


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JOÃO ALEXANDRE MINALI

**INTERPRETAÇÕES DOCENTES SOBRE AS
EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA
PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



ARARAQUARA – S.P.
2020

JOÃO ALEXANDRE MINALI

**INTERPRETAÇÕES DOCENTES SOBRE AS
EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA
PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Dias Prioste

ARARAQUARA – S.P.
2020

Minali , João Alexandre

Interpretações docentes sobre as expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental / João Alexandre Minali - 2020
102 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Cláudia Dias Prioste

1. Sexualidade. 2. Psicanálise e Educação. 3. Psicologia da Educação. 4. Formação de professores. 5. Educação Sexual. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOÃO ALEXANDRE MINALI

INTERPRETAÇÕES DOCENTES SOBRE AS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Dias Prioste

Data da defesa: 27/01/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Dias Prioste
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Araraquara)

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Márcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Araraquara)

Membro Suplente: Prof^ª Dr^ª Eliza Barbosa
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Araraquara)

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Juliene de Cássia Leiva
Universidade de Araraquara – Uniara (Araraquara)

Membro Suplente: Prof^ª Dr^ª Maria Betânea Platzer
Universidade de Araraquara – Uniara (Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa àqueles que, apesar de todas as adversidades, lutam para contribuir com uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João e Sueli, os quais são responsáveis pela formação das características que mais aprecio em mim como ser humano.

Aos demais membros da minha família e aos meus amigos, os quais sempre me estimularam a prosseguir em meus estudos e em meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Aos professores, gestores, merendeiras, agentes de limpeza, agentes educacionais e demais funcionários das escolas nas quais atuei, pelo acolhimento, amizade e compartilhamento de experiências.

A todos os alunos que fizeram e fazem parte da minha trajetória como professor, contribuindo para tornar-me um sujeito mais humano e responsável em minha tarefa educacional.

Às alunas do Programa Residência Pedagógica, com as quais tive o imenso prazer de desfrutar momentos de amizade e trabalho durante os anos de 2018 e 2019.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Dias Prioste, a qual me aceitou como orientando e, mesmo em meio a momentos difíceis, forneceu-me preciosos conhecimentos e uma ótima orientação durante meu percurso na Pós-Graduação.

À Prof^a Márcia Cristina Argenti Perez e à Prof^a Dr^a Juliene de Cássia Leiva, pelo olhar cuidadoso em minha pesquisa, por aceitarem compor a Banca de Defesa e por me fornecerem sugestões valiosíssimas para concluir minha pesquisa.

À Prof^a Dr^a Eliza Maria Barbosa e à Prof^a Dr^a Maria Betânea Platzer, por aceitarem o convite como membros suplentes da Banca de defesa.

Aos participantes da minha pesquisa, os quais prontamente aceitaram meu convite com o objetivo de contribuir com minha formação como pesquisador, minha formação continuada como professor e com a produção de conhecimento direcionado ao âmbito acadêmico e escolar.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, pelos conhecimentos transmitidos durante suas aulas, os quais se tornaram importantes contributos à minha pesquisa.

Aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, com os quais pude compartilhar vários dos meus momentos de estudo e pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pelo empenho e dedicação em contribuir durante tantos anos, mesmo em meio a tantas adversidades, com a produção e a divulgação das pesquisas sobre sexualidade.

Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parecer ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. (Freud, 1908, p. 136)

Resumo

A sexualidade infantil é um tema polêmico que tem gerado discussões entre estudiosos, educadores e a comunidade. Embora, desde Freud, as pulsões sexuais, tenham sido objeto de estudos, ainda na atualidade, há os que sustentem a ideia de que a sexualidade despertaria somente na adolescência, desconhecendo que ela estaria presente precocemente, ligada a atividades independentes do funcionamento dos genitais. Tal concepção torna-se motivo de preocupação quando relacionada à escola, pois frequentemente os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental se deparam com manifestações sexuais por parte de seus alunos. Nesse sentido, torna-se importante conhecer as interpretações desses profissionais sobre as manifestações da sexualidade infantil ocorridas em seus espaços de atuação, assim como a complexidade de situações embaraçosas que os professores vivenciam cotidianamente. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa consistiu em descrever as interpretações de oito professores da primeira etapa do Ensino Fundamental de uma escola pública sobre manifestações sexuais por parte dos seus alunos, os quais, sob a perspectiva psicanalítica, estariam no período de latência. A metodologia utilizada pautou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, sendo utilizados, como instrumentos de investigação, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos demonstraram que os professores, com a exceção de apenas uma professora, embora tenham tido contato com o tema da sexualidade infantil em suas formações iniciais ou em cursos complementares, possuem um conhecimento relativo sobre o desenvolvimento sexual infantil e muitos alegam encontrar dificuldades em relacionar tais conhecimentos aos problemas enfrentados no cotidiano, o que evidencia um contexto formativo restrito. Diante disto, alguns professores relataram buscar conhecimentos sobre este tema por conta própria de modo a fornecerem melhor auxílio aos seus alunos. Verificou-se que as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática pedagógica extrapolam o contato com manifestações sexuais infantis consideradas características do período de desenvolvimento sexual no qual as crianças se encontram. Alguns professores relataram ter tido contato com manifestações que demonstram a adoção de práticas consideradas mais típicas da adolescência, como por exemplo, o namoro com “beijo na boca”. Evidenciou-se que as meninas tendem a adotar, precocemente, vestimentas consideradas sensuais pelos professores. Houve também alguns relatos de manifestações sexuais que levantaram suspeitas de que a criança havia sido vítima de abuso sexual. Casos como esses, embora denunciados ao Conselho Tutelar, constituem situações complexas que podem ocasionar sentimentos de angústia e impotência aos professores. Por fim, também é importante ressaltar curiosidades sexuais e relacionadas aos papéis de gênero, que podem ser típicas da fase da latência. Concluímos que, para além da falta de contextos formativos sobre sexualidade infantil condizentes com as necessidades dos professores, estes profissionais são levados, constantemente, a se depararem com situações envolvendo expressões sexuais infantis que provocam sentimentos de desconforto por não poderem prestar uma assistência adequada aos seus alunos.

Palavras – chave: Sexualidade, Psicanálise e Educação, Psicologia da Educação, Formação de professores, Educação sexual.

Abstract

Child sexuality is a controversial theme that has generated discussions between scholars, educators and the community. Although, since Freud, sexual drives have been the subject of studies, even today, there are those who support the idea that sexuality would awaken only in adolescence, unaware that it was present early, linked to activities independent of the functioning of the genitals. Such a conception becomes a cause of concern when related to school, as teachers of the first stage of elementary school often encounter sexual manifestations on the part of their students. In this sense, it is important to know the interpretations of these professionals about the manifestations of child sexuality that occurred in their practice spaces, as well as the complexity of embarrassing situations that teachers experience daily. Thus, the objective of this research was to describe the interpretations of eight teachers of the first stage of elementary school of a public school about sexual manifestations by their students, which, from the psychoanalytical perspective, would be in the latency period. The methodology used was based on a qualitative research approach, being used as research tools, focus groups and semi-structured interviews. The results obtained showed that teachers, with the exception of only one teacher, although they had contact with the subject of child sexuality in their initial or complementary courses, have a relative knowledge about child sexual development and many claim to find difficulties in relate this knowledge to the problems faced in daily life, which shows a restricted formative context. Given this, some teachers reported seeking knowledge on this subject on their own in order to provide better help to their students. It was found that the difficulties encountered by teachers in their pedagogical practice go beyond contact with child sexual manifestations considered characteristic of the period of sexual development in which children are. Some teachers reported having contact with demonstrations that demonstrate the adoption of practices considered more typical of adolescence, such as dating with "kiss on the mouth". It was evidenced that girls tend to adopt, early, clothing considered sexy by teachers. There were also some reports of sexual manifestations that showed that the child had been the victim of sexual abuse. Cases such as these, although reported to the Tutelary Council, are complex situations that can cause feelings of anguish and impotence to teachers. Lastly, it is also important to highlight the sweat and gender-related curiosities that may be typical of the latency phase. We conclude that, in addition to the lack of formative contexts on child sexuality consistent with the needs of teachers, these professionals are constantly led to situations involving child sexual expressions that cause feelings of discomfort because they cannot provide adequate assistance to their students.

Keywords: Sexuality, Psychoanalysis and Education, Educational Psychology, Teacher training, Sex education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características profissionais dos participantes da pesquisa.

52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)

CBES – Círculo Brasileiro de Educação Sexual

EaD – Educação à Distância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ESH – Escola Sem Homofobia

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

IES – Instituição de Ensino Superior

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 A Educação Sexual no Brasil	14
1.2 A sexualidade infantil	21
<i>1.2.1 A fase oral</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 A fase anal</i>	<i>23</i>
<i>1.2.3 A fase fálica</i>	<i>24</i>
<i>1.2.4 O período de latência</i>	<i>26</i>
<i>1.2.5 A fase genital</i>	<i>27</i>
1.3 A criança do Ensino Fundamental I	29
<i>1.3.1 Período de latência e escola</i>	<i>33</i>
1.4 O desejo de saber	35
1.5 O recalque	38
1.6 Algumas ponderações sobre a educação sexual das crianças	39
1.7 O fenômeno de transferência na relação professor-aluno	41
2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVOS	47
3 METODOLOGIA	48
3.1 Participantes da pesquisa	48
3.2 Local da pesquisa	49
3.3 Fases da pesquisa	49
3.4 Procedimentos éticos	50
3.5 A coleta de dados	50
3.6 Procedimentos da análise dos dados	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 Características profissionais dos participantes da pesquisa	52
4.2 Concepções dos professores sobre sexualidade infantil	53
4.3 O contato dos professores com o tema da sexualidade infantil em seus contextos de formação	57
4.4 As manifestações da sexualidade infantil no Ensino Fundamental I	68
5 CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	88
Apêndice	94
Apêndice A – Questionário para entrevistas e grupo focal	95
Anexo	97
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	98

1 INTRODUÇÃO

Expressões da sexualidade infantil estão presentes no cotidiano da escola básica e podem causar reações diversas e adversas nos educadores, nos alunos e na comunidade escolar como um todo. Embora as questões da sexualidade na infância tenham sido bastante abordadas por Freud (1905/1996) já no início do século XX, o tema permanece tabu, sobretudo nas escolas.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessária uma abordagem que compreenda a sexualidade não somente no âmbito das atividades dependentes do funcionamento do aparelho genital, mas sim, em uma perspectiva mais ampla, conforme definem Laplanche e Pontalis (1992, p. 476), como

toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.), e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual.

Deste modo, abordar o tema da sexualidade infantil implica no questionamento da concepção de uma infância assexuada, situando esta infância dentro de uma teoria do desenvolvimento psicosssexual, onde a criança buscaria, por diversos meios, a obtenção de prazer, já que a libido, uma energia de natureza sexual e componente do id, encontrar-se-ia presente no ser humano desde o seu nascimento (Cunha, 2002).

No entanto, ainda na atualidade, faz-se pertinente a análise de Freud (1905/1996) sobre a existência de uma concepção da sexualidade que se tornaria presente no ser humano apenas com o advento da puberdade.

A opinião popular faz para si representações bem definidas da natureza e das características dessa pulsão sexual. Ela estaria ausente na infância, far-se-ia sentir na época e em conexão com o processo de maturação da puberdade, seria exteriorizada nas manifestações de atração irresistível que um sexo exerce sobre o outro, e seu objetivo seria a união sexual, ou pelo menos os atos que levassem nessa direção (Freud, 1905/1996, p. 128).

Circunscrita a essa concepção, a sexualidade sequer ultrapassaria uma determinação biológica, permanecendo atrelada apenas à noção de genitalidade em detrimento da sua compreensão como “uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e

vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura” (Figueiró, 2006, p. 42).

Tal concepção torna-se motivo de preocupação quando relacionada à escola, já que, segundo Ribeiro (2013, p. 11),

A escola é um espaço sexualizado que acolhe todo tipo de manifestação sexual, ainda que na maioria das vezes de forma negativa, vigorando em seu espaço a dificuldade de se lidar com quaisquer comportamentos ou atitudes que expressem curiosidade, desejo e prazer decorrentes da sexualidade.

Decorrente disto, é inegável que os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental, cotidianamente, se deparam com manifestações sexuais, dúvidas dos seus alunos e de suas famílias, além de inúmeros conflitos que envolvem a dimensão sexual, tanto no que se refere às questões corporais, como relacionais e de papéis de gênero. Além disso, considera-se que as crianças estão cada vez mais expostas às estimulações pertinentes à sexualidade adulta, bem como expressões violentas explicitadas nas mídias televisuais e digitais, o que poderia influenciar o comportamento dessas crianças no espaço escolar e vir a dificultar o trabalho dos professores. De acordo com Figueiró (2006, p. 92),

A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial abordam-na.

Decorrente disso, tem-se observado, segundo Figueiró (2006, p. 92), que muitos alunos, de maneira direta ou indireta, dão mostras aos professores de que desejam ouvir e falar sobre assuntos relacionados à sexualidade.

Disso, resulta que a sexualidade passa a constituir-se duplamente numa fonte problemática; se, de um lado, a manifestação da sexualidade e o desejo de saber dos alunos têm-se acentuado cada vez mais, de outro, isso passa a ser um fator intrigante para o próprio educador, pois, na maior parte das vezes, ele não tem sabido, ou não aprendeu, a ensinar sobre o assunto, carregando consigo insegurança, dúvidas, desconhecimentos, medos e tabus, frutos de sua própria história e de sua precária educação sexual (Figueiró, 2006, p. 93).

No Brasil, diversos estudos têm sido empreendidos no sentido de contribuir com uma formação docente que aborde temas relacionados à sexualidade. Na década de 1990, houve

um crescimento expressivo das pesquisas sobre temas voltados à formação de professores em um contexto de educação sexual, principalmente devido à inserção da temática da Orientação Sexual como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E, embora a adoção dos PCN nos estados brasileiros não fosse obrigatória, simbolizou um grande avanço por ser o primeiro plano nacional de educação a reconhecer a educação sexual como um direito de todos os alunos (Maia & Ribeiro, 2011).

No entanto, segundo Bedin (2016, p. 140),

O processo de construção da Educação Sexual no Brasil foi interrompido em 2015 a partir de uma reação conservadora organizada por setores religiosos mais fundamentalistas que têm conseguido forçar a exclusão de todas as propostas e ações educativas envolvendo sexualidade e gênero.

Decorrente disto, cria-se um cenário de embate entre pesquisadores e setores contrários à inserção da temática da sexualidade nos espaços de formação docente. Para estes setores contrários, segundo Ribeiro (2013, p. 11), “ao negar a sexualidade é como se ela pudesse ser afastada dos contextos escolares”. Acrescenta-se a isto a precarização dos contextos de formação e de atuação profissional dos docentes, já que o professor, em seu ambiente de trabalho, segundo Figueiró (2006, p. 63), “necessita dividir a utilização do seu tempo com variadas atividades de planejamento, organização e execução do trabalho pedagógico e com o estabelecimento de prioridade entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas”.

Entretanto, embora compreenda-se que tais fenômenos se constituam como entraves à possibilidade de ações formativas sobre questões relacionadas à temática da sexualidade infantil, assim como se compreende, igualmente, a importância de uma formação nesse sentido para os professores, crê-se importante considerar que, sob uma perspectiva psicanalítica, a relação entre educadores e questões ou situações ligadas à sexualidade infantil iria além dessa formação. Segundo Freud (1905/1996), em um dado momento da infância, por volta dos cinco anos, ocorreria a chamada amnésia infantil, responsável por ocultar, de cada um de nós, os primórdios de nossa própria vida sexual. Deste modo, os adultos tornar-se-iam, não somente estranhos à sua infância, no tocante à sexualidade, mas à infância em geral (Milot, 1987).

Em decorrência desses aspectos, considera-se relevante analisar as interpretações que professores da primeira etapa do Ensino Fundamental desenvolvem em seu contato com manifestações sexuais por parte das crianças com as quais atuam, de maneira que, por meio

de seus relatos, se possa identificar também as concepções desses profissionais sobre sexualidade infantil, bem como a sua formação sobre este tema. Neste contexto, foram entrevistados 8 professores de uma escola pública da cidade de Araraquara para que os relatos fornecidos por eles pudessem ser problematizados junto a um referencial teórico sobre sexualidade infantil, educação sexual e formação de professores.

A opção pela perspectiva teórica da psicanálise decorre dos questionamentos sobre a pertinência do período de latência na atualidade e da importância de Freud para compreensão da sexualidade infantil. Segundo Freud (1905/1996), o período de latência seria caracterizado como um período de suspensão, total ou parcial, dos impulsos sexuais, os quais deveriam ser, nesta etapa do desenvolvimento infantil, canalizados para atividades de grande valor social através de processos sublimatórios, como é o caso dos jogos corporais, atividades artísticas e intelectuais, preparando a criança para a maturidade sexual prevista na adolescência e justificando a importância da escola como uma instituição colaboradora deste processo.

Entretanto, embora esta etapa do desenvolvimento infantil esteja associada a um ideal de dessexualização, Freud (1905, p. 168) também pondera que “vez por outra irrompe um fragmento de manifestação sexual que se furtou à sublimação, ou preserva-se uma atividade sexual ao longo de todo o período de latência, até a irrupção acentuada da pulsão sexual na puberdade”.

1.1 A Educação Sexual no Brasil

Segundo Maia e Ribeiro (2011), as atitudes e valores, comportamentos e manifestações relacionados à sexualidade que acompanham os indivíduos desde o seu nascimento, influenciados pela família e outros grupos sociais, constituiriam elementos básicos do que se denomina educação sexual. Entretanto, ela não teria um caráter intencional, sendo o modo pelo qual os indivíduos construiriam seus valores sexuais e morais, moldados pela influências religiosas, midiáticas, literárias, entre outras. Os autores consideram que a educação sexual adquiriria uma intencionalidade ao deixar a esfera dos processos socioculturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e das tradições da sociedade a qual pertencem e se tornar “um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas” (Maia & Ribeiro, 2011, p. 76).

A inserção da temática da sexualidade no discurso intelectual brasileiro ganhou força no início do século XX com a publicação, no Brasil, de obras de autores como Sigmund

Freud, Richard von Krafft-Ebing e Havellock Ellis (Bedin, Muzzeti & Ribeiro, 2012). Iniciar-se-ia, portanto, no Brasil desse período, uma institucionalização do conhecimento sexual, o qual, nas palavras de Reis e Ribeiro (2004, p. 28),

ocorre quando médicos, psicólogos, educadores, antropólogos, cientistas sociais elaboram, desenvolvem ou se apropriam de teorias e idéias que foram consideradas “científicas” e capazes de dar sustentação àquelas instituições que necessitavam de um discurso “oficial” para atingirem seus objetivos de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas, justificar ideologias, exercer o poder.

Entretanto, segundo Ribeiro (2009), a institucionalização do conhecimento sobre sexualidade no Brasil foi empreendida por médicos influenciados por ideais higiênicos e eugênicos, que visavam a regeneração física e moral da população brasileira.

A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que resultassem em indivíduos sadios mental e fisicamente (Ribeiro, 2009, p. 134).

Trata-se, portanto, do início da constituição de um conhecimento institucional sobre sexualidade baseado na criação de uma “sexologia” visando estudos sobre desvios sexuais e doenças supostamente originárias de práticas sexuais inadequadas. Encontra-se, neste processo, uma intenção de tratamento da sexualidade como se tratasse apenas de questões biológicas ou fisiológicas com ênfase nas patologias sexuais.

Em decorrência da consideração de estudos sobre o comportamento sexual dos indivíduos, a sexualidade passa a ser entendida como inerente à própria sociedade e, portanto, sujeita a normas. Isso levaria alguns autores e especialistas à compreensão da necessidade de um projeto de educação sexual.

Assim, segundo Ribeiro (2009), é neste contexto que surgiriam os primeiros estudiosos a defenderem a necessidade de uma educação sexual para crianças e jovens e uma vasta quantidade de obras sobre educação sexual, escritas, em sua maioria, por médicos, mas também por padres e educadores. De acordo com o autor, ainda que muitas dessas obras enfatizassem a patologia sexual e os males físicos causados por uma prática sexual desregrada, outras não viam a sexualidade de forma negativa, nem a associavam a qualquer patologia. Entretanto, ainda assim, não deixavam de conter em si um caráter normatizador ao apregoar condutas que consideravam ser melhores à saúde dos indivíduos (Ribeiro, 2009).

Sobre estas propostas de educação sexual, assinala Ribeiro (2009, p. 135):

A educação sexual proposta nesse período visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar.

Destacar-se-ia, neste período, segundo Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2012), a criação, em 1933, do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES) e o pioneirismo do médico José de Albuquerque como responsável pela difusão da educação sexual. Segundo estes autores, caberia a José de Albuquerque o mérito de tornar público o debate sobre temas sexuais, além de publicar diversas obras entre as décadas de 1920 e 1950 e incentivar a publicação de diferentes outras. Sobre a postura de José de Albuquerque, escreve Ribeiro (2009, p. 136):

Albuquerque partia do princípio de que o sexo era uma função tão natural quanto qualquer outra do organismo, ou seja, existindo uma função sexual, o ser humano tinha de ter pleno funcionamento da mesma. Para ser sexualmente saudável, era preciso afastar dele crenças, preconceitos, negativismos e associações inadequadas que pudessem existir ou ser feitas em relação à sexualidade. Dentre outras ideias, defendia o divórcio e considerava o desquite hipócrita. Propunha que fossem punidos legalmente os indivíduos portadores de doenças venéreas e sabedores de sua condição que transmitissem a doença a outrem.

Desse modo, ainda que as publicações desse período contivessem em si um caráter normatizador e repressivo, muitas vezes pautado nas concepções religiosas e morais de seus autores, elas demonstraram que havia uma predisposição à aceitação de algum tipo de discurso sexual, fornecendo espaço à sociedade para buscar orientação (Reis & Ribeiro, 2004).

A aceitação pelos meios políticos e intelectuais, assim como do povo em geral, dos trabalhos do Círculo Brasileiro de Educação Sexual, mostrou efetivamente este espaço para se falar de sexo e para o desenvolvimento de ações educativas de natureza sexual (Reis & Ribeiro, 2004, p. 69).

E, de acordo com Ribeiro (2009), teria sido a vasta publicação dessas obras, entre as décadas de 1930 e 1940, sobre educação sexual que proporcionaram as bases nas quais se apoiariam os educadores que, no início da década de 1960, executariam as primeiras incursões práticas no sentido de se levar a educação sexual para a escola.

A partir da institucionalização do conhecimento sexual pelos médicos, de 1920 a 1950, foi possível que educadores da década de 1960 encontrassem os subsídios teórico-metodológicos necessários para a ação efetivada em escolas renovadoras de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro (Ribeiro, 2009, p. 137).

Como considera Bedin (2010, p. 24), esse período tornou-se “o momento em que o conhecimento sexual foi gestado e amadurecido para ser posto em prática nos anos 60”. Assim, de acordo com Figueiró (1998), embora já tivessem sido feitas algumas experiências de Educação Sexual em escolas protestantes ou escolas que não tinham vínculo religioso anteriormente à década de 1960, seria nesse período onde ocorreria, não somente um número maior de experiências de implantação de programas de Educação Sexual em escolas, mas também um maior interesse pela questão nos meios educacionais e nas camadas mais esclarecidas da sociedade. Mesmo alguns colégios católicos, em função de mudanças na Igreja Católica, passaram a desenvolver programas de Educação Sexual, bem como a própria rede pública de ensino também reconheceria a importância de orientações relacionadas à sexualidade.

Destacam-se, segundo Figueiró (1998), as experiências de Educação Sexual desse período no Colégio de Aplicação e nos Colégios Vocacionais do Estado de São Paulo, as quais tinham em comum a orientação de grupo, atendimento individual ao aluno, o trabalho com os pais e o desenvolvimento de seminários de estudos para os profissionais.

Entretanto, esse processo de implantação de programas de Educação Sexual nas escolas teve curta duração, pois, de acordo com Ribeiro (2009, p. 137),

a partir de 1968 houve um recrudescimento da censura e da repressão às liberdades individuais, decorrente do Golpe de Estado de 1964 que, em quatro anos, tornou-se mais rigoroso, e sufocou aquilo que poderia ter sido o início da implantação da educação sexual no Brasil.

Por diversas vezes, segundo Figueiró (1998), ocorreram manifestações de intelectuais e outras pessoas em tentativas de se continuar a implantação de programas de Educação Sexual nas escolas. Entretanto, essas tentativas foram frustradas e, em consequência disso, muitas experiências que vinham sendo realizadas foram encerradas e algumas continuaram sendo realizadas de forma semiclandestina.

Curiosamente, alguns elementos presentes nesse cerceamento da Educação Sexual assinalados por Figueiró (1998) destacam-se por encontrarem íntima semelhança com a

realidade brasileira atual. São eles: rejeição de um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus; a idéia de que a educação sexual cabe à família; e o argumento da prioridade, residindo este no discurso de que a escola mal daria conta de ensinar a ler e escrever, e que, portanto, deveria se ocupar de seus assuntos principais.

No entanto, segundo Ribeiro (2008, p. 12),

Na segunda metade da década de 70, com o processo de reabertura política e o conseqüente abrandamento da censura, ressurgiria o interesse pela educação sexual, motivado pelos movimentos feministas, pelos movimentos de controle populacional, pela mudança no comportamento sexual do jovem, principalmente devido à pílula como método anticoncepcional, e também pelo avanço da medicina no controle das doenças sexualmente transmissíveis.

Em função dessa reabertura política, segundo Figueiró (1998), numerosos debates passaram a ser realizados com a contribuição dos meios de comunicação e vários livros sobre análise da sexualidade são escritos na década de 1980. São também publicados livros de caráter científico visando a reflexão sobre a Educação Sexual, inclusive no ambiente escolar. De acordo com Ribeiro (2008), é decorrente também da preocupação com a gravidez indesejada na adolescência e com as doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS, que é suscitado o debate sobre a Educação Sexual na escola.

Debates e publicações, com a preocupação sobre a gravidez precoce e da contaminação da AIDS, vieram contribuir para que passasse a haver, por parte de pais, educadores e da sociedade em geral, um maior interesse na Educação Sexual das crianças e dos jovens, mais especificamente, uma preocupação maior – com atuação da escola nesta tarefa (Figueiró, 1998, p. 128).

Entretanto, segundo Bedin (2010), ainda que tenha havido essa reabertura e alguns projetos de Educação Sexual tenham se oficializado, não foi possível o recomeço dos trabalhos empreendidos na década de 1960.

Nem com a abertura política do General Ernesto Geisel, a partir de 1978, que possibilitou que a educação sexual voltasse à tona nos projetos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo (1978-1982) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1980-1986), foi possível resgatar o trabalho iniciado, e a educação sexual já estava sem a força e a experiência alcançadas na década de 60 (Bedin, 2010, p. 27).

Já na década de 1990, segundo Ribeiro (2008), várias prefeituras passaram a implantar projetos de orientação sexual nas escolas, com destaque para os trabalhos desenvolvidos nas redes municipais de São Paulo e de Porto Alegre.

Em 1997, a inserção da “Orientação Sexual” como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacaria a relevância das discussões sobre temas referentes à sexualidade nos estabelecimentos de ensino (Bedin, 2016). Ainda que de caráter não obrigatório, esse acontecimento pode ser considerado um grande avanço, já que, pela primeira vez, o direito à Educação Sexual passou a fazer parte de um plano nacional de educação (Maia & Ribeiro, 2011). Decorrente disto, surgiu a possibilidade de as escolas estudarem esse material e adotarem a sua aplicação. Segundo Figueiró (2006, p. 54),

Somente por volta de 1998 é que algumas escolas puderam começar a estudá-los e a planejar seus primeiros passos em direção à sua aplicação. Outras, entretanto, apenas em 1999 e 2000 (ou mesmo em 2001), uma vez que houve disparidade e atrasos na distribuição dos documentos em várias regiões do país.

Contudo, segundo Ribeiro (2009), devido à falta de ações efetivas por parte de órgãos governamentais, praticamente nada foi feito no sentido de formar professores capazes de trabalhar questões referentes à sexualidade nas escolas. Ainda assim, a produção de pesquisas continuou aumentando nas universidades e em outros centros de pesquisa, gerando uma vasta publicação sobre sexualidade, gênero e Educação Sexual. Desse modo, Ribeiro (2017) considera que houveram avanços importantes para a Educação Sexual no país entre os anos de 1997 e 2011, citando como exemplos o financiamento de projetos para serem desenvolvidos nas escolas, como o Brasil sem homofobia e o GDE – Gênero e diversidade na escola, além das políticas públicas favoráveis às mulheres que também foram implementadas.

No entanto, segundo Ribeiro (2017), a aliança entre governo federal e setores conservadores, com o objetivo de conseguir votos para a aprovação de projetos, viria a comprometer o avanço das políticas em prol da Educação Sexual. Em 2014, na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional, a questão de gênero foi retirada do texto, vindo este processo a ocorrer também em relação aos Planos Municipais de Educação (Ribeiro, 2017).

De acordo com Leite (2019), seria nesse período em que haveria o acionamento do termo “Ideologia de Gênero”, resultado de uma estratégia de apropriação e alteração de sentido, por parte de setores conservadores, de termos dos estudos de gênero e dos movimentos feministas. De acordo com Sepulveda e Sepulveda (2016, p. 147),

Esse termo foi desenvolvido pelo pensamento político conservador para designar uma pretensa prática escolar de ensinar que a criança pode ter e desenvolver qualquer identidade de gênero, independente de sua identidade sexual. Ou seja, o que xs conservadorxs políticxs dizem é que a escola está ensinando xs alunxs a serem lésbicas e homossexuais.

A ampla difusão do termo “Ideologia de Gênero”, segundo Reis e Eggert (2017), vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertaria uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização daqueles que vinham sendo contemplados por políticas progressistas. Assim, para Sepulveda e Sepulveda (2016, p. 128),

há uma campanha conservadora nacional contra a inclusão da discussão de gênero nas escolas, contra uma pretensa homossexualização da sociedade. A campanha propaga o medo, o fim das famílias, tanto as nucleadas como as estendidas, e a depravação social. É preciso manter vivo o espírito religioso dentro da escola a fim de evitar a ideologia de gênero.

A cruzada contra a “Ideologia de Gênero” também seria encampada, segundo Leite (2019), pelo movimento Escola Sem Partido, o qual, a partir de um discurso de enfrentamento da “doutrinação comunista” praticada nas escolas, ganharia espaço na sociedade ao aliar-se a setores religiosos.

Considera-se válido acrescentar que, desde 2011, já vinha sendo disseminado também entre a população o termo “kit gay”, em função da criação do Projeto Escola Sem Homofobia (ESH), a qual deu-se mediante uma articulação do MEC com o movimento LGBTI e organizações da sociedade civil (Leite, 2019).

Em 2011, o ESH provocou forte polêmica em todo o país, amplamente divulgada pela mídia. Articulou-se um pânico moral em torno do projeto, com base na ideia que o Estado estaria financiando o “desvirtuamento das crianças”. O projeto, denominado “Kit Gay” por seus opositores, esteve no centro de um grande conflito. O material produzido pelo projeto, especialmente seus vídeos, que se tornaram públicos, e toda a discussão que o envolveu colocaram em cena personagens que podiam ser lidos como adolescentes gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais (Leite, 2019, p. 124).

Nas eleições de 2018, uma intensificação da disseminação do termo “Kit Gay” nas redes sociais e em outros ambientes da Internet contribuiu consideravelmente no sentido de fortalecer a campanha de personagens políticos contrários à implantação de programas de

Educação Sexual nas escolas e alça-los a cargos de grande importância na administração do Estado. Desse modo, a esperança de nova reabertura para a implantação de projetos de Educação Sexual nas escolas torna-se cada vez mais frustrada, ainda que um número expressivo de pesquisadores continue a se esforçar para produzir pesquisas nessa área.

Vale considerar que, segundo Leite (2019), esta ofensiva conservadora verificada no Brasil, envolvendo especialmente questões ligadas à gênero e sexualidade, se constituiu em um fenômeno transnacional.

Os temas, as articulações e inclusive os discursos que dão base a essa ofensiva são bastante parecidos em diferentes partes do mundo. A equidade de gênero, o aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e leis e políticas voltadas à educação em sexualidade nas escolas, com matizes específicos, são temas que têm unido amplos setores conservadores em diferentes países, onde assistimos a reações públicas que fomentam um pânico moral que agrega legiões de pessoas em defesa da família, da heterossexualidade e contra um pretense desvirtuamento das crianças e dos adolescentes (Leite, 2019, p. p. 128).

Para Leite (2019), esse reacionarismo estaria ligado a interesses econômicos e políticos, havendo estreita ligação entre o conservadorismo moral mobilizado e um projeto político de Estado mínimo, de desmonte das universidades públicas e da própria educação pública, de ataques constantes aos sistemas públicos de saúde, de perda de direitos trabalhistas e de direitos sociais. Assim, segundo a autora, estaria também articulado a esse projeto a criminalização dos movimentos sociais, o fortalecimento do militarismo e a ocupação crescente do campo político institucional por setores religiosos.

1.2 A sexualidade infantil

As concepções freudianas sobre a sexualidade causaram grande impacto no início do século XX, principalmente por colocar em debate a visão preponderante no mundo médico e científico: a concepção naturalista de um instinto genital que despertaria somente com o advento da puberdade (Desparts-Péquignot, 1996). Considerando que as pulsões sexuais teriam início precoce, Freud estabeleceu uma distinção entre os conceitos de “sexual” e “genital”, o que possibilitou pensar o primeiro destes como um conceito mais amplo, o qual incluiria muitas atividades que nada teriam a ver com os órgãos genitais (Freud, 1938/1996).

A sexualidade, tal como Freud concebe em seu campo, não começa na puberdade com a entrada em função dos órgãos genitais, mas desperta muito cedo após o nascimento. Como ele lembraria em 1938 no “Esboços de psicanálise”, a palavra sexual designa

para a psicanálise um conjunto de atividades sem ligações com os órgãos genitais, não se devendo, portanto, confundir o sexual com o genital. A finalidade de satisfação do sexual assim compreendido não coincide necessariamente com uma finalidade de reprodução (Desparts-Péquignot, 1996, p. 467).

Embora já houvesse à sua época, segundo Freud (1905/1996), menções às manifestações infantis da sexualidade, como ereções e masturbação, estas sempre foram citadas como excepcionalidades, meras curiosidades ou indícios de depravação precoce.

Segundo Kupfer (1989), em suas análises de pacientes histéricas, Freud inicialmente atribuía seus sintomas como fruto da sedução de um adulto ocorrida em idade precoce. Porém, ao longo do tempo, ele abandona a teoria da sexuação e passa a desconfiar de que suas pacientes tinham fantasias de sedução, as quais poderiam não ter qualquer relação com fatos concretos ocorridos. Por tratar-se de fantasias ligadas a experiências de sedução, Freud suspeitou de que haveria algo de natureza sexual na experiência infantil, o qual seria responsável pela emergência de tais fantasias.

Em “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, Freud (1905/1996) descreve algumas manifestações da sexualidade infantil, caracterizando-as como perverso-polimorfos. Perversa no sentido de uma pulsão que se desvia do alvo exclusivamente genital e que pode se satisfazer de diversas formas, como, por exemplo: a obtenção de prazer por meio da sucção, da defecação, da masturbação, atitudes exibicionistas e curiosidade pela genitália alheia. Também ressalta a distinção das perversões adultas, pois, na infância, a pulsão não estaria sob a primazia dos genitais, mas atuando de uma forma desorganizada, por meio de pulsões parciais dissociadas entre si e que partiriam de zonas erógenas que levariam a criança à obtenção de prazer através de múltiplas partes de seu corpo em um processo de satisfação auto erótica.

Disto se deduz que essas pulsões parciais não têm ainda um objeto preciso ao qual se dirigir. Somente depois que estiverem reunidas para conformar a genitalidade é que a criança buscará um objeto sexual sobre o qual dirigir seu impulso. Antes disso, cada pulsão poderá se ligar, no máximo, ao prazer que possa vir a ser extraído do órgão a que estiver vinculado – olho, no caso da contemplação; genital próprio, no caso da masturbação; boca, no caso da sucção do polegar; ânus, no caso da defecação. Mas será uma pulsão dirigida ao próprio corpo, que não buscará um outro corpo, como acontecerá por ocasião do desenvolvimento da genitalidade (Kupfer, 1989, p. 41).

Ao constatar atividades que demonstram uma organização no desenvolvimento sexual infantil, Freud estabeleceu quatro fases: oral, anal, fálica e genital, interpondo-se entre estas duas últimas o chamado período de latência. Entretanto, a propósito das três primeiras fases,

Freud (1938/1996) adverte que não há uma sucessão clara entre elas, podendo estenderem-se, sobrepor-se ou aparecerem presentes lado a lado no curso do desenvolvimento sexual infantil.

1.2.1 A fase oral

Na primeira delas, a fase oral, o prazer seria fixado na mucosa labial, constituindo-se como principal exemplo a atividade de sugar. Em um primeiro momento, esta atividade estaria vinculada à função de nutrição, sendo ambas dependentes do mesmo objeto, no caso, o seio materno. Desvinculada deste objeto, a criança renunciaria a ele em troca de um outro situado em seu próprio corpo.

O ato de sugar ou chupar, que para Freud é o modelo do auto-erotismo, é efetivamente secundário numa primeira fase em que a pulsão sexual se satisfaz por apoio na pulsão de autoconservação (a fome) e graças a um objeto: o seio materno. Ao separar-se da fome, a pulsão sexual perde o seu objeto e torna-se assim auto-erótica (Laplanche & Pontalis, 1992, p. 48).

Deste modo, qualquer parte da pele passível de contato com a boca da criança poderia ser tomada como um objeto de sucção. No entanto, segundo Freud (1905/1996), não raramente se combinaria a esta atividade a fricção de algumas partes sensíveis do corpo, como os seios ou os genitais, já que o ato de perscrutar o corpo em busca de uma parte dele para sugar poderia fazer a criança se deparar casualmente com uma nova zona erógena, conduzindo a um deslocamento da excitabilidade, motivo pelo qual algumas delas passariam do chuchar à masturbação.

1.2.2 A fase anal

Na fase anal, também chamada de sádico-anal e situada aproximadamente entre os dois e quatro anos de idade, a zona erógena privilegiada encontrar-se-ia na mucosa anal, o que proporcionaria à criança a obtenção de prazer por meio da função excretória e, inclusive, através da retenção das fezes, provocando estimulações mais intensas ainda na mucosa, o que produziria grande prazer sexual paralelamente a sensações dolorosas (Freud, 1905/1906). Nesta etapa, as fezes constituiriam grande importância para a criança, sendo tratadas como partes do seu próprio corpo, podendo apresentar um gesto de docilidade aos que a cercam desfazendo-se delas ou sua obstinação recusando-se a fazê-lo (Freud, 1905/1996).

Assim, esta fase seria caracterizada por uma nova organização da libido sob a primazia da zona anal, mas também a primeira fase em que se constituiria uma polarização entre atividade e passividade (Laplanche & Pontalis, 1992).

Nela, a divisão em opostos que perpassa a vida sexual já se constituiu, mas eles ainda não podem ser chamados de masculino e feminino, e sim ativo e passivo. A atividade é produzida pela pulsão de dominação através da musculatura do corpo, e como órgão do alvo sexual passivo o que se faz valer é, antes de mais nada, a mucosa erógena do intestino (Freud, 1905/1996, p. 187).

As duas fases de organização da sexualidade supramencionadas antecederiam a fase na qual o conjunto das aspirações sexuais infantis convergiriam para um primeiro tempo da escolha objetual, aproximando-se da forma sexual definitiva assumida na vida adulta: a fase fálica.

1.2.3 A fase fálica

A fase fálica se caracterizaria por uma unificação, ainda inadequada, das pulsões parciais sob a primazia dos genitais, havendo, no entanto, e diferentemente do ocorrido na puberdade, o conhecimento de apenas um órgão genital: o masculino (Freud, 1923/2019). Se na fase anterior, a anal, a organização da libido encontrava-se caracterizada pela polarização agressividade-passividade, na fase fálica essa polarização se constituiria no par de opostos fálico-castrado, equivalente à oposição masculino-feminino advinda com a organização genital na puberdade (Laplanche & Pontalis, 1992). Esta fase corresponderia também ao ápice e declínio do complexo de Édipo.

No entanto, segundo Laplanche e Pontalis (1992), a noção de fase fálica é tardia em Freud e só se torna explícita muitos anos após a publicação de “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1996). Diz Freud em “A organização genital infantil” (1923/2019, p. 237):

É bem característico da dificuldade do trabalho de investigação na psicanálise, a despeito da observação ininterrupta por décadas, ser possível deixar de perceber traços gerais e relações características, até que finalmente estes se lhe vêm de encontro de maneira inequívoca; através das observações que se seguem eu gostaria de reparar uma negligência dessa ordem no campo do desenvolvimento sexual infantil.

Na fase fálica, Freud (1923/2019) reconhece uma ampla aproximação entre o desfecho da sexualidade infantil e a forma definitiva da organização sexual na maturidade, já que, ainda

na infância, consuma-se uma escolha de objeto, de maneira que os impulsos sexuais, buscando alcançar suas metas, convergem para uma única pessoa. Inicialmente, os impulsos libidinais infantis, nas crianças de ambos os sexos, se voltariam para a genitora, inserindo-os no complexo de Édipo. Entretanto, a divergência entre os caminhos percorridos por meninos e meninas ocorreria quando ambos iniciassem suas incursões investigativas sobre assuntos de natureza sexual (como a origem dos bebês e a função da união entre os adultos), momento em que ambos ainda sustentariam a convicção de uma portabilidade universal do pênis (Freud, 1938/1996).

No caso do menino, a intensa excitação encontrada na manipulação dessa parte do seu corpo provocar-lhe-ia um grande interesse por ela, levando-o a concentrar grande parte dos seus esforços em investigações, inclusive, de modo a compará-la com a de outras pessoas, até que, ao se deparar com a genitália feminina, descobriria que esse órgão não é comum a todos (Freud, 1923/2019).

De início, o menino reagiria negativamente a essa descoberta, atenuando a contradição entre o que viu e a sua crença da existência de um pênis em todos. Primeiramente, ele acredita que o pênis na mulher ainda não se desenvolveu o suficiente. Lentamente, chegaria à conclusão de que o pênis, em algum momento, esteve ali e, portanto, foi removido. Essa convicção da ocorrência de uma castração seria tomada como um risco para si mesmo e, diante da possibilidade de também ser castrado, o menino acabaria por ter que escolher entre a preservação do seu pênis e o seu objeto. Normalmente, prevaleceria o interesse narcísico do menino pelo seu órgão, recaindo a escolha sobre a primeira das opções. Assim, o ego da criança voltaria as costas ao complexo de Édipo (Freud, 1924/2019).

Já a criança do sexo feminino, segundo Freud (1924/2019), também adentraria a fase da organização fálica, mas por um caminho distinto. Ao se deparar com o órgão sexual masculino, mais visível e de maiores proporções, ela o identificaria como um correspondente superior do seu próprio órgão e dessa observação resultaria uma inveja do pênis. Diferentemente do menino, a menina não sofreria a ameaça de castração, se reconhecendo como já castrada. Diante da realidade de não possuir um pênis e da inveja deste, ela acabaria por desejar possuí-lo (Freud, 1925/2019). A criança buscaria um substituto para compensar a sua perda e encontraria no pai aquele que contribuiria para esse fim. Portanto, o pai seria tomado como o objeto de amor enquanto a mãe se tornaria o objeto de ciúme. Dessas considerações resulta que, diferentemente do que ocorre com o menino, seria a castração a responsável por introduzir a menina no complexo de Édipo. (Freud, 1925/2019).

Na menina, o complexo de Édipo é uma formação secundária. As repercussões do complexo de castração o precedem e preparam. A respeito da relação entre os complexos de Édipo e de castração, estabelece-se uma oposição fundamental entre os dois sexos. Enquanto o complexo de Édipo do menino cai por terra através do complexo de castração, o da menina é possibilitado e introduzido pelo complexo de castração. Essa contradição contém seu próprio esclarecimento, se considerarmos que o complexo de castração sempre opera no sentido de seu conteúdo, inibindo e limitando a masculinidade e promovendo a feminilidade em cada caso (Freud, 1925/2019, p. 269).

Para Freud (1924/2019), no caso do menino, seria a ameaça de castração que assinalaria o fim da fase fálica, em parte promovendo a dessexualização e a sublimação das tendências libidinais edípicas e, por outro lado, inibindo-as em seu objetivo incestuoso e transformando-as em impulsos de afeição. Na menina, Freud (1925/2019) admite ainda não ter encontrado o motivo para o declínio do complexo de Édipo. No entanto, admite ter a impressão de que, na criança do sexo feminino, o complexo de Édipo poderia ser lentamente abandonado em vista da impossibilidade em conseguir realizar o desejo, ou seja, de receber do pai um bebê.

Crê-se importante assinalar que, para Freud (1923/2019), a aproximação entre o desfecho da sexualidade infantil e a forma definitiva da organização sexual alcançada na maturidade não teria como característica principal um primeiro momento de escolha objetal, mas o interesse dominante em ambas as crianças, tanto as do sexo masculino quanto feminino, por um único órgão genital: o pênis.

A principal característica dessa “organização genital infantil” é, ao mesmo tempo, sua diferença da organização genital definitiva do adulto. Ela reside no fato de que, para ambos os sexos, apenas um genital, o masculino, possui um papel. Portanto, “não há um primado genital, mas um primado do *falo*” (Freud, 1923/2019, p. 239).

De acordo com Freud (1924/1996), com o fim da fase fálica, assinalado pelo declínio do complexo de Édipo, a criança ingressaria no chamado período de latência.

1.2.4 O período de latência

Dos processos condizentes ao declínio do complexo de Édipo surgiria, segundo Freud (1905/1996), um período de suspensão, total ou parcial, da pulsão sexual, o qual teria seu fim com o advento da puberdade e uma nova irrupção da pulsão. Neste período, o desejo pelo objeto sexual seria revertido para outras finalidades através do processo de sublimação.

Segundo Freud (1905/1996), dada a insustentabilidade das moções sexuais em um contexto de ausência das funções reprodutoras, surgiriam, no psiquismo infantil, formações reativas impulsionadas por sensações desprazerosas. Essas formações reativas atuariam à maneira de diques no caminho da pulsão, orientando-a para outros fins e introjetando na criança sentimentos de vergonha e repugnância ligados a apelos morais e estéticos.

As moções sexuais desses anos da infância seriam, por um lado, inutilizáveis, já que estão diferidas as funções reprodutoras – o que constitui o traço principal do período de latência –, e por outro, seriam perversas em si, ou seja, partiriam de zonas erógenas e se sustentariam em pulsões que, dada a direção do desenvolvimento do indivíduo, só poderiam provocar sensações desprazerosas. Por conseguinte, elas despertam forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz desse desprazer, erigem os diques psíquicos já mencionados: asco, vergonha e moral (Freud, 1905/1996, p. 168).

Desvinculada do uso sexual, no todo ou em parte, a energia pulsional da criança passaria a ser empregada em atividades como jogos, brincadeiras e tarefas intelectuais.

O processo educacional é mencionado como um importante colaborador do período de latência, embora Freud (1905/1996) admita que este cumpriria a função de acompanhar o que já está organicamente determinado, imprimindo-lhe maior ou menor grau de depuração.

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação (Freud, 1905/1996, p. 167).

Posteriormente, Freud (1925/1996) conferiria um papel maior à educação no processo da latência, alegando que uma interrupção completa da vida sexual dar-se-ia apenas em organizações culturais cujos programas trazem em si a supressão da sexualidade infantil.

Será feita uma abordagem mais ampla sobre este período do desenvolvimento infantil em um subcapítulo posterior, visto ele estar intimamente ligado à criança do Ensino Fundamental I, a qual se coloca, nesta pesquisa, como objeto de análise junto aos relatos dos professores.

1.2.5 A fase genital (puberdade)

De acordo com Freud (1905/1996), a entrada na puberdade assinala uma organização das pulsões parciais sob a primazia das zonas genitais, configurando a forma definitiva da vida sexual. Tratar-se-ia de um segundo momento da escolha objetal e, finalmente, a polarização da vida sexual estaria pautada no par de opostos masculino-feminino.

Na puberdade, a pulsão, agora organizada sob o primado dos genitais, se colocaria a serviço da função reprodutora e as zonas erógenas não genitais atuariam de maneira preliminar ao orgasmo, contribuindo para um aumento do prazer.

Elas são todas usadas para proporcionar, mediante sua estimulação apropriada, um certo aumento do prazer; este leva a um acréscimo de tensão que, por sua vez, tem de produzir a energia motora necessária para levar a cabo o ato sexual. A penúltima etapa desse ato, mais uma vez, é estimulação apropriada de uma zona erógena (a própria zona genital, na glândula peniana) pelo objeto mais adequado para isso (a mucosa da vagina); e do prazer gerado por essa excitação obtém-se, dessa vez por via reflexa, a energia motora requerida para a expulsão das substâncias sexuais. Esse último prazer é o de intensidade mais elevada e difere dos anteriores por seu mecanismo. É inteiramente provocado pela descarga: em sua totalidade, é um prazer de satisfação, e com ele se extingue temporariamente a tensão da libido (Freud, 1905/1996, p. 199).

De acordo com Freud (1905/1996), durante o tempo de adiamento da maturação sexual, proporcionado pelo período de latência, seria erigida, juntamente a outros entraves à sexualidade, a barreira ao incesto, de modo que isso possibilitaria a exclusão dos parentes consanguíneos, as pessoas amadas pela criança na infância, da escolha objetal.

O respeito a essa barreira é, acima de tudo, uma exigência cultural da sociedade, esta tem de se defender da devastação, pela família, dos interesses que lhe são necessários para o estabelecimento de unidades sociais superiores, e por isso, em todos os indivíduos, mas em especial nos adolescentes, lança mão de todos os recursos para afrouxar-lhes os laços com a família, os únicos que eram decisivos na infância (Freud, 1905/1996, p. 213).

No entanto, embora na puberdade, segundo Freud (1905/1996), a escolha objetal poderia ocorrer por meio de um apoio mais livre dos modelos parentais, a afeição infantil pelos pais reavivada na puberdade teria uma importante influência em uma nova escolha inicial de objeto, mesmo no caso das crianças que tiveram êxito em impedir uma fixação incestuosa da libido, pois seria na esfera da representação que se consumaria a escolha de um novo objeto e, no caso do jovem em processo de amadurecimento, este não disporia de outro espaço que não o das fantasias infantis, das representações impedidas de concretizarem-se.

Na puberdade, os impulsos e as relações de objeto dos primeiros anos de uma criança se tornam reanimados e entre eles os laços emocionais do seu complexo de Édipo. Na vida sexual da puberdade, verifica-se uma luta entre os anseios dos primeiros anos e as inibições do período de latência (Freud, 1925/1996, p. 42).

Assim, juntamente ao asco e à subjugação dessas fantasias incestuosas, segundo Freud (1905/1996), concretizar-se-ia uma das realizações psíquicas mais importantes, e não menos dolorosas para o jovem, da fase da puberdade: o desprendimento da autoridade dos pais, por meio do qual se cria a oposição entre as velhas e as novas gerações, salutar para o progresso da civilização.

1.3 A criança do Ensino Fundamental I

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dirigido às crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, pressupõe-se que os estudantes estejam no período de latência. Por este, entende-se o período que vai dos cinco ou seis anos até o advento da puberdade e que assinala uma pausa na evolução da sexualidade. Observa-se, sob esta ótica, uma diminuição das atividades sexuais concomitantemente à dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (especialmente a prevalência da ternura sobre os desejos sexuais) assim como o aparecimento de sentimentos de asco ou pudor e de aspirações morais e estéticas.

De acordo com a teoria psicanalítica, o período de latência seria resultante do declínio do complexo de Édipo, correspondendo a uma intensificação do recalque – a qual resulta na amnésia infantil que cobre os primeiros anos –, a uma transformação dos investimentos objetivos em identificações parentais e ao desenvolvimento da capacidade de sublimação (Laplanche & Pontalis, 1992). Entende-se por sublimação o desvio da pulsão para um alvo não-sexual. A energia que moveria a pulsão continuaria a ser sexual, ou seja, de natureza libidinal, mas o objeto a ser atingido não mais o seria (Kupfer, 1989).

É durante este período que se dá o desenvolvimento da instância psíquica conhecida como superego, o qual seria constituído inicialmente pela internalização das exigências e interdições da autoridade parental, atuando como um censor ou juiz em relação ao ego (Laplanche & Pontalis, 1992).

A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno da catexia libidinal (Freud, 1924/2019, p. 251).

Contudo, segundo Freud (1933/1996, p. 70), “no decurso do desenvolvimento, o superergo também assimila as influências que tomaram o lugar dos pais – educadores, professores, pessoas escolhidas como modelos ideais”. Deste modo, o superego atuaria como uma instância reguladora a submeter o ego da criança a todo um conjunto de solicitações e modelos socioculturais.

Apesar de Freud ter sustentado a origem fisiológica do período de latência, autores atuais da literatura psicanalítica (Urribarri, 2012; Sarnoff, 1995) têm assinalado o período de latência como um processo que seria desencadeado pelas sociedades que incluem, em seus programas educacionais, a supressão da sexualidade infantil.

Considero que a latência é promovida por um novo ordenamento intrapsíquico, produto da resolução edípica (com a concomitante inclusão do Superego), e culturalmente incitado, o que obriga o Ego a procurar novas maneiras de canalizar o impulso em sua tarefa mediadora (Urribarri, 2012, p. 98).

De acordo com Urribarri (2012), tratar-se-ia de um período de submissão da criança a defesas do ego que, além de resguardarem-na contra o incessante assalto pulsional, a inseririam em um intenso trabalho de congregação de mecanismos para fins sublimatórios de modo a harmonizar as solicitações socioculturais e as exigências do superego.

Entre as defesas disponíveis, encontram-se a sublimação, as atividades obsessivo-compulsivas, o fazer e o anular, a formação reativa e a repressão. Suas atividades produzem o estado psicológico de calma, docilidade e educabilidade, características do estado de latência. Eles auxiliam a criança a adaptar-se a um mundo que exige complacência social e a capacidade de adquirir conhecimentos (Sarnoff, 1995, 25).

Contudo, ainda que a latência possa ser um processo viabilizado pela cultura, é importante salientar que as mudanças ocorridas nesse período encontrariam apoio em uma maturação neurobiológica, a qual se completaria por volta dos 10 anos (Araújo & Ferreira, 2001). Portanto, segundo Sarnoff (1995, p. 26), o comportamento das crianças do período de latência constituiria “um amálgama das tensões, das defesas da latência e das manifestações de processos maturacionais em andamento”.

Neste período, seriam observadas notáveis mudanças no desenvolvimento cognitivo e afetivo-sexual da criança. O interesse pelo corpo e seu funcionamento cederia espaço para a compreensão de novos fenômenos culturais. Haveria uma ampliação das relações interpessoais na busca de novos modelos de identificação. O narcisismo da primeira infância, exigente de satisfações, daria lugar à capacidade de suportar limites, frustrações e de

renunciar ao seu objeto em troca da aceitação de outrem (Enck, 2007). Os jogos e a busca de conhecimento constituir-se-iam em uma tentativa de conhecer o outro e a si mesmo, suas atitudes, sua capacidade física, suas preferências, suas tendências nas relações com seus pares. Como afirma Souza (2014, p. 159):

Trata-se de uma criança, agora taciturna, que busca estabelecer comparações, observar as diferenças; que compara seus pais com os pais de seus amigos, que estabelece as primeiras percepções das diferenças econômicas, estéticas e sociais. Trata-se de um processo de discriminação e diferenciação.

Em termos de linguagem, seria a superação da ação pela verbalização, a busca das coordenadas por meio da linguagem, do significante, não mais pela via do objeto. Portanto, antes de tratar-se de um tempo inexpressivo, de adiamento e espera, no qual haveria um entorpecimento da vontade, o que ocorreria é justamente o contrário. O que seria posto em suspenso, no período de latência, seria apenas a finalidade sexual. A busca pelo prazer continuaria, no entanto, inscrita no âmbito cultural (Leão, 1990).

Desse modo, essa etapa do desenvolvimento infantil tornar-se-ia um período em que ao mesmo tempo uma satisfação é renunciada, outra se constrói, abrindo novas possibilidades para o sujeito infantil. Para Souza (2014), tratar-se-ia de um período de informação, tanto consciente quanto inconsciente, a dotar a criança de um arsenal qualificado para o enfrentamento da adolescência, possibilitando-lhe o acúmulo de elementos que a permitam diferenciar-se do mundo à sua volta e auxiliando-a na construção de sua identidade.

Contudo, de acordo com Urribarri (2012), paralelamente às teorias que abordam uma diminuição fisiológica da pulsão no período de latência, construiu-se uma tendência de representação da criança desse período ligada a um ideal de evolução baseada na harmoniosidade, docilidade, paciência e devoção aos estudos, desconsiderando-se que, por trás da aparente calma, existiria uma torrente de inquietações, inseguranças, desequilíbrios e ansiedades resultantes do incessante assalto pulsional, à procura de descarga, ao equilíbrio ainda precário do aparelho psíquico infantil.

O desenlace edípico inaugura uma nova ordem intrapsíquica (a partir da interdição e operatividade do Superego) e esses primeiros anos submergem o latente no trabalho psíquico de tentar conseguir um equilíbrio delicado entre o proibido e o permitido, o promovido e o alcançado, o desejado e o possível, o prazeroso e o desprazeroso, consciente de suas dificuldades e sofrimentos e no estado de quase alerta contínuo (Urribarri, 2012, p. 99).

No início da latência, segundo Urribarri (2012), a amnésia infantil, fruto da resolução edípica, provocaria na criança um efeito de perplexidade e estranheza para consigo mesma, devido ao fato do que foi recalçado para o inconsciente ter deixado um vazio de conteúdos e nexos no ego. Esse vazio, segundo Urribarri (2012), seria sentido como uma perda de referências a respeito de si, como um desajuste interno a provocar-lhe sensações incômodas, ansiedade e vagos sinais de perigo. Atitudes dubitativas e de paralisação seriam comuns diante das exigências do superego, reforçadas pelas ordens e proibições das novas figuras de autoridade. Este seria o motivo pelo qual, muitas vezes, a criança apresentaria tanto sinais de acatamento quanto de rebeldia frente aos mandatos do superego.

Embora a latência se configure como um período de dessexualização da pulsão, com vistas ao emprego da energia sexual em atividades de grande valor social, Freud (1905/1996, p. 168) já alertara para a possibilidade de irrupções pulsionais neste período, afirmando que “vez por outra irrompe um fragmento de manifestação sexual que se furtou à sublimação, ou preserva-se uma atividade sexual durante todo o período de latência”.

Assim se construiriam na infância, à custa de grande parte das moções sexuais perversas e com a ajuda da educação, as forças destinadas a manter a pulsão sexual em certos rumos. Outra parte das moções sexuais infantis escapa a esses empregos e consegue expressar-se como atividade sexual (Freud, 1905/1996, p. 219).

Entretanto, é importante destacar que, embora possam ocorrer manifestações sexuais no período da latência como, por exemplo, curiosidades sexuais e masturbação, elas não teriam, como no adulto, uma intencionalidade orgástica (Sarnoff, 1995). Contudo, Freud destacara a necessidade de desviar tais pulsões às atividades intelectuais e artísticas, por meio da sublimação.

Segundo Leão (1990), no período de latência a criança iniciaria sua trajetória rumo à sua independência, mas ainda necessitaria da mediação do adulto nesta jornada, pois, ainda que as novas tarefas desse período proporcionem a ela certa satisfação por se sentir aprovada, útil e desejada, a nova realidade também a oprimiria e, em muitos momentos, ela se sentiria desalentada de se perceber tão longe de seus desejos mais primitivos. Isto poderia dar-se em momentos em que ela é levada a lidar com tarefas que vão além dos recursos de que ela dispõe.

Nos desafios cotidianos, quando essas crianças procuram assumir atitudes de independência e não encontram o conforto desejado, muitas vezes buscam refúgio e acolhida nos adultos, que, por sua vez, os incentivam a assumirem responsabilidades

que ainda não podem ser desfrutadas frente às vivências sociais e cognitivas que lhe são disponibilizadas como recursos intelectuais (Enck, 2007, p.127).

Desse modo, entende-se que, segundo Leão (1990), o período de latência seria uma época de sonhos, mas o ideal seria que as condições para sonhar adviessem da realidade. Se há um aval do princípio de realidade para a incursão da criança na fantasia, este deveria se dar por meio da mediação do adulto. Assim, o papel do adulto neste período do desenvolvimento infantil far-se-ia de extrema importância para a criança, pois desempenharia um grande papel no seu processo de inserção na cultura.

1.3.1 Período de latência e escola

A concepção de um período de latência durante o desenvolvimento infantil, elaborada por Freud (1905/1996), estaria intimamente associada ao momento em que a criança inicia seu percurso no Ensino Fundamental. Diferentemente do ocorrido nas creches, onde a criança permanece fora do ambiente familiar em decorrência da necessidade dos pais, a estrutura do Ensino Fundamental provocaria importantes mudanças no processo de socialização. Assim, a escola, segundo Araújo e Ferreira (2001, p. 113), responderia a uma necessidade própria e real da criança desse período que seria “a possibilidade de uma formação efetiva de laços de amizades e a avaliação de seu *self* em relação aos outros”.

Portanto, na escola haveria uma ampliação das relações intersubjetivas da criança com seus pares, destacando-se a amizade, mas também as inimizades e rivalidades. As respostas obtidas dos pares viriam a desempenhar um importante papel na regulação da autoestima e do sentimento de adequação (Urribarri, 2012).

Os vínculos originados oferecem ao Ego o reconhecimento procurado nos semelhantes, esses “estranhos” que se tornam “familiares” e significativos. Eles não só se oferecem como figuras de identificação, mas também trazem enunciados identificatórios com relação às suas qualidades e capacidades, confirmando ou não os anseios de sujeito infantil no que se refere ao que é e ao que pode chegar a ser. Já não são suficientes, para eles, os enunciados identificatórios emitidos pelos pais. Aos semelhantes, com os quais se integra em distintos grupos do mundo extrafamiliar, são demandadas e oferecidas gratificações e confirmações de si mesmo (Urribarri, 2012, p. 201).

No que tange às relações com os adultos, as relações intersubjetivas também seriam ampliadas, já que a criança passaria a entrar em contato com vários tipos de profissionais pertencentes ao ambiente escolar. O contato da criança com as preferências, rejeições,

valorizações e críticas que viria a receber desses novos adultos, reatualizariam as diferenças de investidura específicas dos pais para com ela, o que contribuiria para a diferenciação e subjetivação (Urribarri, 2012). Por se tratarem de transmissores de conhecimentos, a relação com eles também contribuiria para introduzir a criança de forma mais clara no mundo da realidade e na abstração progressiva das normas e valores da sociedade.

Entretanto, dentre todos os profissionais escolares, os que mais se destacariam na vida da criança do período de latência seriam os seus professores. Freud (1914/1996) já havia mencionado o interesse que os professores exerceriam sobre os seus alunos, mais pela sua personalidade que pelos conteúdos que ensinam.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores (Freud, 1914/1996, p. 286).

Assim, entende-se que, no período de latência, a escola se colocaria como uma importante instituição a contribuir com a busca de independência da criança, colocando-a diante de novos sujeitos em um espaço onde, diferentemente do ambiente familiar, ela seria apenas mais uma entre as outras crianças e teria que, por si mesma, achar o seu lugar (Leão, 1990).

De acordo com Urribarri (2012), a escola cumpriria uma dupla função, representando, ao mesmo tempo, uma ampliação do ambiente familiar com funções protetoras e uma instituição com normas e autoridades que implicam uma secundarização e abstração das relações, primando pelo cumprimento de regras e tarefas. Desse modo, segundo o autor, seria atribuído à escola o papel de reforçar a incumbência social de supressão pulsional, concomitantemente, com a prescrição de determinadas atividades e vias de descarga para a pulsão sexual e agressiva (Urribarri, 2012).

É o âmbito privilegiado mediante o qual a sociedade promove a renúncia à satisfação pulsional direta e a derivação para outras atividades. Reforça as proibições, como aliada do Superego, portanto é temida e acatada (não sem certo grau de conflito e dificuldade). Ao mesmo tempo é cuidadora e sustentadora, substitutiva da função parental (tanto como Superego protetor, como de Ego auxiliar), portanto, enfrentada com ambivalência (Urribarri, 2012, p.199).

Drügg (2007) considera que a escola, como um espaço social destinado à criança, representaria tanto o reconhecimento da assimetria adulto-criança quanto o reconhecimento da divisão que existe entre o ambiente familiar e o espaço público, pois nela a criança seria instada a deixar de lado as infantilidades permitidas no meio familiar e, mesmo ainda não sendo um adulto, a adotar posicionamentos semelhantes. Sendo assim, a escola, no período de latência, revelar-se-ia para a criança como um lugar e um tempo com características peculiares, reconhecendo a diferença entre ela e o adulto e possibilitando um tempo de espera e preparação em que está sendo gestado o cidadão que ela será (Drügg, 2007).

1.4 O desejo de saber

De acordo com Freud (1910/1996), a maioria das pessoas demonstraria ter conseguido orientar boa parte dos esforços resultantes do instinto sexual para atividades profissionais. Isto dar-se-ia devido à capacidade de sublimação, ou seja, a substituição de objetivos sexuais por outros desprovidos de caráter sexual, e que tenderiam a ser mais valorizados socialmente. Segundo o autor, essa consideração se validaria a partir da constatação de que esse mesmo instinto, na infância, teria se prestado à satisfação de interesses sexuais.

Para Freud (1905/1996), o interesse intelectual, na criança, se manifestaria em uma época surpreendentemente precoce da infância e estaria voltado à tentativa de elucidação de enigmas sexuais. Precisamente entre os três e cinco anos, etapa do desenvolvimento infantil correspondente à fase fálica, a criança passaria a interessar-se por fenômenos sexuais em uma atividade que se inscreveria na pulsão de saber ou de investigar. Segundo o autor, na criança ela seria atraída, de forma intensa, pelos fenômenos sexuais, tais como a origem dos bebês e a finalidade da união entre os sexos.

Freud (1908/1996) assinala que os mistérios com que os adultos cercam a sexualidade, percebido pela criança nas respostas evasivas que são oferecidas a ela, apenas reforçariam a descrença em tais argumentos, fazendo-a suspeitar de que estariam a lhe esconder algo proibido e, decorrente disso, ela passaria a empreender suas investigações em sigilo. Entretanto, segundo Freud (1905/1996), seria esta solidão nas investigações infantis que marcaria um primeiro passo para a orientação autônoma da criança diante dos fenômenos do mundo.

Embora, no decorrer de suas incursões investigativas, a criança viria a desenvolver grotescas teorias a respeito dos fenômenos que busca compreender, crê-se importante

assinalar que, para Freud (1908/1996), essas teorias seriam elaboradas de acordo com a própria constituição sexual da criança.

O que é correto e bem fundamentado nessas teorias se explica por sua proveniência dos componentes da pulsão sexual já ativos no organismo da criança; pois não foi o arbitrário psíquico ou as impressões casuais que deixaram surgir essas suposições, mas as necessidades da constituição psicosexual, e é por isso que podemos falar de teorias sexuais infantis típicas, e é por isso que encontramos as mesmas opiniões erradas em todas as crianças a cuja vida sexual temos acesso (Freud, 1908/1996, p. 102).

Esse interesse pelos fenômenos sexuais, no entanto, segundo Freud (1905/1996), não estaria ligado a preocupações genuinamente teóricas, mas práticas, pautadas em uma necessidade de autoconhecimento. Assim, segundo Kupfer (1989), esse interesse estaria relacionado à necessidade da criança de definir, antes de qualquer outra coisa, seu lugar no mundo.

Contudo, seria nesta etapa, na qual a criança se encontraria em uma atitude edipiana para com os pais, que ela faria uma descoberta que a conduziria a um momento capital e decisivo no decurso de seu desenvolvimento psíquico: a diferença sexual anatômica entre os dois sexos.

Se, até então, os meninos e meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir deste momento “descobrem” que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis (Kupfer, 1989, p. 79).

Essa constatação, no entanto, não se daria de imediato. De início, segundo Freud (1923/1996), a criança relutaria em aceitar esta nova descoberta. Porém, gradativamente, chegaria à conclusão de que a ausência de um pênis na mulher fora resultado de uma castração.

Sabemos como elas reagem às primeiras impressões da falta de pênis. Elas negam essa falta, acreditam realmente ver um membro, atenuam a contradição entre a observação e o preconceito por meio da informação de que ele ainda é pequeno, mas que ainda irá crescer, e depois, lentamente, chegam à conclusão afetivamente importante de que ele pelo menos esteve presente e que depois foi removido. A falta de pênis será consequência da castração, e a criança encontra-se agora diante da tarefa de se haver com a relação da castração com a sua própria pessoa (Freud, 1923/2019, p. 240).

Seria, pois, em função da ansiedade de castração, das descobertas que a criança faz nesta etapa do seu desenvolvimento, que seria impulsionado nela o desejo de saber, pois, segundo Kupfer (1989, p. 80), “a criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber”.

Trazendo para si a possibilidade de castração, a criança voltaria as costas ao complexo de Édipo, culminando no encerramento da fase fálica e no seu ingresso no período de latência. As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo seriam, em parte, dessexualizadas e sublimadas e, em parte, inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição (Freud, 1924/1996). Mediante este processo, segundo Kupfer (1989), parte da investigação sexual infantil sofreria o destino da repressão e outra parte seria sublimada em pulsão de saber, associada à pulsão de domínio e à pulsão de ver.

Desse modo, a curiosidade infantil no período de latência, sublimada, encontrar-se-ia dirigida a objetos de modo geral (Kupfer, 1989). De acordo com Urribarri (2012, p. 152),

O antigo interesse pelo corpo e seu funcionamento é deslocado para os objetos e seus mecanismos de ação e/ou mundo, os fenômenos naturais e suas leis. Há não só a mudança de objeto a conhecer, mas também, pela operatividade dos mecanismos obsessivos e a pressão cultural (em especial através das instituições educacionais), uma organização sistemática que promove os rudimentos da ativação científica.

As preocupações anteriores com as diferenças sexuais também modificar-se-iam no período de latência, dirigindo-se às diferenças em termos de habilidades e capacidades, assim como às diferenças étnicas, sociais, grupais, nacionais, entre outras (Urribarri, 2012).

Diante do exposto, recorda-se, aqui, as palavras de Leão (1990, p. 71):

Quando se fala em latência, a tendência é de se pensar que houve um entorpecimento da vontade, quando na verdade ocorre justamente o contrário. É o fim sexual que é posto em suspenso, na latência. O sujeito agora vai buscar suas próprias coordenadas por vias da linguagem, do significante, e não mais por vias do objeto. O prazer é igualmente perseguido, mas o fim tornou-se de outra ordem, inscrito agora no âmbito cultural. A sublimação, afinal, é o meio que o sujeito encontra de ancorar sua existência nas palavras, existência essa permanentemente abalada pelo perigo da castração.

Entretanto, ainda que no período de latência o trabalho investigativo da criança seja direcionado a objetivos não-sexuais e de grande importância para a sua inserção na cultura, segundo Kupfer (1989), a matéria da qual este trabalho se alimenta seria ainda sexual. Segundo a autora, embora haja o deslocamento da energia pulsional para os objetivos não-

sexuais, seria esta mesma energia que continuaria estimulando a curiosidade infantil, de modo que a criança perguntaria sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais.

Crê-se importante acrescentar, portanto, que as investigações infantis do período de latência não teriam o mesmo caráter das investigações da primeira infância, pois estas teriam se tornado inconscientes. Desse modo, ainda que as investigações infantis no período de latência possam se voltar para temas relacionados à sexualidade, estes estariam presentes na esfera social, no âmbito do simbólico e situados em um processo de aquisição de saberes transmissíveis sob o princípio de realidade. Contudo, ainda assim, considera-se que, segundo Kupfer (1989, p. 83), “o importante a ser ressaltado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual”, já que a primeira se apoiaria sobre a sublimação desta última.

Ressalta-se, porém, que, segundo Freud (1908/1996), ao final do período de latência, as crianças nascidas em uma atmosfera social menos inibida começariam a ouvir sobre assuntos sexuais e a compartilharem entre si suas descobertas. Contudo, o autor menciona que esses conhecimentos adquiridos, embora, em sua maior parte, seriam corretos, por meio do seu compartilhamento entre as crianças mesclar-se-iam com ideias falsas e resíduos de teorias sexuais infantis anteriores.

É aproveitando-se dessa última consideração que chamar-se-á a atenção, em um subcapítulo posterior, para o que poderia ser considerado como algumas ponderações sobre a educação sexual das crianças do período de latência. Entretanto, para tal, crê-se importante empreender antes, a título de contribuição com essas ponderações, uma breve abordagem sobre o conceito de recalque desenvolvido por Freud.

1.5 O recalque

Como já mencionado, a repressão da sexualidade infantil no período de latência constituir-se-ia como um processo necessário para a inserção da criança nos códigos da cultura a qual pertence. Parte das tendências sexuais infantis seriam sublimadas e direcionadas para atividades de grande valor social, enquanto outras sofreriam a ação do recalque.

Entende-se por recalque, na definição de Laplanche e Pontalis (1992, p. 430), como a

operação pela qual o sujeito procura repetir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imaginações, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se

nos casos em que a satisfação de uma pulsão – suscetível de proporcionar prazer por si mesma – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.

Assim, segundo Freud (1915/2004), o recalque ocorreria quando uma força motora do desprazer adquirisse mais força do que o prazer obtido da satisfação.

Freud (1915/2004) também sustentaria a hipótese de que o recalque não estaria presente desde o início e que só surgiria quando da cisão entre a atividade mental consciente e a inconsciente. Desse modo, o autor viria a supor a ocorrência de um recalque primário que, ao impedir a entrada no consciente de um representante da pulsão, estabeleceria uma fixação, fazendo com que a pulsão permanecesse ligada a esse representante. Assim, por conta da associação de outras ideias ao que foi primariamente recalcado, decorrente da atração exercida por este, elas sofreriam o mesmo destino. Como assinalam Laplanche e Pontalis (1992, p. 434), “os núcleos inconscientes assim constituídos colaboram mais tarde no recalque propriamente dito pela atração que exercem sobre os conteúdos a recalcar, conjuntamente com a repulsão proveniente das instâncias superiores”.

Sendo assim, os conteúdos que sofreriam a ação do recalque seriam as representações (idéias, imagens) pulsionais que viessem a se associar com o que foi primariamente recalcado, provendo dele ou por meio de uma conexão ocasional (Laplanche & Pontalis, 1992).

1.6 Algumas ponderações sobre a educação sexual das crianças

Em um dado momento de sua obra, segundo Millot (1987), Freud chegou a considerar o esclarecimento sexual das crianças como uma medida para a prevenção de neuroses. Como acrescenta Kupfer (1989, p. 46):

A resposta de Freud é muito simples e até óbvia: as crianças devem receber educação sexual assim que demonstrem algum interesse pela questão. Essa resposta é uma decorrência natural do fato de entender que, se já existe na experiência da criança algo de natureza sexual, não há porque negar a ela as informações através das quais poderá dominar, intelectualmente, o que já é conhecido no plano da vivência.

Contudo, segundo Millot (1989), ao perceber que as crianças, mesmo após receberem esclarecimentos sexuais, tenderiam ainda a sustentar suas antigas teorias, Freud (1937/1996) viria a expor sua desconfiança quanto à medida profilática por meio de uma educação sexual das crianças. Segundo o próprio Freud (1937/1996, p. 250), ainda que as crianças recebessem esclarecimentos sexuais, elas poderiam comportar-se como as sociedades autóctones “que

tiveram o cristianismo enfiado nelas, mas que continuam a adorar em segredo seus antigos ídolos”. E, como já mencionado em um subcapítulo anterior, no período de latência, segundo Freud (1908), os conhecimentos adquiridos sobre assuntos sexuais se mesclariam a resíduos dessas antigas teorias sexuais.

Um outro fator a se considerar diante de um processo de educação sexual da infância poderia ser encontrado nas operações de recalque presentes no psiquismo infantil.

De acordo com Kupfer (1989, p. 82), “as crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque lhes dizem que é ‘feio’, mas porque precisam renunciar a um saber sobre sexualidade”.

Desse modo, entende-se, a partir de Kupfer (1989), que seria em função de um desprazer inerente à própria sexualidade que se operariam as ações do recalque na criança. Portanto, seria esse desprazer, causado pela própria sexualidade, que daria apoio às forças morais e não o contrário. De acordo com as palavras da própria autora, “as forças morais não vêm ao encontro das tendências do indivíduo – no sentido de que se chocam contra elas – mas vão ao encontro dessas tendências – no sentido de que trabalham junto a elas em comunhão de interesses” (Kupfer, 1989, p. 37).

Diante disto, considera-se que um processo educativo que pretendesse uma educação sexual esbarraria, não somente nos resíduos de teorias sexuais infantis anteriores, mas também nas ações do recalque, já que seria em função de um desprazer causado pela própria sexualidade que seriam erigidas as barreiras contra ela (Freud, 1905/1996).

Aliás, as dificuldades encontradas pelo professor diante da sexualidade infantil encontrar-se-iam, não somente no recalque presente no psiquismo de seus alunos, mas também no próprio recalque sofrido por ele, já que, segundo Millot (1989, p. 62), “a amnésia infantil do educador – isto é, o recalque de sua própria sexualidade infantil – o impede de reconhecer as manifestações desta nas crianças que educa”.

Com base nestas considerações, acrescenta-se o que diz Millot (1987, p. 70):

A civilização e as práticas educacionais parecem, portanto, ter laços em comum com o recalque. Estas últimas são determinadas pelos próprios recalques do educador envolvendo a parte infantil de sua sexualidade; Freud enuncia que se o recalque se encontra no cerne de nossa civilização, de sua moral, de suas práticas educacionais, é porque constitui o fundamento da própria civilização.

Entretanto, de acordo com Millot (1987, p. 46), a educação sexual não foi repudiada por Freud, pois

ainda que nem sempre seja suficiente para ajudar a criança na superação de suas dificuldades, não lhe faz correr os mesmos riscos que os ocultamentos tradicionais, cujo efeito mais claro era a introdução da desconfiança nas relações entre crianças e adultos.

Sendo assim, para Kupfer (1989, p. 50), o que resta é “uma ética da verdade, um convite aos educadores para jamais esconder, caso lhes seja possível, isto é, caso sua própria ‘posição inconsciente’ não os impeça, a verdade sobre a sexualidade”.

Contudo, segundo Millot (1987), ainda assim, a tarefa do professor não se mostra facilitada. Talvez a abordagem sobre o processo de transferência a seguir possa fornecer alguma contribuição a essa questão.

1.7 O fenômeno de transferência na relação professor-aluno

De acordo com Kupfer (1989), o ato de aprender pressupõe a relação entre duas pessoas, ou seja, entre o aprendiz e aquele que ensina, não havendo a possibilidade de a aprendizagem se dar sem a presença deste último, visto que o próprio autodidatismo suporia a figura imaginada de alguém que transmite o saber, como seria o exemplo da leitura de um livro. E, ainda que se suprima exemplos como o citado, segundo Kupfer (1989, p. 84), “o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo”.

Compreende-se que, para a criança que ingressa no Ensino Fundamental, os seus professores assumiriam, para ela, grande importância no processo de identificação. Isto porque, ao fim da fase fálica, os impulsos incestuosos infantis seriam abandonados e substituídos por identificações com os pais (Freud, 1924/1996). E, já que, segundo Freud (1914/1996), os professores atuariam, para o aluno, como substitutivos desses pais, a eles seriam transmitidos os mesmos afetos e expectativas que esse aluno dedicara anteriormente a esses pais.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (Freud, 1914/1996, p. 288).

Entretanto, se os alunos “transferem” seu respeito e expectativas ao seu professor, isso implica em dizer que existe um processo de transferência na relação professor-aluno.

De acordo com Freud (1912/1996), cada pessoa, por meio da combinação de suas predisposições e das influências sofridas durante a infância, encontraria um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica, ou seja, nas precondições que estabelece para se apaixonar, na satisfação de seus instintos e nos objetivos que estabelece para si mesma no decurso dessa vida erótica. Isto produziria a repetição de clichês estereotípicos em acordo com as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos acessíveis a ela. Isto porque, segundo Freud (1912/1996, p. 111)

somente uma parte daqueles impulsos que determinam o curso da vida erótica passou por todo o processo de desenvolvimento psíquico. Esta parte está dirigida para a realidade, acha-se à disposição da personalidade consciente e faz parte dela. Outra parte dos impulsos libidinais foi retida no curso do desenvolvimento; mantiveram-na afastada da personalidade consciente e da realidade, e, ou foi impedida de expansão ulterior, exceto na fantasia, ou permaneceu totalmente no inconsciente, de maneira que é desconhecida pela consciência da personalidade. Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com idéias libidinais antecipadas; e é bastante provável que ambas as partes de sua libido, tanto a parte que é capaz de se tornar consciente quanto a inconsciente, tenham sua cota na formação dessa atitude.

Deste modo, Freud (1912/1996, p. 111) explicaria as transferências como “reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. Tratar-se-ia, portanto, de “uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada” (Laplanche & Pontalis, 1992, p. 514).

Contudo, como assinala Pereira (2010), a transferência é um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações entre os indivíduos. Assim, para Kupfer (1989, p. 88), “um professor pode tornar-se a figura a quem são endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais”. Diante disto, entende-se que o fenômeno de transferência operaria a partir de um desejo inconsciente do aluno, o qual se aferraria a imagem do professor, tornando-o um depositário desse desejo. Porém, segundo Kupfer (1989, 92), esse desejo e seu sentido sempre escapariam ao professor, cabendo-lhe apenas a

possibilidade de, por meio de conhecimentos psicanalíticos, saber como ele se construiu e dele poderia ter “por vezes alguns *flashes*”.

Mas conhecer do modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor “suporte” esse lugar em que ele o colocou. Basta isso (Kupfer, 1989, p. 92).

Kupfer (1989) sinaliza que a transferência do desejo do aluno para a figura do professor teria duas consequências. A primeira seria a de que o professor, investido pelo desejo do aluno, revestir-se-ia de uma importância especial para ele. Desta importância, pois, é que emanaria o poder que o professor deteria sobre o aluno. A segunda é a de que, ao atribuir à figura do professor um sentido conferido pelo desejo, o aluno a tornaria parte de seu cenário inconsciente, ocorrendo que, o que quer que o professor diga, seria escutado a partir desse local onde ele foi colocado. Decorrente disto, sua fala deixaria de ser inteiramente objetiva, sendo ouvida por meio dessa posição especial que ocuparia no inconsciente do seu aluno.

Por outro lado, crê-se importante acrescentar que o professor também, como ser humano, seria um sujeito marcado pelo seu desejo inconsciente e que esse desejo também estaria presente na relação com seu aluno. Desse modo, entende-se, de acordo com Cunha (2002), que a relação entre professor e aluno pautar-se-ia mais nos desejos inconscientes de ambos que nas questões objetivas que permeiam a educação escolar, como metodologia, planejamento e conteúdos ministrados na sala de aula.

Ensinar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência. É isto que faz com que o contrato pedagógico se funde sob condições que se formam a partir de uma demanda intransitiva, quer dizer, aprender e ensinar, que se apresenta sob a cobertura de outras demandas, aparentemente transitivas como: aprender algo, ensinar algo. Esta intransitividade se baseia na posição subjetiva que cada um ocupa na sua fala, pois falar está sempre para além do comunicar, desde que o sujeito em questão é sempre o do inconsciente. A relação ensinante não é nada mais do que a transferência que ela institui. O método, o saber, a idéia, são dados a mais, são acréscimos (Pereira, 2010, p. 214).

Assim, segundo Millot (1987), quando o professor se dirige ao seu aluno, o que ele atingiria, sem saber, é o inconsciente desse aluno. E isto ocorreria, não pelo que o professor

crê comunicar a esse aluno, mas pelo que passaria do seu próprio inconsciente através das suas palavras. De acordo com a autora, “o que há propriamente eficaz na influência exercida por uma pessoa em outra pertence ao registro dos respectivos Inconscientes. Na relação pedagógica, o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior que todas as suas intenções conscientes (Milot, 1987, p. 150).

Convém assinalar que, no tocante ao fenômeno de transferência, segundo Freud (1912/1996), caberia a distinção entre uma transferência positiva, onde se encontram presentes os sentimentos afetuosos, e uma transferência negativa, que abarca os sentimentos hostis. Eis porque Freud (1914/1996, p. 288), como dito anteriormente, considera que os professores seriam confrontados, pelos seus alunos, com a mesma “ambivalência ” que estes teriam adquirido em suas próprias famílias. Portanto, concorda-se com Cunha (2002) no sentido de que assim como não é raro haver pacientes que, na situação clínica, desenvolvem amor e ódio pelo psicanalista, também na sala de aula há alunos que amam e odeiam seus mestres.

Diante do exposto, entende-se que a relação professor-aluno poderia ser permeada tanto por sentimentos afetuosos quanto hostis. Em Freud (1914/1996, p. 286) encontramos uma curta descrição das relações entre professores e alunos de sua época que demonstraria o caráter ambivalente dessas relações.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

Contudo, se a relação entre professor e aluno, sob a perspectiva psicanalítica, seria permeada pelos desejos inconscientes de ambos, em uma relação de transferência desses desejos, torna-se praticamente inevitável a indagação sobre as implicações que esse fenômeno traria para a prática pedagógica, na qual estes dois sujeitos estão envolvidos.

Como já mencionado, o professor, ao ser investido pelo desejo do aluno, adquiriria grande importância para este, de forma que isso implicaria na transferência, para o professor, de um poder sobre seu aluno. De modo que, para Kupfer (1989), quando um professor é

investido pelo desejo de seu aluno, sua palavra ganharia poder, passaria a ser escutada por esse aluno, podendo contribuir com o seu percurso intelectual. Entretanto, a transferência do desejo do aluno para o professor, acrescenta-se, dar-se-ia de forma espontânea, consistindo no risco de um abuso desse poder pelo professor.

A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque. Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno (Kupfer, 1989, p. 93).

Deste modo, segundo Pereira (2010), seria desta relação transferencial que dependeria a possibilidade de ensinar. Todavia, de acordo com a autora,

isto não significa que a situação transferencial deva necessariamente ser um produtor de servilidade, como se constata em determinadas posturas pedagógicas, em que a criança tem a função de ideal-do-eu do educador, devorada pelos ideais deste último, devendo dar conta de todas as suas aspirações pessoais, conscientes ou inconscientes, funcionando assim numa condição de absoluto desreconhecimento de seu próprio desejo. Aliás, esta sempre foi uma preocupação de Freud (Pereira, 2010, p. 214).

Porém, isto também não significaria o professor ter que comparecer à relação pedagógica como um sujeito esvaziado, com seu desejo anulado, pois é o desejo do professor que o impulsiona para a sua função de mestre (Kupfer, 1989).

Evidentemente, uma neutralidade destas jamais tem lugar, na medida em que a ferramenta do ensino é a palavra e, seja qual for o papel que um professor escolha para si, a relação ensinante vai se dar a partir de sua forma discursiva e é o que vai determinar o seu caráter mais ou menos opressivo (Pereira, 2010, p. 214).

Assim como uma posição demasiadamente autoritária, por parte do professor, poderia vir a interromper o desejo de seu aluno, uma posição de neutralidade, caso possível, não seria menos nociva, já que ela inviabilizaria a estruturação psíquica do aluno, impossibilitando-o de assumir sua condição de desejante na relação de aprendizagem, entendendo-se que a pergunta sobre o seu próprio desejo é formulada a partir da interrogação sobre o desejo do Outro (Pereira, 2010).

Para a criança, assim como para qualquer sujeito, a pergunta sobre seu desejo se formula de partida como interrogação sobre o desejo do Outro, do qual trata de obter

uma resposta – e esta só pode ser falaciosa na medida em que, em lugar de uma resposta estruturalmente informulável sobre o desejo, não pode obter mais que uma demanda provinda do Outro. Se obtém e se conforma com ela, fica clausurada a questão de seu próprio desejo, que aliena na tentativa de satisfazer a demanda do Outro (Milot, 1987, p. 152).

Deste modo, entende-se, de acordo com Kupfer (1989), que uma posição de neutralidade não caberia a um professor, mas a um analista, pois estes ocupariam posições bastante antagônicas entre si. Enquanto o analista dependeria da suspensão do recalque no processo analítico, o professor dele dependeria para poder ensinar, já que a educação exerceria seu poder através da palavra, ou seja, por meio do discurso dirigido à consciência – não sem, contudo, esbarrar nos desejos inconscientes de professor e aluno.

Sendo assim, para Kupfer (1989),

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir, e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (Kupfer, 1989, p. 99).

Diante do exposto, entende-se que a relação professor-aluno deveria ser contemplada para além das questões objetivas presentes no processo de ensino-aprendizagem, já que o que moveria o desenvolvimento intelectual do aluno seria o seu desejo de saber. E esse desejo seria inconsciente, restando ao professor, em relação a ele, apenas sustentar a posição que lhe foi conferida de modo a ter condições de contribuir com o desenvolvimento intelectual de seu aluno. Isto, porém, implicaria no reconhecimento dos limites que são impostos, pelo inconsciente, à sua prática pedagógica e na adoção de uma postura adequada entre o proibido e o permitido. Ademais, como assinala Cunha (2002), a escola deveria cumprir com o seu papel na contribuição de sentimentos construtores da sociabilidade, pois a criança nasce com pulsões não socializadas, egoístas, que buscam a satisfação do prazer a qualquer preço, de modo que as energias que formam o id precisam ser reprimidas para que parte delas se converta em atividades que favoreçam a vivência grupal.

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Carídis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo possível de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios (Freud, 1932/1996, p. 132).

2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVOS

Embora o tema da sexualidade infantil já tenha sido, desde Freud, abordado extensamente pela psicanálise e mesmo por outros ramos do conhecimento que partilham da concepção de que a sexualidade se encontra presente no ser humano desde o seu nascimento, o tema da sexualidade infantil ainda constitui um tabu na sociedade, principalmente nas escolas. Atualmente, tem-se observado um movimento crescente de setores conservadores que têm se oposto ao ensino sobre o tema da sexualidade infantil nas escolas, o que dificultaria a inserção desse tema na formação continuada de professores. Paralelamente, estudos têm demonstrado que as crianças encontrar-se-iam cada vez mais expostas a conteúdos midiáticos permeados por temas como sexo e violência, o que influenciaria em seu comportamento sexual no âmbito escolar.

Portanto, partindo desses pressupostos, foi desenvolvida a hipótese de que os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental, em sua rotina de trabalho, viriam a vivenciar situações de dificuldade ao se depararem com manifestações da sexualidade infantil no contexto escolar em função da carência de informações sobre este tema. Também se ressalta que, sob uma perspectiva psicanalítica, as dificuldades enfrentadas por esses profissionais decorreriam de processos psíquicos que os impediriam de reconhecer as manifestações da sexualidade no comportamento de seus alunos.

Decorrente disto, o objetivo desta pesquisa consistiu em descrever as interpretações de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental sobre expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental, bem como identificar o contato que esses profissionais tiveram com esse tema em cursos de formação inicial e continuada, refletindo sobre os relatos obtidos diante de um referencial teórico sobre sexualidade infantil e formação de professores.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa, como dito anteriormente, teve como objetivo descrever as interpretações de oito professores de uma escola pública sobre expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental, bem como identificar o contato que esses profissionais tiveram com esse tema em cursos de formação inicial e continuada. Para isto, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa em Educação por se considerá-la mais adequada a esta pesquisa, já que, segundo André (2013, p.97), “as abordagens qualitativas em pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, por se tratar da descrição das interpretações de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental sobre manifestações sexuais de crianças em período de latência.

Foram coletados relatos de oito professores do Ensino Fundamental I, primeiramente, por meio da modalidade de grupo focal e, posteriormente, de entrevistas semiestruturadas individuais, orientadas por um roteiro de 15 perguntas, que foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas para análise. A escolha pela inclusão da modalidade de grupo focal como instrumento para a coleta de informações decorre do entendimento de que essa modalidade poderia trazer contribuições heurísticas aos participantes da pesquisa, já que, segundo Barbour (2009), essa estratégia pode promover *insights* sobre soluções dos problemas investigados. Diferentemente de uma entrevista coletiva, nos grupos focais o pesquisador dinamiza algumas questões, provocando debates e reflexões entre os participantes.

3.1 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa um grupo de oito professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental atendendo alunos na faixa etária entre 6 a 11 anos, sendo sete professoras e um professor. A escolha por este número de professores se deu em função do caráter exploratório do tema, na perspectiva qualitativa de pesquisa.

Embora a maioria dos professores participantes deste estudo pertençam à categoria 1, comumente atuante nas salas de aula da primeira etapa do Ensino Fundamental, uma das participantes da pesquisa atua como professora de Educação Física e uma delas atua como professora auxiliar em sala com crianças que necessitam de atendimento diferenciado.

Crê-se ser importante salientar que a aproximação com os participantes da pesquisa, segundo Neto (2002), fundamental à consolidação de uma relação de respeito às pessoas e às suas manifestações no âmbito da comunidade pesquisada, foi facilitada pelo fato do pesquisador atuar como professor na mesma etapa de ensino escolar.

Acrescentamos que todos os professores que participaram desta pesquisa são aqui identificados por caracteres alfabéticos e numéricos com o objetivo da preservação de suas identidades.

3.2 Local da pesquisa

O local escolhido para esta pesquisa foi uma escola pública de Ensino Fundamental situada em uma região periférica da cidade de Araraquara, a qual divide o atendimento aos alunos das duas etapas do Ensino Fundamental entre os períodos da manhã e da tarde. Os alunos da segunda etapa, são atendidos na parte da manhã e os da primeira etapa frequentam as aulas na parte da tarde, havendo a possibilidade de ambos frequentarem a escola em período contrário ao de suas aulas para participarem de eventos, atividades lúdicas, esportivas e de pesquisa.

O prédio onde se situa a escola comporta um total de 12 salas de aula, as quais alojam um número entre 20 e 25 alunos cada, e também dispõe de outros espaços para o atendimento educativo aos alunos, como uma quadra poliesportiva, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de jogos, uma sala de atendimento especializado para algumas crianças e uma brinquedoteca. Também dispõe de espaços voltados a outras funções, como refeitório, cozinha, almoxarifado e salas que contemplam o corpo gestor e os professores, além da equipe de secretários da escola.

A equipe profissional da escola divide-se em: equipe gestora, havendo uma diretora, duas coordenadoras e uma assistente educacional pedagógica; professores, contando com onze professores na parte no Ensino Fundamental 2 e treze professores no Ensino Fundamental I, sendo alguns destes auxiliados por duas professoras de Educação Especial; uma professora de Educação Especial atuante em sala particular; cinco agentes educacionais; três agentes de limpeza; dois secretários; três cozinheiras; e dois controladores de acesso.

3.3 Fases da pesquisa

Na primeira fase da pesquisa, ou seja, em sua fase exploratória, iniciada no segundo semestre de 2018, a proposta da pesquisa foi apresentada à direção e aos professores da escola que serviu de campo para a coleta dos dados, de modo a permitir um planejamento das ações envolvendo a disponibilidade dos professores, espaços e horários, avaliação dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

Na segunda fase da pesquisa, constituída pela coleta de dados e delimitação do estudo, deu-se, primeiramente, uma etapa de testes dos instrumentos de coleta de dados. Constatada a eficiência desses instrumentos, foram aplicadas entrevistas individuais de caráter semiestruturado aos professores seguindo um roteiro de perguntas que foi anexado ao fim desta dissertação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise. Entretanto, ressalta-se as dificuldades na aplicação do grupo focal com os participantes da pesquisa devido à indisponibilidade dos mesmos em comparecerem todos na mesma data da aplicação. De modo a não abandonar esse objetivo, buscou-se a divisão dos participantes em dois grupos, para dois momentos. Entretanto, por falta de disponibilidade de alguns participantes, devido ao cumprimento de pautas burocráticas na escola, tornou-se possível a aplicação de apenas um grupo focal com quatro participantes.

Em uma fase final da pesquisa, procedeu-se a organização e análise sistemática dos dados e a elaboração da dissertação.

3.4 Procedimentos éticos

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e foram informados sobre o sigilo das informações e a codificação dos seus nomes verdadeiros. Todos os procedimentos da pesquisa seguiram os princípios da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, cumprindo as normas estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 e constando o parecer deste comitê sob o CAAE 95868418.7.0000.5400 e o número 2.841.603. Portanto, a coleta dos dados garantiu o respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, não envolvendo riscos à sua dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, em um primeiro momento, em um grupo focal com quatro participantes e, posteriormente, individualmente.

Tanto o grupo focal como as entrevistas individuais foram orientados por um roteiro de quinze perguntas acrescidas de eventuais questionamentos durante o decorrer das entrevistas com o objetivo de obter maior clareza a respeito de alguns relatos fornecidos pelos professores.

Os relatos foram gravados em áudio por meio de um aplicativo de celular e, em seguida, transcritos para análise. Os espaços utilizados para a gravação dos relatos, tanto durante os grupos focais como durante as entrevistas individuais, consistiram em espaços da própria escola, os quais foram selecionados considerando a mínima possibilidade de ruídos que pudessem interferir nas gravações e de modo a garantir a privacidade das entrevistas.

3.6 – Procedimentos da análise dos dados

A análise dos dados foi realizada, primeiramente, com a transcrição dos dados coletados nas entrevistas e nos grupos focais. A organização dos dados coletados deu-se por meio da divisão destes em três grandes categorias, as quais já haviam sido definidas no período de elaboração dos instrumentos de investigação, de modo a facilitar a organização desses dados, entendendo-se que, de acordo com Gomes (2002, p. 70), “o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas”. Sendo assim, as categorias demonstraram estar alinhadas ao objetivo desta pesquisa, o que possibilitou a sua discussão junto a um referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e a discussão dos dados obtidos nas entrevistas e no grupo focal foram divididas em três categorias, sendo a primeira delas destinada a uma descrição das concepções dos professores sobre sexualidade infantil. A segunda categoria consistiu em conhecer o contato que esses professores tiveram com a temática da sexualidade infantil em seus contextos de formação. E em uma terceira e última categoria buscou-se analisar as interpretações docentes sobre as expressões da sexualidade infantil ocorridas no ambiente escolar do Ensino Fundamental I, bem como as dificuldades que os professores encontram diante delas.

Apresenta-se abaixo um Quadro com a formação dos oito professores, o seu tempo de atuação na primeira etapa do Ensino Fundamental e os anos para os quais já lecionaram. Optou-se por incluir apenas essas informações a respeito dos professores, juntamente com suas nomenclaturas fictícias, de modo a preservar ao máximo as suas identidades.

4.1 Características profissionais dos participantes da pesquisa

Quadro 1 - Características profissionais dos participantes da pesquisa

Professores	Formação	Tempo de atuação no Ensino Fundamental I	Anos de ensino nos quais atuou
Professora R1	Graduação em Pedagogia (UNESP).	13 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
Professora R2	Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e Educação Infantil (UNESP); Pós-Graduação em Psicopedagogia (EaD - FAMERP).	10 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
Professor R3	Graduação em Pedagogia (UFSCAR); Pós-Graduação em Psicopedagogia (EaD - IES não informada); Pós-Graduação em Neuroeducação (EaD - IES não informada); Pós-Graduação em Educação Ambiental (EaD - IES	10 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º

	não informada).		
Professora R4	Graduação em Ciências Sociais (UNESP); Graduação em Pedagogia com especialização em Educação Infantil (UNESP).	18 anos	2°, 3°, 4° e 5°
Professora R5	Graduação em Educação Física (IES não informada).	3 anos	1°, 2°, 3°, 4° e 5°
Professora R6	Graduação em Pedagogia (UNESP).	5 meses	1° e 2°
Professora R7	Graduação em Pedagogia (IES não informada); Graduação em Educação Especial (IES não informada).	3 anos	2°, 3° e 4°
Professora R8	Graduação em Biologia (IES não informada); Mestrado em Educação (IES não informada); Graduação em Pedagogia (EAD - IES não informada).	5 meses	3°

Fonte: Arquivo pessoal de dados do autor.

Os dados supramencionados indicam que todos os participantes da pesquisa possuem ensino superior, sendo que dois deles possuem apenas a graduação em Pedagogia, enquanto outros possuem mais de uma graduação, alguns possuem pós-graduação ou especialização em EaD e uma professora possui mestrado. Com exceção da professora de Educação Física, todos possuem graduação em Pedagogia, sendo uma delas em EaD.

O tempo de atuação no Ensino Fundamental I dos participantes revela que metade dos professores possuem três anos ou menos de atuação, enquanto outros já exercem a profissão há dez anos ou mais. Os dados também demonstram que a maioria deles já ministrou aulas para todos ou para a maior parte dos anos da primeira etapa do Ensino Fundamental.

A seguir, segue a análise e discussão da primeira categoria apresentada neste estudo, a saber, as concepções dos professores sobre sexualidade infantil.

4.2 Concepções dos professores sobre sexualidade infantil

Nesta primeira categoria de análise, buscou-se descrever as concepções dos participantes sobre a sexualidade infantil, analisando-as em acordo com um referencial teórico, de modo a demonstrar seus conhecimentos sobre este tema.

Em algumas das falas dos participantes, ficou evidente a concepção da sexualidade infantil como uma manifestação “natural”, inerente ao desenvolvimento humano. Algumas professoras, no entanto, enfocaram aspectos importantes referentes ao desenvolvimento sexual infantil, como é o caso das professoras R2, R6 e R8.

As crianças são seres humanos e a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano. Eu entendo que a sexualidade faz parte de qualquer ser humano e que ela vá se desenvolver durante a vida para culminar num comportamento adulto de sexualidade X. A sexualidade enquanto experiência de descoberta de gênero, de identificação de gênero com os papéis sociais (Professora R2).

É uma mesma sexualidade, é uma mesma impulsão nas crianças, né? Cada um têm de um jeito. A sexualidade funciona para cada um de um jeito, de acordo com sua família, suas experiências e com base na sua forma de olhar o mundo, porque cada criança tem uma forma de olhar o mundo (Professora R6).

Eu entendo que sexualidade seria o conhecimento do seu corpo, a sua orientação sexual, como você se enxerga assim, como homem ou como mulher. Eu entendo isso como sexualidade. E infantil, é como se esses fatores estivessem se manifestando na infância. Eu acho que é isso (Professora R8).

Nas falas das três professoras fica evidente a concepção da sexualidade como algo presente já na infância, inerente ao desenvolvimento humano. Como assinala Freud (1907/1996, p. 83),

Na verdade, ao vir ao mundo, o recém-nascido traz sexualidade consigo; certas sensações sexuais acompanham o seu desenvolvimento durante o aleitamento e a infância, e de apenas poucas crianças podem passar despercebidas certas atividades e sensações sexuais antes de sua puberdade.

Na fala da professora R2 percebe-se a concepção de sexualidade infantil ligada ao processo de construção da identidade de gênero por meio da identificação com os papéis sociais quando ela diz: “A sexualidade enquanto experiência de descoberta de gênero, de identificação de gênero com os papéis sociais”. Este trecho de sua fala remete a uma importante característica infantil da criança do período de latência pois, segundo Araújo e Ferreira (2001, p. 114), “embora o processo de formação da identidade de gênero se inicie aos

três anos, nessa fase ele é muito influenciado e modulado pela escolha de papéis, modelos, amigos e pela socialização”.

Já na fala da professora R6, quando esta considera que *“a sexualidade funciona para cada um de um jeito, de acordo com sua família, suas experiências”*, percebe-se a presença das experiências familiares no desenvolvimento da sexualidade infantil. Segundo Freud (1914/1996), as atitudes emocionais dos indivíduos para com os pares de ambos os sexos, de grande importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas em etapas precoces da vida infantil.

A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs (Freud, 1914/1996, p. 287).

Seriam, então, as identificações feitas com pais, irmãos e parentes que propiciariam os padrões de comportamento que a criança iria desempenhar em suas futuras relações (Leão, 1990).

Na fala da professora R8, além da presença da sexualidade infantil na construção de uma identidade de gênero, ela menciona a experiência de *“conhecimento do seu corpo”* sendo uma característica da sexualidade infantil. Segundo Freud (1905/1996), as experiências de descoberta do corpo já estariam presentes desde as primeiras fases do desenvolvimento sexual infantil, nas quais a criança buscaria a satisfação por meio de múltiplas zonas erógenas do seu corpo, conferindo-lhes maior ou menor importância em termos de obtenção de prazer.

Nas falas de duas outras professoras, percebe-se que elas também consideram a presença de uma sexualidade desde a infância. A professora R4, inclusive, considera que as *“condutas sexuais”* da criança podem sofrer influências decorrente tanto de fatores maturacionais quanto familiares: *“Ai, eu acho que são as condutas, né, sexuais da criança. Então é... Como eu te falei naquele momento, ela pode estar mais aflorada ou não. Depende da maturidade dessa criança, como está sendo trabalhado isso com ela em casa. A consideração da sexualidade como algo presente desde a infância também é constatada na fala da Professora R7: “Ah, é muita coisa, abrange muitas coisas. É a manifestação que aparece já na criança e que vai ter na vida inteira”*.

Embora a fala da professora não apresente alguns aspectos do desenvolvimento sexual infantil, cabe a compreensão de que o reconhecimento de uma sexualidade presente já

na infância pode ser considerado um avanço no sentido de que, ainda nos dias atuais, faz-se significativa a consideração de Freud (1905/1996, p. 162) de que “faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado da puberdade”.

Já nas falas do Professor R3 e da professora R5 encontramos a concepção de sexualidade infantil relacionada à curiosidade sexual, ou à pulsão de saber.

É essa parte das descobertas, da curiosidade. Eu acho que, assim, se caracteriza muito por isso. Esse processo de descoberta é importante e eu entendo como sexualidade infantil. Pelo menos assim, no meu ambiente profissional que eu vejo é isso (Professor R3).

Segundo a professora R5: *“Eu acho que é a curiosidade que eles têm de querer descobrir muito cedo algo que a gente descobriu com 16, 17 anos. Eles estão querendo descobrir agora com 9 e 10 anos.”*

Identifica-se que a fala da professora parece ter fundamento na perspectiva de Freud (1907/2019) de que “o interesse intelectual da criança pelos enigmas da vida sexual, sua sede de saber sexual, manifesta-se em uma época da vida inimaginavelmente precoce”. Isto é, a criança, desde cedo teria uma propensão para a curiosidade. Contudo, na visão da professora, essa característica seria atribuída à geração atual e não à sua própria geração que supostamente teria curiosidades sexuais apenas na adolescência.

Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega à sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. [...] Suas relações com a vida sexual entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles (Freud, 1905/1996, p. 182).

Também se torna perceptível o desconforto da professora R5 com as manifestações por parte das crianças descritas por elas, por compreendê-las como demasiadamente precoces em seus alunos. Tal desconforto, no entanto, torna-se compreensível, pois as novas configurações sociais também poderiam estar contribuindo de forma a influenciar o comportamento dos alunos de modo a causar espanto nos professores, pois, segundo Figueiró (2006, p. 92)

A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula está, de modo geral, exacerbada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial, abordam-na. Temos observado forte instigação ao sexo, como também um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos.

Uma das participantes, a professora R1, ao ser perguntada sobre a sua concepção de sexualidade infantil, demonstrou dificuldades em conseguir formular uma resposta e limitou-se a dizer: “*Sexualidade... Eu nunca pensei em uma definição*”.

Por fim, entende-se que as concepções sobre sexualidade infantil apresentadas pelos professores, embora apresentem importantes aspectos referentes ao desenvolvimento sexual infantil, demonstram a ausência de uma formação amparada por esta temática. Também se entende que, não apenas por se tratar de um assunto considerado tabu no ambiente escolar e na sociedade em geral, mas também devido ao recalque, alguns professores podem ter se sentido inibidos a darem declarações sobre o tema da sexualidade infantil.

4.3 O contato dos professores com o tema da sexualidade infantil em seus contextos de formação

Nesta segunda categoria de análise, procurou-se identificar se os participantes da pesquisa já haviam tido algum contato com a temática da sexualidade infantil em seus cursos de formação inicial ou em outros espaços de formação docente.

Entre os entrevistados, apenas uma professora mencionou não ter tido contato com o tema da sexualidade infantil, tanto em sua graduação como em outros espaços de formação docente. Nas falas de alguns professores, ainda que seja mencionado o contato com conteúdos referentes à sexualidade infantil em seus cursos de formação inicial, são acrescentadas declarações sobre uma suposta insuficiência dos conteúdos teóricos em situações presentes no campo de atuação profissional, como é o caso da professora R1, a qual menciona uma suposta desatualização dos conteúdos, não condizentes com o contexto atual: “*As informações foram teóricas, bem distantes da realidade da prática, com exemplos bem ultrapassados*”.

Já o professor R3, embora não mencione sobre uma desatualização dos conteúdos obtidos em sua graduação, também declara que esses conteúdos não lhe proporcionaram habilidades para lidar com situações envolvendo manifestações da sexualidade infantil no ambiente escolar. Em sua fala, ele menciona exemplos que se constituiriam como situações

complexas que ocorreriam no ambiente escolar e que estariam ligadas a problemas envolvendo crianças e suas famílias.

Em termos de estudos, a gente estuda sim. Estuda casos, estuda comportamento, né? Mas você ler, você discutir com alguém é uma coisa, mas quando você tá na prática é diferente você lidar. Porque aí você também considera outros fatores ali que acontecem, né? Você saber que você vai ter que lidar com um pai, com uma criança, às vezes, fragilizada e que envolve um monte de coisa que assim, na teoria, fica meio difícil (Professor R3).

Na fala da professora R2 é constatada a mesma insatisfação referente às dificuldades em se aplicar os conteúdos teóricos obtidos na formação inicial.

Na universidade eu não recebi nenhuma orientação específica como trabalhar em sala de aula os cuidados que eu deveria ou a fala que talvez fosse interessante ter. Na universidade, sim, a gente tem acesso ao desenvolvimento sexual da criança, mas ninguém ensina como fazer na prática. Ninguém fala assim: “Olha, professora, sua criança de 6 anos desenvolve tal comportamento. Então, seria interessante... “Olha, tal autor diz que nessa fase é interessante lidar com isso dessa forma.” Nunca tive (Professora R2).

A professora R8 declara também ter tido contato com o tema da sexualidade infantil em sua formação inicial no curso de Biologia, mas não no curso de Pedagogia. Esta professora, como fica evidente em sua fala, compartilha da mesma insatisfação dos outros professores, ou seja, da carência de conhecimentos que lhe auxiliem em sua prática cotidiana no espaço da escola.

Olha, eu tive contato com questões da sexualidade infantil na licenciatura em Biologia, não em Pedagogia. Eu tive bastante coisa sobre sexualidade, mas assim, nada sobre chegar e falar sobre como agir em determinadas situações. Isso não. Tanto é que nós procuramos isso, durante a licenciatura, nós montamos uma aula sobre isso, sobre como abordar essa temática para os alunos da licenciatura, e não com as crianças (Professora R8).

Sobre estes comentários, entende-se que, embora contemplem alguns aspectos que se diferenciam entre si, eles convergem para uma insatisfação em comum: a dificuldade de atuação dos professores diante de manifestações sexuais por parte de seus alunos. Diante de tais questões, é importante considerar que a formação de professores, segundo Pedroza (2010, p. 87), “foi sempre influenciada pela abordagem da ciência positivista que tem se mostrado

simplista e limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incertezas no cenário escolar”.

Compreende-se que os aspectos teóricos abordados nos cursos de graduação não dão conta de promover uma reflexão sobre o que ocorre no ambiente escolar e de como atuar, levando-se em consideração que, quando falamos de escola, nos remetemos a um contexto que abrange diversidade religiosa, política, concepções sobre sexualidade influenciadas por ideais pessoais, morais e comunitários. Nesse sentido, considera-se o que diz Figueiró (2006, p. 91) no sentido de que “é preciso considerar a escola como objeto de reflexão e como local de ação, ou seja, é preciso conceber o professor como um profissional que pensa, reflete e que também toma decisões, experimenta, atua e avalia”.

Deste modo, é considerada a importância de uma formação continuada e que esta necessite ter uma ligação com o espaço da escola e com os problemas com os quais os professores lidam em suas salas de aula, já que, segundo Figueiró (2006, p. 96), “os grandes estudiosos reconhecem que o novo modelo da formação continuada é a reflexão sobre a prática cotidiana, pelo professor, como elemento estruturador de sua formação”.

Entretanto, a despeito de considerar os conteúdos sobre sexualidade infantil insuficientes para sua atuação profissional, a professora R2 declara buscar conhecimento por conta própria para lidar com questões referentes à sexualidade infantil no espaço escolar.

Agora, a minha postura ela tá mais baseada naquilo que eu fui lendo e vendo durante a vida. Inclusive, de formas como eu fui buscar conhecimento. E o que eu acho mais, assim, interessante, é que a minha forma, principal, de como tratar a sexualidade ela tem muito a ver como o movimento feminista se posiciona. Tudo o que eu fui lendo durante a vida de feminismo, né, do movimento feminista, desenvolvimento de gênero (Professora R2).

Essa postura é compartilhada pela professora R8, quando esta declara: “Porque aí, a gente chega na sala de aula e se depara com esse assunto e não sabemos o que fazer. Nós não sabemos se ficamos quietas ou se falamos alguma coisa. Hoje em dia, eu procuro falar mais, até estudo por conta”.

Tais declarações demonstram que, mesmo diante da ausência de contextos formativos apropriados para o exercício de uma prática de reflexão sobre questões envolvendo manifestações da sexualidade infantil em seus ambientes de atuação profissional, estas duas professoras buscam, por seus próprios meios, conhecimentos que lhes possibilite a melhora de sua prática pedagógica frente às demandas vivenciadas.

Contudo, concorda-se com Pedroza (2010, p. 88) quando esta assinala que

A importância da prática reflexiva e de outros estudos na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço onde o professor possa ser ouvido. Um espaço onde encontre um apoio para realizar essa reflexão. Não somos conscientes de todos os nossos atos e precisamos de um outro que nos faça ver nossas ações. A reflexão que propomos não é a mesma que cada pessoa realiza de modo espontâneo sobre sua prática. A proposta é de uma análise metódica para tomada de consciência de conteúdos do inconsciente que se interpõem na prática pedagógica.

Nesse sentido, a autora assinala a necessidade de “uma escuta clínica para assegurar aos professores uma ajuda” (Pedroza, 2010, p. 88). Freud (1933/1996) já advertira que, caso se considere a possibilidade de um educador valer-se dos conhecimentos psicanalíticos em sua relação com seus alunos, o ideal seria o próprio educador se submeter à análise.

Se considerarmos os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática (Freud, 1933/1996, p. 147).

A professora R6, a qual obteve uma formação em Educação Especial, relata ter tido acesso a exemplos sobre como atuar em situações referentes à sexualidade infantil no espaço escolar, além de assinalar que sua formação lhe oportunizou o acesso a outras fontes de conhecimento sobre o tema.

Então, durante a minha formação, eu recebi uma capacitação sobre a sexualidade e, dentro dela, tinha sobre a sexualidade infantil. Mas não existe um manual de instrução sobre como devemos prosseguir. O que existe são exemplos e como eles foram tratados, ou seja, como foi resolvida a situação. Mas não existe um manual, até porque cada criança vai manifestar a sua sexualidade de um jeito e, com cada um, nós temos que ter um olhar diferente. Isso a faculdade não me proporcionou, mas me levou a conhecer matérias e aonde procurar recursos para tratar daqueles problemas que ocorrem dentro da minha sala (Professora R6).

Contudo, a própria fala da professora R6, quando diz “cada criança vai manifestar a sua sexualidade de um jeito e, com cada um, nós temos que ter um olhar diferente”, reitera a necessidade de uma formação continuada sobre a temática da sexualidade infantil que

contemple o contexto em que esses professores atuam, as manifestações sexuais infantis que ocorrem em seus espaços de atuação profissional. Mais ainda, reitera a análise de Freud (1932/1996) sobre o fato de que os objetos da influência educacional de cada aluno têm disposições constitucionais muito diferentes, sendo quase impossível que uma forma uniforme de tratamento seja benéfica a todas às crianças.

Já a professora R7, além de relatar o contato com a temática da sexualidade em uma disciplina do curso de Pedagogia, menciona ter participado de um curso de extensão oferecido pela mesma graduação, sobre a sexualidade na infância e sexualidade em pessoas com deficiência, além de orientações a respeito de como abordar os alunos sobre assuntos como doenças sexualmente transmissíveis (DST), como explicita sua fala:

Na pedagogia, eu tive aulas sobre sexualidade, uma disciplina. Eu também fiz um curso de extensão, na pedagogia, sobre sexualidade, o qual falava da sexualidade de crianças e pessoas com deficiência, sobre como trabalhar na escola, como falar sobre doenças sexualmente transmissíveis, dinâmicas sobre como fazer na sala de aula para deixar o assunto mais tranquilo. Foi bem legal (Professora R7).

Entretanto, a respeito de falas tais como “sobre como trabalhar na escola”, “sobre como fazer na sala de aula”, é importante salientar que, sob uma ótica psicanalítica, a relação entre professores e alunos é pautada por dimensões inconscientes difíceis de serem manejadas. Ainda assim, alguns exemplos poderiam ser discutidos em grupos para que os professores pudessem entrar em contato com suas próprias questões, angústias e limites.

No depoimento da professora R4, cujas graduações, em Ciências Sociais e Pedagogia, foram as primeiras, de todas as formações dos professores apresentadas no quadro, a serem concluídas, há mais de 18 anos, ela menciona não ter tido contato com a temática da sexualidade infantil, mas declara ter participado de um curso sobre sexualidade infantil oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a professora lamenta que ele tenha sido ofertado apenas a um ano de ciclo e não a todos do Ensino Fundamental I, dadas as dificuldades vivenciadas pelos professores em suas salas de aula e a falta de formação sobre este tema.

Na minha graduação não teve esse tipo de debate, conversa. Mas eu fiz um curso, recentemente, lá na Secretaria de Educação que tratava sobre esse assunto. Foi oferecido esse ano na Rede Municipal para os professores de quarto ano. E foi falado

que nós achamos fundamental que isso, esse tipo de curso se expandisse para outras séries de toda rede, uma vez que nós percebemos que existe uma carência de formação dos professores com relação a esse assunto. As vezes, o professor não sabe lidar com esse tipo de temática em sala de aula. Se sente, assim, meio perdido (Professora R4).

Considera-se aqui a importância dos cursos esparsos de formação continuada e sua contribuição à prática docente. Contudo, a respeito de tais cursos, adverte Figueiró (2006, p. 90):

Embora possam trazer alguma parcela de contribuição para o aprendizado do professor, é necessário considerar, criticamente, os cursos esparsos. Num sentido amplo, a formação continuada precisa ser concebida como um processo e deve dar-se num tempo não exíguo, com margem para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos os que integram a sua equipe.

No caso da professora R5, a qual atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental I, ela relata que não obteve nenhum contato com conteúdos referentes à sexualidade infantil, seja em sua formação inicial ou outro espaço de formação continuada: *“Nem na formação universitária e não me lembro de ter feito nenhuma formação que tenha trabalhado essa questão”*. A respeito desta ausência, enfatiza-se a preocupação decorrente do fato de que as atividades praticadas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, como os jogos corporais, são de grande importância para a criança do período de latência por se constituírem como uma via importante para a sublimação. Como assinala Urribarri (2012, p. 135):

Sem dúvida, as atividades corporais de jogo são uma das vias privilegiadas para a descarga energética pulsional “neutralizada” e a evitação da masturbação, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento em outros sentidos (integração da imagem corporal, ampliação dos recursos egóicos, interiorização, intercâmbio e cooperatividade de papéis, rivalidade e competitividade, distanciamento dos familiares e integração em grupos de pares etc), assim como a obtenção de prazer pelo movimento.

A importância de uma formação continuada que abranja o tema da sexualidade infantil é unânime entre os participantes. Todos consideram que a falta de formação contribui para as dificuldades em se lidar com situações envolvendo manifestações da sexualidade infantil em sala de aula. A professora R5 relata que, diante de determinadas situações, ela se sente desorientada no tocante a tentar intervir e, deste modo, busca um meio de tentar encerrar tais

situações ou as encaminha para outros profissionais, devido ao receio de comprometer-se com a família das crianças.

Eu acho que a gente poderia ter uma formação para saber lidar com a situação, né? Porque, às vezes, você é pega de surpresa e você não sabe o que responder. Ou você muda o assunto ou você passa para frente para alguém que consiga trabalhar, porque você corre o risco de responder à questão do aluno e depois ser questionado pelo pai. Então, é complicado (Professora R5).

O receio da professora quanto às famílias torna-se compreensível, já que a escola atende alunos oriundos de um contexto que abrange uma diversidade de concepções religiosas e culturais que, muitas vezes, poderiam se interpor a uma abordagem educativa sobre temas sexuais dentro da escola. Além disso, segundo Sepulveda e Sepulveda (2016), o conservadorismo político atual, por meio do discurso sobre a “Ideologia de Gênero”, tem buscado disseminar o medo na sociedade, fazendo esta compreender que a escola deveria se defender de tal ameaça. Sobre o termo “Ideologia de Gênero”, dizem os autores:

Esse termo foi desenvolvido pelo pensamento político conservador para designar uma pretensa prática escolar de ensinar que a criança pode ter e desenvolver qualquer identidade de gênero, independente de sua identidade sexual. Ou seja, o que xs conservadorxs políticxs dizem é que a escola está ensinando xs alunxs a serem lésbicas e homossexuais (Sepulveda & Sepulveda, 2016, p. 147).

Desse modo, entende-se que, além do próprio conservadorismo presente nas famílias, o discurso político conservador e sua influência sobre estas constituir-se-iam em um entrave à abordagem de professores sobre questões envolvendo gênero e sexualidade.

A professora R4 compartilha da mesma opinião da professora R5 quanto a ser surpreendida por situações envolvendo manifestações sexuais infantis de seus alunos e, no tocante a encaminhar determinadas situações a outros profissionais da escola, a professora ressalta que nem mesmo eles poderiam ter preparo adequado para lidar com elas.

Às vezes o professor não sabe lidar com isso em sala de aula. Se sente, assim, meio perdido. E aí, diante dessa situação, quando acontece, ele acaba tendo que pedir ajuda para outras pessoas da escola e nem todos estão preparados para lidar com essa situação (Professora R4).

A importância da formação para os demais funcionários da escola é mencionada pela professora R2, a qual assinala os diferentes valores que influenciam a conduta dos funcionários da escola.

A gente lida com uma rede de profissionais que tem valores diferentes e questões diferentes. A gente chega com uma postura, eu tenho que ter uma postura e vou passar para uma outra pessoa que vai ter uma outra postura... Então, eu sinto falta de uma padronização, tipo: “Olha, tudo bem que você siga essa ordem religiosa, você tem esses valores. Mas na escola a questão será tratada dessa maneira.”. Eu sinto muita falta disso (Professora R2).

Esse aspecto presente na fala da professora R2 demonstra a necessidade de uma formação que contemple não somente os professores, mas os demais funcionários da escola, já que estes, por também estarem em contato com os alunos, viriam a se relacionar com manifestações sexuais infantis no espaço escolar. Deste modo, faz-se necessário que todos os funcionários da escola, independente dos valores que carregam consigo, entendam que “é preciso considerar cada indivíduo em sua singularidade e inserção cultural, e partir da idéia que não há uma verdade absoluta sobre as concepções, atitudes e práticas de como viver a sexualidade” (Maia & Ribeiro, 2011, p. 79).

No entanto, a professora R6 considera que, para que um professor adquira um olhar sobre a sexualidade para além dos seus valores morais, não basta uma formação. De acordo com ela, seria necessário que esse profissional se dispusesse a ter um olhar diferenciado sobre a sexualidade, de modo que essa formação pudesse obter uma efetividade.

Ele tem que ter um olhar diferenciado daquele que ele aprendeu socialmente e culturalmente, porque não adianta o docente fazer o curso de formação, fazer a capacitação e pensar de uma forma tradicional. [...] Não adianta você fazer um curso não acreditando naquilo que você está aprendendo. (Professora R6).

Considera-se válido o argumento da professora R6 no sentido de que Freud (1913/1996), já havia sugerido, antes de uma formação psicanalítica para os professores, que os mesmos fossem submetidos à análise. Eis porque Pedroza (2010) assinala a necessidade de um apoio clínico ao professor, pois, segundo a autora “o grande desafio na formação do professor é, pois, entendê-lo para poder prepará-lo para assumir sua condição de sujeito de saber que deve atuar em sala de aula” (Pedroza, 2010, p. 58).

Nesse sentido, Figueiró (2006, p. 73) também afirma que “para quem se dispõe a formar educadores sexuais, é fundamental conhecer o que pensam os professores sobre a

educação sexual, para trabalhar a partir daí, ou seja, levando em consideração seus conhecimentos, idéias, opiniões, necessidades e experiências a respeito”.

Já o professor R3 e a professora R8, ambos acreditam que os espaços de formação devem servir para, não somente abordar o tema da sexualidade infantil de forma teórica, mas também para o compartilhamento de informações e casos que ocorrem com os professores em seus ambientes de trabalho.

Porque ali também no curso, às vezes, é um espaço para essa troca de experiência, né? Vamos supor, eu conto o que aconteceu comigo, aí se discute. Fulano já conta uma coisa que aconteceu com o outro. Então, dentro desse curso pode acontecer várias vertentes ali de histórias que você nunca parou para pensar, nunca imaginou que podia acontecer. E que você também já começa a se preparar (Professor R3).

Por que muitas pessoas têm vergonha de falar disso e nem comenta nada. Então, é legal dividir experiências por que isso acontece em toda sala. E aí, de repente, se a gente tiver oportunidade de dividir as experiências... “Olha só o que está acontecendo. Como que a gente vai lidar com isso?”. Trocar experiências, porque eu imagino que não tem uma fórmula mágica para isso, né? Mas a gente vê a necessidade de se abordar, trocar experiência, mesmo com as professoras da rede (Professora R8).

A proposta do compartilhamento de experiências entre os professores sobre as situações vivenciadas em suas salas de aula demonstra um aspecto positivo de uma formação continuada, pois, segundo Figueiró (2006, p. 92), “uma característica fundamental da formação continuada é que precisa ter ligação com os problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula”. Também se reitera que, segundo essa autora, é necessário um espaço “para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos os que integram a sua equipe” (Figueiró, 2006, p. 90).

As professoras R4 e R8 se referem à necessidade de auxílio de profissionais de outras áreas. No caso da professora R8, esta considera que o auxílio psicológico aos professores pode ser de grande importância, não somente para orientar os professores em sua atuação, mas também para ajudar a “desmistificar a ideia de que sexualidade é falar sobre sexo”, pois, segundo ela, este seria o motivo dos professores terem “tanta vergonha de falar sobre isso”.

Este comentário da professora, obviamente, remete à não discriminação entre os conceitos de “sexual” e “genital”, atitude esta que foi fortemente criticada por Freud (1938/1996). No entanto, também se entende, a considerar a fala da professora, que muitos professores encontrariam resistência em falar sobre sexualidade, não somente por não

compreenderem o significado mais abrangente dessa expressão, mas também pelo fato das discussões envolverem crianças. Como já mencionado, não obstante a sexualidade consistir em um tabu nas escolas, em função da amnésia infantil, os adultos tornar-se-iam estranhos à sexualidade infantil e à própria infância, tornando-se resistentes à abordagem de tais assuntos, o que corresponderia à “vergonha” mencionada pela professora.

Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. O espanto incrível com que se defrontam as descobertas estabelecidas com maior grau de certeza pela psicanálise sobre o tema da infância - o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou ‘narcisismo’), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual - é uma medida do abismo que separa nossa vida mental, nossos juízos de valor e, na verdade, nossos processos de pensamento daqueles encontrados mesmo em crianças normais (Freud, 1913, p. 224).

Já a professora R4 considera relevante a presença de profissionais da saúde na escola, de modo que estes possam, por meio de palestras e conversas com os alunos, orientá-los sobre temas relacionados à sexualidade.

E, muitas vezes, é importante até uma ajuda, não só dos profissionais de dentro da escola e sim de profissionais que poderiam ajudar. Como profissionais de saúde que poderão tá dando palestras dentro da escola, pra tá conversando melhor com esses alunos, pra tá orientando. Nem sempre só o que professor ensina é suficiente pra dar conta de toda essa demanda. Porque é uma demanda grande e precisa de pessoas que sejam bem esclarecidas sobre esse assunto (Professora R4).

Embora se reconheça a importância do trabalho de profissionais da área de saúde junto à escola, segundo Ribeiro (2013), os esclarecimentos sobre a sexualidade têm se restringido à informação biológica e anátomo-fisiológica da função sexual e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e, embora estas questões constituam-se como temas importantes e essenciais, não podem ser considerados os únicos. Desse modo, de acordo com o autor, “é necessário que sejam dados subsídios para que se possa trabalhar com as diversas questões sexuais que surjam na sociedade” (Ribeiro, 2013, p. 12).

Muito além de auxiliar na redução da gravidez precoce e/ou indesejada e do índice de doenças sexualmente transmissíveis (DST), incluindo a Aids, a educação sexual deve

ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida (Figueiró, 2006, p. 17).

Além de reconhecer a importância de uma formação sobre o tema da sexualidade infantil de modo a colaborar para que ele deixe de ser um tabu, a professora R7 também considera que a escola, como um espaço de formação dos alunos, possa se contrapor a conceitos equivocados sobre sexualidade, aos quais os alunos teriam acesso pelas mídias.

Eu acho que o pessoal tem que abrir muito a cabeça em relação a esse assunto, porque do jeito que as crianças estão aprendendo, tendo esse fácil acesso pelas mídias, eles vão aprender da maneira errada. A escola, como é a base da formação, ela deve dar esse amparo, vai desenvolver melhor as crianças (Professora R7).

Essa fala da professora encontra reflexo nas considerações de Reis, Muzzeti e Leão (2014), as quais assinalam que um dos papéis do professor seria, além de rever seus conceitos sobre sexualidade, atentarem-se à superficialidade com que a mídia tem tratado este tema. Nas palavras das próprias autoras:

Para que iniciativas de educação sexual para crianças se concretizem de maneira eficaz é preciso que os profissionais de educação envolvidos estejam completamente abertos a desafios, deixando de lado possíveis preconceitos e visões de mundo distorcidas no tocante a sexualidade. Ademais, que eles percebam que a mídia traz de forma superficial e repetitiva este assunto, deixando as crianças à mercê do que visualizam e escutam, sendo de fato imprescindível que elas possam refletir sobre estas informações (Reis, Muzzeti & Leão, 2014, p. 647).

Desse modo, acrescenta-se também o que dizem Teixeira e Marques (2012, p. 18) sobre o olhar crítico das mídias.

A importância da avaliação crítica do impacto dos media na educação em sexualidade requer uma reflexão partilhada sobre o que as crianças e jovens veem, o que entendem e o que leem nas mensagens, estabelecendo simultaneamente relações com as diversas normas e práticas sexuais.

Por fim, a professora R1 expressa seu descontentamento quanto à falta de espaços formativos para os professores em seu próprio ambiente de trabalho, o que para ela, constituir-se-ia como uma expressão da pouca valorização concedida a esses profissionais. Segundo ela, as formações oferecidas para os professores, quase sempre, dão-se fora dos horários de trabalho, obrigando-os a moverem recursos próprios.

Todo profissional, ele tem as formações, os cursos, dentro do trabalho. Por exemplo, o meu marido mesmo, ele tem as formações, as coisas que os gestores dele consideram importante dele aprender dentro do horário de trabalho. E é um momento de valorização dele, ele se sente importante, valorizado. Ele vai no local, ele vai estudar mais, estão investindo nele... Agora o professor não, se ele quiser, ele vai fora do horário de trabalho, ele vai por conta própria, recurso próprio (Professora R1).

Nesse caso, menciona-se novamente a necessidade, assinalada por Figueiró (2006), da formação continuada dos professores ocorrer na própria escola, coordenada por um profissional envolvido concretamente com a instituição.

Os relatos apresentados pelos participantes sobre o seu contato com a temática da sexualidade infantil em seus contextos de formação demonstram, em sua maioria, que este contato se deu por meio de conteúdos teóricos descontextualizados da sua prática. Entretanto, é reconhecido que os cursos de Graduação, diante da demanda curricular da qual são incumbidos, poderiam apresentar dificuldades em prover uma grande colaboração nesse sentido, podendo apenas aterem-se às abordagens teóricas de autores renomados sobre o tema da sexualidade infantil e oferecendo outros poucos espaços para abordagens sobre este tema. Também é demonstrado o ressentimento de alguns professores sobre a pouca oferta de espaços formativos que abordem o tema da sexualidade infantil, pois, segundo eles, uma ampliação desta oferta poderia vir a colaborar com seu trabalho.

Porém, considera-se a necessidade de um olhar crítico sobre a formação docente continuada, a qual pouco tem contemplado discussões sobre questões referentes à sexualidade na infância, principalmente vinculada aos espaços de atuação dos professores.

4.4 As manifestações da sexualidade infantil no Ensino Fundamental I

Nesta última categoria, buscou-se analisar, por meio dos relatos dos entrevistados, as suas interpretações das manifestações da sexualidade infantil com as quais eles se defrontam no Ensino Fundamental I, bem como as dificuldades e angústias que esses profissionais vivenciam em seu contato com elas.

Nos dados coletados, os professores, dentro do que consideram como manifestações da sexualidade infantil em seus ambientes de trabalho, apresentaram relatos contendo aspectos condizentes com o comportamento das crianças do período de latência. Também

mencionaram sobre as suas formas de atuar em situações envolvendo manifestações da sexualidade infantil por parte de crianças desse período.

Em algumas falas, notou-se a questão do gênero atrelada ao comportamento infantil. Alguns relatos demonstram aspectos relacionados aos papéis sociais de gênero, como é evidenciado nas falas de algumas professoras.

Principalmente, terceiros, quartos e quintos anos, eles estão começando a se identificar e assumir o papel social de gênero. Se a criança tem alguma tendência... Se a criança é homossexual, é aí que a gente começa a perceber mais claramente. As meninas cisgênero começam a desempenhar o papel socialmente atribuído a mulher. O menino cisgênero também começa a reproduzir os padrões familiares, os padrões sociais que é atribuído, foi construído pela sociedade (Professora R2).

São manifestações mais tranquilas ligadas às cores, beleza, estética, como a questão das cores rosa/azul, menino/ menina, ou seja, aquilo que é introjetado nas crianças. [...] A questão dos papéis sociais, né? Na brincadeira infantil, o menino é o pai e a menina é a mãe. Então, já começa a aparecer esses papéis sociais na brincadeira, na ludicidade, que é bem mais marcada na educação infantil. (Professora R6).

Tais falas encontram sua validade quanto a se constituírem como aspectos do desenvolvimento sexual infantil socialmente orientados, pois, como assinalam Araújo e Oliveira (2001, p. 114), “embora o processo de formação de identidade de gênero se inicie aos três anos, nessa fase ele é muito influenciado e modulado pela escolha de papéis, modelos, amigos e socialização”.

De acordo com uma fala da professora R6, ela menciona a influência das tradições familiares, as quais são transmitidas geração após geração, como fatores a influenciar o comportamento sexual infantil no tocante aos papéis de gênero.

Todas as manifestações que eu observei, de todos os alunos, são representações construídas a partir das vivências das famílias, sobre as histórias deles, né? É muito marcada pela sociedade. É sempre aquela velha história, né? Sobre costumes e tradições. Então, a gente percebe isso (Professora R6).

Considera-se conveniente o papel das tradições familiares como importantes fatores a influenciarem o comportamento sexual infantil no tocante aos papéis de gênero no período de latência, já que, embora Freud (1932/1996, p. 70) assinala que “no decurso do desenvolvimento, o superego também assimila as influências que tomaram o lugar dos pais – educadores, professores, pessoas escolhidas como modelos ideais”, o autor também enfatiza

que “o passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de mudanças novas” (Freud, 1932, p. 72).

Assim, as famílias teriam uma influência decisiva na sexualidade de seus filhos, já que eles seriam fortemente orientados pelos valores familiares.

O superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; os conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração (Freud, 1932/1996, p. 72).

Segundo uma fala da professora R6, seria perceptível também que os papéis sociais de gênero adquiririam maior efetividade em etapas posteriores ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo suas próprias palavras: “*Tem também no ensino fundamental, no primeiro ano, mas no segundo ano já se concretiza, de modo efetivo, esses papéis sociais*” (Professora R6).

A professora R2, em uma de suas falas, assente com esse aspecto, mencionando sua experiência com crianças de um primeiro ano para o qual diz ter lecionado e comparando-a com a experiência nos anos posteriores do Ensino Fundamental I.

O que eu percebi no primeiro ano é que as questões de corpo são muito tranquilas, foram muito tranquilas ainda para eles, assim. Por exemplo, os meus alunos ainda não tinham aquela coisa de “rosa é de menina, azul é de menino”. Essas questões são mais tranquilas. Já nos quintos anos, isso já... essas questões já estão mais concretizadas. [...] Eu percebi isso. A gente percebe isso, que no primeiro é mais tranquilo conversar sobre certas coisas, eles não têm, principalmente, a noção de papel de gênero tão fixa (Professora R2).

Acerca desta experiência com o primeiro ano, a mesma professora ainda relata:

As minhas meninas e os meus meninos do primeiro ano brincavam de casinha juntos e era muito difícil ver um grupo de meninos e o grupo de meninas separados. E eles também transitam. Por exemplo, tem um grupo de crianças brincando de carrinho, teremos meninas ali, teremos meninos ali. E teremos meninos e meninas brincando de casinha. Isso no primeiro ano... nesse primeiro ano que eu tive, era muito tranquilo, não tinha brincadeira de menina e brincadeira de menino, tanto que eu já cheguei a dar só bonecas para eles e deixei se virar. Brincaram todos tranquilamente. Depois eu dei só os carrinhos e ele se divertiram na mesma proporção (Professora R2).

Entende-se que os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, os quais tem entre cinco e seis anos, estariam ingressando no período inicial da latência. Sendo assim,

convém acrescentar o que diz Sarnoff (1995, p. 30) a respeito dessas crianças: “A criança da pré-latência é considerada mais criativa, no sentido de ser mais livre em suas ideias, ao passo que a criança da latência parece mais ligada a temas dominados, dirigidos e indicados pela sociedade”.

Ainda sobre essas diferenças, a professora R2 menciona que, ao final do Ensino Fundamental I, as crianças começam a ter vergonha de brincar. Ela também cita sobre as mudanças nas vestimentas dos alunos alegando que, se nos primeiros nos anos finais do Ensino Fundamental I as crianças utilizam vestimentas parecidas, nos anos finais começa a haver uma distinção, decorrente das meninas começarem a utilizar roupas mais “ousadas”, enquanto os meninos mantêm o mesmo padrão indumentário.

No quinto ano, primeiro que eles começam a ter vergonha de brincar. Eles começam a se sentir mais constrangidos quando eles podem brincar. [...] E aí começa também as roupas a ficarem diferentes. Porque, no primeiro ano, meninos e meninas se vestem praticamente igual. Bermuda, confortável, tênis, chinelo, croques, camiseta larga. Nos anos finais, isso já começa a se modificar. A modelagem da roupa já começa a se modificar. As meninas já partem pra roupas mais justas, mais ousadas, e o menino mantém a lógica que ele usou a vida toda (Professora R2).

Esses aspectos mencionados pela professora encontram relação com o que diz Enck (2007), sobre os apelos culturais e sociais dirigidos às crianças, os quais atingiriam mais as meninas que os meninos. Desse modo, segundo a autora, seria perceptível, principalmente nas meninas, a substituição cada vez mais precoce das brincadeiras infantis pelas maquiagens e roupas de adolescentes.

Percebem-se, principalmente nas meninas, alterações em decorrência das quais cada vez mais cedo as brincadeiras infantis são substituídas pelas maquiagens, roupas de adolescentes, festinhas e interesses pelos meninos. As meninas adolecem antes da puberdade. A infância encurtou e a adolescência se prolongou (Enck, 2007, p. 127).

A utilização das cores azul e rosa, na fala de alguns participantes, também se faz presente como atributo de gênero entre as crianças. Tanto a professora R1 quanto a professora R6 mencionam a preferência das meninas pela cor rosa e dos meninos pela cor azul. Inclusive, a professora R1 relata que uma atividade escolar que preconizava o uso de chapéus da cor rosa para os meninos suscitou muitas gargalhadas por parte destes, o que poderia, de certa forma, ser compreendido como uma rejeição à cor rosa por considerarem-na como algo cabível às meninas. No tocante a essa questão, a professora R6 faz menção à resistência dos

meninos em imiscuírem-se em atividades que, diante dos padrões de gênero, caberiam ao sexo feminino.

Quando eu lecionava no segundo ano, eu tinha uma rotina onde todo mundo tinha que limpar o que sujava, mas os meninos queriam que as meninas fizessem esses papéis, porque meninos não fazem esses papéis de limpeza. [...] No carnaval, eu levei glitter, passei glitter em todas as crianças, mas os meninos se negaram, muitos meninos se negaram a utilizar o glitter, porque eles acreditavam que era as mulheres que usavam glitter (Professora R6).

A professora R2, ainda em relação à questão da assimilação de papéis sociais, retoma a prática de “namoro” entre as crianças: “*Ah, eles começam a namorar. Um namora o outro, aí larga. E fica todo aquele jogo teatral: namora, larga, volta. ‘Agora tô namorando fulano, agora tô namorando ciclana!’*, que é justamente representar o papel dos adultos”.

Quando perguntada sobre a sua opinião quanto aos motivos desse comportamento, a professora responde:

Eu acho que nossa sociedade, de uma maneira geral, ela erotiza todas as situações. As crianças são expostas a manifestações sexuais na televisão, músicas. Então eu não considero que foge muito do que se espera uma criança que procure ter namoradinho e as primeiras experiências de beijos na boca, selinho. Eu acho que isso é normal, esperado, porque é como a sociedade se organiza hoje (Professora R2).

Esta fala da professora relaciona-se a algumas supostas causas apresentadas por Enck (2007) para o fato de muitas crianças em período de latência estarem, atualmente, apresentando comportamentos análogos aos de adolescentes.

O forte apelo sexual nos meios de comunicação, a falta de limites claros determinados pelos pais, a delegação da educação para a escola, a percepção dos promotores de marketing de que o adolescente e a criança são determinantes ao consumo da família – “quanto antes melhor” –, podem estar influenciando neste sentido (Enck, 2007, p. 130).

Diante do exposto, acrescenta-se a preocupação da professora R5 no tocante a essa questão.

“É muito comum, no terceiro ou quarto ano, você ouvir o menino falar que está namorando a menina. Como assim, né? No terceiro, quarto, na nossa época, a gente andava de mão dada e agora eles estão querendo beijar na boca no terceiro ano” (Professora R5).

A professora R4 também diz ter tido contato com comportamentos relacionados a namoro entre crianças por meio da observação de bilhetes passados entre os alunos: “*Quando um passa bilhetinho para o outro. Algum tipo de paquera*”. A propósito desses bilhetinhos, a professora destaca as diferenças, entre meninos e meninas, nos conteúdos escritos. A professora considera que o conteúdo dos bilhetinhos das meninas tem um caráter “*mais romântico*”, enquanto que os bilhetinhos dos meninos trazem um conteúdo “*mais agressivo, debochado*”.

A professora R6 também destaca diferenças entre as manifestações dos alunos. Segundo a professora, de acordo com o que observou em seus alunos, as manifestações sexuais infantis, no tocante a meninos e meninas, diferenciam-se pelos primeiros apresentarem manifestações mais ligadas à força física enquanto as últimas apresentam manifestações mais ligadas à “*estética da beleza, da boniteza, da arrumação, das cores*”.

Sobre esse aspecto, crê-se importante assinalar que, segundo Urribarri (2012), no período de latência a sexualidade continuaria pujante e se produziria certo processamento dela em torno das diferenças para cada sexo. O autor também considera que esse processamento se realizaria de maneira encoberta, não verbal, e produziria formas ou modos de expressão diferenciais relacionadas com o próprio sexo.

Neste sentido, considera-se que, segundo Araújo e Ferreira (2001, p. 114), “nos meninos, desenvolve-se mais a função instrumental (ação) da sexualidade e, nas meninas, a função expressiva (sentimento) dessa mesma sexualidade”.

Convém, entretanto, assinalar que, segundo Cavaleiro (2009), a criança, desde a mais tenra infância, já é acometida por todo um aparato cultural voltado às demarcações entre o masculino e o feminino, as quais perpassam os modos específicos de decoração do quarto do bebê, a escolha das roupas e objetos pessoais, o privilégio a determinados brinquedos, em detrimento de outros, e a permissão ou negação de certos tipos de brincadeira e lazer. Segundo a autora, a criança cresce aprendendo a distinguir atividades, atitudes e gestos tipicamente masculinos e femininos e a basear suas escolhas nessa divisão.

Diante disto, acrescenta-se o que diz Leão (1990, p. 58):

Quando nascemos, nossos pais já fizeram projetos e criaram expectativas a nosso respeito. Somos trazidos ao mundo quase que para cumprir algum desejo deles. E quase sempre o cumprimos. Sim, porque é a nossa lei de constituição desejarmos sempre para nós o que o outro deseja. Somos, estruturalmente, o desejo do outro.

Portanto, entende-se que seria esperado que, meninos e meninas, cada qual à sua maneira, identificar-se-iam com pessoas do mesmo sexo, vindo a desempenhar os papéis sexuais compatíveis com o que a sociedade espera (Cunha, 2002).

Entretanto, a professora R6 menciona que, referente a alunas, já presenciou muitas delas romperem com paradigmas de gênero estipulados para as brincadeiras das crianças, demonstrando-se menos receptivas às influências desses paradigmas e inserindo-se nas brincadeiras consideradas “de menino”.

As meninas gostam mais do rosa, mas eu observei também que muitas meninas, da minha sala de segundo ano, quebraram um pouco aqueles paradigmas e usavam muito azul, tanto nos desenhos, nas representações, nas figuras e tanto na sua forma de se vestir. Eu tinha aluna que ia de chinelo do homem-aranha porque gostava. Então eu comecei a perceber nas meninas uma maior mudança nessas questões de relação social com as cores e com as brincadeiras. As meninas brincavam de bola, as meninas brincavam dessas outras brincadeiras que são chamadas “brincadeira de menino” (Professora R6).

Já a professora R8, embora afirme ter presenciado, em sua sala de aula, casos semelhantes aos já mencionados por algumas professoras, admitiu ter uma dificuldade quanto a identificar quais comportamentos seriam de natureza sexual. Como relata a própria professora: “Olha, eu acho muito complicado, e é até uma dificuldade que eu tenho de saber até que ponto é considerada uma manifestação da sexualidade ou não” (Professora R8).

Contudo, mesmo diante dessa dificuldade, a professora expressa sua opinião quanto ao que, supostamente, consideraria como uma manifestação sexual infantil, como as tentativas de crianças em beijarem outras ou as apalpar.

Por exemplo, um menininho que bateu no bumbum de uma menina. Eu acho que isso seja, pois está invadindo o corpo de outra pessoa. Então, eu acho que esse seria um caso, ou quando a criança fica tentando beijar ou abraçar e a outra não quer. Então, eu acho que isso pode ser uma invasão (Professora R8).

A respeito dos motivos que influenciam tais condutas, a professora alega crer que tanto fatores biológicos como sociais poderiam estar envolvidos e, novamente, encontram-se o exemplo das mídias e da família. A professora R8 também destaca:

Eu acho que são muitos fatores, até mesmo fatores biológicos. De repente é a fase que a criança está descobrindo as coisas e, por estar nessa fase, às vezes coisas que ela vê e acaba tentando imitar ou fica curiosa. Então, eu acho que une tanto o biológico,

a questão do conhecimento e autoconhecimento, como também o que ela vê na mídia ou com os familiares (Professora R8).

A professora R4, além de concordar com a professora R8 quanto à influência das mídias, acredita que os comportamentos dos familiares também possam cumprir um papel de influenciadores do comportamento sexual infantil. A professora chega a mencionar casos em que seus alunos lhe relataram ter presenciado relações sexuais entre os pais.

A mídia influencia bastante. Família. [...] Eu já tive casos que... Que a gente sabe que em casa o pai e a mãe não tomavam, assim, o devido cuidado para o filho, na hora da relação sexual, e que os filhos acabavam vendo. E eles chegavam, às vezes, falando (Professora R4).

Acerca dos fatores biológicos mencionados pela professora R8, segundo Freud (1905/1996, p. 219), durante o período de latência “a produção de excitação sexual de modo algum é suspensa, mas continua e oferece uma provisão de energia que é empregada, em sua maior parte, para outras finalidades que não as sexuais”. Contudo, o autor também menciona que “outra parte das moções sexuais infantis escapa a esses empregos e consegue expressar-se como atividade sexual” (Freud, 1905/1996, p. 219). De acordo com Sarnoff (1995) embora alguns tenham sustentado a ideia de uma diminuição fisiológica do impulso sexual durante período de latência, não haveria apoio científico a essa ideia.

O que quer que se dê, as crianças em idade de latência são normalmente capazes de manifestar uma boa dose de comportamento sexualmente estimulado. Isso normalmente alterna-se com a habilidade de acalmar-se em cenários adequados, mesmo diante de situações altamente estimulantes e, de outra forma, irresistíveis (Sarnoff, 1995, p. 54).

Já sobre a questão da influência familiar, cenas de aspecto sexual presenciadas pelas crianças, crê-se importante acrescentar a consideração de Freud (1905/1996, p. 221) de que “as influências externas da sedução podem provocar rompimentos prematuros da latência e até a supressão dela”. Tal consideração é compartilhada por Sarnoff (1995, p. 26): “As defesas que auxiliam a produzir o estado de latência podem ser esmagadas, caso os impulsos da criança sejam fortemente estimulados por comportamento sedutor, seja de forma direta, seja de uma forma que estimule a ativação simpática dos impulsos”.

Sobre uma cena de sedução vivenciada pela criança, entende-se, segundo Laplanche e Pontalis (1995, p. 469), uma “cena real ou fantasística em que o sujeito (geralmente uma

criança) sofre passivamente da parte de outro (a maioria das vezes um adulto) propostas ou manobras sexuais”. Entendendo-se que uma cena sedutora poderia se constituir tanto por meio de uma representação como também por meio de uma cena real vivenciada pela criança, considera-se que o ato das crianças em presenciar cenas com forte cunho sexual por parte dos pais poderia estimular-lhes condutas sexuais não esperadas para a idade.

Já a professora R7 considera que as manifestações sexuais infantis presentes na escola estariam relacionadas à “vontade de saber” dos alunos e à privação de esclarecimentos a qual são submetidos na escola. Decorrente disso, ela salienta que esses alunos, dada a sua curiosidade, estariam correndo o risco de obterem acesso a informações equivocadas sobre sexualidade, tanto em seus lares como no modo como utilizam a Internet.

Eu acho que acontece pela falta de conversa mesmo sobre o assunto, falta do conhecimento, assim. E eles têm muita curiosidade em saber e vontade de saber, mas é um assunto proibido para essas crianças. Na escola, pelo menos. E em casa é de uma forma errada que é falado com eles, pelo menos. E, hoje em dia, eles têm muito acesso à internet e fica uma coisa “jogada”. É algo que eles têm acesso, mas não é da maneira correta (Professora R7).

Como percebido, na fala desta professora encontra-se presente a “vontade de saber” da criança referente a temas sexuais no período de latência. Um exemplo disto encontra-se em uma das falas da professora R5, a qual menciona a curiosidade de seus alunos expressa em questões tais como “fazer filho, pagar pensão, coisas desse tipo”. Diante disto, crê-se importante acrescentar que, segundo Kupfer (1989), parte da investigação sexual das crianças deveria cair sob o domínio da repressão e outra parte deveria ser sublimada e destinar-se a outros objetivos. Assim, entende-se que as investigações infantis do período de latência não teriam o mesmo caráter das investigações da primeira infância, pois estas teriam se tornado inconscientes. Portanto, ainda que as investigações infantis, no período de latência, possam se voltar para temas relacionados à sexualidade, estes estariam presentes na esfera social, no âmbito do simbólico e situados em um processo de aquisição de saberes transmissíveis sob o princípio de realidade. Ainda assim, considera-se que, segundo Kupfer (1989, p. 83), “o importante a ser ressaltado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual”, já que a primeira se apoia sobre a sublimação desta última.

Um outro ponto importante presente na fala da professora R7, reside no modo como as crianças utilizariam a Internet, podendo adquirir informações equivocadas sobre assuntos sexuais, já que, segundo Teixeira e Marques (2012, p. 18), as mídias atuariam como

um poderoso fator de socialização no domínio do gênero e da sexualidade, enquanto difusores de normas sexuais, condutas e papéis sociais. Nas emissões para crianças e adolescentes, as linguagens, os códigos de vestuário e os universos ficcionais de séries televisivas, campanhas publicitárias, videoclips e desenhos animados orientam fortemente um certo número de valores e de atitudes.

Como percebido, o papel das mídias como agente influenciador de manifestações sexuais infantis no espaço escolar encontra-se presente nos relatos de alguns participantes. Algumas professoras acreditam que a permissividade dos pais se torna um facilitador do acesso irrestrito das crianças às mídias, como demonstra a fala da professora R7: *“Porque eles têm essa facilidade de acesso. Eles conseguem assistir o que eles querem no celular, caso não tenha a vigilância dos pais”*. A professora R5 também menciona sobre a falta de acompanhamento dos pais sobre os conteúdos midiáticos consumidos pelos filhos.

Hoje em dia, as crianças ficam assistindo TV até mais tarde e os pais não têm esse acompanhamento. Então eles começam assistindo desenho, mas não se sabe o que vão terminar assistindo. E na própria Internet também, né? Então, eu acho que a Internet influencia bastante (Professora R5).

O professor R3 também menciona sobre a facilidade das crianças em terem acesso a conteúdos adultos presentes na televisão, como mostra sua fala sobre alunos que relatam ter assistido novelas e presenciado cenas com apelo sexual.

Ah, às vezes eles vêm contar sobre novela às vezes, sabe? Elas vêm: “Professor, você assistiu a novela tal?”. Aí tem coisa que você já até chegou a ver. Aí a criança fala: “Ai, cê viu? O fulano beijou a fulana.”. Só que você sabe, porque você já assistiu. Depois do beijo tem toda uma cena que remete ao sexo. E as crianças assistem normalmente (Professor R3).

Segundo Enck (2007), o acesso irrestrito e ilimitado à televisão e à Internet, onde estariam presentes temas de violência ou de sexo acima da capacidade de compreensão cognitiva e emocional das crianças, estaria influenciando no encurtamento da infância e, conseqüentemente, em uma antecipação ao ingresso da criança do período de latência na puberdade. Deste modo, a autora salienta que a postura familiar estaria relacionada a este processo, no sentido de que “os ambientes familiares, sejam mais permissivos, sejam ‘abandonadores’ nos quais os filhos ficam entregues à companhia das babás eletrônicas, em detrimento da companhia dos modelos parentais, que muitas vezes se encontram ausentes, parecem determinantes para este encurtamento da infância” (Enck, 2007, p. 130).

Enck (2007) também considera que muitos adultos estariam demonstrando não se incomodar com a infância, já que ela requer tempo, dedicação, exige momentos de dor e frustração, requer doação e mobiliza neles sentimentos de impotência, dependência e incerteza, o que contrastaria com o que é proposto na sociedade atual, ou seja, ter êxito, ser independente e feliz.

Tal consideração torna compreensível porque muitos pais, mesmo dispendo de tempo para estar com os filhos, prefeririam deixá-los à companhia de aparelhos que possam entretê-los, de modo que estes, como assinala Dufour (2005) a respeito da televisão, assumiriam, no lugar dos pais, a função de educador dos filhos.

Assim, esquece-se frequentemente de mencionar que o tempo a mais para a televisão é tempo a menos para a família, como lugar de transmissão geracional e cultural, que se encontra de cara reduzida à porção compatível. Nesse sentido, a expressão “filhos da televisão”, tomada ao pé da letra, ao invés de provocar risos, deveria verdadeiramente aparecer como o que ela é: antes patética, de tanto que ela verifica o fato de que a televisão efetivamente roubou o lugar educador dos pais em relação aos filhos, para tornar-se o que estudos quebequenses nomeiam como um “terceiro parental” particularmente ativo, suplantando em muito os “verdadeiros pais” (Dufour, 2005, p. 123).

A postura permissiva da família também é encontrada em uma das falas da professora R2. Entretanto, a professora também alude às famílias que tomam uma postura totalmente reversa, reprimindo as crianças.

Dois tipos de família que, para mim, são bem problemáticos: tanto a família que reprime, que coloca a culpa, que atribui como errado, como pecado, cria um comportamento de sexualidade inadequado, reprimido, fechado, vai te causar problema no futuro, tanto a família que é extremamente... não aberta, mas uma família que tem comportamentos mais erotizados, que valorizam o desenvolvimento precoce, erotizado da criança, que estimulam certas danças... (Professora R2).

Considera-se que a postura de reprimir demasiadamente as manifestações da sexualidade infantil, como é mencionado pela professora, como o próprio Freud (1907/1996, p. 124) assinalou, decorre da “pudicícia usual dos adultos e má consciência em relação a assuntos sexuais”. Em função de valores morais contrários ao reconhecimento de uma sexualidade infantil, muitos adultos terminariam por reprimir expressões sexuais na infância, ainda que esta seria uma tarefa impossível, já que, segundo Freud (1913/1996, p. 191), “a supressão forçada de fortes instintos por meio externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou permanecerem sob controle”. Entretanto, embora os

valores pessoais dos adultos devido às suas concepções morais e religiosas viria a comprometer-lhes o reconhecimento de uma sexualidade na infância e, inclusive, contribuir para reprimi-la, ressalta-se aqui, novamente, o papel da amnésia infantil e os processos de recalque presentes neste processo.

A professora R1 também relatou dois casos de manifestações sexuais por parte de seus alunos de uma turma do 4º e outra do 5º ano para os quais ministrou aulas. Um deles exigiria uma atenção maior decorrente do motivo que segue após os relatos.

Então, eu tinha numa sala bem caótica de quinto ano na escola X. Uma coisa que assim, é uma pena que eu não tenha filmado nada para a gente conversar sobre o que eu vivi lá. Mas eram situações assim. No intervalo, a menina jogava a roupa pela janela do banheiro. Ela sentava no colo de um menino e, quinto ano, todo mundo quinto ano, e o moço falava, um moço maior do que eu, e ele falava: “Professora, fala para ela que eu não gosto”. (Professora R1).

No quarto ano, lá no Y. O menino ficava só de olho pela porta, ele via quem ia no banheiro. A hora que ele via que tinha um menino no banheiro ele me pedia para ir no banheiro [...], porque ele ia lá e agarrava os meninos. Os meninos contavam e ele contava também. Se você perguntasse, ele falava que fazia o que o menino queria, mas com os meninos menores porque ele já era de quarto ano, então tinha terceiro, segundo e primeiro para ele agarrar. E ele era bem pequenininho sabe, fisicamente. (Professora R1).

Acerca deste último caso, a professora relata ter sido constatado um caso de abuso praticado pelo pai: “E ele era abusado pelo pai, que era bem velho, idade para ser avô”. Embora a professora afirme ter tomado providências e encaminhado o caso a outras instâncias, ela também afirma que as providências tomadas não foram suficientes para interromper o abuso.

São assuntos que foram relatados em conselho tutelar, que já tem tudo certo. E ficou por isso mesmo. No máximo perde a guarda, mas o pai acaba indo ver. Esse menino que agarrava esses outros meninos no banheiro. Eu falava para ele, quando ele tava muito exagerado, porque o comportamento dele não era fácil na sala. Eu falava: “Seu pai voltou para sua casa, né?”. Ele falava assim: “Eu não te falei nada disso professora, eu não te contei”. Era essa a resposta dele (Professora R2).

A julgar pela fala da professora, não se notou nenhuma medida em termos de tratamento psicológico providenciada para vítima e abusador. Nestes casos, segundo Silva e Lins (2013, p. 53), “o abuso sexual acaba se tornando um ciclo vicioso para o abusador, visto

que aquele que abusa se torna um adicto com necessidades reais de tratamento em diversas esferas de sua vida”.

Outros casos envolvendo abuso sexual cometido por pessoas próximas às crianças também são relatados pela professora R2 e pelo professor R3.

Então, de abuso, eu tive uma aluna, eu era professora de apoio, e ela me relatou claramente, ela me contou detalhes do que o irmão fazia com ela. Eu tinha essas gravações no celular, mas me roubaram. Ela me relatou claramente como o irmão fazia, o que acontecia. (Professora R2).

Ah, que nem no caso, quando aconteceu um caso escrachado foi que ela, realmente, dentro da sala pegou no órgão sexual do menino. Uma menina, que ela era abusada. Aí foram chamados os responsáveis [...] e aí a gente ficou sabendo que ela era abusada pelo irmão porque ficava sozinha em casa ela e o irmão [...] pegava o pênis, esfregava nela (Professor R3).

Crê-se importante esclarecer que, segundo os professores, os casos relatados por ambos são um só. O professor R3, na época, era o professor titular da criança e a professora R2 atuava como professora de apoio. Segundo o professor R3, este é outro caso que foi encaminhado ao Conselho Tutelar. No entanto, o professor não mencionou sobre detalhes deste processo. A dificuldade e a angústia em atuar frente a este caso são relatadas por ambos os professores.

É, esse... esse aconteceu, eu era o professor dela no caso então. Foi diretamente comigo, né? Então, até pra gente descobrir tudo foi meio... meio punk, né. Porque cê passa pelo conselho tutelar, aí vai, aí pessoal marca reunião. Mas foi esse, assim, diretamente, assim, o mais grave (Professor R3).

E é extremamente complicado porque você tá lidando... Você não tá lidando com um estuprador num beco escuro, está lidando com o irmão, foco do afeto, do amor, das relações familiares. Então, é... Foi muito doloroso e bastante complexo lidar com isso. Não é fácil lidar com violência, né? É mais difícil lidar com violência (Professora R2).

É importante mencionarmos que, segundo Freud (1938), tanto no tocante ao abuso sexual de crianças por adultos quanto à sua sedução por outras pessoas ligeiramente mais velhas que elas, como irmãos e irmãs, tais situações podem influenciar decisivamente a sua futura vida sexual.

É fácil confirmar até onde essas experiências despertam a suscetibilidade de uma criança e forçam os seus próprios impulsos sexuais para certos canais dos quais depois

não se podem safar. Visto essas impressões estarem sujeitas à repressão, seja em seguida, seja logo que buscam retornar como lembranças, constituem elas o determinante para a compulsão neurótica que depois tornará impossível ao ego controlar a função sexual e provavelmente o fará voltar as costas permanentemente a essa função. Se ocorre esta última reação, o resultado será uma neurose; se não ocorre, desenvolver-se-á uma variedade de perversões, ou a função, que é de importância imensa não apenas para a reprodução, mas também para toda a modelação da vida, tornar-se-á impossível de manejar (Freud, 1938, p. 201).

Um outro aspecto importante mencionado por Freud (1938/1996) em tais casos, encontra-se relacionado ao desconhecimento das particularidades sexuais infantis, ou seja, de que não é esperado pela maioria das pessoas de que as crianças venham a ficar “profundamente excitadas por ver ou ouvir, em primeira mão, um comportamento sexual entre adultos (seus pais), principalmente numa época em que não se pensaria que pudessem interessar-se por tais impressões ou compreendê-las, ou serem capazes de recordá-las mais tarde” (Freud, 1938, p. 200).

Deste modo, compreende-se que muitos casos de abuso ou de sedução, dada a passividade da criança e a falta de intervenções adequadas, contribuiriam para a perpetuação de determinadas expressões sexuais infantis não saudáveis ao seu período de desenvolvimento, manifestando-se essas expressões no contexto escolar e conduzindo os professores a situações de desconforto e angústia diante delas.

Sobre as manifestações sexuais infantis ocorridas no contexto escolar, muitos professores consideram ser normal que elas se manifestem nesse ambiente, já que não se poderia haver uma separação entre sujeito e aluno, como enfatizado pela professora R6.

Não tem como você separar, né? O sujeito que têm uma sexualidade e o aluno. Então, quando o aluno leva isso para escola, leva todas as formas de comportamento, sejam elas comportamentais, de relacionamento, das questões sexuais. Eles têm esse comportamento e não se distinguem de aluno e sujeito. Eles são o mesmo sujeito, na mesma pessoa (Professora R6).

A professora R4 também mantém a mesma opinião, acrescentando as diferenças que podem ser apresentadas mediante a forma como a criança vivencia a sua sexualidade no âmbito familiar.

Sexualidade é inerente ao ser humano. Então, acho que ela vai... De alguma forma, ela vai aparecer algum lugar, seja na escola, seja em algum outro ambiente, mas talvez de formas diferentes. Depende de como esse filho é criado, como que os pais

conversam com esse filho, que tipo de informação ele está tendo dentro da casa dele (Professora R4).

Considera-se tais afirmativas válidas, no sentido de que, segundo Maia e Ribeiro (2011, p 76), “quando chega à escola, cada pessoa já carrega consigo os valores sexuais transmitidos pela cultura e sua concepção de sexualidade foi influenciada pela família e pelo grupo social do qual faz parte”.

A professora R8, ao compartilhar a opinião da professora R6, também salienta a importância de que essas manifestações ocorram na escola, dado ser esta uma instituição que poderia tomar medidas mais adequadas em tais situações.

Eu acho que elas têm que se manifestar no ambiente escolar, porque é aqui que nós vamos poder fazer alguma coisa, né? Então, não tem como separar o que acontece na casa da criança e o que acontece na escola, porque a escola faz parte do cotidiano dela, então é inevitável que isso aconteça na escola. E é se manifestando na escola que nós conseguimos manejar essa situação (Professora R8).

Já a professora R2 adverte a importância de abordar as crianças sobre a inadequação de determinados comportamentos sexuais na escola, em função das regras de convívio desta, sem, no entanto, atribuir a essa abordagem juízos pautados em valores pessoais.

Então eles precisam aprender que eles não podem fazer certas coisas em qualquer lugar. Não é porque a gente considera normal, sabe que eles têm essa curiosidade que a gente vai permitir que eles transformem o banheiro em observatório. Não é assim que a coisa funciona. Do mesmo jeito que pessoas adultas não podem ter relações sexuais em público, eles também não podem. Tem lugar para tudo, tem hora para tudo. Mas também não dá pra atribuir certos valores, por exemplo, “isso é pecado, isso é sujo, isso é...” (Professora R2).

Tal posicionamento em relação às normas da escola que buscam restringir determinadas manifestações da sexualidade infantil também é adotado pela professora R7, a qual ainda assinala, inclusive, que a orientação feita à criança deveria consistir em um trabalho conjunto entre escola e família.

Procuro conversar e orientar a família a continuar essa conversa em casa, essa formação com as crianças. E é importante não barrar o que está acontecendo, mas falar o que pode ser feito, que é normal acontecer certas coisas, mas não privar a criança daquilo, falar que é proibido. Tem lugar certo e hora certa para fazer certas coisas (Professora R7).

Considera-se este tipo de postura por parte do educador algo importante no tocante à abordagem de crianças surpreendidas em atividades sexuais, pois, primeiramente, ao ingressarem na escola e iniciarem sua relação com os professores, segundo Freud (1913/1996), as crianças em período de latência transferem para eles o respeito e as expectativas ligadas aos seus verdadeiros pais e passam a trata-los como tais. Deste modo, os professores atuariam como substitutos dos pais. Em segundo lugar, porque, de acordo com Freud (1913/1996, p. 191) “a supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle”. No entanto, esta colocação não significa que a escola deveria dar livre trânsito aos impulsos sexuais infantis.

Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes (Freud, 1933/1996, p. 147).

Também a professora R1, no tocante a determinadas explorações sexuais infantis, como a exploração do corpo dos colegas, considera que esse tipo de atitude seria inadequada à faixa etária compreendida pelo Ensino Fundamental I, devendo as crianças se ocuparem de outras atividades.

O nosso processo de evolução mostra que é positivo cada fase ter as suas especificidades e eu acho positivo a criança saber assim: “Olha, eu tenho até vontade de colocar a mão no corpo daquela pessoa, mas ainda não é a hora. Vai ter uma hora, vai ter uma fase que vai ser, mas ainda não é a hora de eu enfiar a minha mão no corpo da outra pessoa, de querer ver o que ela tem dentro...” Ainda não é a hora. Não é que é feio ou bonito. Não é a hora. A fase agora é ser criança, a fase agora é brincar, vai ter tempo para isso (Professora R1).

Desse modo, a fala da professora relaciona-se com a perspectiva sobre o período de latência, no qual os impulsos sexuais infantis deveriam ser direcionados para atividades de grande valor social, como as escolares, favorecendo o inserção da criança na cultura da qual faz parte (Freud, 1905/1996). Entretanto, crê-se importante considerar que, ainda que seja saudável à criança o direcionamento das suas manifestações sexuais em prol de outras atividades, a postura de um professor deveria estar respaldada por um conhecimento sobre a sexualidade infantil e, portanto, sobre esta sua possibilidade, de modo a não ser levado a agir

em função de valores morais próprios. Assim, convém acrescentar o que diz Freud (1905/1996, p. 168):

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas.

Portanto, é decorrente deste fato que Freud (1933/1996, p. 147) adverte tratar-se de “uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios”.

Já o professor R3 menciona a importância da escola como uma instituição com potencial maior que as famílias para tratar de questões ligadas à sexualidade infantil:

Eu acho que, assim, quando é fora da escola, às vezes, em casa... Tem aquilo de reprimir e não conversar. Só dar a bronca, mostrar que está sendo feito errado, mas não conversar para entender. Porque que eu acho que na escola acontece. Por isso que eu acho que é um espaço super válido que aconteça isso também, né? (Professor R3)

O professor também menciona a importância da comunicação entre escola e família de modo a orientar os pais para que estes não tomem atitudes “repressivas” contra a criança.

E até quando você tem que chamar um pai para conversar, a postura que você tem que ter... Eu acho que é... Você também explicar pro pai o que acontece, explicar o que foi conversado e orientar o pai também, né? Justamente pra isso, pra não ter essa repressão. Porque, muitas vezes, essa repressão aí pode gerar outras coisas futuramente, né? (Professor R3).

Tem-se o cuidado de não tomar a expressão “repressão” colocada pelo professor como o equivalente ao termo psicanalítico, tendo este um significado mais complexo que a expressão utilizada em um contexto comum.

No tocante à atuação dos professores, considera-se que, embora estes assinalem a adoção de uma postura não arbitrária em casos de expressões sexuais infantis, estes profissionais encontrariam apoio em processos de recalçamento já presentes no psiquismo infantil de modo à eliminação de um desprazer decorrente de forte excitação sexual, pois, segundo Kupfer (1989, p. 37), “uma vida sob o inteiro domínio dos impulsos – sob o domínio das pulsões, para usar o termo que a tradução brasileira consagrou e que se tornou familiar à literatura psicanalítica – seria impossível e até mesmo mortal”.

5 CONCLUSÃO

A escola é um espaço que acolhe, diariamente, uma quantidade significativa de sujeitos e, conseqüentemente, múltiplos desejos, curiosidades e necessidades. No entanto, diante da dificuldade em se falar sobre sexualidade e da formação insuficiente que os professores recebem sobre esta temática no seu percurso acadêmico, a maioria demonstrou preocupação sobre como atuar em relação às expressões sexuais infantis na escola. De um lado, devido aos tabus sociais sobre o tema e à falta de uma formação continuada e contextualizada às questões escolares. Por outro, pela falta de apoio por parte da estrutura organizacional escolar e demais instâncias ligadas à escola.

Os resultados desta pesquisa demonstraram também que as concepções docentes sobre a sexualidade infantil ainda se pautam nos conteúdos ministrados nos cursos de formação inicial desses profissionais, bem como provenientes, em alguns casos, de cursos esparsos e da sua própria formação pessoal e estudos particulares. Tais concepções, embora em alguns momentos tenham referendado importantes aspectos presentes em estudos teóricos sobre o desenvolvimento sexual infantil, como a compreensão da sexualidade como algo intrínseco ao ser humano e, portanto, à infância, denotaram ainda, a necessidade de uma formação teórica mais consistente sobre o tema. Alguns docentes demonstraram dificuldade ao responder questões sobre a sua concepção de sexualidade infantil. Salienta-se, no entanto, que essa dificuldade poderia estar ligada não somente à falta de conhecimentos teóricos sobre o tema, mas também ao pudor e à vergonha, já que isto remeteria à sua própria sexualidade e a processos de recalque iniciados já na sua infância.

As declarações dos professores em relação à sua formação inicial também destacaram a aquisição de conteúdos descontextualizados, não condizentes com fenômenos presentes no cotidiano da escola, denunciando, assim, a ausência de uma unidade entre teoria e prática, bem como de uma formação de caráter positivista, insuficiente para lidar com problemas de grande complexidade no cenário escolar, como é o caso da sexualidade infantil. Adiciona-se a isso a falta de iniciativa de órgãos competentes em promover uma formação continuada que considere a temática da sexualidade infantil como um tema de grande importância na formação dos professores de todos os anos de ciclo e que contemple as situações vivenciadas por estes em sua prática cotidiana no ambiente escolar.

Puderam ser observadas queixas dos professores, não somente relacionadas à escassez de cursos de formação continuada que abarquem a temática da sexualidade infantil, mas

também à carência do auxílio de profissionais de outras áreas que, segundo os professores, poderiam contribuir para o processo educativo.

As manifestações sexuais infantis descritas pelos professores, em muitos momentos, se mostraram como características da etapa do desenvolvimento sexual das crianças com as quais atuam, como por exemplo, as curiosidades sexuais, as questões relacionadas aos papéis de gênero. Entretanto, algumas delas, como relataram os professores, foram responsáveis por apresentarem supostos casos de abuso infantil praticados por familiares das crianças. Como exemplo citamos o caso de um menino que reproduzia comportamentos sexuais adultos com outros meninos menores e que relatou abuso por parte do pai, e outro em que uma menina relatou ser abusada sexualmente pelo irmão. Tais fatos demonstram que as dificuldades vivenciadas pelos professores no ambiente escolar iriam além da sua ação dentro do ambiente escolar, sendo os professores implicados em situações complexas, decorrentes de graves problemas envolvendo as crianças e os seus familiares.

Seus relatos também evidenciaram a falta de iniciativa de outras instâncias ligadas à escola no sentido de proverem orientação e assistência adequada a casos envolvendo abuso sexual de seus alunos e mesmo aos próprios professores, pois considera-se que estes profissionais possam experimentar angústia e sensação de impotência, diante do contato com tais casos.

O papel das mídias como agentes influenciadores das manifestações sexuais infantis no contexto escolar também teve destaque nos relatos fornecidos pelos professores. Compreendeu-se que muitas crianças no período de latência, seja por permissividade ou ausência familiar, teriam acesso a conteúdos com forte apelo sexual presentes na televisão e Internet. Ressalta-se que tais conteúdos poderiam estar contribuindo para um amadurecimento precoce das manifestações sexuais infantis no contexto escolar, provocando momentos de perplexidade em seus professores.

As diferenças de gênero mencionadas pelos professores também demonstram que os papéis de gênero apregoados pela sociedade ainda influenciam os comportamentos das crianças, vindo a acometer principalmente os meninos, lhes gerando preconceitos e tornando-os resistentes a determinadas atividades que visam estabelecer uma igualdade entre os pares no cumprimento dos trabalhos escolares.

Por fim, destaca-se que a figura do professor é de grande importância para o aluno, já que este o toma como um substituto parental, transferindo a ele seus afetos e suas expectativas. Desse modo, é necessário que haja uma valorização da formação docente, o que implicaria a valorização do próprio espaço escolar, no sentido de oferecer a esses

profissionais uma formação contextualizada que lhes proporcione maiores conhecimentos de modo a atender, sendo-lhes isto possível, as dúvidas e necessidades de seus alunos. Contudo, embora compreenda-se a importância de uma formação nesse sentido, não menos importante é reconhecer que as dificuldades que os professores enfrentam em seus espaços de atuação poderiam estar além da falta de contextos formativos adequados, já que elas envolvem desejos inconscientes dos próprios professores e de seus alunos, os contextos familiares desses alunos, transformações na configuração social, a forte influência midiática no comportamento das crianças e a falta de suporte psicológico a esses profissionais. Por outro lado, considera-se também que estas dificuldades possam ser amenizadas caso haja uma maior participação de órgãos e sujeitos responsáveis pela escola, no sentido de se promover um trabalho conjunto entre a escola e as famílias, com o objetivo de minimizar preconceitos em relação ao tema da sexualidade infantil.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2013). O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez.
- Barbour, R. (2009). Grupos Focais. *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre. Artmed.
- Bedin, R. C. (2010). *A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- _____. (2016). *A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP*. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Cunha, M. V. (2002). *Psicologia da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Desparts-Pequignot, C. (1996). Sexualidad. In. Kaufman, P. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O Legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Drügg, A. M. S. (2007). *A subjetivação da criança escolar: um estudo sobre o tempo de latência*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Dufour, D. R. (2005). *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Trad. Sandra Regina Felgueiras, editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Enck, E. M. N. (2007). O encurtamento da latência e a puberdade precoce: um problema dos tempos atuais. *Revista Psicanálise*, 9(1), 119-138.

- Ferreira, M. H. M, Araújo, M. S. (2001). A Idade Escolar: Latência (6 a 12 anos). In Kapczinski, F.; Bassols, A. M. S. (Orgs.). *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiró, M. D. N. (2006). *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduael, 2006.
- Freud, S. (1996). Esboço de psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1938).
- _____. (1996). Análise terminável e interminável. In. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1937).
- _____. (1996). Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações. In. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1933).
- _____. (1996). Conferência XXXI: A Dissecção da Personalidade Psíquica. In. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1933).
- _____. (2019). Algumas Consequências Psíquicas da Distinção Anatômica Entre os Sexos. In. *Amor, Sexualidade, Feminilidade / Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1925).
- _____. (1996). A Dissolução do Complexo de Édipo. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).

- _____. (2019). A Organização Genital Infantil (uma interpolação na teoria da sexualidade). In: *Amor, Sexualidade, Feminilidade / Sigmund Freud*. Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1923).
- _____. (2004). O Recalque. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915).
- _____. (1996). Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- _____. (1996). O Interesse Científico da Psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XI, Rio de Janeiro. Imago. (Trabalho original publicado em 1913).
- _____. (1996). A dinâmica da transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XII, Rio de Janeiro. Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- _____. (1996). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XI, Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910).
- _____. (1996). Escritores Criativos e Devaneios. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- _____. (1996). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).

- _____. (1996). O Esclarecimento Sexual das Crianças. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1907).
- _____. (1996). Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. In: Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Gomes, R. (2002). Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3 ed. São Paulo: Scipione.
- Laplanche, J., Pontalis, J. B. (1992). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leão, S. C. (1990). *Infância, Latência e Adolescência: temas de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Leite, V. (2019). “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. In. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n. 32 - ago. 2019 - pp.119-142. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>
- Silva, A. C. A., & Lins, M. R. S. W. (2013). Quando Crianças Abusam de Outras Crianças. *Rev. Psicologia em Foco*, Vol. 5, nº 6, p. 48-65.
- Maia, A. C. B; Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação Sexual: princípios para ação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 15, p. 41-51.
- Millot, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Pedroza, R. L. S. (2010). Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*. São Paulo –SP, vol. 30, p. 81-96.
- Pereira, M. R. (2010). A transferência na relação ensinante: a palavra como agente do contrato pedagógico. In: Calligaris, C. et all (Orgs) *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Reis, F., Muzzeti, L. R. & Leão, A. M. C. (2014). Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. *Revista Contrapontos*. v. 14, n. 3, p. 634-650. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p634-650>
- Reis, T. & Eggert, E. (2017). Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*. 38 (138): 9-26. doi:<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>
- Ribeiro, P. R. C. (2008). Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: Ribeiro, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 2. ed, Rio Grande: FURG, 2008. p. 11-16
- Ribeiro, P. R. M. (2009). A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: Figueiró, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, p. 129-140.
- _____. (2013). A Educação Sexual na Formação de Professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O, Pereira, G. R, Reis, M. A. S. *Formação Docente em Gênero e Sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. – 1. ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, p. 7-17.
- _____. (2017). Entrevista: educação para a sexualidade. *Revista Diversidade e Educação*, v. 5, n. 2, p. 07-15. doi:<https://doi.org/10.14295/de.v5i2.7867>

- Sarnoff, C. A.(1995). *Estratégias psicoterapêuticas nos anos de latência*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sepulveda, J. A. & Sepulveda, D. (2016) . O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias* (UERJ. Online) , v. 17, p. 141-154. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2016.24767>
- Souza, A. S. L. (2014). Re-visitando a latência: reflexões teórico-clínicas sobre os caminhos da sexualidade. *Psicologia USP*, vol.25 no.2 São Paulo Mai/Ago. 155 – 161. doi:<https://doi.org/10.1590/0103-656420130003>
- Silva, A. C. A. (2013). Quando crianças abusam de outras crianças. *Rev. Psicologia em Foco*. v. 5 n. 6 p. 48-65.
- Teixeira, M. F. & Marques, F. M. . (2012) A educação em sexualidade e os media. *Revista ELO* , v. 19, p. 15-21. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282851974_A_EDUCACAO_EM_SEXUALIDADE_E_OS_MEDIA_-_Revista_Elo_n_19_2012.
- Urribarri, R. *Estruturação psíquica e subjetivação da criança em idade escolar: o trabalho da latência*. Trad. Ernesto René Sang. São Paulo : Escuta, 2012.

Apêndice

Apêndice A – Questionário para entrevistas e grupo focal

- 1 – Qual a sua formação para atuar no Ensino Fundamental?
- 2 – Há quanto tempo leciona na rede pública e no Ensino Fundamental I?
- 3 – Para quais anos você leciona?
- 4 – Nesses anos de atuação, você tem presenciado manifestações da sexualidade infantil na escola?
- 5 – Se sim, quais seriam essas manifestações?
- 6 – Existem diferenças entre meninos e meninas no tocante a essas manifestações sexuais? Quais?
- 7 – Quais as atitudes vocês têm tomado em casos de manifestações sexuais por parte de alunos (meninos)?
- 8 – E quais as atitudes tomadas em casos de manifestações sexuais por parte de alunas (meninas)?
- 9 – Na opinião de vocês, quais os motivos dessas manifestações ou comportamentos?
- 10 – Vocês consideram que a mídia tem influenciado comportamentos sexuais nas crianças?
- 11 – Vocês consideram que essas manifestações sexuais são normais desta etapa do desenvolvimento infantil? Ou acreditam que essas condutas não deveriam se manifestar no ambiente da escola?
- 12 – O que vocês entendem por sexualidade infantil?
- 13 – Durante a sua formação universitária ou em cursos complementares, vocês receberam informações sobre como lidar com as questões da sexualidade na escola?

14 – Na rede pública, há programas ou projetos voltados às questões da sexualidade na escola?

15 – Na opinião de vocês, o que poderia ser feito para que os educadores pudessem lidar de forma adequada em situações que envolvam manifestações sexuais por parte de alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental?

Anexo

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Interpretações docentes sobre as expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental”. O objetivo deste trabalho é descrever as interpretações de educadores do Ensino Fundamental I visando a elaboração de material que possa contribuir com uma formação docente embasada na temática da sexualidade. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de um grupo focal e de uma entrevista individual, a qual consistirá em quinze perguntas sobre sua percepção e interpretação de ocorrências acerca das expressões da sexualidade infantil na escola. O registro será realizado em áudio e a identidade dos participantes será mantida em sigilo e confidencialidade, ou seja, seu nome será codificado para não ter risco de ser identificado. O material será utilizado exclusivamente para essa pesquisa, não podendo ser reutilizado em pesquisa posterior.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são mínimos, consistindo apenas em um possível constrangimento decorrente da temática da sexualidade na infância.

As informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo e, se desejar, será informado sobre os resultados dessa pesquisa.

Não há benefícios diretos da pesquisa, porém com sua participação estará contribuindo para elaboração de parâmetros teóricos voltado às ações educativas nas escolas públicas.

A sua participação como voluntário terá a duração de 1 hora no grupo focal e de 1 hora para a entrevista.

Não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo; e caso ocorra algum dano em decorrência de sua participação, o participante fará jus à reparação.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo ou punição.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: _____ e e-mail: _____. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras Câmpus de Araraquara da UNESP, na Rodovia Araraquara Jaú, Km 01 – s/n, Bairro: Campos Ville, 14800-903 – Araraquara, SP, telefone (16) 3301-4657 e e-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Eu _____, RG _____,
Estado Civil _____, Idade _____ anos, residente na _____,
nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Telefone
_____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a), lido o
presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da
Pesquisa _____ intitulada
“ _____
_____”.

Araraquara, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Voluntário

DECLARAÇÃO

Eu, João Alexandre Milani, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa “Interpretações docentes sobre as expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental”, declaro que todas as informações ao sujeito da pesquisa serão fornecidas por mim ou pela minha equipe no momento da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura