” das coisas do mundo e da nossa própria origem. Freud (1908/1996) apontou para o começo desse impulso de pesquisa, a partir do nascimento de um irmão, para então a criança se lançar aos problemas da sexualidade. Aqui, a pesquisa inicia-se por uma via narcísica, a criança sente que pode perder o amor dos pais e o seu lugar exclusivo na família, então, se lança a descobrir como vêm os bebês, para em seguida, impedir que eles surjam. No entanto, há também as crianças sem irmãos, e nem por isso são menos curiosas aos problemas sexuais. Vale interrogar o que é para cada criança, a cada vez, o que significam as perguntas que levam aos adultos.

O desejo de saber na criança é uma potência que impulsiona o crescimento, não de modo prematuro, mas natural. Essa ideia corresponde ao que Figueiró (2013), chamou de disposição interior dos pais ou educadores para explicar às crianças sobre o mundo, como um desejo

desses adultos de que a pessoa cresça. Se a educação passa pela dimensão intelectual do humano, por que não poderia incluir os aspectos afetivos e emocionais? E, neste sentido, incluir o corpo e a sexualidade.

Como vimos, as crianças sentem prazer e desprazer com seu corpo, consigo próprias e com o outro, em suas relações. Sentem prazer quando brincam, movimentando o seu corpo, sentem desprazer e tensão quando expostas a situações de avaliação, julgamento, críticas, desaprovações. Podem sentir ciúme quando nasce um irmão ou uma irmã, assim como expressam os mais diversos afetos em relação à mãe, ao pai e, como aborda esta pesquisa, na relação com os/as educadores/as. Expressam dúvidas e curiosidades sobre o nascimento, a origem dos bebês, os processos afetivos, entre outras questões sexuais. O modo como os adultos reagem e lidam com as questões da infância, pode potencializar ou obstruir a sua pesquisa de mundo. Neste sentido, coaduna com as teorias psicanalíticas, quanto ao instinto de saber, cabe a nós pensarmos em como favorecer a boa curiosidade da criança.

Os adultos que sentem dificuldade para falar sobre a sexualidade com crianças, provavelmente, foram crianças repreendidas em sua pesquisa sobre as teorias da sexualidade, ou não entraram em contato, quando adultas, para ressignificar seus conflitos neuróticos. Tal lacuna, segundo Freud (1907/1996), pode ser remediada com esclarecimentos assertivos, de modo que esta pesquisa traz como finalidade os caminhos possíveis para a educação sexual das crianças, por meio de um auxílio, inicialmente, teórico, aos educadores.

Sobre como falar com as crianças, Freud (1907/1996), nesta carta, descreve um método que foi usado em sua época, e que não é

correto. Faz-se necessário mencioná-lo, pois ainda encontramos esse tipo de abordagem com as crianças. Vale ressaltar não apenas o que é recomendado, mas também pensar em abordagens que não são tão interessantes, como essa, que consiste em: ocultar “das crianças todo conhecimento sexual pelo maior tempo possível, e então, em termos pomposos e solenes, a verdade, ou melhor, uma meia verdade, lhes é revelada de uma só vez, em geral demasiado tarde” (p. 77). O autor não aprofunda, nessa carta, os caminhos possíveis de como lidar com esse assunto, mas fornece algumas pistas para construirmos um diálogo nessa direção. Ele pontua:

O que realmente importa é que as crianças nunca sejam levadas a pensar que desejamos fazer mais mistério dos fatos da vida sexual do que de qualquer outro assunto ainda não acessível à sua compreensão; para nos assegurarmos disso, é necessário que, de início, tudo que se referir à sexualidade seja tratado como os demais fatos dignos de conhecimento. Acima de tudo, é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais. Os fatos básicos da reprodução e sua significação deviam ser incluídos nas lições sobre o reino animal, e ao mesmo tempo deveria ser enfatizado que o homem compartilha o essencial de sua organização com os animais superiores. Então, desde que o ambiente familiar da criança não tenda a refrear diretamente o pensamento infantil através da intimidação. (FREUD, 1907/1996, p. 77)

No diálogo entre psicanálise e educação, é imprescindível ressaltar, ainda, o que Voltolini (2011) chamou atenção, para as questões do inconsciente e de suas dinâmicas no campo da sexualidade, isto é, de que é impossível um educador, ao seguir bons procedimentos educacionais, certificar-se do total controle sobre a educação de seus



alunos. Assim, só é possível um diálogo entre psicanálise e educação, ao considerar a torção da pedagogia-educação e do alcance do “educar” na obra psicanalítica. Com isso, não pretendemos, neste capítulo IV, trazer uma “receita pronta” de como falar ou como fazer, somente apontar para as possibilidades do educar, cientes de que os resultados não são controláveis no sentido de garantir absolutamente, por meio da educação sexual, tornar a criança uma cidadã ideal do mundo e livre de quaisquer adoecimento psíquico.

Educar, curar e governar são tomadas na psicanálise como ofícios impossíveis, na qual Freud aborda em dois trabalhos: Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn (1925) e Análise Terminável e Interminável (1937). Pereira (2013) cita o trabalho de Eugène Enriquez, de 2001, em “A arte de governar”, em que o autor faz um paralelo entre os três ofícios, e encontra uma correlação com o ofício dos artistas, ou seja, nenhuma dessas atividades acontecem conforme o planejado, embora se possa prever alguns resultados (não de modo claro) ou intencional algumas ações. E todos esses ofícios exercem um efeito poderoso sobre o corpo do outro, sobre sua alteridade, cujo efeito não se pode antecipar, bem como cada um responderá de modo particular, a cada vez, em cada relação.

Considerando as inúmeras possibilidades e efeitos da educação sobre o corpo do aluno, o ofício de educar, de acordo com Pereira (2013), não garante um desempenho elevado e regular das ações profissionais, como quer as diretrizes da BNCC, no tocante às habilidades e competências do aluno. Essa é a impossibilidade do ato de educar, o que não afasta a tentativa de recorrer a educação como meio de emancipação

do sujeito, apenas nos lembra que a racionalidade técnica e metodológica vacila, vez ou outra, pois trabalhamos com a palavra, tanto o analista, quanto o educador e o governador. A palavra, neste sentido, não dá conta de todo real, sempre algo escapa ou fica aquém da compreensão absoluta. Por isso, conversar com a criança sobre alguma questão sexual, não interromperá sua curiosidade ou livrá-la das próprias angústias e mal-estar das relações, decorrentes da civilização.

Em “Análise terminável e interminável”, Freud (1937/ano) diz ter superestimado o papel da educação sexual, de modo que o inconsciente comanda a sexualidade, e, portanto, qual seria o alcance dos esclarecimentos? Educar, então, encontra uma das faces do impossível, de acordo com a psicanálise, contudo, não se trata da impossibilidade do plano prático das propostas educativas. Segundo Voltolini (2011), é a impossibilidade de guiar uma criança a um ideal educativo, conforme enfatizou também Pereira (2013). Neste sentido, aquele que se aventurar no campo educativo, mais cedo ou mais tarde, experimentará a decepção, de modo que “os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida” (VOLTOLINI, 2011, p. 27). Assim, ainda que haja um professor consciente, não pode controlar plenamente a influência de seu ensino sobre o aluno. Saindo do campo ideal, seguimos no interrogante: o que pode então o educador saber sobre o seu lugar frente às manifestações sexuais infantis?

A angústia dos/as educadores/as frente às manifestações sexuais infantis, como dito anteriormente, pode ter conexão com não saber como fazer, ou ainda, por colocar em xeque o discurso do mestre, ao qual o educador é pressionado a ocupar, como ideal de uma profissão. Muitos

sofrem por altíssimas exigências e cobranças quanto ao próprio desempenho, como se precisassem demonstrar constantemente que “tudo sabe”, seja para ocupar um lugar imaginário e simbólico, seja para evitar críticas, falhas e lacunas em suas ações. Então, a angústia reside em não ter garantias no ato de educar. Já um sentimento de impotência, comentado por Pereira (2013), pode incorrer no educador, em uma via narcísica, daquele que intenciona atingir algo, numa relação de mando-obedece, no estilo “eu ensino e você aprende, conforme é o certo”, e quando o outro frustra essa intenção, vem a impotência, como resíduo do poder do qual se queria exercer sobre a alteridade. Em meio a tantas reflexões, o autor, complementa:

Falta de limites, condutas associadas, zombaria, agressividade, violência, fracasso escolar, inclusão de pessoas com deficiências, alunos que não querem saber nada são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas, sobre as quais a psicanálise parece ter algo a dizer. (PEREIRA, 2013, p. 5).

No Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn, Freud (1925/1996) alude ao campo da educação e a investigação psicanalítica

da criança, de modo que fica claro que, embora não tenha escrito um texto específico sobre educação, o autor reconhecia a sua importância nos estudos psicanalíticos e o alto valor social do trabalho educativo:

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação. É fácil compreender por quê, de vez que as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou seus estudos. A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade. Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem. (FREUD, 1925/1996, p. 162).

Algumas considerações são apontadas por Freud (1925/1996) nesse mesmo texto, uma é sobre não confundir a psicanálise com a educação, pois psicanalisar é radicalmente diferente de educar, de modo que a psicanálise não substitui a educação. O que pode, então, a psicanálise, reside na possibilidade de contribuir para pensar um outro laço educativo, à maneira de lidar com a criança. O autor também recomenda aos educadores, realizar um percurso na psicanálise, alguma formação, em que pudessem elas mesmas se colocarem em uma análise pessoal, para compreenderem o que está para além de suas intenções

conscientes, no processo de ensino-aprendizagem e que, possam manejar as suas angústias, afinal, quando se trata da relação educador-educando, o arcabouço pedagógico não é o único que está em jogo.

Santos (2003) aponta que no Brasil, a psicologia escolar é criticada por enfatizar em sua análise aquilo que está supostamente errado na criança, ou seja, lança um olhar patologizante, desconsiderando variáveis que circunscrevem a criança e as suas relações. Já para a psicanálise, não se trata disso, há um outro modo de pensar o mal-estar na educação. Neste sentido, não pensar somente na criança, mas pensar fundamentalmente no adulto. Neste sentido, como os/as educadores/as acolhem as manifestações sexuais infantis? Repreendem? Silenciam? Respondem? Perguntam mais para compreender outras variáveis? Permitem espaços de socialização e brincadeiras?

O processo de educar atravessa a relação educador-educando, sobre isso, Voltolini (2011), ressalta que o educador sempre influencia o educando, mesmo quando intenciona conscientemente não influenciar. Além de influir sobre a repressão moral ou até reproduzir estereótipos heteronormativos, o educador também influi como indutor de comportamento ideal. É nesse campo do ideal, que Freud contrapôs a noção da impossibilidade do educar, por isso a psicanálise não pode ser confundida com a educação e com a pedagogia, no sentido de que o discurso pedagógico visa à mestria e objetiva guiar a criança numa direção desejada. Com essa dinâmica, a psicanálise lança um olhar sobre a relação educador-educando, ao qual aquele que escolheu ser educador/professor, o fez por motivações conscientes e inconscientes, e contará com as influências que recebeu de seus próprios professores ao

longo da vida. Assim, por exemplo, na relação entre educador-educando, “pode ser que um aluno conte com a simpatia gratuita de um professor por representá-lo narcisicamente, lembrando-lhe o aluno que ele mesmo foi no passado; e outro conte com sua antipatia, por lembrar-lhe o irmão mais velho que só caçoava dele etc.” (VOLTOLINI, 2011, p. 32).

Sobre a relação educador-educando, como mencionado acima, a participação do educador pode ser fundamental no percurso de seu aluno. Neste sentido, a psicanálise se constitui num campo fértil e dinâmico para pensar o modo como as relações se estabelecem, a partir do conceito de *transferência*<sup>39</sup>. Lacan (1992) aponta que, desde que haja, em algum lugar, o *sujeito suposto saber*, haverá *transferência*. Em situação clínica, o inconsciente do analisando supõe que o analista tem um saber sobre seu desejo e projeta na figura do analista suas esperanças sobre o tratamento. Transpondo para a Educação, esse *sujeito suposto saber* recai sobre a figura do educador, de acordo com Ribeiro e Neves (2006), o que o aluno supõe vai além dos conteúdos disciplinares e que o educador sabe sobre seu próprio desejo. Neste sentido, o aluno busca o educador para dialogar sobre a sexualidade e não é necessário que o educador assuma uma posição de mestre, que tudo sabe, mas sim um companheiro de travessia para auxiliar na construção de um saber.

---

<sup>39</sup> O conceito de transferência, de acordo com Chemama (1995), define-se como uma manifestação de um vínculo afetivo intenso, instaurado de forma automática e atual, incontornável e independente de todo contexto de realidade. Ela é um fenômeno constante em todas as relações, mesmo fora da situação de análise, desde que haja o exercício da palavra.

De acordo com Banzato e Grant (2000), a atitude do adulto frente às manifestações da sexualidade, é fundamental para que a criança prossiga ou não em suas investigações; mais do que isto, que possa promover deslocamentos quanto ao objeto de pesquisa. As práticas coercitivas ou respostas errôneas, por exemplo, podem impedir que a criança se desenvolva em sua capacidade de pensar de modo independente. Um caminho possível seria a satisfação de suas dúvidas com informações corretas. Entretanto, segundo as autoras, a capacidade para educar está relacionada à uma disposição subjetiva do educador, associado a aspectos inconscientes e conscientes, construídos durante toda uma história de vida. Neste sentido, é necessário também interrogar os aspectos psíquicos, subjetivos, em consonância com uma análise crítica histórica e social.

Ainda neste campo relacional, Gava e Villela (2016) defendem que a educação para sexualidade deve ser construída na relação entre o educador e o aluno, de modo a ir ao encontro com suas histórias de vida e necessidades atuais. Neste sentido não se faz necessária uma imposição pedagógica ou política fechada quanto aos temas a serem trabalhados, mas sim a oferta de ferramentas teóricas, metodológicas e subjetivas para que os profissionais possam enfrentar a realidade específica de cada escola. Sem apoio adequado, o que se observa na prática, ainda segundo os autores, é uma educação sexual impessoal, puramente informativa, não relacional, acrescida de uma dificuldade, por parte dos profissionais, em separar seus valores pessoais dos valores científicos.

Muitos educadores, segundo Santos (2009), compreendem os movimentos afetivos que despertam em seus alunos, mas os interpretam

como algo pessoal e relativo à sua didática. O educador, por exemplo, pode responder às provocações das crianças com traços de sadismo, realizar ações coercitivas com o intuito único e exclusivo de ver ali exposta a sua autoridade. Ou ainda ver-se tentado a "rejeitar ou isolar um aluno que se mostre agressivo, uma vez que um comportamento desse tipo faz acender nele o medo frente à sua própria agressividade" (p. 58). Diante do exposto, não há dúvida de que o conhecimento de alguns pontos da teoria psicanalítica ajudam a esclarecer o educador e a deixá-lo ciente dos elementos de sua subjetividade que interferem na relação com os alunos e também da subjetividade dos mesmos que, como visto, transferem ao educador uma série de representações e sentidos, em muitos casos, independentemente, de o educador, merecê-los.

De acordo com Ribeiro (2014), o conhecimento sobre a *transferência* pode possibilitar ao educador, ser um aliado do aluno, sem se deixar aprisionar pelo jogo que a subjetividade lhe propõe, e sem impor a esse aluno seu próprio desejo. Ainda segundo essa autora:

A relação professor - aluno é uma teia complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes que em muitos casos desemboca em conflitos que contribuem decisivamente para o que se convencionou chamar de fracasso escolar. Contudo, dessa relação também emanam paixões, identificações que resistem ao tempo, marcam a vida dos alunos de modo a influenciar até mesmo suas escolhas pessoais. A Psicanálise ajuda o professor a compreender essa intrincada relação, dimensionar sua importância, chamar a reflexão sobre si mesmo e sua prática docente, atentando para sua singularidade, responsabilidade e imenso desafio (p. 30).



Dolto (2005) critica alguns posicionamentos dos educadores como, por exemplo, a intenção pedagógica de saturar o aluno com atividade intelectual e física, a fim de exaurir as suas energias e não ter tempo para investidas consideradas sexuais; essa lógica, segundo ela, é semelhante a explorar à força de trabalho do homem para subtrair sua energia. A autora também critica o sistema esportivo baseado na competição, ao invés de incluir a dimensão prazerosa do corpo, o jogo pelo divertimento e companheirismo, por exemplo. Ou ainda, o problema de exaltar a capacidade intelectual e abstrata em detrimento da manipulação concreta de objetos.

Um caminho possível, portanto, considera o corpo, a afetividade, o brincar e a sexualidade como dimensões da criança, campos que estão entrelaçados entre si, indissociáveis. Considerar o saber sobre o sujeito do inconsciente, de modo que as questões não precisam ser respondidas e compreendidas às pressas, há um tempo psíquico para que as questões possam ser vistas, entendidas de algum modo e concluídas. Vale lembrar, a possibilidade de responder de um modo acessível à criança, quando ela procura o/a educador/a, e, a cada vez, aliviar momentaneamente as suas questões, até que um próximo fragmento ou aspecto da sexualidade incida em sua vida. Neste sentido, trata-se de um processo gradual, não de uma única vez, no período da puberdade, na espera que o adolescente saiba subitamente sobre suas responsabilidades e possibilidades quanto ao exercício da sexualidade.

## 4.2 Materiais e livros sobre educação sexual: uma leitura psicanalítica

Figueiró (2013) defende a educação sexual nas escolas e reconhece a dificuldade dos educadores para tratar das questões sexuais das crianças. São inúmeros fatores associados às dificuldades, um deles diz respeito a ausência de conteúdo sobre sexualidade na formação dos educadores. Para auxiliá-los, em seu livro “Educação sexual no dia a dia” (2013), a autora apresenta situações do dia a dia relacionados à sexualidade, ocorridos nas escolas, em que os alunos expressam questões sexuais e quais as possibilidades de respostas dos educadores. A finalidade não é fornecer “receitas” de como fazer e falar, mas apontar para um espaço frutífero para a compreensão das alternativas frente às questões sexuais infantis.

Entre as situações relatadas por Figueiró (2013), selecionamos algumas que se associam às crianças de quatro a cinco anos de idade, ou aquelas que correspondem às teorias sexuais infantis, apresentadas por Sigmund Freud. A primeira, é de uma menina de quatro anos e meio, que em uma aula sobre legumes, referiu-se a abobrinha como semelhante a um “pinto” (termo utilizado pela criança); a reação da educadora foi esconder a abobrinha e não falar sobre o assunto. Na perspectiva da autora, “a menina percebeu que o órgão sexual masculino, para a professora, é algo feio e vergonhoso; é algo que assusta” (FIGUEIRÓ, 2013, p. 26). Na perspectiva psicanalítica, não teríamos como afirmar categoricamente a impressão que ficou na criança, mas podemos supor que provavelmente o silêncio da educadora pode ter suscitado algumas questões para a criança, entre elas, as citadas pela autora. A recomendação

de Figueiró (2013) é de que a educadora poderia ter dito o seguinte: “É mesmo, parece um pinto! Você sabe que o nome certo é pênis?” (p. 26), e fazer o mesmo procedimento com os demais legumes, associado a diversas partes do corpo. Com essa atitude, segundo a autora, “teria feito as crianças concluírem que o pênis é uma parte natural do corpo, assim como as outras” (p. 26). Com esse exemplo, a autora traz a noção de que todas as partes do corpo, inclusive os órgãos genitais, são nomeados e fazem parte de nós, já a atitude tranquila ajuda a transmitir a ideia de que não existe um problema com o órgão genital.

Outra situação exposta por Figueiró (2013), é de um menino de aproximadamente cinco anos, que durante o banho, realizado pela educadora, puxava o pênis com força para frente. A educadora alertou que aquele movimento poderia machucá-lo, e neste momento ele conta que sua mãe sempre fala que não se deve colocar a mão no pênis, por ele ser nojento. A educadora não prosseguiu a conversa, permaneceu em silêncio, sem saber o que dizer. Essa seria mais uma situação em que a educadora poderia apresentar outra perspectiva sobre a sexualidade, por meio de uma visão realista e positiva. O momento poderia ser propício, inclusive, para a educadora perguntar como ele se sentiu, e a partir de sua resposta, ter uma conversa tranquila e afirmar que o pênis não é nojento.

Além das respostas pedagógicas, lógicas e simples sobre o assunto, não podemos esquecer dos movimentos afetivos e inconscientes. Mesmo diante de respostas adequadas e conscientes, que auxiliam na pesquisa da criança, ainda cabe às crianças todo o trabalho psíquico de compreensão dos enigmas da sexualidade. Assim também vale aos adultos, aos quais têm suas questões com a própria sexualidade infantil.

Neste sentido, Figueiró (2013) relata a situação de um médico ginecologista, que embora tenha conhecimento teórico e técnico suficiente para falar sobre gravidez, forneceu outra resposta à sua filha de cinco anos, à pergunta “Pai, por que só as mulheres têm nenê?” (p. 30), “É porque o homem trabalha muito, não tem tempo; a mulher fica mais em casa!” (p. 30), respondeu ele. Essa resposta, posta em análise, poderia levar o pai, provavelmente, a falar sobre suas questões inconscientes, pois neste caso, poderíamos encarar como um ato falho.

Contudo, retomando à questão da criança, neste caso, poderíamos devolver alguma pergunta à criança, para que ela mesma pudesse falar mais sobre isso, a fim de compreender o que está por trás dessa questão. Seria para saber objetivamente sobre a gravidez? Saber especificamente como se faz filhos pelo sistema reprodutor? Ou também passaria pelo desejo dos pais? Nesse caso, tanto homens quanto mulheres podem desejar seus filhos, e aí a criança quer saber qual o seu lugar no desejo dos pais. Em todo caso, é possível também, como aponta Figueiró (2013), responder que o corpo da mãe é preparado para ter um bebê, diferente do corpo do pai:

Se a criança é pequena, bastaria dizer que é porque o corpo da mulher é preparado para ter um bebê: tem uma “bolsinha quentinha” em sua barriga, para ele ficar guardadinho; essa bolsinha chama-se útero; ela tem, também, seio, que vai dar leite para o bebê mamar, e o homem não tem nada disso. Se tiver um livro com foto de uma mulher grávida, na qual se pode ver o útero com um bebê, melhor ainda. (FIGUEIRÓ, 2013, p. 30).

Sobre a clássica pergunta da criança, “de onde vêm os bebês?”, Figueiró (2013) afirma que é importante fornecer uma explicação

verdadeira, de modo positivo, afetuoso, com simplicidade, objetividade e clareza. Para crianças de quatro e cinco anos, poderia ser dito algo como: “no começo, você era bem miudinha, do tamanho de um grão de arroz, depois foi crescendo, até ficar do tamanho de um nenê pequeno. Aí você nasceu. Para isso, sua mãe foi ao médico e ele tirou você de dentro da barriga” (p. 32). Algo parecido a essa explicação, poderia ser realizada também por um educador, para afirmar que os bebês vêm da barriga da mãe e que podem nascer de parto normal, pela vagina, ou de cesariana, que é um corte feito por um médico, na barriga. Caso a criança se interesse em saber mais, por exemplo, ficar curiosa sobre como o bebê vai parar dentro da barriga da mãe, a autora recomenda explicar sobre a relação sexual entre o pai e a mãe. Assim, a autora expõe um modelo possível de como dizer:

“Quando vão começar a ter relação sexual, o homem e a mulher tiram a roupa, deitam-se na cama, abraçam-se e se beijam, fazendo carinho no corpo um do outro. O pênis começa a ficar duro, ereto e a vagina fica úmida. O homem coloca o pênis dentro da vagina da mulher e os dois fazem movimento para frente e para trás, várias vezes. Isso tudo é muito agradável para os dois. Chega um momento em que sentem uma sensação mais agradável ainda, um prazer mais forte, que é chamado orgasmo. Nesse momento, acontece a ejaculação: um líquido branco cheio de espermatozoides sai do pênis do homem, dentro da vagina”. Finalmente, é só acrescentar a informação de que o espermatozoide junta-se com o óvulo e começa a formar o bebê na barriga da mãe. É útil quando podemos ter, em mãos, um livro com ilustrações didáticas. (FIGUEIRÓ, 2013, p. 33).

Essa explicação que inclui o pênis e a vulva, acrescido da penetração, pode ser desconfortável para os adultos fornecer às crianças, neste caso, a autora aponta para um segundo modelo possível:

[...] quando um homem e uma mulher desejam ter um bebê, eles começam a se abraçar e se beijar, vão tirando suas roupas e se deitam bem agarradinhos, bem juntinhos, tão juntinhos que chegam a encostar o corpo todo um no outro, o que é muito gostoso para os dois. E aí, o espermatozóide – que é como se fosse uma sementinha – que está dentro do homem (aponta-se com a mão a região genital ou a parte baixa da barriga) sai, entra no corpo da mulher e, na barriga dela, junta-se com o óvulo – que também parece uma sementinha. Depois de se juntarem, o espermatozóide e o óvulo vão começar a formar o bebê, que vai crescer devagarzinho, na barriga da mãe, todo dia um pouco, até ficar pronto para nascer. (FIGUEIRÓ, 2013, p. 33-34).

A autora supracitada esclarece que cada adulto terá seu modo de explicar, defende, contudo, que seja uma explicação verdadeira e simples, bem como critica outros autores e livros que fornecem somente uma resposta parcial, omitindo o ato sexual muitas vezes. Figueiró (2013) compreende que a evitação de contar a criança sobre o ato sexual, vem de um processo mental do adulto, na qual o sexo é representado visualmente como negativo e feio. Para a autora, é importante que um adulto respeitoso forneça uma explicação séria, em vez da criança ter acesso, muitas vezes, a um conhecimento entre amigos ou na internet, em que, geralmente, o ato sexual é transmitido com tom de promiscuidade.

Figueiró (2013), pontua também que é importante dizer que a relação sexual é feita somente entre adultos, pois pode gerar um bebê, diferenciando do universo da infância. Com relação à concepção sádica

da relação sexual, já apontada por Freud (1908/1996)<sup>40</sup>, Figueiró (2013) afirma que é imprescindível o adulto dizer que a relação sexual é positiva e prazerosa para os adultos. Fatos sobre anticoncepcionais, camisinha, relação heterossexual e homossexual, diferentes configurações familiares, entre outros componentes da vida sexual, também podem ser conversadas com as crianças. Sempre que elas se mostrarem curiosas e perguntarem sobre assuntos do dia a dia, é um sinal de que estão prontas para escutar e aprender.

O livro “Ceci tem Pipi?”, de Thierry Lenain (2004), conta a história de uma menina, chamada Ceci, que ao chegar a escola, balança as certezas de um menino, chamado Max. Antes da chegada de Ceci, Max diferenciava as pessoas entre os “com-pipi”, os mais fortes, e os “sem-pipi”, desprovidos de força, típica teoria sexual infantil apontada por Freud (1908/1996). A visão de mundo de Max era essa, até que Ceci chega à escola e demonstra um comportamento inesperado, aos olhos de Max. Em vez de desenhar florzinhas, Ceci desenha um mamute, joga bola, sobe em árvores, vence as lutas e tem uma bicicleta de “garoto”. Será que Ceci tem pipi? Ela está trapaceando? “Ceci é uma menina que tem pipi! Uma sem-pipi com pipi...” (LENAIN, 2004, p. 17). Angustiado com esse enigma, Max decide investigar e desmascarar Ceci. Em uma oportunidade de banho de mar, sem roupa de banho, Max finalmente consegue ver Ceci, e se espanta: “Você não tem pipi?”. Ceci, igualmente

---

<sup>40</sup> A concepção sádica da relação sexual é descrita por Freud (1908/1996), como uma das terceiras teorias sexuais infantis, quando a criança acidentalmente vê ou ouve o ato sexual dos pais, que pelas posições, ruídos e outros elementos circunstanciais, são interpretados pela criança como um ato violento do mais forte contra a mais fraca. Como se o pai, principalmente, estivesse causando mal à mãe.

surpresa, responde: “Não, eu tenho perereca!”. Após esta descoberta, Max muda sua compreensão de mundo, agora existem os “com-pipi” e as “com-perereca”. Assim, nada faltava as meninas, apenas eram diferentes, e é com base nesta noção que o autor encerra o texto.

Cintra et. al (2015), à luz da teoria psicanalítica, analisam a produção da diferença sexual entrelaçada à constituição subjetiva e rede cultural, ao qual influencia na definição do ser menina ou menino. O modo como Max organizava seu mundo, antes de Ceci, encontra ressonância com as ideias da cultura ocidental, em que o pênis-falo aparece como condição estável e superior, em detrimento de uma suposta ausência e incompletude feminina. O falo, como já vimos no capítulo I, item 1.4, não pode ser equacionado como sinônimo de pênis, o que podemos observar, é que no mundo de Max, o pênis representa o falo, pois a libido está nesse momento superinvestida no órgão genital, associado a pulsão parcial fálica. Aqui, “fase fálica” refere-se a uma posição e não a uma fase na perspectiva desenvolvimentista, de modo que ocorre uma passagem de “ser” o falo da mãe ao “ter” ou não o falo, neste sentido, Ceci e Max, estariam em posições diferentes na dinâmica da sexualidade infantil. De acordo com as autoras, Max reproduz o que a cultura oferece a ele, cuja história sustentou por tempo uma noção de hierarquia natural entre os sexos.

O livro “Ceci tem pipi?”, traz uma nova perspectiva que pode ser trabalhada com as crianças, a fim de oferecer novos modos de pensar a subjetividade feminina. As autoras supracitadas, descrevem que, inicialmente, a diferença anatômica se apoia em fundamentos binários e maniqueístas, de modo que a criança lê o mundo a partir de pares de



opostos e excludentes, a exemplo dos contos infantis: “a fada e a bruxa, a mãe e a madrasta, o cavaleiro do bem e do mal, o pai que ama e o pai que mata, dentre outros” (CINTRA et. al, 2015, p. 68). Depois de um processo de investigação e elaboração das coisas da vida, a criança descobre que pode integrar os opostos em um só objeto. Neste sentido, as autoras trazem reflexões fundamentais para pensarmos em uma disposição que crie condições para que haja educação: “Em que medida podemos pensar da mesma forma em relação aos binarismos sexuais? [...] Como oferecer parâmetros que não operem como totalizações, mas que permitam deslizamentos de sentido e arranjos singulares?” (CINTRA et. al, 2015, p. 68-69).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa buscou identificar o trabalho do/a educador/a na educação sexual das crianças pequenas no espaço escolar, tendo como objetivos específicos investigar como se constituem as relações entre sexualidade, infância e educação sexual ao longo da trajetória histórica na sociedade ocidental; registrar, por meio das produções científicas e de documentos de domínio público e governamentais, como tem sido o trabalho do educador na educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar; e apontar, a partir da perspectiva psicanalítica articulada à educação, caminhos na formação dos educadores, para lidar com as manifestações da sexualidade da criança.

A partir das análises, destacou-se que a entrada da linguagem se deu na pré-história, em um momento de revolução cognitiva, de modo que a dimensão simbólica proporcionou uma disjunção entre sexualidade e reprodução. A linguagem humana, distinta dos outros animais, favorece a capacidade de imaginar e fantasiar, e neste sentido, subjetiva e singulariza a sexualidade. Isso pode ser observado na mulher, por exemplo, que é a única fêmea mamífera que busca o sexo, fora do período de fecundação. Além disso, instinto e pulsão, sexo e sexualidade, são distintos, resultantes da contribuição da psicanálise para pensar a sexualidade para além da reprodução. Para a psicanálise todo o corpo e os laços sociais participam da constituição de um sujeito, de modo que a sexualidade está presente desde o nascimento. Há uma variabilidade e multiplicidade do objeto da pulsão que inaugura o campo pulsional para além do registro biológico. Portanto, as vivências da criança na mais tenra

infância são decisivas para a sua vida, pois inscrevem, marcam os caminhos de prazer e desprazer da pulsão. A criança não tem, contudo, ainda uma fixação, por isso experimenta maneiras diversas de conhecer o mundo e as relações, de sentir o que gosta ou o que tem aversão, a isso Freud deu o nome de sexualidade perverso-polimorfa.

O método do materialismo histórico-dialético, fundamentou a análise histórica de como se concebia a sexualidade na Pré-História, na Civilização, na Idade Média, na Modernidade e na Contemporaneidade, bem como o momento histórico que surgiu o sentimento de infância e a educação sexual. Neste sentido, destacou-se a hipótese de sociedade matrilinear anterior ao modelo patriarcal, situado na pré-história, em que há evidências de interdependência econômica em tribos de caçadores coletores, o que favorecia condições igualitárias entre homens e mulheres. Havia, ainda, um desconhecimento da paternidade e do envolvimento do homem na gravidez da mulher, o culto aos elementos femininos nas sociedades agrárias, bem como um estado originário de relação sexual irrestrita entre homens e mulheres nos primórdios da humanidade. Ou seja, a dinâmica da sexualidade diferia de outros tempos históricos.

Já no surgimento da civilização, houve transformações estruturais, associado às mudanças econômicas, religiosas, familiares e relacionais entre homens e mulheres. Há uma transição definitiva do direito materno para o direito paterno, do casamento de par para a monogamia, a dissolução de gens e da propriedade comunal para a valorização dos interesses individuais e do surgimento da propriedade privada. A riqueza e o excedente passam a ser dominados pelo homem, em detrimento da mulher; assim como o cristianismo posiciona a mulher

como dependente do homem e o homem como senhor de tudo e de todos. A obra freudiana, “O Mal-Estar na Civilização” (1930), aponta que a civilização favorece os adoecimentos psíquicos, em decorrência da insuportabilidade de privações que essa organização impõe, é necessário, portanto, realizar um trabalho psíquico para lidar com os conflitos relacionais e emocionais. Entretanto, Freud reconhece também que há sim uma proteção para a vida em comum.

Na Idade Média, destacou-se o domínio da Igreja na organização da sociedade, em que o cristianismo concebeu uma visão negativa da sexualidade. Instalou-se todo tipo de controle e rigidez moral, como a noção de virgindade, a procriação como finalidade para a sexualidade e o mecanismo da confissão. Da gradativa transição da Idade Média para a Idade Moderna, citou-se contextualmente a ascensão da burguesia, a mudança filosófica para uma visão racionalista, empirista, crítica e liberal, cuja compreensão de mundo recusou os dogmas medievais. Entretanto, aprofundou-se na sociedade uma sofisticação dos mecanismos de controle, fundamentada na ciência e, persistentemente, na moral religiosa, utilizando-se da linguagem. Neste sentido, as questões de natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência de doenças, os nascimentos legítimos ou não, a frequência das relações sexuais, as práticas contraceptivas, etc., alertou o Estado e tocou em seus pontos de interesse econômicos, assim, passou a regular a sexualidade dos cidadãos. Com a explosão discursiva, nos séculos XVIII e XIX, a medicina passou a interrogar a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos homossexuais. Pediatras, educadores e terapeutas, especialistas em crianças, construíram métodos, intervenções,

manuais e instruções de como educar e tratar as crianças, conforme o esperado naquela sociedade. Assim, os higienistas descreveram patologias das práticas sexuais, como, por exemplo, a masturbação infantil era explicada como uma degeneração da criança. Gradativamente, entre os séculos XVI e XVIII, a disciplina se torna cada vez mais rigorosa, e passa-se a coibir os comportamentos sexuais na infância, bem como realizar práticas para preservar a “inocência” delas.

É nesse contexto da modernidade que surge o sentimento de infância, por meio do afeto e da preocupação com a educação moral, religiosa e pedagógica. Destacou-se que a concepção de infância e criança é diferente para cada época e lugar da história. Na obra “História social da criança e da família”, Ariès (1986) observou que na Idade Média, a criança não era retratada em uma infância como a conhecemos hoje. O autor argumenta que, neste período, há uma ausência do sentimento de infância no contexto europeu, cujo investimento familiar é direcionado a conservação dos bens, da genealogia e das tradições familiares. A infância era associada a uma ideia de dependência, assim, a partir do momento que a criança demonstrava independência física, adentrava ao mundo adulto, por volta dos sete anos de idade. No séc. XVI, há o surgimento do retrato da criança morta, o que representa um momento de transformação do sentimento de infância, e a partir do século XVII, a criança ganha um lugar de destaque na iconografia, passa agora a ser retratada sozinha ou com várias outras crianças; essa tendência estimula cada família a desejar ter o retrato dos seus filhos.

Em suma, em comparação aos acontecimentos históricos acerca da sexualidade no ocidente, só recentemente, com a modernidade, a

criança passa a ser considerada enquanto sujeito, com características singulares e uma condição distinta do adulto. Inicialmente, o sentimento de infância estava ligado às questões afetivas desencadeadas pelas mudanças nas configurações familiares, às questões morais e religiosas sobre se a criança tem ou não tem uma alma. Por consequência das contingências históricas e culturais, a entrada na escola também ocorreu por razões morais e pedagógicas, no sentido de corrigir o comportamento rebelde e tornar a criança dócil, nos moldes esperados do cristianismo. Por meio dos intensos movimentos sociais, especialmente, feministas, em que as mulheres passam a reivindicar um lugar no campo do trabalho formal e igualdade de direitos, fez-se necessário o estabelecimento de creches e espaços que acolhessem as crianças pequenas. À medida que avançamos à pós-modernidade ou à contemporaneidade, a infância passa a ser considerada uma dimensão a ser investida, socialmente, economicamente e psiquicamente. Mais recentemente, após a Constituição Brasileira de 1988, houve avanços na direção da garantia de direitos às crianças, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em que é fundamental que toda a comunidade garanta o desenvolvimento integral da criança.

Diferentemente do contexto europeu, há nuances da infância brasileira, apontadas por Mary del Priore, na obra “História das crianças no Brasil” (2002). Historicamente, no Brasil, as crianças enfrentaram a pobreza, a falta da escolarização, a escravidão, a violência sexual, a exploração de mão-de-obra, etc. A estratificação social aparece como marca dessa história, em que uma pequena elite consegue educadores particulares para seus filhos, enquanto o destino das crianças de famílias

pobres era o trabalho desde cedo. No contexto do Brasil colônia e no seu período imperial, a mortalidade infantil era alta, por exemplo, não havia rede hospitalar e tampouco saneamento básico. Nestas condições, as crianças raramente passavam da fase conhecida como “ingênuo”, isto é, até os 7 anos; momento também em que recebia a primeira comunhão e ingressava na comunidade social e religiosa no Brasil. Apesar das condições árduas, as crianças eram valorizadas na primeira infância. As crianças pequenas recebiam atenção e mimos, as mães “cuidavam para preservar a função simbólica da sujeira do corpo infantil como uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias” (PRIORE, 2002, p. 87) e eram, em geral, protegidas contra “o assédio das bruxas” (p. 90). Essa questão culminou no surgimento de benzedeiros para curar e proteger as crianças; algumas simpatias resistem até hoje no imaginário social. Quanto ao mimo, a relação afetiva entre pais e filhos ocorriam nas famílias europeias, indígenas e africanas, entretanto, o ato de bater nas crianças foi uma prática inserida pelos padres jesuítas no Brasil, no século XVI, pois não toleravam os mimos.

A criança leva muito tempo para ser reconhecida como sujeito, e quando ocorre na modernidade uma abertura para a infância, a criança é reconhecida como útil ao universo do trabalho, tratada, portanto, como máquina de produção (DOLTO, 2005). Trata-se de uma tradição do “adulto-centrismo”, voltado para o interesse dos adultos quando confrontados com os enigmas da infância. Neste sentido, embora tenha ocorrido uma abertura da sexualidade na contemporaneidade, com novas configurações familiares, com novas possibilidades para as mulheres e para os grupos minoritários, graças aos movimentos feministas, a

descoberta da anatomia da vulva, os contraceptivos femininos e masculinos, a possibilidade da mulher decidir pelo divórcio, pelo casamento e pela gestação, a participação da mulher na economia e na política, avanços dos movimentos LGBTQIAPN+, leis que protegem a criança, o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, entre outros, em geral, os pais têm dificuldade em reconhecer a sexualidade nos filhos pequenos, pois eles mesmo recalcam a própria vivência pré-ediânica, de quando eram crianças. Além disso, movimentos contrários a esses avanços, têm se posicionado na política brasileira nos últimos anos, embora a educação sexual conquistou um espaço nos currículos escolares e no debate nacional, é contraposta e repreendida por grupos diversos da sociedade, que sinalizam a sexualidade como negativa, perversa e perigosa.

Historicamente, a educação sexual no Brasil se deu no intercâmbio das três culturas: indígena, europeia e africana. O choque cultural devia-se as concepções opostas e distintas da vida, da sexualidade, da morte e das relações; enquanto uns viviam a nudez e o prazer do corpo junto à natureza, outros usavam as vestimentas para esconderem um pecado original, cheios de culpa, desejo e vergonha. Destacou-se que foi na década de 1960 que a Educação Sexual teve uma expansão significativa, impulsionada pela revolução sexual e pelos movimentos sociais. Após esse período favorável da década de 60, houve interferências negativas no campo da Educação Sexual, por meio do golpe militar de 64, ao qual se estendeu na década de 70. Já os anos 1980, foram marcados pelo início das pesquisas em educação tendo como objeto de estudo a Educação Sexual. A partir de 1990, a educação sexual retomou



um espaço de interesse nas escolas, mas ainda encontrando resistência de pais conservadores por não entenderem a importância da Educação Sexual, o papel deles e da escola. O aumento nos índices de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis foi um fato que mobilizou a sociedade a repensar estratégias para a sexualidade. Em suma, a educação sexual tem longa história de avanços e retrocessos no campo escolar brasileiro. Desde o avanço de movimentos LGBTQIAPN+ e o consequente crescimento de políticas públicas como o Programa Brasil sem Homofobia, a inclusão do tema transversal Orientação Sexual, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs até a censura por parte de defensores contrários, que afirmam que a educação sexual é responsabilidade exclusiva da família.

Por meio das pesquisas bibliográficas e análise dos documentos governamentais da área educacional, destacou-se que nenhuma produção contempla a proposta desta dissertação, de modo que se percebe uma escassez de trabalhos que investiguem o trabalho dos/as educadores/as com a educação sexual de crianças pequenas no espaço escolar, à luz da teoria psicanalítica. Quanto aos documentos, uma única menção da sexualidade é feita na segunda versão da BNCC, mas é retirada da terceira e última versão. Sendo essa última, a categoria mais frequente, “sexualidade e reprodução nos anos finais do Ensino Fundamental”. Suprime-se a infância com qualquer associação à palavra sexualidade e enfatiza-se a sexualidade associada à reprodução, mais uma vez reforçando a ligação histórica tecnicista e biológica do sexual.

Por fim, destacou-se os caminhos possíveis para o trabalho do/a educador/a na educação sexual de crianças pequenas, bem como as

contribuições da psicanálise na compreensão da sexualidade infantil, nas possibilidades do educar e no entendimento da transferência na relação entre educador-educando. Não há uma “receita pronta” que possa ser aplicada em todas as escolas e para todas as crianças, mas sim um percurso possível que considera a linguagem e os movimentos inconscientes, tanto da criança pequena, quanto do educador. Quanto à linguagem, faz-se necessário considerar que uma resposta, uma fala ou um livro, por si só, não determinará ou garantirá os rumos da emancipação do sujeito, nem a ausência ou silêncios dos/as educadores/as. Neste sentido, um conjunto de ações que consideram o corpo, a afetividade, o brincar, a linguagem e o tempo psíquico de cada criança, têm maiores chances de produzir um espaço de escuta, diálogo e construções positivas acerca da sexualidade. Para concluir, vale lembrar que o campo da educação sexual emancipatória necessita continuar na luta por melhores políticas públicas e prosseguir no avanço e na divulgação dos estudos científicos à toda população, a fim de desmistificar os equívocos e tabus sobre a sexualidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 9ª ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2000.

ANDRÉ, Jacques. Nascimento da sexualidade humana. In: FREUD, S. **Sexualidade**: três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre; tradução Carlos Pereira Thompson Flores. – Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 115-124.

ANDREY, Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. et al. 12ª ed. – Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACHOFEN, Johann Jakob. **El matriarcado**: uma investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica. Madri: Akal Universitária, 1987.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

BANZATO, Denise Salete Gomes; GRANT, Walkíria Helena. Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores. **Estud. psicol. (Campinas)**. Campinas, v. 17, n. 1, p. 05-14, Apr. 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Carmen, BRUSCHINI, Maria Cristina. **Educação sexual: debate aberto**. São Paulo: Vozes, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BIRMAN, Joel. **As pulsões e seus destinos: do corporal ao psíquico**. – 1ª edição – Coleção Para Ler Freud. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

BLEICHMAR, Norberto M.; BLEICHMAR, Celia Leiberman. **A Psicanálise depois de Freud: teoria e clínica**. Tradução Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BLOCH, R. Howard. **Misoginia Medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

BOZAL, Valeriano et al. **História Geral da Arte - Escultura I**. Madrid: Ediciones del Prado, 1995.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_v\\_ersaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_v_ersaofinal_site.pdf). Acesso em 10 de julho de 2022.

CAITANO, Alexsandro Ferreira. **Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de antropologia: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros.** Editora Zahar, 2016.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Psicanálise, sexo e gênero: algumas reflexões.** In: Diversidades: Dimensões de Gênero e sexualidade. Rial, C.; Pedro, J.; Arende, S. (Org.) Florianópolis: Ed. Mulheres, 269-285, 2010.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista.** In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Editora Ática: São Paulo, 2000.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, 2019.

CINTRA, Ana Lúcia; CLEMENS, Juçara; DE SOUZA, Mériti. Ser menino, ser menina: é tão simples assim? Porto Alegre: **Sig Revista de Psicanálise**, p. 57-72, 2015.

COSTA, Elis Regina; VENÂNCIO, Claudiane. Investigando a sexualidade infantil a partir do relato de educadores. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 130-142, 2015.

DE ALBUQUERQUE MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional. **Correlatio**, v. 17, n. 2, p. 65-90, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas->

ims/index.php/COR/article/view/9299/6568 Acesso em: 02 de nov de 2021.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente: 1300-1800**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DE OLIVEIRA, Marcela Rodrigues. Diversidade sexual nos documentos educacionais brasileiros: dos PCN aos planos municipais de educação. Simpósio Internacional em Educação Sexual, V **SIES**, 2017.

DO NASCIMENTO OLIVEIRA, Ana Lúcia; DE ANDRADE, Juliana Alves; ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. O conceito de Pré-história nos livros didáticos de História no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17698> Acesso em: 28 de abril de 2022.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Tradução Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva. Coleção Psi-Atualidades, 4 / dirigida por Roberto Girola. – 2ª ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tudo é linguagem**. Martins Fontes, 2018.

DRESCHER, Jack. **Out of DSM: Depathologizing homosexuality**. Behavioral sciences, v. 5, n. 4, p. 565-575, 2015. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/5/4/565> Acesso em: 28 de abril de 2022.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que Lacan?** 1ª edição. São Paulo: Zagodoni, 2016.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu na psicanálise: falando nisso 151**. Youtube, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SADA6zOkdrE&ab\\_channel=ChristianDunker](https://www.youtube.com/watch?v=SADA6zOkdrE&ab_channel=ChristianDunker)

\_\_\_\_\_. **Para onde foi a sexualidade em Lacan?** Falando nisso 281. Youtube, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ysT7aE5gnsI&ab\\_channel=ChristianaDunker](https://www.youtube.com/watch?v=ysT7aE5gnsI&ab_channel=ChristianaDunker)

ENGELS, Friedrich (1820-1895). **A origem da família, da propriedade privada e do estado:** em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução Nélio Schneider. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Gabriella Rossetti. **Educação sexual no Brasil:** levantamento e análise de documentos oficiais e propostas de intervenção nos últimos 20 anos. Tese de Doutorado. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202842> Acesso em: 20 de out de 2021.

FIEIRA, Jaqueline Tubin. **O desenvolvimento psicosssexual na criança com autismo no espaço educativo:** um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanálise. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 4, n. 4, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual:** múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual no dia a dia.** Londrina: Eduel, 2013.

FINK, Bruce. **Introdução Clínica à Psicanálise Lacaniana.** Tradução Vera Ribeiro. 1ª ed. Zahar, 2018.

FLECK, Débora Balzan. **A Imagem do Feminino:** Interfaces com Vênus – Uma leitura sociológica sobre gênero na arte. Monografia – trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Pedagogia da Arte (especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber.** – 10ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FRANCISCO, Alessandro de Souza. **A influência do "Movimento Pela Base" na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma proposta de abordagem híbrida entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/234551>>.

FREUD, Sigmund. **Projeto para uma psicologia científica** (1895). In: FREUD, Sigmund. Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos (1886-1889). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 1, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a histeria** (1893-1895) em coautoria com Josef Breuer. Obras completas, volume 2. Tradução Laura Barreto; revisão da tradução Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade.** (1905). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos. Tradução Paulo César de Souza. – 1ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **O esclarecimento sexual das crianças.** (1907). In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 9: Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 73-78.

\_\_\_\_\_. **Sobre as teorias sexuais das crianças.** (1908). In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 9: Gradiva de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 112-122.

\_\_\_\_\_. **Cinco lições de psicanálise.** (1910). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, Volume 9. Tradução Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013, p. 220-286.



\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu.** (1912-1913). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 11: Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. Tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **O interesse da psicanálise.** (1913). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 11: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. Tradução Paulo César de Souza – 1ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conferências Introdutórias à Psicanálise.** (1916-1917). Obras completas, volume 13. Tradução Sergio Tellaroli; Revisão da tradução Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma dificuldade da psicanálise.** (1917) In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 14: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn** (1925). In: FREUD, Sigmund. O ego e o id e Outros trabalhos (1923-1925). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização.** (1930). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações.** (1933). Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **Conferência XXXIII Feminilidade.** In: FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira, Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 12ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 550-571, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FnJLpCKWxMc4CMr8mHyShLs/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 de nov de 2021.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, educação sexual, pedagogia e formação de professores: aspectos filosóficos, culturais, históricos e institucionais**. 1ª ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó/SC: ARGOS, 2014.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.24, p.157-171, 2016.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOSDEN, Chris. **Pré-história**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Tradução Janaína Marcoantonio. – 47. ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criança diante do enigma da sexualidade em tempos de corpo montado**. In: MARIOTTO, Rosa Maria Marini (org.). *Gênero e Sexualidade na Infância e na Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Salvador: Ágalma, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

KAUFMANN, Pierre (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEHL, Maria Rita. A mínima diferença. **Associação Psicanalítica, Rio de Janeiro de Curitiba, em Revista**, p. 41-47, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-70998> Acesso em: 01 de maio de 2022.

KOSIK, Karel. **Dialético do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

KRAWCZYK, Nora. n. 54-EUA–Brasil: uma cooperação deletéria na educação da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77573> Acesso em: 24 de dez. de 2021.

KUPFER, Maria Cristina. **“O desejo de saber”**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Tratar e educar essas crianças pouco normais. In: Proceedings of the 4. **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. 2002. Disponível

em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400037&script=sci\\_arttext&tIlg=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400037&script=sci_arttext&tIlg=pt) Acesso em: 25 de abril de 2022.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

KURPEL, Denise de Fatima et al. **A identidade de gênero no espaço escolar**: aportes psicanalíticos à prática pedagógica. 2019. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

LACAN, Jacques. **O estádio do espelho como formador da função do eu** (1949). In: Escritos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud** (1957). In: LACAN, Jacques. Escritos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seminário, livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. **O seminário - livro 8: a transferência (1960-1961)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1992.

\_\_\_\_\_. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; tradução M.D. Magno. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 23: o sintoma (1975-1976)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; tradução Sergio Laia; revisão André Telles. - Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LEDOUX, Michel Henri. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

LEWIN, Roger. **Evolução Humana**. São Paulo: Atheneu Editora, 1999.

LIMA, Carolina Mousquer. **A lembrança de Suzanne, um apelo à humanidade e o desejo do corpo**. Página da web, Bemdito, 2021. Disponível em: <https://bemditojor.com/a-lembranca-de-suzanne-um-apelo-a-humanidade-e-o-desejo-do-corpo/> Acesso em: 29 de abril de 2022.

LIMIA, Juliana Pereira. **Sexualidade no contexto escolar**: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e Mentiras do Currículo. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis; Vozes, 1999. p. 33-47.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>> Acesso em: 21 de maio de 2022.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**: e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni (et al.). 4ª edição – São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MELO, Jaquelyne Rosatto; ALMEIDA, Marcela Toledo França. O surgimento da psicanálise: uma escuta do sintoma e da histeria.

**Psicologia em Ênfase**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 96-106, nov. 2020.

Disponível em:

<http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/87>.

Acesso em: 14 jun 2021.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo – Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro. vol. 9. n. 3. p. 239-262. jul/set. 1993.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **HIV e AIDS**. Departamento de Infecções Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites Virais. Blog da Saúde, 2016. Disponível em: <<https://bvsmms.saude.gov.br/hiv-e-aids/>> Acesso em: 19 de maio de 2022.

MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade antiga, ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a seivageria, através da barbárie, até a civilização**. Evolucionismo Cultural, 1877.

MORIN, Edgar; SLOTERDIJK, Peter. **Tornar a Terra Habitável**. Trad. Edgard de Assis Carvalho; Fagner França. Natal: EDUFRN, 2021.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. César Nunes, Edna Silva. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – 7ª edição – revista atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Thaís Villa; DO PRADO, Vagner Matias. Formação continuada em educação sexual para docentes de Educação Infantil. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

OLIVEIRA, Thaís Villa. **Todas somos educadoras sexuais**: a formação continuada na Educação Infantil pensa sobre isso? 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

PEREIRA, Acácia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 485-499, 2013.

PORCHAT, Patricia. **Psicanálise e Transexualismo**: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler. Curitiba: Juruá, 2014.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. Organizadora Mary del Priore. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

QUINET, Antonio. **Os Outros em Lacan**. Coleção passo-a-passo. 1ª ed. Zahar, 2012.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

RESENDE, Lianna Mara. Sangue interdito: a negação aos homens homossexuais de serem doadores no Brasil. 2020. 135 f., il. **Dissertação (Mestrado em Sociologia)** —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014.

RIBEIRO, Maviane Vieira Machado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. A educação e a psicanálise: um encontro possível? **Psicologia: teoria e prática**, v. 8, n. 2, p. 112-122, 2006.

ROSENBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**. N. 53, p. 11-19, mai. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1372/1373>. Acesso em: 18 mai 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Sigmund Freud na sua época e em nosso tempo**. Tradução André Telles; revisão técnica Marco Antônio Coutinho Jorge. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP - Autores Associados: Histedbr, 2005.

SANTOS, Jacia Maria Soares. **A transferência no processo pedagógico**: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues. **Psicanálise**: uma inspi-ação para a psicologia escolar? 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DA SILVA, Raimundo José Pereira. Infância, Educação Infantil e Educação Sexual: uma análise a partir dos Estudos Culturais em Educação. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 109-121, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Adan Renê Pereira da. **Formação em diversidade sexual na (re)significação da docência**: um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade



Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

TERTO JR, Veriano. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. **Horizontes antropológicos**, v. 8, p. 147-158, 2002

TRANSGENDER EUROPE. **Trans respect versus transphobia worldwide**: trans murder monitoring update trans day of remembrance 2021. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/> Acesso em: 02 de maio de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. Rev. Simbiologias, v. 12, n. 17-2020, 2020.

VELÁZQUEZ, Carlos. **Confissões da Madonna**: A história da Vênus feita arte em Willendorf. In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra o preconceito, história e democracia., 2017, Brasília. Anais eletrônicos. Brasília: ANPUH, 2017.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 407-428, 2006.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZIMERMAN, David Epelbaum. **Os Quatro Vínculos**: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.