UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara - SP

Claudionor Renato da Silva

PROPOSTA TEÓRICO-INTERPRETATIVA EM SEXUALIDADE INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL A PARTIR DA *GROUNDED THEORY*

ARARAQUARA, SP

2015

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

PROPOSTA TEÓRICO-INTERPRETATIVA EM SEXUALIDADE INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL A PARTIR DA *GROUNDED THEORY*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Claudia Bortolozzi Maia

ARARAQUARA, SP

2015

SILVA, Claudionor Renato da
PROPOSTA TEÓRICO-INTERPRETATIVA EM SEXUALIDADE INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL A PARTIR DA GROUNDED THEORY / Claudionor Renato da SILVA – 2015
341 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Ana Claudia Bortolozzi Maia

1. Sexualidade Infantil. 2. Grounded Theory. 3. Educação Sexual. 4. Psicanálise. 5. Teorização. I. Título.

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

Claudionor Renato da Silva

PROPOSTA TEÓRICO-INTERPRETATIVA EM SEXUALIDADE INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL A PARTIR DA *GROUNDED THEORY*

Data da defesa: 03/12/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora:	**Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Bortolozzi Maia** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Membro Titular:	**Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Membro Titular:	**Prof.ª Dr.ª Andreza Marques de Castro Leão** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Membro Titular:	**Prof. Dr. Rinaldo Correr** Universidade Sagrado Coração
Membro Titular:	**Prof.ª Dr.ª Josiane Cristina Bocchi** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Local: universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CLAUDIONOR RENATO DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

Aos 03 dias do mês de dezembro do ano de 2015, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro C, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciencias de Bauru, Prof. Dr. PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO do(a) Departamento de Psicologia Da Educação / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara, Profa. Dra. ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO do(a) Departamento de Psicologia Da Educação / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara, Prof. Dr. RINALDO CORRER do(a) Curso de Psicologia do Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, Profa. Dra. JOSIANE CRISTINA BOCCHI do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciencias de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de CLAUDIONOR RENATO DA SILVA, intitulado "PROPOSTA TEÓRICO-INTERPRETATIVA EM SEXUALIDADE INFANTIL: Contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA

Prof. Dr. PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO

Profa. Dra. ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO

Prof. Dr. RINALDO CORRER

Profa. Dra. JOSIANE CRISTINA BOCCHI

Faculdade de Ciências e Letras
Rod. Araraquara-Jaú, Km. 01 - CEP 14800-901 - Araraquara - S.P. - Brasil
tel 16 3334-6200 - fax 16 3332-0698 - http://www.fclar.unesp.br/

Agradeço todos (as) que direta e indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.
Nomear todos (as) vocês daria outras centenas de páginas!

Para Júlia, minha filha.

SILVA, Claudionor Renato da. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory**. 341f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara (SP), 2015.

RESUMO

A Grounded Theory (GT) é um método indutivo de pesquisa que tem como base, a análise de dados do cotidiano para geração de teoria. A presente tese é uma proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil e sua contribuição à área da educação sexual, numa teorização que sistematiza a produção de conhecimento sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental, conforme a vertente construtivista da GT em Kathy Charmaz. Sob o descritor "sexualidade infantil" foram acessados e codificados artigos, monografias, dissertações e teses indexados no Google Acadêmico, no período de 2004 a 2014, bem como dissertações e teses na fase de saturação dos dados, realizado no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Na codificação que permitiu a organização dos fragmentos dos textos indexados originaram-se as Sentenças Categorias Codificadas (SCC). Estas SCC são o primeiro produto resultante da codificação dos fragmentos dos textos. As SCC geraram as Unidades Categorias (UC) que são um segundo produto, seguindo o método da GT, que aglutinam e reagrupam as SCC na busca de um contorno simplificador para a teorização em curso. Estas UC permitiram a sistematização dos primeiros conceitos da teorização que são as Unidades Conceituais Provisórias (UCP), base para os Memorandos que levam a teorização em sexualidade infantil. Esta teorização se fundamenta em três considerações: (1) a sexualidade infantil tem seu referencial na obra freudiana e na psicanálise até a contemporaneidade; (2) o cotidiano escolar evidencia duas situações que se complementam, gerando a necessidade de uma ação tanto no campo da formação inicial de professores em Pedagogia, como na formação continuada nas Redes de Ensino públicas e particulares/privadas; (3) a temática das políticas públicas de proteção à sexualidade infantil, como direito da criança pequena. Na primeira consideração evidencia-se o privilégio de uma abordagem teórica do campo da Psicologia nas explicações que embasam a sexualidade na infância. Na segunda consideração, pode-se dizer que por um lado, as manifestações/expressões da sexualidade na educação infantil e anos iniciais são um fato, uma realidade e, por outro, os docentes assumem a incompletude de sua formação, ao mesmo tempo em que resistem considerar a educação sexual para os infantis. Ressalta-se, ainda, que apesar dos investimentos em cursos, pesquisas e extensão, o tema do cotidiano escolar em sexualidade continua no ciclo das tensões e oscilações entre o que fazer e o que não fazer, com uma ação às vezes muito pontual, localizada e, geralmente, ações que se efetivam apenas enquanto uma pesquisa ou a atividade de extensão tem sua execução programada em curso, após o término do cronograma, tudo volta ao "normal". Na terceira consideração, de relevante amplitude social, se pensa e se discute possibilidades de efetivação de leis que, de fato, protejam a integridade da criança e lhe possibilite a construção de sua sexualidade com liberdade, emancipação e, portanto, sem a violência de várias formas a que estão expostas, como se destacou nos estudos analisados. Conclui-se que a tese submetida aos critérios avaliativos da GT assume assim que a teorização em sexualidade infantil alcança originalidade, bem como ressonância e utilidade científica no campo da Educação Sexual, no que se refere tanto ao avanço na produção de conhecimento na área quanto para um aporte para cursos de formação de professores (inicial e continuada) em sexualidade infantil, a partir de um olhar da psicanálise inserido nos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Sexualidade Infantil. Grounded Theory. Educação Sexual. Psicanálise. Teorização.

ABSCTRACT

PROPOSAL THEORETICAL-INTERPRETATIVE IN INFANT SEXUALITY: CONTRIBUTION TO SEX EDUCATION FROM THE GROUNDED THEORY

The Grounded Theory (GT) is an inductive research method that is based on the everyday data analysis to generate theory. This thesis is a theoretical and interpretative proposal on child sexuality and its contribution to the area of sex education, a theory which organizes the production of knowledge on the subject. It is a bibliographical and documentary research, as the constructivist aspect of GT Kathy Charmaz. Under the main heading "infantile sexuality" were accessed and coded articles, monographs, dissertations and indexed theses in Google Scholar, from 2004 to 2014, as well as dissertations and theses in the data loading phase, held at the Bank of CAPES Theses (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). The encoding that allowed the organization of the fragments of the indexed texts originated in the Sentences categories Coded (SCC). These SCC is the first product resulting from the coding of the fragments of the texts. The SCC generated Categories Units (UC) that are a second product, following the GT method, which coalesce and regroup the SCC in the search for a simplifying contour to theorizing in progress. These UC enabled the systematization of the first concepts of the theory that it is the Provisional Concept Units (UCP), the Memorandum basis for the theory that lead in children's sexuality. This theory is based on three considerations: (1) child sexuality has its reference in Freud and psychoanalysis to the contemporary; (2) the school routine shows two situations that complement each other, creating the need for action both in the field of initial teacher training in pedagogy, and in continuing education in public and private / private education networks; (3) the issue of public policies for protection of children's sexuality as a right of the small child. The first consideration is evident in the privilege of a theoretical approach to the field of psychology explanations that support sexuality in childhood. The second consideration, it can be said that on the one hand, the demonstrations / sexuality expressions in early childhood education and early years are a fact, a reality, and secondly, the teachers take the incompleteness of their training at the same time resist consider sex education for children. It should be noted also that despite investments in courses, research and extension, the theme of everyday school life in sexuality continues the cycle of tensions and oscillations between what to do and what not to do with a very punctual sometimes action located and generally actions that take place just as a search or the extent of activity has its execution scheduled under way, after the schedule, everything returns to "normal." In the third consideration of relevant social scale, is thought and discusses effective possibilities of laws that, in fact, protect the child's integrity and allows you to build your sexuality with freedom, emancipation and therefore without the violence of various forms to which they are exposed, as highlighted in the studies analyzed. We conclude that the thesis submitted to the evaluative criteria for GT assume so the theory in child sexuality achieves originality and resonance and scientific usefulness in the field of sexual education, with regard to both the increase in the production of knowledge in the area and for a contribution to teacher training (initial and continuing) courses infantile sexuality, from a look inserted psychoanalysis in teaching courses.

Keywords: Child sexuality. Grounded Theory. Sexual education. Psychoanalysis. Theorizing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Da teorização à teoria	33
Figura 2	Níveis de produção do conhecimento em educação sexual na contemporaneidade	65
Figura 3	O método da GT	109
Figura 4	O conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial	133
Figura 5	O conceito de docência-incompletude	139
Figura 6	O conceito da sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas	141
Figura 7	Representação gráfica da teorização	143
Figura 8	A pertinência da revisão da literatura na construção da teorização	144
Figura 9	Diferença entre a teoria da sexualidade em Freud e a teoria psicanalítica	148
Figura 10	A vertente freudiana e a vertente do kleinismo	157
Figura 11	Didática e o conceito de transferência	182
Figura 12	A relação entre os três Relatórios – a referência contínua à Freud e à psicanálise	232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação entre a teoria e os fatos	30
Quadro 2	Relação entre os fatos e a teoria	31
Quadro 3	Abordagens ou teorias de produção de conhecimento na área da educação sexual	66
Quadro 4	Elementos-base da GT, segundo Laperrière (2008)	90
Quadro 5	Etapa 1	90
Quadro 6	Etapa 2	91
Quadro 7	Etapa 3	91
Quadro 8	Elementos questionador-avaliativos do rigor científico no método da GT	102
Quadro 9	Unidades Conceituais Provisórias	126
Quadro 10	Atualidades de algumas das terminologias psicanalíticas	191
Quadro 11	Três grandes temas para a formação de professores em sexualidade	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	SCC originadas dos fragmentos de texto (dados iniciais)	112
Tabela 2	Unidades Categoriais (UC)	120
Tabela 3	SCC originadas dos fragmentos de textos (dados saturados)	122
Tabela 4	Unidades Categoriais dos dados saturados	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TF	Teoria Fundamentada
GT	Grounded Theory
SCC	Sentenças Categoriais Conceituais
UC	Unidades Categoriais
UCP	Unidades Conceituais Provisórias
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
RELPE	Revista Leituras em Pedagogia e Educação
GEPGSEX	Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação Sexual
UFT	Universidade Federal do Tocantins
CUA	Centro Universitário de Arraias
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Transgêneros
AIDS	Síndrome da imunodeficiência adquirida
HIV	Vírus da imunodeficiência humana
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
EDUSEX	Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual
NUSEX	Núcleo de Estudos da Sexualidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
FCLar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GP	Grupo de Pesquisa
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
PNE	Plano Nacional de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO		15
INTRODUÇÃO		20
1	**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL**	29
1.1	Pedagogia como ciência da prática social (ciência da práxis educativa)	29
1.2	Produção do conhecimento em educação sexual	53
2	**DETALHANDO O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS**	76
2.1	Pesquisa qualitativa – o interacionismo simbólico como base da GT	76
2.2	A GT – explicitando o método	88
2.2.1	Laperrière (2008) – visão sociológica da GT no Canadá	89
2.2.2	Charmaz (2009) – perspectiva estadunidense da GT	93
2.2.3	Tarozzi (2011) – escola italiana da GT	103
2.3	Procedimentos	109
3	**A PRODUÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICA**	112
3.1	Sentenças Categoriais Conceituais (SCC) e a geração das Unidades Categoriais (UC)	112
3.2	Sentenças Categoriais Conceituais (SCC) dos dados saturados. Geração de novas Unidades Categoriais	121
3.3	Unidades Conceituais Provisórias (UCP)	125
3.4	Memorandos	128
3.4.1	Memorando 1	129
3.4.2	Memorando 2	133
3.4.3	Memorando 3	139
4	**A TEORIZAÇÃO EM SEXUALIDADE INFANTIL – RELATÓRIOS**	143
4.1	Relatório 1	146
4.2	Relatório 2	194
4.3	Relatório 3	217

4.4 A contribuição da teorização para a área da educação sexual. Enunciado geral da tese 232

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AVALIAÇÃO NA GT 234

REFERÊNCIAS 240

APÊNDICES 254

APÊNDICE A – Fragmentos da Codificação Aberta (Dados Iniciais I) e da Codificação Saturada (Dados Iniciais II) - construção das SCC. 255

APÊNDICE B – Referências dos fragmentos de texto dos Dados Iniciais I 335

APÊNDICE C – Referências dos fragmentos de texto dos Dados Iniciais II – Dados Saturados. 340

APRESENTAÇÃO

Ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras (FCLar), no 2° Semestre de 2012. No semestre anterior cursei uma disciplina optativa oferecida pela Linha "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual", intitulada "Construção do feminino: dos primórdios à contemporaneidade", ministrada pelos docentes Dr. Paulo Rennes e Dr.ª Célia Rossi.

A chegada à disciplina optativa exigia de antemão um projeto de pesquisa. Organizei uma proposta visando investigar os professores homens na educação infantil e possíveis implicações à sexualidade infantil das crianças pequenas, os educandos. Onde iniciou a motivação pela temática?

Sou formado em pedagogia (2006-2009) pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). Logo depois de formado iniciei minha carreira de professor da educação infantil, na cidade de Matão (SP), no ano de 2010. Ao mesmo tempo ingressei no mestrado em educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha "Educação em Ciências e Matemática" (2010-2011).

Logo após a conclusão do mestrado, prestei meu primeiro concurso para professor universitário no Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior (ITES), na cidade de Taquaritinga, interior de São Paulo. Como professor substituto em 2012, depois efetivo, a partir de 2013, eu desenvolvi na disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil os primeiros trabalhos na temática da Educação Sexual focando os professores homens na educação infantil, com pesquisas, publicações de artigos, participação em eventos científicos e ministração de minicursos.

O interesse pela educação sexual, particularmente, gênero, inicialmente, e depois, sexualidade infantil e educação sexual é paralelo aos estudos sobre as relações étnico-raciais que vinha desenvolvendo desde a graduação. Minhas observações sobre o preconceito e a discriminação às crianças negras e às crianças de ascendência indígena, na educação infantil, encontravam conexões com minha presença de professor homem entre as professoras mulheres, as mães, as avós, as tias das crianças e, obviamente, os educandos (as) pequenos (as).

Dos estudos sobre as relações étnico-raciais e gênero resultou um livro: "Docência masculina na educação infantil: gênero e raça em discussão. Impressões de um iniciante",

publicado pela editora Paco, 1ª edição, 2015[1]. Das observações sobre as relações de gênero e implicações à sexualidade dos infantis surgiram inquietações pessoais na área da educação sexual. Como professor homem, num espaço eminentemente feminino me vi "imprensado" em três realidades distintas: (1) as difíceis relações com as professoras mulheres e as gestoras, nas escolas por onde passei, que me viam "deslocado" – eu era o primeiro professor homem de uma dessas escolas e isto incomodava as colegas professoras mulheres que suspeitavam até mesmo de minha orientação sexual, outras até achavam que eu era um "perigo" para as crianças; (2) as interessantes situações vivenciadas junto aos pais, avós e tias das crianças que ora viam com bons olhos minha presença como professor ora com reservas, seja nas conversas do "portão da escola" ou conversas com a gestora escolar e colegas professoras que, inevitavelmente, vinham à mim; (3) a terceira, é que, para mim, é a mais importante e limitante para as discussões que geraram a tese é a criança pequena, os(as) educandos(as).

Eu estava diante de uma pergunta: um professor homem contribui - e de que maneira - na sexualidade das crianças pequenas? Mas, desde o início eu não queria investigar a questão, a partir dos professores, dos gestores, nem a partir dos pais. Eu queria ouvir as crianças, queria encontrar nas vozes e ações dos pequenos e das pequenas, estas impressões.

Durante os estudos do doutorado as limitações de um estudo em profundidade como este, encontravam muitos entraves éticos, altas exigências do rigor científico que, enfim, me levaram a pensar outras saídas para a compreensão da sexualidade infantil que traduzisse um referencial atual, já que a inserção de homens na educação infantil brasileira é ainda muito recente.

Eu já cultivava um interesse pessoal por questões referencial-teóricas no campo da metodologia de pesquisa em educação. No mestrado utilizei a Análise de Documentos, baseada na sociologia canadense (Silva, 2011)[2]. Neste momento também, tomei um primeiro contato com leituras sobre o método da Grounded Theory. Durante o doutorado, junto com minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Ana Claudia B. Maia realizei alguns estudos sobre os métodos

[1] SILVA, Claudionor Renato da Silva. **Docência masculina na educação infantil.** Impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
[2] SILVA, Claudionor Renato da Silva. **Formação ambiental na escola do campo:** uma análise documental sob o olhar do ecoletramento. 2011. 134f. Dissertação – Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. São Carlos, SP: UFSCar, 2011.

de pesquisa em educação sexual[3]. Comecei a me interessar também pela produção do conhecimento na área: teorias, processo histórico de constituição da área, enfim.

A partir destas duas realidades, a primeira, de compreender e apreender a sexualidade infantil e a relação com os professores homens, bem como, tais discussões no campo da formação/atuação de professores e, a segunda realidade, a produção de conhecimento e a sistematização deste conjunto de saberes no campo teórico produzido e "a produzir" é que pensei na possibilidade de escrever uma tese sobre a geração de teoria a partir da Grounded Theory, tendo como foco a sexualidade infantil: sistematizar o que havia de produção sob o descritor "sexualidade infantil" e a partir desta sistematização, propor uma teoria. Isto era, inicialmente, a proposta apresentada à minha orientadora.

O método da Grounded Theory me permitiria estudar a temática da sexualidade infantil, organizando, a partir de dados documentais (artigos, dissertações e teses) uma teoria ou um modelo interpretativo que se configurasse numa formatação tal, para reflexões e formações em cursos de formação para professores, principalmente, na educação infantil e anos iniciais, já que, eu tinha uma hipótese, fruto das produções na área e participações de eventos científicos, a saber: havia uma constante conclusão de que os professores da educação infantil e anos iniciais tinham muitas dificuldades de lidar com a manifestação da sexualidade das crianças, o que gerava – e gera – resistências em tratar do tema; resistências estas, não muito diferentes do "espanto" de professores e médicos com as produções de S. Freud no início do século XX. Logo pensei: uma teoria em sexualidade infantil poderia subsidiar à esta "constante" um ponto de partida outro que preparasse melhor o professor(a) para algumas mudanças de posicionamentos e alternativas de uma possível didática da sexualidade que partisse das vivências de sala de aula, das vivências dos tempos e espaços escolares.

A proposta então, encaminhava-se à uma teorização que sistematiza a produção do conhecimento em sexualidade infantil e que, a princípio é uma tese para a formação inicial e continuada de professores no sentido de uma postura mais política, mais didática, mais sensível e menos "neutra" e resistente no tocante à sexualidade infantil e às manifestações da sexualidade das crianças pequenas.

---

[3] SILVA, Claudionor Renato da. MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Estudo bibliográfico sobre método de pesquisa em sexualidade infantil nos programas de pós-graduação em educação. In: **Anais do III Simpósio Internacional de Educação Sexual** - Corpos, Identidade de Gênero e Heteronormatividade no Espaço Educativo. Apresentação de Comunicação Oral. Maringá, PR. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

As perspectivas e desafios que acabaram sendo transferidas para a tese foram a inserção da Grounded Theory nas pesquisas em educação sexual, isto porque, os dados e a configuração discursiva a que se chegava, neste momento, permitiam a afirmativa de que seria impossível, a priori, uma teoria, propriamente, mas uma teorização, exigindo aprofundamentos de estudos em pós-doutoramento, o que inclui cursos de formação inicial e continuada, pesquisas e atividades de extensão, a médio e longo prazo, para que, pelo método da Grounded Theory, se pudesse ter uma teoria em educação sexual que retratasse a sexualidade infantil na atuação de professores e cuidadores de crianças pequenas; uma atuação segura; uma atuação cientifica e pedagogicamente organizada. É bem por isto que a opção por teorização é a defesa da vertente construtivista em Charmaz (2009). Uma teoria é uma argumentação favorável ou não a uma dada opinião e, assim, na teoria ou se comprova algo ou se refuta, o que não é o caso desta Tese. Logo, a alternativa por uma teorização.

Em outubro de 2013, ainda durante o curso do doutorado fui aprovado em concurso público na Universidade Federal do Tocantins (UFT) para atuar no curso de Pedagogia. Desde, então, tenho direcionado meus trabalhos em ensino[4], pesquisa[5] e extensão[6] na temática da sexualidade infantil, como líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação Sexual" (GEPGSEX/UFT), registrado no CNPq.[7] O GEPGSEX/UFT tem sido meu grande investimento de tempo em pesquisa e extensão e aposto muito nos próximos anos em um grande volume de trabalhos com qualidade, voltados aqui para o Norte do Brasil.

Recentemente, em fevereiro de 2015, assumi como editor, a Revista RELPE (Leituras e Pesquisas em Educação) do Colegiado de Pedagogia da UFT, em que, uma das linhas de reflexão da Revista é o tema da educação sexual. Este trabalho tem sido muito gratificante, pessoalmente, primeiro pelo desafio de organizar a Revista, segundo pela possibilidade de me inserir nas produções em educação sexual no norte do Brasil.

No GEPGSEX/UFT tenho concentrado as pesquisas na área da educação sexual e desde que o grupo foi formado tenho assistido um interesse muito grande dos acadêmicos em

[4] Atuo no curso de Pedagogia nas disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e Estágio da Educação Infantil.
[5] Sou fundador do GEPGSEX/UFT, articulando tanto as orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso como pesquisas de Iniciação Científica à tese de doutorado.
[6] Atualmente sou colaborador numa Atividade de Extensão de suma importância no sudeste tocantinense e na nordeste goiano: a temática da homofobia na escola e a diversidade sexual. O projeto está em desenvolvimento desde 2014 com finalização em dezembro de 2015.
[7] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

discutir e refletir sobre educação sexual. Agora, com a finalização da Tese pretendo direcionar o trabalho para o referencial psicanalítico.

Finalizando, espero uma continuidade nestas pesquisas, no esforço de que a presente teorização possa em alguns (muitos) anos de incessantes e ininterruptas práticas de investigação, por meio de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (graduação), Monografias (pós-graduação lato sensu), dissertações e teses, bem como, publicações (artigos, capítulos de livro e livros) e atividades pessoais de pesquisa e extensão, se chegar à configuração de uma teoria, propriamente, em educação sexual, pela Grounded Theory, utilizando-se de outros instrumentos, como a entrevista e a perspectiva etnográfica em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Teorias no campo da pedagogia, em grande parte, possuem uma tendência de ser fruto de contribuições de outras áreas, principalmente, da psicologia e da sociologia. Teorias oriundas da área em si, portanto, na pedagogia, e produzidas por pedagogos (as) são raras. Pensar, ainda, em teorias que nascem do dia a dia escolar e das práticas pedagógicas, se pode dizer que são raríssimas, teorias desta natureza. Poucos pedagogos (as) têm se tornado ou se debruçado à produção de teoria no campo da Pedagogia - considerando aqui, a pedagogia como uma ciência da prática, ciência da educação.

Atualmente, a supervalorização da prática e a ênfase na formação do professor para ministrar aulas, acompanha o histórico ideal comum, que assume, como normal, natural, que a prioridade da universidade é a formação para a prática docente e não para a pesquisa, e que são nos estágios e, futuramente, no exercício do magistério, que se fará ou se formará o professor. São depreciadas e demonizadas todas aquelas disciplinas que dizem respeito à produção teórica no campo educacional, mesmo aquelas disciplinas pilares - acessórias e fundamentais como a sociologia, a psicologia, a filosofia, enfim.

Os defensores, do que chamarei de "práticos" priorizam o ouvir o outro, o de estar na sala de aula com discursos inflamados de que é na sala de aula que ser forma o professor. Chamam isto de aprender a ser professor no "chão da escola". Isto. É no "chão da escola" que se forma o professor. A teoria é só apêndice. Quase desnecessária, sem necessidade, já que o professor em formação foi aluno da educação básica, logo, entende bem a realidade da escola.

No que se refere à pesquisa, os "práticos", ou aqueles que lecionam, ou estão no espaço da sala de aula, afirmam, que a "verdadeira" pesquisa é aquela em que há "trabalho de campo". Pesquisa sem entrevista ou questionário, observação ou estudo de caso, ou ainda, não contextualizados em outros aportes ou "escolas do pensamento" não são pesquisas em educação. E Estatística então? Nem falar. Pesquisa quantitativa é coisa da ditadura, das pesquisas cartesianas. Enfim, são muitos os discursos que trazem à pedagogia o desafio por uma produção de conhecimento, com rigor científico e apreço às produções teóricas, no interior dela mesma, afastando-se do que, a vem, historicamente, se constituindo enquanto área, numa espécie de "esponja" intelectualizada, em que suas teorias não são suas, são de outras áreas, forçando, assim, uma adequação de teorias e abordagens à sala de aula e à formação de professores. Testes e aplicações, que depois são abandonados, dado que, sem a reflexão necessária – fator da *esponjação* de teorias, em que tudo se absorve e com igual força

- consequentemente, tudo se desmorona, logo, a área se vê à estaca zero novamente, com o sentimento de que nada adiantou, pois é a realidade que deve adequar-se às teorias ou pelo menos, articular-se; o contrário, modelar uma realidade à uma teoria, é contrariar as subjetividades e as dimensões presentes no universo da prática social escolar que sempre é dinâmica e envolve pessoas, seres humanos completos e complexos.

Este modo de ver as ciências humanas, especialmente a pedagogia, desconectando teoria e prática, prática e teoria, acaba por deixar de se perceber que o teórico é também qualitativo, o teórico é também prático. Revela também o real. Assim, os documentos, os artigos publicados, as dissertações e teses explicitam o real que fez emergir o teórico e, desta forma, conjuntamente, prática e teoria, realidade e abstração, encontram um espaço único na grande área das ciências humanas, na educação, na pedagogia, na didática.

Em educação sexual, estudos importantes, preocupados com as questões teóricas, terminológicas e de conceitos da área, foram realizados, por Maria José Garcia Werebe, no final dos anos 1970 e décadas depois, trabalhos da Dr.ª Marta Suplicy, da Drª Mary Neide Figueiró, ao lado do trabalho do Dr. Paulo Rennes Ribeiro. Não que isto não estivesse presente em anos anteriores, sobretudo pelo trabalho da área médica preocupada com as questões da sexualidade na formação das normalistas no decorrer das três primeiras décadas dos anos 1900.

Nos anos 1990 até aos dias atuais as teorias em educação sexual caminharam no sentido de dar um maior significado à abordagem emancipatória. Mas outras abordagens têm se destacado e ora consideram-se ramificações da abordagem emancipatória, ora abordagens independentes, como a biológica e a teoria queer, por exemplo; Estas abordagens ou bases teóricas têm contribuído para que a área da educação sexual pudesse chegar ao que chamarei aqui de *estatuto mais que necessário à educação sexual escolar e não escolar*.

O que quero dizer quando utilizo a palavra *estatuto*? Refiro-me a um regimento de leis, que definem uma organização. Neste sentido, aquilo que está determinado. Mas que, mesmo estando "estatutado" algumas realidades fogem ao que está "determinado". E, assim, muito do que ocorre na realidade não está "previsto" e, de acordo com a demanda, tal estatuto necessita ser atualizado.

Considerando esta abrangência e estatuto da educação sexual no Brasil, causa estranheza o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) não trazerem uma diretriz para a educação sexual. Há neste documento - Brasil

(2013) - encaminhamentos de diretrizes para todos os temas da educação, da educação infantil ao ensino médio, perpassando a educação ambiental, educação das relações étnico-raciais, a educação profissional, enfim.

A pergunta é: a educação sexual continuará à margem das discussões na educação básica brasileira e nos cursos de pedagogia? Reflexões e estudos de cunho teórico se fazem necessários para se discutir tais questões e, mais do que isto, demonstrar, inicialmente, à formação universitária de professores e às políticas públicas educacionais a relevância da educação sexual no espaço escolar. A educação sexual não pode mais ser tratada como um tema escondido dentro da *diversidade* ou dos *direitos humanos*, pois se trata de uma dimensão de educação integral que não pode estar recortada nem escondida em um tema maior. Dos temas transversais - orientação sexual (Brasil, 1998) – às atuais diretrizes gerais para a educação básica (Brasil, 2013), o tema da educação sexual continua na invisibilidade, tanto textual, por mínima que pudesse ser, quanto de currículo, no que se refere aos conteúdos científicos sobre sexualidade humana.

Assim, para a área da educação sexual, é mais do que emergente e necessário, na educação escolar, a geração de teorias que sistematizem, contestem, organizem propostas temáticas de transformação da realidade vigente no que se refere à sexualidade e a formação cidadã. A educação sexual é uma área que precisa continuar o avanço da produção de conhecimento, mesmo diante da resistência das próprias políticas no interior da educação e as resistências dos pais, dos professores, dos coordenadores pedagógicos, dos gestores da unidade escolar e dos sistemas educacionais (municipais, estaduais, do distrito federal e da federação) que relutam a inserção dos temas sobre educação sexual na escola.

A importância de produção de conhecimento teórico-metodológico, no campo da Pedagogia, da educação e da educação sexual pode ser justificada em três postulações:

Primeira Postulação: toda prática é reflexo ou *output* de uma teoria; teoria esta que pode estar publicada, referenciada ou não e, por isso, esta prática é passível e possível de uma formatação teórica.

Segunda Postulação: A teoria é uma abstração. Mas porque é uma formulação abstrata não significa que seja inútil. Esta abstração desencadeia dúvida, curiosidade, busca de novas maneiras ou diversas metodologias que expliquem, identifique e permita novas formulações sobre esta abstração e sobre o objeto sobre o qual se lança o olhar ou sobre o qual se lança a investigação.

Terceira Postulação: como decorrência da segunda postulação, a ciência da prática ou a ciência da Pedagogia só faz sentido, enquanto ciência, se a teoria conseguir, ser sempre reconstruída após um longo período de experienciação, comprovação, contestação e prática sobre prática e, a partir de *cenários* diversos; e, nesse caso, colocar à prova a generalização dos fatos torna-se fundamental, pois, talvez, ela só faça sentido na individualização, no contexto e, nesse caso, teorias geram novas teorias. Se conseguir chegar a uma generalização, próxima a homogeneidade, e que, como tal, possa explicar, certa regularidade, a teoria terá sua validade, pois os fatos, o real, a realidade estará sempre ali, intacta, regular, fiel, repetidamente normal.

Do que foi dito até aqui é possível apresentar o problema da pesquisa, que, diferentemente de uma abordagem de cunho dedutivo, se expressa de um modo amplo, a partir de dados da realidade: O que os dados documentais em revistas, dissertações e teses têm a dizer sobre a sexualidade infantil, que possam expressar um modelo teórico-interpretativo à área da educação sexual, uma teorização?

Neste início de trabalho é importante falar sobre o que é a *Grounded Theory* (GT). O método da GT, chamado também no Brasil como Teoria Fundamentada ou Teoria Enraizada, é um método de pesquisa para coleta e análise de dados que visa a geração de teoria que emergem de fatos da realidade. Sua origem data o ano de 1967 com a publicação do livro *The Discovery of Grounded Theory* de autoria dos norte-americanos Anselm Strauss e Barney Glaser. Os principais referenciais deste método são Glaser; Strauss (1967), Corbin; Strausss (1990), Laperrière (2008), Charmaz (2009) e Tarozzi (2011).

A pesquisa na *Grounded Theory* possui uma pergunta de pesquisa ampla (Charmaz, 2009; Tarozzi, 2011); o problema de pesquisa é sempre geral, como, por exemplo: O que se está dizendo sobre "sexualidade infantil", considerando este descritor como um recorte de análise dentro da área da educação sexual?.

> Uma GT não parte de hipóteses a serem testadas, derivadas de uma meticulosa análise da literatura ou de precedentes trabalhos empíricos. **Nem tem sua origem, como outras pesquisas qualitativas, em objetivos específicos e focalizados.** Esta se constrói antes de tudo do desejo ou da necessidade de explorar uma área de investigação, assumida em toda sua globalidade e complexidade, sem reduzi-la imediatamente a pouca variáveis controláveis ou a uma pergunta de pesquisa excessivamente pontual (TAROZZI, 2011, p. 64, grifos meus).

Tendo como herança referencial o interacionismo simbólico, na GT, são os conceitos sensibilizantes que determinam a pergunta de pesquisa e deve ser bem ampla: “Sob o descritor ‘sexualidade infantil’ o que temos documentado sobre o que acontece na escola?”. Pode ser também: “Sexualidade infantil. O que é isso ou como se dá a discussão nos artigos científicos?”. “Sexualidade infantil: de que se trata quando se pensa a escola e a formação de professores?”. “Sexualidade Infantil: o que está acontecendo ou o que se diz sobre isso”. No método indutivo, que constitui a pesquisa da GT “O problema de pesquisa, em sua formulação precisa, não pode ser definido claramente com antecedência, pois o risco seria de forçar excessivamente os dados (Tarozzi, 2011, p. 65)”. O que não significa que não exista uma pergunta, um problema de pesquisa.

O conceito sensibilizante é o iniciador desta tese. Qual é então? *Sexualidade infantil e educação escolar.* A proposta é a formulação de um modelo teórico-interpretativo, uma teorização. E o campo de investigação ou área do conhecimento sobre o qual se pretende construir esta teorização é a educação sexual.

Por que *modelo* ou *teorização* e não teoria, já que o método da GT visa uma produção de teoria? Os dados elencados e as limitações documentais, como justificadas em Charmaz (2009), permitiram, no presente estudo, aprofundar e constituir não uma teoria, mas um modelo; um modelo que permite a partir da análise dos dados se compreender o que está acontecendo – utilizando a expressão da GT - sob o descritor “sexualidade infantil” que permita serem organizadas uma sistematização teórica que explique o que é sexualidade infantil, o que a sexualidade infantil implica, enquanto realidade social e institucional e quais desafios ou encaminhamentos se apresentam. Desta forma, o presente trabalho ainda não consegue se configurar em uma teoria, necessitando de alguns anos de pesquisas mais aprofundadas, comparações de realidades nacionais e internacionais, enfim. Limita-se a avançar até a construção de um modelo teórico-interpretativo, uma teorização, que é base para a produção de uma teoria em educação sexual em longo prazo, como se demonstrará nas Considerações Finais.

Esclarece-se também que a escolha pelo descritor “sexualidade infantil” se dá, por se defender, nesta tese, sobre a importância da educação sexual ser realidade, desde a educação infantil, no que se refere ao currículo. Portanto, o modelo interpretativo (teorização) aqui proposto pode vir a se transformar em teoria na área da educação sexual; é um contributo à

área da educação sexual, buscando, fundamentalmente, subsidiar a formação de professores em cursos de pedagogia.

Realizados estes esclarecimentos é importante explicitar e explicar o objetivo de uma pesquisa na perspectiva da GT. O objetivo numa pesquisa a partir da GT é sempre geral, ela não tem um objetivo específico, já que são os dados que fazem emergir a teoria – no caso desta tese, um modelo teórico-interpretativo, uma teorização. Como o problema da pesquisa é amplo seu objetivo também o é; se está numa intenção indutiva de pesquisa. Pode-se definir o objetivo da tese da seguinte forma: organizar/ formular um modelo teórico-interpretativo (teorização) em sexualidade infantil, como contribuição à área da educação sexual e à formação de professores nos cursos de pedagogia, bem como para formação continuada.

O método: Grounded Theory (GT) ou Teoria Fundamentada (TF) é um método enquadrado na abordagem qualitativa, em que a teoria emerge dos fatos, da realidade. A escolha se deve a uma inquietação pessoal no campo da educação sexual, voltado à prática pedagógica na educação infantil e anos iniciais, em que a questão central sempre está pautada na falta de preparação de professores, na resistência docente e da gestão escolar em tratar do tema em formações continuadas, nas reuniões com pais e, quase que frequentemente a resistência maior é das pessoas com elas mesmas, por não encararem suas próprias sexualidades, seu próprio corpo e o seu prazer; coisas proibidas até de se pensar, muito mais de se falar sobre Isto quando a resistência não esbarra na formação religiosa, dentre outras instâncias ideológicas como as familiares, sobretudo.

Diante dessa constante, nas produções, sejam em artigos, dissertações e teses, sejam também em Congressos da área, se opta pelo método da *Grounded Theory* a fim de sistematizar a produção de conhecimento sobre a sexualidade infantil e a prática dos professores, sinalizando para a discussão de uma nova outra possibilidade de olhar sobre a sexualidade infantil e a formação de professores; um olhar diferente, do simplesmente dizer que a formação para sexualidade em cursos de pedagogia é precária e que os professores não querem falar sobre o assunto. Um "outro novo olhar" que configurado num modelo teórico de interpretação e análise, sintetize - a partir da realidade dos dados extraídos de artigos, dissertações e teses, práticas de ação-reflexão-ação - e expresse um transitar no tema da sexualidade infantil, sem traumas, sem medos, com conhecimento científico e visão emancipatória no que diz respeito à formação e desenvolvimento biopsicossocial da criança pequena, na educação infantil e, sua escolarização ao longo do ensino fundamental. Isto

implica formação inicial, óbvio. Mas se pretende também com o modelo teorizador se sistematizarem a produção do conhecimento, como já se disse, mas avançando um pouco mais, saindo do ciclo repetitivo comum sobre a falta de formação e competências docentes com relação às manifestações/expressões da sexualidade das crianças.

O modelo aqui proposto, a teorização, construído sobre o método da *Grounded Theory* é uma contribuição à educação sexual no sentido de indicar um novo mote de práticas e pesquisas, buscando, tanto para a formação universitária inicial como para a formação continuada e a gestão dos sistemas e unidades escolares, a solidificação de diretrizes *locais* – já que no âmbito federal, dos documentos, isto é ausente - em educação sexual nos projetos políticos pedagógicos e que estes projetos sejam apresentados aos pais, lidos e discutidos com eles no início do ano letivo, a fim de que os professores tenham apoio destes para educar para a sexualidade no momento em que as dúvidas, as descobertas, as práticas das crianças emergem e que não sejam mais reprimidas, oprimidas, mas educadas, orientadas. O que evitaria que, quando a criança usasse a palavra "sexo" em casa não causasse estranheza, a ponto de pais, irritados, aparecerem na sala de aula no dia seguinte "exigindo" do professor (a) uma "atitude". O projeto pedagógico, contemplado com a perspectiva de trabalho em educação sexual asseguraria ao professor um trabalho sério, seguro (amparado legalmente) de formação científica em sexualidade às crianças. Para isso, adotou-se como dados da realidade para formulação da teorização textos (artigos, dissertações e teses) localizados no google acadêmico, de 2004 a 2014, saturados ou esgotados, segundo o método da GT na amostragem teórica no banco de teses da CAPES.

Pretendeu-se uma longa data/período de levantamento de dados até para se compreender e entender como o tema é abordado na pedagogia, na escola, marcadamente na formação universitária e continuada de professores em cursos de pedagogia. Os dados são coletados em dois momentos, seguindo a metodologia da GT, visando a saturação dos dados e a organização das *sentenças categorias conceituais (SCC)* que embasarão o modelo teorizador. Desde o início do levantamento de dados, com a organização de SCC, o modelo está sendo desenhado.

Os procedimentos seguidos pela GT permitiram a organização da teorização: uma teorização interpretativa que sistematiza a produção do conhecimento sobre a temática da sexualidade infantil na formação e na atuação de professores; permitiram novos direcionamentos para a prática e para as pesquisas na grande área da educação sexual. Dito de

outra forma, o resultado da pesquisa ou sua pretensão é a formulação de uma teorização à educação sexual; uma interpretação teórica que procura explicitar e explicar o manejo ou a gestão da sala de aula e das situações de ensino-aprendizagem, bem como do "currículo oculto" ou aprendizagens outras que emergem ou afloram naturalmente, no dia a dia, referentes à sexualidade infantil em escolas de educação infantil e anos iniciais em que dos professores são exigidos, em conhecimentos e modos, de gestar algumas situações no tema da sexualidade humana, que são como que apagadas, repudiadas, proibidas, nestes espaços. Nessas situações, que chamarei de *cenários de aprendizagens em sexualidade*, não apenas o tema é evitado, como alguns educandos pequenos já são identificados como homossexuais masculinos porque não gostam de brincar com meninos e falam como meninas; são identificadas como homossexuais femininas, pois beijam outras meninas, não se desgrudam, vão ao banheiro juntas e etc. Nas brincadeiras propostas na escola evidenciam-se a reprodução do sexismo e do machismo, por exemplo, separando filas de meninos e de meninas; meninos jogam bola, meninas brincam de bonecas, enfim. Estas situações ou *cenários* configuram o campo de discussão da teorização. Nesse sentido, a contribuição da tese é dupla: à área da educação sexual; à formação inicial e continuada de professores, em cursos de pedagogia.

A tese se divide em quatro seções:

1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL. Por se tratar de uma pesquisa indutiva, de cunho teórico, de geração de teoria (produção de modelo interpretativo teorizador) esta seção inicial pretende explicitar as áreas da pedagogia e da educação sexual como ciência e, portanto, produção de conhecimentos, também no campo teórico ou de geração de teoria, e isto a partir da Grounded Theory, já que neste método são os dados que permitem teorizar ou organizar, ou ainda, sistematizar os conhecimentos acumulados da área, seja ampliando a interpretação dos dados existentes seja recortando temáticas, definindo novos territórios de análise teórico-metodológica. Assume-se nesta seção a pedagogia como subárea da educação, como ciência da práxis, ciência da prática educativa. Assim, esta seção é imprescindível para se apreender o que se tem produzido nas áreas da pedagogia e da educação sexual, localizando, principalmente na área da educação sexual - ainda que apenas com algumas aproximações - o lugar do modelo teórico

interpretativo formulado nesta tese, ficando mais encurtadas tais aproximações no momento da apresentação do modelo teórico interpretativo para a sexualidade infantil (Seção 4).

2. DETALHANDO O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS. É detalhada as bases da *Grounded Theory* e os caminhos percorridos na pesquisa para a construção do Modelo. A Seção perpassa questões centrais de uma pesquisa de cunho teórico, quais sejam: método e metodologia; pesquisa qualitativa em educação; teoria e produção do conhecimento em pedagogia e educação sexual e, fundamentalmente, os procedimentos de pesquisa. Apresenta-se aqui, portanto, a maneira como a tese deve ser lida: indutivamente, pois é um modelo teórico que nasce dos dados; são os dados que configuram toda a pesquisa.

3. A PRODUÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICA. Subdividida em algumas subseções apresenta os dados que permitem a construção da proposta teórica. É a parte da pesquisa em que na evidência dos dados se estrutura a proposta teórico-interpretativa. Os fragmentos de texto em que se estruturam toda a teorização – exigência do método - foram disponibilizados e apresentados nos Apêndices.

4. A TEORIZAÇÃO EM SEXUALIDADE INFANTIL - RELATÓRIOS. Esta terceira e última seção da tese é a apresentação da proposta com discussões centrais de sua contribuição para a área da educação sexual.

Finalmente, apresenta-se a avaliação da GT a partir da reflexão interpretativa final da pesquisa considerando os critérios da *credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade* da teorização em sexualidade infantil procurando responder à problemática geral da pesquisa num método da GT que pergunta "O que está acontecendo aqui". A resposta para esta pergunta está na produção dos três grandes blocos da teorização que coloca a sexualidade infantil (1) como referencial na base psicanalítica; (2) demonstra as manifestações/expressões da sexualidade nos espaços da educação escolar e, por último, (3) aponta as questões necessárias no campo das políticas públicas em sexualidade e sua gestão no espaço escolar com desdobramentos sociais e institucionais fundamentalmente necessários.

1. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL.

1.1. Pedagogia como ciência da prática social, ciência da práxis educativa.

Esta discussão é importante para uma pesquisa de cunho teórico e indutivo em que os dados geram a teorização. São centrais, inclusive, nas vias finais da tese em que se justificam a teorização em sexualidade infantil e o contributo à área da educação sexual.

Para uma teoria no campo educacional, uma fez formulada, finalizada, construída, ela pode ser um aporte visando uma avaliação ou comprovação numa possível aplicação na prática, no dia a dia, por exemplo, da sala de aula ou na formação inicial ou continuada professores (ESTEBAN, 2010).

> Outros pesquisadores estão interessados fundamentalmente na *geração de teoria.* Acreditam que o desenvolvimento de interpretações teoricamente fundamentadas é a maneira mais poderosa de dar luz à realidade. Construir teoria, por sua própria natureza, implica **interpretar os dados para que possam ser conceitualizados, e os conceitos são assim relacionados a uma forma de representação teórica da realidade.** A formulação teórica resultante não só pode ser utilizada para explicar a realidade, mas também como um guia para a ação. Os pesquisadores dessa posição sustentam que as teorias representam a maneira mais sistemática de construir, sintetizar integrar o conhecimento científico (ESTEBAN, 2010, p. 135, grifos meus).

Sobre a elaboração de teorias, Marconi; Lakatos (2003) afirmam que na relação com os fatos, a teoria orienta os objetivos da ciência; oferece um sistema de conceitos; resume o conhecimento; prevê fatos; indica lacunas no conhecimento. Temos aqui, portanto, algumas ações da teoria sobre os fatos: orientar, oferecer, resumir, prever e indicar.

Mas o que é *fato* em ciência? A Filosofia define *fato* como

> Fato (lat. facturo. de facere: fazer) 1. Algo que existe, que acontece, que nos é dado pela experiência. Evento, ocorrência. Uma realidade objetiva. Difere de coisa ou objeto por possuir um sentido mais dinâmico. De algo que ocorre. De uma relação entre objetos [...].
> 2. Aquilo que corresponde a uma sentença declarativa e em relação a que a sentença pode ser considerada verdadeira ou falsa [...].
> 3. Fato bruto: dado empírico, resultado da maneira pela qual nossos sentidos são afetados diretamente [...].
> 4. Verdade de fato [...] caracteriza as verdades de fato como verdades contingentes, cujo contrário é possível; opondo-se às verdades da razão, que seriam necessárias, sendo seu contrário possível (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.73).

Fato(s) não é um fenômeno, embora, hajam termos aproximados, como se percebe nas definições 2 a 4 da citação anterior. O fato existe; é o que é. O fenômeno salta aos olhos do observador que é afetado pelo que observa, ativando sua consciência. Portanto, existe um processo de interpretação ou conhecimento construído sobre as coisas que existem e que diferentes olhares/sentidos sobre um mesmo objeto, podem produzir outras novas "verdades". O fato(s), então, é a vivência, o que ocorre, independentemente do observador-pesquisador.

Agora é possível traçar o entendimento de como a teoria se relaciona com os fatos, orientando os objetivos da ciência, oferendo conceitos, sistematizando o conhecimento, prevendo fatos outros e indicando lacunas ou (im) possíveis aprofundamentos. Algumas máximas da relação da teoria com os fatos, segundo Marconi; Lakatos (2003) estão apresentadas no Quadro a seguir.

QUADRO 1. Relação entre a teoria e os fatos.

MÁXIMAS	**TEORIAS ⇨ fatos**
1	Orientação para restringir a amplitude dos fatos.
2	Sistema de conceitos e de classificação dos fatos.
3	Resume sinteticamente o que já se sabe sobre o objeto.
4	Prevê novos fatos e relações.
5	Indica e identifica fatos e relações que ainda não estão satisfatoriamente explicadas e as áreas da realidade que demandam pesquisas.

FONTE: O Autor.

Na primeira máxima a teoria orienta o detalhamento do fato, ou seja, o fato ou os fatos vão se explicitando ou emergindo para um saber que não mais é local ou não-observável. O fato(s) passa a obter um status de destaque.

Na anunciação e destaque dos fatos, a teoria que faz emergir a realidade, se aporta em conceitos, com o intuito de classificar os fatos, a realidade. Esta, a segunda máxima.

A terceira máxima é voltada para a teorização: permite a sistematização de um conhecimento, organiza-se tudo que se sabe sobre determinado objeto. Atrelado a esta máxima, a quarta, é a permissão, se diga assim, do que se há de aberto ou não investigado sobre o objeto, promovendo, novos direcionamentos para continuação de investigações, sob um critério relacional dos fatos, que podem originar, obviamente, fatos novos e, portanto, novas problemáticas.

Mas o caminho inverso também é considerado em pesquisas qualitativas com objetivos de geração de teorias - teorias, no caso, que ainda não existem, que são formuladas a partir de fatos.

O quadro a seguir é também organizado a partir de Marconi; Lakatos (2003), levando-se em consideração que se trata da geração de conceitos que abarcarão a teoria e a própria teoria em si.

QUADRO 2. Relação entre os fatos e a teoria.

MÁXIMAS	**FATOS** ⇨ **teorias**
1	O fato inicia a teoria...
2	Os fatos esclarecem os conceitos contidos nas teorias...

FONTE: O Autor.

O Quadro 2 indica que são os fatos que geram a teoria. Nesta relação, a teoria não é mais o cerne que orienta ou interpreta o fato, o objeto. Os fatos dão o ritmo e a composição da teoria.

Diante das máximas apresentadas (Quadro 2) pode-se considera-se teoria como

> [...] um meio para interpretar, criticar e unificar leis estabelecidas, modificando-as para se adequarem a dados não previstos quando da sua formulação e para orientar a tarefa de descobrir generalizações novas e mais amplas (Kaplan apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 122).

Marconi; Lakatos (2003) prosseguem na conceituação:

> O objetivo das teorias é compreender e explicar os fenômenos de uma forma mais ampla, através da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos mesmos. Dessa forma, de um lado, a compreensão e a explicação estabelecem as causas ou condições iniciais de um fenômeno e, de outro, proporcionam a derivação, tanto de consequências quanto de efeitos, e, assim, possibilitam a previsão da existência ou do comportamento de outros fenômenos. Portanto, a teoria fornece-nos dois aspectos relacionados com os fenômenos: de um lado, um sistema de descrição e, de outro, um sistema de explicações gerais. Concluindo, a teoria não é uma mera descrição da realidade, mas uma abstração. (Kaplan apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 123-4).

Um passo importante na elaboração e consolidação da teoria, seja ela formulada em direção aos fatos, ou emergente dos fatos da realidade é a sua testagem. Shaughnessy;

Zechmeister; Zechmeister (2012) formulam, no campo da Psicologia, uma concepção de teoria e afirmam que

> - As teorias são explicações propostas para as causas de fenômenos, e variam em seu escopo e nível de explicação.
> - Uma teoria científica é um conjunto de proposições organizadas de forma lógica, que define fatos, descreve relações entre os fatos e explica a sua ocorrência.
> - As variáveis intervenientes são conceitos usados em teorias para explicar por que as variáveis independentes e dependentes estão relacionadas.
> - As teorias científicas bem-sucedidas organizam o conhecimento empírico, orientam a pesquisa oferecendo hipóteses testáveis e sobrevivem a testes rigorosos.
> - Os pesquisadores avaliam teorias julgando a sua consistência interna, observando se os resultados postulados ocorrem quando a teoria é testada e observando se a teoria faz previsões precisas com base em explicações parcimoniosas (p. 64).

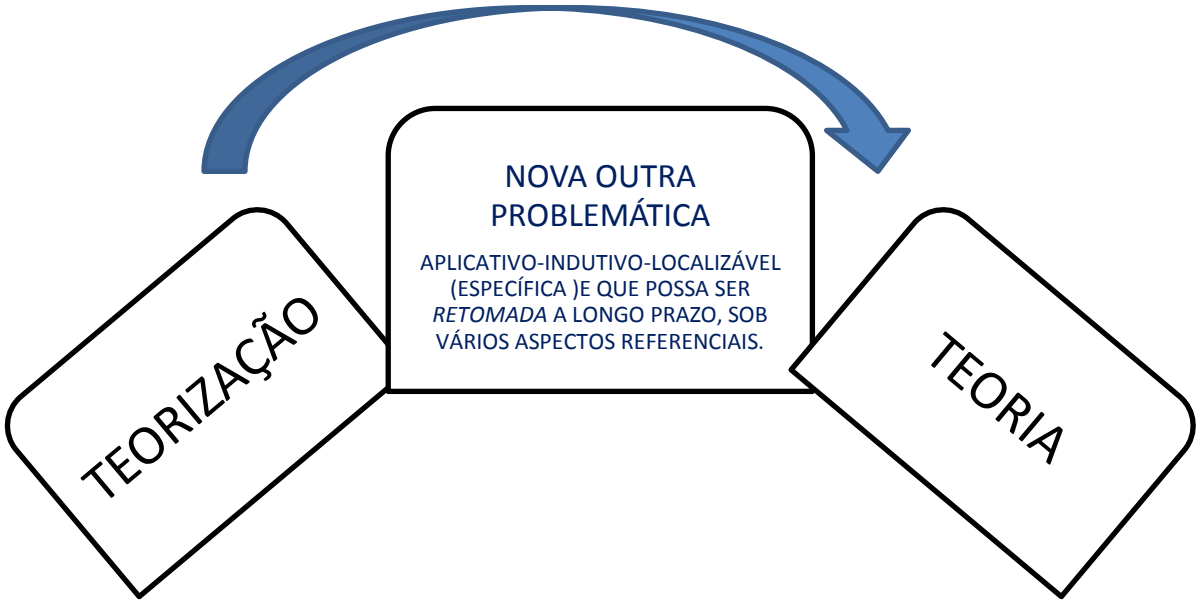
Para Shaughnessy; Zechmeister; Zechmeister (2012) as teorias são ideias que são elaboradas quanto ao funcionamento da natureza do comportamento e dos processos mentais; o motivo(s) que leva as pessoas a agirem de um certo modo e não de outro. Assim, a teoria psicológica é plural, se adequa conforme os interesses e as linhas de pensamento da área.

> Os cientistas desenvolvem teorias a partir de uma mistura de intuição, observação pessoal e fatos e ideias conhecidos. Karl Popper [...]. o famoso filósofo da ciência, sugere que as teorias verdadeiramente criativas advêm de uma combinação de interesse intenso em um problema e imaginação crítica – a capacidade de pensar criticamente [...]. Os pesquisadores começam a construir uma teoria considerando o que se sabe sobre um problema ou pergunta de pesquisa e também procurando erros ou o que está faltando (p. 65).

Estes autores definem teoria como "[...] um conjunto de proposições (alegações, afirmações, declarações) organizadas de forma lógica, que serve para definir fatos (conceitos), descrever relações entres esses fatos e explicar a ocorrência desses fatos (p. 65)".

Teorização é diferente de teoria? O método da GT se sustenta por uma teorização. A Figura 1 representa a possível passagem da teorização para a teoria.

FIGURA 1: Da teorização à teoria



FONTE: o Autor.

A teorização não é obrigada a se transformar em teoria. A teorização pode se tornar teoria, mas com a seguinte propriedade: esta teoria deve ser originária de uma nova outra problemática presente na teorização que lhe é anterior, ou seja, deve-se ter um recorte (1) aplicativo (ser passível de aplicação); (2) indutivo, pois se trata do método da GT em um pequeno "zoom" e, (3) localizável - como decorrente da ideia de recorte – ou seja, destaca-se um elemento ou um conceito da teorização em um foco e em uma realidade. Um quarto elemento fundamental da passagem possível ou não da teorização para teoria é que ela seja testada em longo prazo, validada, segundo os critérios da GT: credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade (CHARMAZ, 2009).

Estas considerações não poderiam ficar de fora da reflexão aqui construída sobre teoria. A *teorização* será mais aprofundada quando se falar sobre o método da Grounded Theory. Retoma-se, agora, a continuação das discussões, centrando-se em Aires (2011).

Classificando as pesquisas teóricas, como técnicas indiretas, no interior da abordagem qualitativa em educação, Aires (2011), nos coloca quatro possibilidades de uma investigação nessa direção:

- Possibilidade de subsidiar métodos diretos de coleta de dados, portanto, outras pesquisas.

- Possibilidade de informar, atestar ou contestar, promovendo a reflexão nos e dos contrastes, a fim de se resolver problemas conceituais, teóricos, metodológicos, bem como práticos, da prática escolar.
- Possibilidade de "reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise (AIRES, 2011, p. 42)".
- Por último, a possibilidade de gerar hipóteses ou outras teorias, bem como, aplicabilidades, testagens.

Franco (2008) amplia a concepção de teoria no campo educacional, na pedagogia, afirmando que a mesma só faz sentido no plano da prática e voltada à transformação social, a *práxis.* Nesse sentido, teoria em educação é uma teoria para *práxis*. Isto faz muito sentido em se considerando a GT. Primeiro porque a teoria gerada é fundamentada na realidade prática, num movimento de ação-reflexão-ação.

Para Pimenta (2012)

> [...] práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). [...] A relação *teoria* e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (PIMENTA, 2012, p. 99).

Ao colocar a práxis como centro de toda produção do conhecimento em pedagogia e didática, a autora elabora dois conceitos: pedagogia dialética e didática dialética.

"Na Pedagogia dialética, a unidade entre teoria e prática é fundamental, onde a Pedagogia é a atividade teórica (conhecer e estabelecer finalidades) e a Educação é a atividade prática (práxis) (PIMENTA, 2012, p. 112)".

> A ciência da Educação (a Pedagogia) será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a Pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformada (PIMENTA, 2012, p. 116).

Esta aposta numa pedagogia dialética, pela práxis, reforça o sentido, que ao longo deste texto se está colocando à teoria que emerge da prática e para ela retorna emancipando sujeitos e humanizando as relações sociais e as instituições.

A pedagogia dialética só faz sentido na práxis e "(...) a ação teórica enquanto ciência prática (da e para a prática) só consegue ser teoria *da* e *para* a práxis se se submete ao primado da prática (PIMENTA, 2012, p. 117)".

Práxis, logo, não é apenas compreensão da realidade, uma vez descrita e analisada; e transformação, humanização dos homens, liberdade e autonomia. Esta pedagogia dialética então propõe algumas linhas de ação:

- observar, analisar e elucidar situações ou pontos de transformação, atuando sobre estas visando a educação completa humanizadora.
- Foco na interpretação do sentido da educação para liberdade e autonomia.
- Reflexão e autorreflexão dialética contribuindo para a construção de teorias transformadoras ou teorias da e para a práxis.

Sobre a teoria produzida na pedagogia dialética ela se apresenta de duas formas, uma, reflexo, outra uma parte da realidade e, portanto, só é realmente teoria se validada, testada na prática.

> Assim "a prática se torna fundamento e referencia da verdade da teoria que a reflete; e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis" [...] a teoria (a Pedagogia enquanto ciência) não muda, por si só, a práxis. Ela é instrumento para a ação. São os homens, os educadores que agem. Pedagogia (teoria) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior (PIMENTA, 2012, p. 118).

Na pedagogia dialética a pedagogia, como ciência da educação só o é se dedicar-se à uma ciência *para* a educação e, portanto, o educador é uma das dimensões centrais para concretização desta proposta dialética de transformação da realidade, tal como será discutida mais adiante com Franco (2008).

Pimenta (2012) reforça esta tarefa para os educadores na pedagogia dialética ao afirmar que

> A Pedagogia dialética que, enquanto ciência prática (atividade teórica) da e para a práxis educacional, requer que se tome o seu objeto de conhecimento (a educação como práxis social) dialeticamente: no qual a unidade teoria e prática constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto práxis social, de modo a poder estabelecer a direção de sentido, as finalidade de novo práxis educacional, no sentido de afirmar a humanização do homem (a emancipação, a de alienação). O professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois de sólida formação teórica (pedagógica), da Pedagogia dialeticamente considerada (p. 120-1).

Sendo o professor o agente da práxis, portanto, aquele que dará "vida" à teoria, a didática, didática dialética é um instrumento essencial para esta finalidade "(...) enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal de realidade ainda não existente) ela se constitui em um método, em um instrumento para a práxis transformadora do professor (PIMENTA, 2012, p. 136)".

Na didática dialética os encontros e desencontros da realidade vivida geram reflexões sobre práticas que vão constituindo elementos da práxis a serem transformadas as realidades, sabendo-se que "O conhecimento não se adquire "olhando", "contemplando", "ficando ali diante do objeto"; exigem que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto (...) (PIMENTA, 2011, p. 136-7)".

O método dialético na didática, para Pimenta (2011), tem as seguintes implicações

> [...] implica tratá-lo como uma totalidade concreta em movimento, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Implica discutí-lo enquanto uma prática social no dia a dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizador da ideologia própria do sistema. Implica descortinar a especificidade de suas contradições internas, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo-método, professor-aluno, planejamento-execução, fins e controle). Implica discutí-lo como trabalho pedagógico escolar – práxis – articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica buscar sua transformação para além dos limites e reducionismo de que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento. Implica desvinculá-lo das abordagens positivista e sistêmica, pelas quais ele vem sendo tratado de forma eminentemente fragmentada, ou através de modelos formais descontextualizados, no cerne do denominado tecnicismo pedagógico (PIMENTA, 2012, p. 135).

Ambos o conceitos nos ajudam a pensar a teoria e a produção de conhecimento em pedagogia, colocando a prática do cotidiano da sala como lugar de pesquisa e, portanto, trânsito com e a teoria. Práxis é para Franco (2008)

> [...] entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma-se a si mesmo. "[...] que toda vida social é essencialmente prática". [...] a práxis é inerente ao ser humano e que, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas práxis "é determinação da existência como elaboração da realidade" (p. 81).

Considerar a teoria em pedagogia e educação na práxis envolve a consideração da pedagogia como ciência da educação, uma ciência de natureza prático-social (FRANCO, 2008; GHEDIN; FRANCO, 2011; PIMENTA, 2012).

Embora a consideração da pedagogia como ciência não seja consenso entre os próprios educadores e especialistas fora da pedagogia – estes últimos, sempre tecendo fortes críticas à área, mesmo atuando nela – se assume nesta tese a pedagogia como ciência prático-social.

Esta forte crítica à pedagogia como ciência se justifica porque a própria área foi se afastando da pesquisa de cunho teórico concentrando sua ação à docência, à sala de aula e à formação de professores e, assim

> [...] foi gradativamente perdendo as possibilidades de se fazer científica, quanto pretendeu organizar sua racionalidade e sua prática social dentre dos pressupostos da ciência moderna, de fundamentos positivistas, moldes estes inadequados à sua epistemologia. À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser a articuladora de um projeto de sociedade. (FRANCO, 2008, p. 71).

O momento atual é a pedagogia exercer, para além de seu papel social de formação humana emancipatória - mas complementar à ela – o fazer e constituir-se ciência da práxis, abandonando a característica de ciência clássica, mesmo que necessitando das ciências "auxiliares" aplicáveis à educação, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, etc. A pedagogia, portanto, assumindo-se como "[...] uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de

exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (FRANCO, 2008, p. 73)".

Considerar a pedagogia como ciência da educação, da práxis, exige que a área se abra pra novos pressupostos epistêmicos, sobretudo metodológicos em

> [...] que permitam a análise dialética do real, facilitando o acesso aos significados que os sujeito construíram e estão construindo em seu fazer social, proporcionando condições de reinterpretação desse real, reconfigurando e ampliando a rede de significados com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória (FRANCO, 2008, p.77).

Nesse sentido, a GT, opção metodológica desta tese, busca atender a essa especificidade apontada por Franco (2008) que estabelece a pedagogia como ciência da práxis, no caso, a geração de teoria ou de modelo teórico, a partir da prática, movimentando os saberes instituídos, propondo novas interrogações a partir de novos olhares sobre a problemática educacional. Ou seja, a produção de conhecimento, visto que a teoria não existe para outro fim que não seja a de se voltar para a prática (sempre e novamente) e transformar a realidade. É o oposto da fotografia que é estanque, é memorial. A teoria da práxis é justamente, o retorno à prática, revitalizando e reorientando a realidade. Toda teoria (numa perspectiva da práxis) tem que movimentar e re-movimentar a prática, modificando-a, transformando-a.

Que caminho a pedagogia deve trilhar para alcançar essa teoria praxiológica, objetivo este, que pretende esta tese?

- Recorrer a uma nova forma de produção em ciência, no interior da área, fundamentado na práxis.
- Foco inicial nas demandas sociais – estudos da sexualidade humana na educação ainda são tabus, recobertos de medo e resistências e, geralmente, professores e gestores preferem não discutir a temática, mesmo que incluída no projeto pedagógico da escola.
- Firmeza na defesa da relação dialética teoria-prática. "[...] a prática deverá fecundar teorias e estas iluminarem as práticas (FRANCO, 2008, p. 78)".
- Valorização da pesquisa de caráter praxiológico e emancipatório, portanto, com inserção e participação dos atores dos espaços pesquisados. Esta pesquisa iniciando na

universidade, na formação inicial, incluindo os Estágios e, depois, permanentemente, na prática da sala de aula (processos de ação-reflexão-ação).

- Pensar os espaços não-escolares como potenciais de transformação social e também espaços de pesquisa e formulação de teorias na práxis.

Para Franco (2008) teoria e produção de conhecimento em pedagogia, educação, tem uma especificidade. Para Franco é

> [...] só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes à conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (p. 134).

Teoria na *práxis* se dá na produção de conhecimento à área da pedagogia que pode ser anterior à experiência prática (teorias existentes) ou posterior à prática, ou seja, teorias que surgem/emergem da prática, dos saberes dos professores e atores outros da escola. Saberes que produzem conhecimentos e "[...] requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática [...] (FRANCO, 2008, p. 133)".

> Aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, saberes estes, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas (FRANCO, 2008, p. 134).

Franco (2008) distingue *saberes pedagógicos* de *conhecimentos pedagógicos.* Saberes são reflexões que emergem da prática, em diálogo com teorias pedagógicas em educação, existentes: concepções e pressupostos. Conhecimentos pedagógicos, como sinônimo de teoria.

Os conhecimentos pedagógicos, ou seja, as teorias, segundo Franco (2008), são produzidas por pesquisadores da área da educação e afins, mas que, obrigatoriamente se estruturam nos saberes pedagógicos, portanto, entre e com os professores, na realidade da escola, da sala de aula, na práxis, na confluência da prática educativa (ensino-aprendizagem) e a abstração teórica já estruturada/consolidada ou em construção.

Teorias construídas fora da realidade prática da escola, da sala de aula, logo, sem a práxis transformadora, são teorias que excluem o professor e o educando do processo de construção e essência da teoria. São teorias que se encaixam no modelo de ciência clássica, ciência esta que desclassifica a pedagogia como ciência. Em tal modelo de ciência clássica se utilizavam

> [...] de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar fenômenos através de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e com isso desfigurando a complexidade da prática educativa. Dessa forma, as teorias, os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressaram a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e com isso houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem (FRANCO, 2008, p. 137).

Teorias construídas não sob esse enfoque, portanto, que sejam embasadas na práxis, só é possível se for considerado que pedagogia é uma ciência da educação, uma ciência de prática social ou ciência prático-social (FRANCO, 2008).

A teoria da e para a práxis não implica pragmatismo, empirismo exacerbado e produção de "receitas" ou produtos finais. Absolutamente não. Implicam, ao contrário disso, um permanente duvidar, uma utopia freireana, generalizações que permitam dúvidas, que particularizem e também universalizem situações. A pedagogia, de fato, precisa vencer o desafio de se aceitar como ciência da prática, configurada como profissionalidade de um *licenciar-se*, absorver que não apenas "dar" aula é seu ideal, mas neste papel social, transformar a realidade (práxis) compreendendo e estabelecendo os processos de ensino-aprendizagem como mote da qualidade de ensino e cidadania. É desafio da pedagogia, enfim, "[...] organizar saberes de investigação que lhe permitam transformar os saberes pedagógicos em conhecimentos pedagógicos (FRANCO, 2008, p. 141)".

Teoria da e para a práxis em pedagogia e educação se sustentam sob os três seguintes pressupostos anunciados no Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2005, produzidos por Selma Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco, subscrito por 215 educadores (FRANCO, 2008).

> a) A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas realizarem-se como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bem historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica tendo por base o interesse emancipatório da sociedade.
> b) A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisa-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.
> c) Nesse sentido, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instancia orientadora do trabalho pedagógico. É ciência *da* e *para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (FRANCO, 2008, p. 149).

Aprofundando sobre a práxis, como elemento articulador entre teoria e prática e produção de conhecimento na área da pedagogia, Pimenta (2012) esclarece-nos alguns pontos que julgamos importantes se refletir, iniciando pelo conceito de práxis. Das definições de práxis, anteriormente citadas em Pimenta (2012) e Franco (2008) a palavra-chave é "transformação da realidade". Teoria não só é reflexiva, ela é ação. Se não houver a disposição de uma prática transformadora; se não emergir de situações reais, as teorias são limitadas. Apenas uma abstração sem aplicabilidade no real ou apenas hipoteticamente possível, as teorias continuam sem efeito. A educação, a pedagogia, não é um espaço-tempo-formativo em que hipóteses ou modelos possam ser direcionados para que "do lado de cá" – o da escola - os atores "se virem" a tentar adequar. Não. Toda teoria, num viés não clássico, portanto, teoria da práxis, é uma teoria construída na realidade da escola e "provada", digamos assim, no cotidiano. Como afirma Franco (2008), teoria sem práxis é *poiésis*, ou seja, não transforma, "[...] não modifica a *tecne* que a rege (p. 82)".

Se está, então, a considerar, que na práxis, existe uma nova concepção de educando, de professor, de ensino-aprendizagem (dialeticamente) – e, portanto de didática – em que homens, seres que se transformam sempre e continuamente, de maneira a buscar a re-significação e a melhoria das condições dadas. Logo, o professor se transforma e transforma o

outro não pelo acesso ao conhecimento que se dá na escola, mas, sobretudo, pelas relações de afetividade e respeito com o seu educando. “Freireanizando” a questão aqui posta, entende-se que, na práxis, este é um dos requisitos indispensáveis à transformação da realidade, dado que “educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Respeitando o educando opera-se a formação para cidadania, opera-se na subjetividade humana.

Para Paulo Freire se o professor não tem a conscientização da práxis ele será um mero transmissor de conteúdos. O professor prepara pessoas para a vida em sociedade, para a vida democrática. Esta intervenção no mundo, pela educação, implica a ação crítico-transformadora das estruturas da vida comum. Implica desmascarar para o educando a realidade do sistema social, econômico, político, enfim. E, nesse desmascaramento a ação, visando a mudança.

A teoria da práxis é então, conjuntamente organizada na prática educativa, dinâmica, fluente, crítica e transformadora. Segundo Franco (2008)

> [...] o educador, quando carrega a convicção de estar preparando homens para uma sociedade justa e democrática, atuará de forma radicalmente diferente daquele cuja preocupação máxima seja o cumprimento de diferentes itens de um programa. Adentrar nessas diferentes atuações, identificar os sentidos que fundamentam essas diferenças é parte da ciência pedagógica; explicitar e discutir com os protagonistas essas diferenças também fazem parte de seu papel; identificar com o coletivo os pressupostos ideológicos que constroem essas diferenças também faz parte de sua ação científica (p. .

Práxis e teoria, portanto, produção de conhecimento não se faz, não se idealiza, não se concretiza sem a posição comprometida do professor e, por conseguinte, do pesquisador pedagogo.

Práxis pedagógica (o fazer científico) é a teoria educacional que explicita e explica a concepção da e de prática. Práxis educativa é prática em educação teorizada, seja em sala de aula ou espaços não-formais de ação educativa. Saberes pedagógicos são, então, a ação-transformação da realidade. Isto constitui e explica a pedagogia como ciência da educação.

Pedagogia como ciência da educação, instituída nas relações entre a práxis pedagógica e a práxis educativa, resultantes de saberes pedagógicos que transformam a realidade traz o seguinte sentido para produção do conhecimento na área – uma produção em ciência caracteristicamente de prática social, marcada pelos seguintes elementos constitutivos:

> - a cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica;
> - será necessário esclarecer cientificamente essa teoria implícita, para fazê-la transparecer, para objetiva-la, para compreendê-la, para transformá-la;
> - considerar que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;
> - considerar também que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;
> - portanto, caberá à pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 85-6).

Considerar estes elementos conduz a uma nova postura docente e de pesquisador – os professores da ativa, por um lado e, os pedagogos pesquisadores, de outro - qual seja o de interrogar sempre; estabelecer um trânsito livre entre a sala de aula, a escola e a universidade e, ainda, um permanente encontro para pensar soluções para os problemas da práxis, promovendo movimentos transformadores seja, a partir das teorias, seja a partir das práticas, para gerar novas teorias ou teorias não existentes.

Neste sentido é que a pedagogia como ciência da educação fincada na prática social, amplia sua dimensão epistemológica.

> Há de se notar que a realidade da prática educativa se faz por meio de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas por meio de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. [...] no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer realizar (FRANCO, 2008, p. 86).

Esta(s) ação(ões) referente à epistemologia da ciência educativa, como práxis, portanto, em sentido oposto à construção histórica desta área, que separava teoria e prática, tentando "encaixar" teorias nas práticas educativas, abre novas possibilidades à educação e à pedagogia, principalmente, por se vincular ao compromisso da transformação da realidade, mas a partir da realidade e não de teorias construídas em outros campos do saber que se pensa, que se admite, como "salvadora" ou "redentora" dos problemas educacionais, especialmente, porque, sempre são vistas sob o ponto de vista negativo, nunca positivo, dos espaços da sala de aula.

Esta(s) ação(ões), enfim, permite na pedagogia serem organizados *fundamentos, métodos* e *ações* que nascem da realidade do cotidiano da escola junto "[...] com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica, pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica (FRANCO, 2008, p. 87).

Exige-se, um novo olhar. Um olhar *hermenêutico* (Franco, 2008; Ghedin; Franco, 2011) sobre as práticas educativas que possibilite, assim um "[...] fazer ciência da práxis, para a práxis, por meio de um processo contínuo de reflexão transformadora (FRANCO, 2008, p. 88)".

Ghedin; Franco (2011) ao caracterizar teoria e produção do conhecimento em educação, a caracterizam a partir da hermenêutica filosófica. De que maneira, numa perspectiva hermenêutica – proposta por Ghedin; Franco (2011) – a teoria da *práxis* se constitui na produção do conhecimento (ciência educacional) em pedagogia, educação?

Algumas máximas hermenêuticas, antes de discorrermos sobre o método hermenêutico, propriamente, voltado à leitura e interpretação da realidade, num viés da práxis, construindo teoria e produção de conhecimento em pedagogia e educação têm como Máxima 1: Um olhar que se (auto) vê e (auto) percebe o mundo. Ver, e sempre ver mais. Ver sempre mais além. Olhar é pensar, e pensar muito, questionar sempre e duvidar de tudo. Máxima 2: Sem a pretensão de se ter chegado à verdade ou à resposta, ter uma parada para a interpretação do que se viu. E sua Máxima 3: Após a interpretação e sua pausa "temporária", seja inserida a dialética, revisitando os primeiros outros "olhares".

Em como estas *máximas* se ligam à hermenêutica filosófica como apoio à construção de teoria praxiológica e produção de conhecimento em pedagogia, educação?

> Pode-se dizer que a transformação ocorre quando se passa da experiência do olhar à explicação racional dessa experiência – isto é, ao pensamento acerca do ver - e quando se passa do pensamento ao juízo. Nesse momento se estabelece uma cisão entre o olhar e a palavra, ao mesmo tempo que se exige uma fusão entre esses dois componentes do conhecimento racional. Na fusão do olhar com a linguagem, como escrita, é que se pode passar da imagem ao pensamento; nessa relação é que o olhar lança o sujeito para fora de si mesmo (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 75).

A hermenêutica opera uma forma de *práxis* no campo da abstração e, portanto, da construção teórica, primeiro porque, ela sai do campo do olhar, do ver, e passa à escrita,

vinculada à subjetividade do pesquisador que constrói e transforma uma descrição observada em uma teoria pensada, formulada, pelo menos, inicialmente.

A construção da teoria exige esse acesso ao mundo "hermenêutico" do pensar, do questionar e do construir. Ghedin; Franco (2008) recorrem à Marilena Chauí para afirmar que

> O pensamento fala com a linguagem do olhar. [...] O que se vê é o mundo que se é, e o que se cria faz parte daquilo que se está sendo no mundo. O olhar é condicionado pelo mundo à mesma medida que, ao olhar esse mundo atentamente, o sujeito condiciona o próprio modo de ser (p.75).

A linguagem escrita, posterior à linguagem dos participantes da situação real analisada é a produção do conhecimento sobre esta realidade. É pesquisa. É uma reatualização do mundo, uma pintura de quadro de um artista - segundo Marilena Chauí.

> O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento [...] (GHEDIN; FRANCO. 2008, p. 78).

Neste processo é que se institui a hermenêutica: de ver o que não se vê, descrever e interpretar, pelo discurso formatado na escrita.

Conceituando melhor, a partir de Paul Ricoeur

> A hermenêutica [...] permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas esse discurso não se dá alhures: ele se verifica nas estruturas da obra e por elas. Consequentemente, a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.87-8).

A construção de uma teoria exige um discurso interpretativo na cotidianidade, numa práxis que busca ser compreendida, avaliada e validada. Uma realidade que se apresenta e que só se torna evidente ou se exprime quando da observação e do olhar investigativo tomam forma, primeiro no discurso reflexivo da leitura de mundo e, depois, na forma de um discurso escrito: a teoria, propriamente. Neste sentido, a posição de um (investigados) e de outro (investigadores) assumem particularidades e ações distintas.

Há uma cumplicidade entre o objeto investigado e as vozes ou ações que falam, bem como, uma cumplicidade destes com a construção do discurso reflexivo-escrito do investigador. No âmbito da hermenêutica e da própria característica da pesquisa qualitativa, esta é uma condição especial para produção de conhecimento na pedagogia, na educação. Cumplicidade implica em compartilhamento de visões, que são diferentes, um ponto comum de objetivos. A principal cumplicidade talvez seja e esteja no fato de que o investigador sempre duvida e o investigado sempre confirma/esclarece.

Esta cumplicidade permite a interpretação, pelos investigados e pelos investigadores, da realidade olhada e percebida, configurada ou formatada no texto. E como deve ser esta interpretação (hermenêutica) de cumplicidade entre investigador e investigados?

> Só haverá interpretação verdadeira quando for criado certo distanciamento da cultura em que se está inserido. Para compreender o que se é, deve-se introduzir sempre uma atitude de suspeita que produz não só uma separação entre o sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro próprio sujeito. O distanciamento não é somente alienante nas circunstâncias acima apontadas, mas constitui também a condição de possibilidade de toda e qualquer compreensão e interpretação autenticas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 89).

Distanciamento é defendido como o momento de construção do texto pelo pesquisador. É condição para a interpretação. Mas não é neutralidade – perspectiva da ciência clássica. Para a construção de teoria e produção de conhecimento, a citação anterior pretende significar que, por meio da subjetividade dos sujeitos se chega à objetividade das coisas. E, neste sentido

> [...] a impossibilidade, no campo da Filosofia e das ciências humanas, de separação total entre sujeito e objeto, uma vez que sempre se está mergulhado, histórica e culturalmente [...] . [...] tanto o sujeito como o objeto estão vinculados à totalidade. O conhecimento sempre se dá de forma circular, e essa circularidade pretende referir-se ao todo (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 93).

Esta complementariedade sujeito-objeto, dialeticamente construído, implica no discurso hermenêutico, portanto, na construção da teoria, no seguinte sentido: no texto hermenêutico nada é definitivo.

> A questão do sujeito / objeto nas ciências humanas tem que ver com a da singularidade/universalidade dos textos ou da

> particularidade/sistematicidade. A interpretação substitui, aqui, uma análise lógica semântica justamente pelo fato de pretender perceber melhor a diferença entre particularidade e sistematicidade. Este movimento é muito importante: perceber que a singularidade incorpora a particularidade na própria interpretação, mas de tal maneira que a singularidade não seja isolada e separada da sistematicidade e ambas resultem num tipo de totalidade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 97).

Esta dialética, em que as posições e formas de ser e estar no mundo de investigados e investigadores vão se constituindo para entendimento da realidade, permite a compreensão da práxis no que se refere a olhares e re-olhares sobre o cotidiano, que permite, ademais, a construção dialética da interpretação textual que vai formatando a teoria. Logo

> Não há discurso de tal forma fictício, que não vá ao encontro da realidade. Nessa perspectiva, interpretar significa explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto. A teoria da "compreensão" já não se vincula à compreensão de outrem, mas torna-se uma estrutura do ser-no-mundo. O momento do compreender responde dialeticamente ao ser em situação, sendo a projeção das possibilidades mais adequadas ao cerne das situações em que o sujeito se encontra. O que deve ser interpretado é uma proposição de mundo, de um mundo tal como se pode habitá-lo para nele projetar as perspectivas e os horizontes mais próprios da constituição do ser-no-mundo [...] (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 98).

Sobre o conhecimento, sua produção, na fundamentação hermenêutica, no campo educacional, na pedagogia, Ghedin; Franco (2011) caracterizam conhecimento como "resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto acerca da própria prática, de sua construção (p. 141)".

O conhecimento nunca é finito é um fazer e re-fazer constante e permanentemente. O interessante é que no conhecimento que não se finda, sempre é inevitável a contradição, o conflito, ou seja, "O sujeito é transformado à medida que mergulha num universo em construção (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 142)".

No campo educacional, portanto, a produção de conhecimento na área da educação é muito próxima desta assertiva acima exposta, pois, de fato, os saberes docentes (conceito de M. Tardif) são construções em que muitas dimensões, além da formação universitária, confluem para uma prática ou um saber-fazer construído e em construção; são ainda, significados construídos de percepções, num fazer prático.

> O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que se pode conferir ao "por que fazer". O horizonte dos significados possibilita um

> descortinar dos sentidos da própria prática em relação às outras práticas sociais. Um fazer sobre o qual o sujeito não refletiu sistematicamente impede-lhe o horizonte de sentido e dificulta o próprio processo de aprendizagem. Conhecer envolve desvendar, na intimidade do real, a intimidade do próprio ser, que cresce justamente porque a ignorância se vai dissipando diante de perguntas e respostas construídas por si próprias, na qualidade de sujeito entregue ao conhecimento, o qual se mostra inerente à compreensão do próprio se no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

Produção de conhecimento como uma parte ou um entendimento do que vem a ser teoria no campo educacional, tem a ver com o olhar de que se falou anteriormente. E no olhar, a construção textual que nasce da reflexão, da significação do observado. Aliás, no olhar já se tem, de antemão, a gênese da teoria, da abstração inicial.

> O olhar destinado à percepção do concreto explica-se pela habilidade de abstração, que adquire sentido quando, dialeticamente, pode voltar-se para a própria concretude das coisas a fim de torna-las conhecidas com toda a evidência. O ato de conhecer torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres, em seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência da vida. As confirmações buscadas nas outras reflexões (teoria e pensamentos), por mais ecléticas que pareçam, são uma tentativa de não isolamento na autoafirmação da opinião pessoal. Ainda que uma mescla de infindas definições se afigure exagerada, vai adquirir sentido pelo significado abrangente do próprio objeto sobre o qual o sujeito se debruça (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 145).

Na produção de conhecimento, no ato de conhecer, evidencia-se o desconhecido, aparece o escondido. Em outras palavras, supera-se o limite, aquilo que faltava para que aquela realidade pudesse ser teorizada. Por isso, a produção de conhecimento, principalmente, em educação, não se dá fora de um processo dinâmico, geralmente, um pouco duradouro.

O processo de construção de conhecimento é sempre marcado também pelo constante deslocamento do sujeito. No sentido da práxis, é sempre um movimento constante de desalienação, de tomada de consciência da realidade que precisa ser transformada, do eu que é deslocado para um novo ser-estar neste lugar, que passa a ser um lugar-reflexivo.

> A realidade que fala no próprio sujeito e por meio de seu ser é o descortinar de um processo dinâmico na tarefa cotidiana de dissipar a ignorância das coisas [...]. O apego ao saber representa a descoberta de uma possibilidade

> de superação dos limites impostos pela sociedade de classes. Não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Olhar o que se está fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico constitui, antes de tudo, profundo e rigoroso exercício de compreensão do próprio ser. Marcar o ato cognitivo unicamente pelo resultado de um processo ou fundamentar um conhecimento apenas no método ou no objeto implica empobrecer as dimensões de uma atividade totalizante impulsionada, também, por causas subjetivas e, às vezes, inconscientes. O atrativo na construção de dado objeto é justamente a identidade do sujeito com uma realidade que é concebida à mesma proporção que constitui um exercício de identificação subjetivada objetivamente no cotidiano, em que a vida explode na busca constante de explicação (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 146-7).

Deste modo, a teoria na práxis nunca é um fim em si. Ela, a teoria, não coloca um ponto final na produção de conhecimento, aliás, propõe um retorno à prática com a teoria organizada, afim de que este lugar do sujeito continue "des-seguro" e a realidade possa ser questionada e transformada, novamente e sempre.

Pode-se dizer que neste trânsito entre o descritivo e o interpretativo o que há é um mergulho numa realidade vivida e em vivência, mas que, por muito natural, rotineira, passa despercebida. O momento de olhar e "re-olhar" a prática, profunda e metodicamente, na busca pela fundamentação, das razões e justificativas das dúvidas e porquês, permite encontros e desencontros do participante consigo mesmo e do pesquisador; mas este último, só no momento da escrita hermenêutica e o outro no exato momento cognitivo da explicação ou expressividade desta realidade não percebida, mas agora, refletida na descrição.

Neste sentido toda ação reflexiva sobre a realidade, sobre a prática pedagógica na preocupação hermenêutica é um momento íntimo de muitas incertezas, pois a realidade é o que é, mas sua interpretação exige a sensibilidade de crítica, dúvida, cortes e recortes. A busca da interpretação desta realidade é algo não muito evidente enquanto se está observando e refletindo, antes ainda do escrever o detalhamento.

Na perspectiva hermenêutica e também nas metodologias de pesquisa que buscam a construção de teorias é sabido que nem sempre os pesquisadores transpassam o limite da descrição gerando interpretação e teoria, isto porque o conflito é algo presente em pesquisas desta natureza. Este sentimento, no campo educacional é muito presente, sobretudo, quando se trata de uma escola, em um local, com um professor e gestor. Descrever tudo? E a ética em pesquisa? Como organizar estas situações de tal modo que a realidade da prática que vai gerar teoria não cause danos aos participantes da pesquisa e do espaço onde esta pesquisa está

sendo realizada? Havendo o compromisso ético inicial, interinstitucional, e sabendo-se, que é a práxis, em sua realidade total que se quer apreender, os conflitos se dissipam e a produção de conhecimento torna possível não só a identificação dos "nós" ou inflexões do real, mas permite uma ação reflexiva para transformação deste real, de tal modo, que a teoria emergente possa auxiliar esta transformação que, outrora, se configurava como uma ferida a não ser tocada.

> A proposta aqui é uma racionalização reflexiva do processo da construção sistemática do conhecimento, em que se encontra implicada toda a existência. O conhecimento adquire sentido à medida que toca existencialmente o sujeito, e conhecer implica, por conta do próprio processo, uma ação política calcada no compromisso ético-político para com a sociedade. O conhecimento constitui, em essência, a dinâmica de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão desse referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 148).

A tarefa do conhecimento ou da produção científica de uma área parte do princípio de que a realidade não é "nunca um dado; ou seja, a realidade mostra-se ao sujeito à mesma proporção que ele cria a habilidade de interrogá-la em seu sentido e em seu significado (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 148)".

Isto significa que o olhar investigativo, bem como a descrição e análise realizada são ações que, para serem válidas, não podem perder a essência da totalidade e, desta forma, a universalidade e a particularidade de cada olhar, o que torna tudo muito significativo e deve ser sempre levado em conta.

A teoria construída com a ajuda da hermenêutica (ou construção de discurso pelo olhar e a interpretação do olhar voltado ao texto) nas relações investigador-investigado, para conduzir à transformação da realidade, deve perpassar a práxis. Este é o sentido do que vimos chamando aqui de teoria da práxis: uma teoria que emerge da prática e que retorna à prática para gerar novas problemáticas, "testando" a validade, os limites e os não aprofundamentos da teoria. Talvez isto faça sentido quando Franco (2008) chama a atenção para as teorias implícitas, ao informar que "À medida que teorias implícitas vão sendo decifrado, outros saberes de diversas áreas, se fazem necessários, emprestando à ciência da pedagogia suas contribuições (p.88)".

A teoria da práxis como ciência da educação deve ser pensada, segundo Franco (2008) da seguinte maneira:

> [...] é muito pouco oferecer ao educador teorias sobre fatos e normas observadas, mas será preciso auxiliar o educador "a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las à cabo autonomamente" [...] (FRANCO, 2008, p. 90).

Exige-se da teoria da práxis que "[...] ofereçam ensinamentos, indiquem caminhos, apresentem objetivos à própria atividade do educador (FRANCO, 2008, p. 91)". Isto porque, se pretende sistematizar os conhecimentos sobre uma realidade. Retornar para esta realidade com um novo olhar teórico-metodológico é nada mais natural, que neste retorno, se repasse os caminhos, as etapas do processo da realidade, transformando e percebendo novas inflexões críticas.

Colocar o educador como agente da teoria da práxis, talvez seja o grande desafio das teorias praxiológicas oriundas do método da GT. A máxima desta afirmativa: "[...] essa ciência precisará ter preocupações emancipatórias e formativas, pois só o educador pode conduzir e avaliar sua prática, portanto, só cabe a ele transformá-la (FRANCO, 2008, p. 92)".

Por isso, exige-se uma teoria praxiológica. Se não houver prática anterior ou posterior à teoria, tudo será um vazio que não traduziu a realidade. Desta forma, a teoria praxiológica é aquela que primeiro conscientiza e desaliena o educador e depois, quando atuante, mobilizadora, age, transformando a realidade. Citando F. Schleiermacher[8], Franco (2008) afirma que

> [...] Scheleiermacher acredita que teoria alguma é capaz de transformar a prática, ela pode apenas, mediatizada pelos homens na prática, atuar através destes, na configuração e na avaliação desta. Para esse autor, a teoria funciona mais como elemento conscientizador da práxis do que transformador, considerando que a práxis se autotransforma, ponto de vista coerente com seu pressuposto de que existe na práxis, e nos homens, uma tendência natural à formação ética (p. 92).

Paulo Freire também expressa esta lógica ao se referir à dialética pedagógica – para Pimenta (2012) uma *pedagogia dialética* e uma *didática dialética* – em que, no diálogo, nas relações entre educador e educando, se desalienam ambos, buscando "a superação das condições opressoras e alienantes que impedem aos sujeitos a conquista de sua humanidade

[8] SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 1999.

(FRANCO, 2008, p. 92)". Logo, a relação teoria-prática também se consolida, pois a teoria se torna práxis, à medida que os participantes desta "aventura" dialética constroem uma práxis que não é apenas prática, mas teoria e uma teoria que é prática, ou seja, fundamenta-se numa ação transformadora libertária, revolucionária, emancipatória – utilizando palavras freireanas. "Para Paulo Freire, a teoria está na práxis, tanto quanto aí estando a transforma e juntas podem transformar as condições que a geraram (FRANCO, 2008, p.92)".

Para esta "junção" dialética entre teoria e prática (teoria-prática), numa proposta metodológica (Franco, 2008) é importante a presença dos seguintes elementos:

- a integração dos sujeitos da práxis;
- objetivo formativo e emancipatório aos sujeitos da práxis;
- compreensão critico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática;
- transformação coletiva da prática;
- autodeterminação dos sujeitos da prática (p.97).

Como afirma Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia" a dialética teoria-prática implica sair da heteronomia e, portanto, implodir a parede que separa a teoria da prática e aquela parede que coloca o professor, detentor do saber, de um lado e, de outro, o educando, como absorvedor dos conhecimentos do sábio mestre: acrítico, não falante, só cognitivo, sem corpo, só cérebro. Isto, aplicado à pesquisa de produção teórico-praxiológica, propiciará, ao pesquisador e ao docente

> [...] a possibilidade de ampliar os dados de sua interpretação existencial, fundamental para a reconfiguração dos significados de sua existência, condição necessária para desencadear processos de mudança pessoal e transformação de perspectivas na dimensão profissional (FRANCO, 2008, p. 108).

Pedagogos (as) produzindo conhecimentos na área, sob o viés da práxis. Este um desafio posto na atualidade para que uma nova imagem da pedagogia seja consolidada, como *ciência de prática social praxiológica* o que exige destes pedagogos pesquisadores uma formação dupla, não só profissional, mas de pesquisa. O pedagogo (a) pesquisador(a)

> [...] deverá ser um investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um

> projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 110).

Portanto, esse pesquisador pedagogo (a) assume alguns predicados:

- é formado numa concepção política emancipatória em pesquisa e profissionalidade na docência;
- é formado no campo do conhecimento da educação;
- é formado para articular no campo científico, teoria e prática, numa abordagem da práxis;
- sempre visar a transformação da realidade, a desalienação individual e coletiva no sentido "(...) de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 117).

1.2.Produção do conhecimento em educação sexual

Sem desconsiderar o histórico da produção de conhecimento brasileiro na área da educação sexual, anterior aos anos 1960, se destacam autores(as) como Maria José Garcia Werebe[9], Marta Suplicy[10], César Nunes[11], Maria Amélia Goldberg[12], Carmem Barroso e Cristina Bruschini[13] e, Marilena Chauí[14] - entre outros - são alguns ícones responsáveis pela produção de pesquisa em educação sexual e formação de novos pesquisadores da área, no final dos anos 1970 e toda a década de 1980.

Nesta subseção opta-se focar a produção de conhecimento da área da educação sexual dos anos 1990.

Ribeiro (1990) e Figueiró (1996a, 1996b, 1998, 2006, 2010) são alguns dos autores, dentre outros, que nos permitem uma discussão sobre conceitos, teorias e produção de conhecimento em educação sexual. Acrescentam-se, ainda as contribuições de Guacira Louro (Louro, 1999) e Jimena Furlani (Furlani, 2011) – para citar apenas duas autoras dentre outras

---

[9] WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola.** Lisboa: Moraes Editores, 1977.
[10] SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo.** Petrópolis: Vozes, 1987.
[11] NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** Campinas, Papirus, 1987.
[12] GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. São Paulo, Aruanda, 1981. Este livro, segundo Figueiró (1996b) é a primeira obra na área a tratar do tema das políticas públicas em Educação Sexual, hoje, denominado na área também como direitos sexuais.
[13] BARROSO, Carmen. BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual:** debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.
[14] CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: esta nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

e outros - se atualizando, assim, na contemporaneidade, as principais abordagens – terminologia de Furlani (2011) - em educação sexual.

Ribeiro (1990) construindo a história da educação sexual no Brasil afirma que a mesma não pode ser contada sem a consideração da repressão sexual, aquela mesma que S. Freud defendia como a razão das neuroses adultas. Esta mesma defesa que o fez aprofundar, ainda que superficialmente - e, este "superficialmente", nos legou profundos conhecimentos - à teoria da sexualidade infantil. Mas

> [...] mesmo com os riscos da repressão, o desenvolvimento de projetos de orientação sexual continuou em algumas instituições, conforme menciona Maria José Werebe, ao referir-se a uma sondagem realizada no IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em São Paulo, no ano de 1976: eram ao todo 56 trabalhos. Pouco, para uma área que dez anos antes estava em pleno desenvolvimento. Mas estimulador porque demonstrava que nem tudo estava perdido (p. 13-4).

No espectro da produção em educação sexual, Ribeiro (1990) afirma, como já nos constatou Figueiró (1996b), que a ditadura significou um retrocesso ao desenvolvimento da área da educação sexual. Dos anos da década de 1980, propriamente, se tem um novo impulso à produção na área, sobretudo, com a expansão dos programas de pós-graduação em educação e psicologia, mas principalmente, com a abertura política.

As primeiras produções na área são (1) de cunho histórico e (2) defesa da orientação sexual nas escolas (3) argumento emancipatório à sexualidade na sociedade brasileira visando uma postura política frentes às liberdades sexuais, hoje, direitos sexuais.

Ribeiro (1990) nos indica uma conceituação de educação sexual, observando que "A educação sexual lança mão dos conhecimentos resultantes do estudo científico da sexualidade para estruturar sua técnica e seu conteúdo teórico (p. 5)".

O período é muito frutífero na recuperação dos anos perdidos de produção na área, fomentando-se preocupações de cunho teórico, seja em educação sexual, seja em orientação sexual, termo que nos anos 1990 ainda se referia apenas às ações educativas ou pedagógicas no campo da sexualidade.

Ribeiro (1990) utiliza a seguinte definição

> Neste ensaio, utilizo duas expressões de sentido semelhante: educação sexual e orientação sexual. Porém, cada uma delas se relaciona a uma situação específica. Refiro-me a educação sexual quando trato dos processos

> culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamento ligados à manifestação de sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a própria evolução da sociedade que determina os padrões sexuais de cada época e, consequentemente, a educação sexual que será levada ao indivíduo. Quando falo de orientação sexual, penso numa intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho: psicólogos, assistentes sociais, professores, orientadores educacionais, médicos, mas sempre com formação específica para a função de orientador sexual (p. 2-3).

No decorrer dos anos, a linha de pensamento sobre educação sexual e orientação sexual, principalmente nas produções do Dr. Paulo Rennes sofrem adequações. A concepção de educação sexual em Ribeiro (1990) depois em Ribeiro (2004) e a encontrada em Maia; Ribeiro (2011) aponta para uma atualização

> [...] quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio-culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transfomando-se em uma **educação sexual escolar**, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 76, grifos meus).

E é bem verdade que a aproximação da educação sexual com a didática e o currículo, bem como com a formação de professores, imprime um desafio atual no campo da educação. Mas não só isto. A produção de conhecimento, em termos de nomenclaturas na área, sejam os conceitos ou as abordagens, não pode perder de vista que outros novos termos apenas similares, só acabam enfraquecendo a constituição teórica na área e sua busca de consolidação teórica, epistemológica. Assim

> [...] as tentativas de alguns estudiosos de se utilizar novos termos que substituam o já reconhecido *educação sexual,* que para esse grupo, é um termo oriundo de uma visão médico-biológica e higienista que prioriza a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis e o conhecimento dos métodos contraceptivos. Nada mais equivocado! Se confunde a forma de abordagem, a concepção de sexualidade, a perspectiva da ação pedagógica com o termo em si. **Não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação.** Seja educação sexual, seja Educação para a

> Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será. Divergências à parte, já que dificilmente contribuem para o fortalecimento da **educação sexual enquanto ciência da educação** e campo de intervenção pedagógica, optamos por adotar educação sexual como o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77, grifos meus).

Esta consideração é muito propícia na construção desta tese em sexualidade infantil, até como critério de avaliação na área da educação sexual, como ciência da educação, no sentido de se obter uma (im) possível resposta sobre em até que ponto uma pesquisa avança o conhecimento em educação sexual ou simplesmente se configura como um movimento circular sobre o mesmo espaço, que não permitem novas considerações que, ademais, não são nem suficientes para contrapor pesquisas que já avançaram. Atuam quase como que capas invisíveis como aquelas dos desenhos animados; depois que a invisibilidade da capa perde o poder, tem-se a realidade nua e crua.

As pesquisas na área, voltadas à teorização, para estes autores, devem ser direcionadas para este novo lugar, este outro lugar da teorização. Na expressão utilizada por Maia; Ribeiro (2011) uma pesquisa que não avança no conhecimento e na produção acumulativa da área é o mesmo que carregar água na peneira!

As novas ideias e posicionamentos são finalizados com uma proposta de que a educação sexual escolar seja crítica e emancipatória, pautada nos direitos sexuais, dos direitos humanos.

Figueiró (1996a, 1996b), no que diz respeito à produção de conhecimento na área da educação sexual na segunda metade dos anos 1980 e entrada à década de 1990 afirma que, marcadamente, há uma preocupação da área, não só com o desenvolvimento de políticas educacionais de orientação sexual, mas fundamentalmente, a preocupação com a formulação de teorias, conceitos, metodologias e reflexões em educação sexual já que a ditadura significou uma quase paralisação das produções já em bom desenvolvimento antes de 1964.

A produção de conhecimento em educação sexual neste período – anos 1980 em diante – estava concentrada na orientação sexual na escola, como um imperativo. Tratava-se de um conhecimento científico escolar que corrigisse a consideração sinônima de sexo com imoralidade, pecado, caso de saúde pública.

No auge da abertura democrática, a educação sexual assumiu naquele momento um caráter *combativo* – Maria Amélia Goldberg – isto, porque, os movimentos sociais ressurgem nos primeiros anos da década de 1980, possibilitando reflexões e críticas por parte da sociedade

> [...] procura mostrar que o fundamental é participar das lutas que se travam hoje, no Brasil e no mundo, pela transformação dos padrões de relacionamento sexual [...] meu credo pedagógico diz que a educação sexual só poderá contribuir realmente para a mudança dos padrões de relacionamento sexual se for uma prática de:
> 1º) Autonomia, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas.
> 2º) Participação em lutas coletivas...
> 3º) Denúncia e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado – mas exige também a criação do futuro (RIBEIRO, 1990, p. 18-9).

Figueiró (2006), afirma, que essa acepção combativa de educação sexual, construída por Maria Amélia Goldberg é também denominada de *emancipatória* advinda da *práxis* marxista, já discutida anteriormente.

> Assim sendo, ela [a educação sexual] deve ser definida, sobretudo, como uma forma de engajamento pessoal nos esforços coletivos pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social [...] é esse exercício que oportuniza ao indivíduo educar-se sexualmente. Para isso, necessita desenvolver sua autonomia quanto a valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer denúncias das situações repressoras da sexualidade. Esse modelo é denominado de *educação sexual emancipatória*, combativa ou política, pois está comprometida com a transformação social (p. 39, acréscimos meus).

O educador sexual, nesta proposta, teria que assumir uma postura política, ao lado de uma formação sobre a biologia sexual; informar e apontar possibilidades de autonomia, numa perspectiva educativa e sociológica e, sobretudo, articular os conhecimentos sobre sexualidade à afetividade.

Para Ribeiro (1990)

> Pensar a educação sexual nestes termos é promover o indivíduo e estimular as relações humanas, pois a afetividade é valorizada e a cultura e as relações sociais são apresentadas como esferas ativas na questão da sexualidade, possibilitando a discussão de padrões e conflitos, promovendo um estilo de

> vida pessoal que inclua o respeito e atitudes responsáveis em relação ao outro (p.21).

Figueiró (2006) conceitua educação sexual como

> [...] toda ação ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (p. 38-9).

A teoria e a produção de conhecimento em educação sexual – que abarcam os conceitos e as diferentes abordagens da área - perpassam, segundo Figueiró (2006), o estudo sobre as relações de gênero; o resgate do erótico; a conscientização da "imbricação" individual/social; o estudo sobre a sexualidade humana. A seguir o apontamento de cada um destes elementos.

O estudo sobre as relações de gênero. Este primeiro item tem como referencial Joan Scott, uma historiadora feminista que abre os estudos sobre as relações de gênero explicando que o feminino, a mulher. Para esta autora, gênero não pode ser estudado sem as relações com o masculino. A partir deste princípio, com Scott têm-se os estudos sobre os femininos e os masculinos (no plural) para nos indicar as múltiplas sexualidades e diversidades em orientação sexual.

O resgate do erótico. Resgatar o erótico significa retirar daquilo que é expresso na mídia televisiva ou jornalística, a criticidade sobre o erótico, numa perspectiva de construção teórico-reflexiva e, portanto, científica, procurando apoiar tais expressões não mais numa base de senso comum, sobretudo aquelas que excluem, reforçam preconceitos e estereótipos. O principal objetivo do resgate do erótico no campo da educação é demonstrar aos pais que a sociedade é erótica e se ela é erótica a escola e, portanto, os educandos, convivem com essas realidades que precisam ser evidenciadas e discutidas na forma de orientação, reflexão, formação. É interessante, como no ambiente escolar, existe tanta repressão às questões relativas à sexualidade, às vezes, até espanto, e, quando se trata da TV, por exemplo, têm-se tanta naturalidade. O resgate do erótico implica esta conscientização dos pais, professores e da gestão escolar que não se trata mais se deve ou não haver programas de orientação sexual, mas sim, de que forma articulá-los ao Projeto Pedagógico, ao currículo, à sala de aula. Bell Hooks num capítulo do livro "O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade" esclarece-nos que o *erótico* ou o *eros* no processo de ensino-aprendizagem não implica o sentido de senso

comum “sexo”, “libertinagem”. Absolutamente não. Eros e pedagogia, na acepção de Hooks (2000), está ligado à auto-realização e a tranquilidade pessoal, individual, com sua própria sexualidade, no respeito à orientação sexual do outro, *higiologia* (saúde e bem-estar), nas palavras da autora. O eros nos espaços da sala de aula permite que a afetividade seja conectada ao cognitivo, recuperando, assim, a base da filosofia (original) em que razão e emoção eram equilibradas na formação do indivíduo – com o positivismo, ambos se desvincularam com prestígio do cognitivo na educação escolar. Para Hooks

> Quando eros está presente no contexto da sala de aula, então o amor está destinado a florescer. [...] Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo (HOOKS, 2000, 118, 119).

A conscientização da “imbricação” individual/social. Neste aspecto, o que se busca refletir aqui é a necessidade do indivíduo estar bem com sua própria sexualidade – este, o ponto de partida. De bem com sua própria e individual sexualidade, ser livre e poder viver esta sua sexualidade no convívio social, sendo respeitado (a). A questão aqui está nos direitos sexuais e na aceitação da sociedade contemporânea de que os tempos de hoje são tempos de cidadania e respeito às pessoas, independente de sua orientação sexual. A luta dos anos 1980 por liberdade e direitos sexuais continua. Atualmente, temos o movimento LGBTT que vem atuando firmemente no enfrentamento à homofobia institucional, escolar, religiosa, etc. Direcionar a educação sexual na atualidade implica, obrigatoriamente, que haja espaço para estudos nesta relação individual/social, perpassada pelos direitos sexuais, não só em relação a pessoas LGBTT, mas o enfrentamento à violência e abuso contra a mulher e contra as crianças e adolescentes.

O estudo sobre a sexualidade humana. Este item, sem dúvida, é um dos eixos importantes e caros à área da educação sexual e foco desta tese. Figueiró (2006) conceitua sexualidade como

> [...] uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivência são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em

> sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (p.42).

O ser humano é ser sexuado, desde quando nasce. Assim, a sexualidade é a energia que faz o bebê perceber-se no mundo. A mesma energia que o faz apropriar-se dos conhecimentos do mundo e o faz também crescer, desenvolver-se e satisfazer suas necessidades, demandas individuais em coletividade, sempre na busca do prazer, da satisfação, o aprender aprendendo.

O paradigma emancipatório indica ser suficiente e atual, para abarcar na grande área da educação sexual o estudo sobre (1) as relações de gênero; (2) o resgate do erótico; (3) a conscientização da "imbricação" individual/social e (4) o estudo sobre a sexualidade humana.

Pesquisadores (as), como Guacira Louro, preocupavam-se no final dos anos 1990 e entrada nos anos 2000 com a produção de conhecimentos na área da educação sexual propondo reflexões e conceitos como gênero, pedagogia do corpo, pedagogia da sexualidade, pedagogia feminista, entre outros. Atualmente, Guacira Louro, dedica-se aos estudos sobre gênero, sexualidade e teoria *queer* na educação (BRÍCIO, 2012).

> A trajetória de pesquisa da Prof.ª Dr.ª Guacira Lopes Louro contribuiu para a constituição e a consolidação do campo de estudos sobre gênero, sexualidade, teoria queer e educação no Brasil. Pesquisadora da temática desde a década de 1990, quando traduz o Artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" de Joan Scott (Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 1990) e organiza o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (www.ufrgs.br/faced/geerge) da UFRGS, em 1990), onde continua atuando como pesquisadora, Guacira desempenhou papel fundamental na formação GE 23 da ANPED "Gênero, Sexualidade e Educação", em 2004, transformado em GT em 2005, constituindo-se um importante espaço institucional de debate crítico sobre a temática. (BRÍCIO, 2012, p. 1).

Guacira Louro, em entrevista à Brício (2012), afirma:

> Comentei antes que **um campo teórico "vive" de debates e questionamentos.** Os estudos de gênero e sexualidade obviamente não escapam desse movimento. Contemporaneamente têm se tornado mais visíveis as múltiplas possibilidades de viver ou de experimentar os gêneros e a sexualidade, as distintas posições de sujeito e seus atravessamentos. Então, as tentativas de classificar, nomear, definir vão sempre se mostrar falhas (BRÍCIO, 2012, p. 4, grifos meus).

Guacira Louro é um ícone no tema das relações de gênero e seu comentário quanto ao fato de que um campo teórico se torna cada vez mais "verdadeiro" e contribuinte à área, na medida em que é contestado, questionado, acrescido, cortado, assegura que, estudos teóricos devem cada vez mais ser produzidos, sobretudo, na área da educação sexual, que sofre tantas críticas e desamores no interior dos departamentos das universidades e entre os colegas de outras áreas.

Depois da tradução do texto de Joan Scott, um marco para a produção sobre gênero, no Brasil, G. Louro, em 1997, publica *Gênero, Sexualidade e Educação*. Nesta obra, numa perspectiva pós-estruturalista[15], a autora analisa as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero (a mulher) articulando à etnia, à classe social e às questões de poder, tendo a escola (educação) como espaço de discussão, em que são reproduzidas práticas de discriminação e preconceito.

Para Louro (1997) o foco desta produção (sobre gênero) na área da educação sexual implicava a construção de uma teoria científica que considerasse a mulher como sujeito desta formulação na sua evidenciação a partir da categoria gênero. Trata-se, portanto, de uma contribuição tanto teórica quanto metodológica, uma vez que o foco é sempre a sala de aula, a prática de professores e professoras, visando o atendimento das diferenças e o respeito à orientação sexual dos educandos e dos próprios professores.

As *identidades* de homens e mulheres e suas diversas formas de ser e estar no mundo, abriram novas perspectivas na área da educação sexual (Louro, 1997). Ampliavam-se as considerações de que a sexualidade não era apenas uma questão pessoal, da intimidade de cada um, mas que tinha muito a ver com a sociedade, com a política e, o mais importante, a sexualidade é uma construção que se dá por toda a vida, de diversas maneiras e influenciam e são influenciadas na convivência do indivíduo e na sua socialização. A marca da cultura é, sem dúvida, uma constante nesta proposta de G. Louro, sobretudo quando trata do *Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade.*

> [...] a começar pela própria concepção de corpo [...]. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não - natural [...]. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas

[15] Pós-estruturalismo é propriamente da filosofia tendo como principais representantes Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze,Jean-François Lyotard, Judith Butler, dentre outros. Nesta abordagem, a realidade é uma construção social e subjetiva

> de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Esta matriz "corpo" e as relações com a sexualidade e a educação, fonte dos estudos de G. Louro, tem estado presente nas discussões atuais no campo da educação sexual.

Um outro autor, atualmente, muito lido aqui no Brasil é David Le Breton[16]. Na obra *Antropologia do corpo e modernidade,* publicado na França em 1990, com edição em português recente (em 2013), o autor coloca o corpo como o resultado ou efeito de uma construção social e cultural. E mais: o corpo como desejo, abrindo reflexões atuais em Freud e suas "provocações" na antropologia e na psicologia social.

A obra de Le Breton (2013) fornece algumas pistas sobre o corpo na contemporaneidade. Passando da antropologia para a psicanálise, para a medicina, para a biologia, a sociologia e tantas ouras áreas, Le Breton traça um panorama da relação corpo e sexualidade, corpo e estética, corpo e outras relações mais. A partir da frase "A existência do homem é corporal (p.7)" ficam evidentes duas considerações iniciais na relação corpo-sexualidade em Le Breton. A primeira: a relação corpo-sexualidade é demarcada pela cultura. A segunda: fragmentar a relação corpo-sexualidade, que foi a aposta da sociedade ocidental, transposta à escola, teve um efeito devastador na constituição sexualizada dos indivíduos (às vezes, Le Breton utiliza o termo *sujeito* da psicanálise). Reconfigurar estes elementos, o corpo e a sexualidade que nunca se ausentaram das sociedades de natureza "primeiras" apresenta-se como saída para Le Breton; saída esta, atual, promovida, principalmente, pelos movimentos sociais e os direitos humanos sexuais. A afirmativa da primeira consideração não é nenhuma novidade. De fato

> Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa. Assim, numerosas sociedades não separam o homem do seu corpo, à maneira dualista, tão familiar ao ocidental (LE BRETON, 2013, p.8).

Na segunda consideração é imprescindível, segundo Le Breton, desvendar o processo histórico pelo qual o corpo passou, da representação una do humano e, logo, a noção implícita

[16] LE BRETON, David. **A antropologia do corpo e modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

e explícita de sexualidade para a representação fragmentária deste mesmo humano, que exclui a sexualidade do corpo, que exclui do humano a sexualidade, que coloca a sexualidade no lugar do proibitivo, do pecado. Le Breton, para localizar este processo histórico nos situa na revolução galileana; na filosofia de Descartes e o mundo-máquina-matemático; o corpo-tecnopolítico foucaultiano. Este modelo de corpo descartesianizado - mundo-máquina-matemático –

> [...] subentende ainda novas práticas sociais inauguradas pela burguesia, o capitalismo nascente e sua sede de conquista [...]. Quanto ao corpo, razoável, euclidiano, ele está nas antípodas da *urbis*, corpo sequencial, manipulável pelas disciplinas nascentes, depreciado enquanto tal, o que justifica o trabalho segmentário e repetitivo das manufaturas nas quais o home se enxerta na máquina sem realmente distinguir-se dela. Corpo despojado do homem, o que permite pensa-lo, sem reticência, segundo o modelo da máquina (LE BRETON, p. 116-117).

Como já assinalado, a proposta de Le Breton é indicar os novos moldes pelos quais o corpo vai retomando o lugar de relação com a sexualidade – lugar em que sempre esteve! – ou de, intrinsecamente relacionado, como o deve ser; condição nunca desconectada das sociedades primevas até a contemporaneidade.

Falando também sobre o corpo e a sexualidade, Goellner (2010) afirma que

> Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio por que rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico [...] o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2010, p. 28).

A produção de conhecimento sobre o corpo, sobre o gênero e sobre a sexualidade, e suas interlocuções na educação repousa sobre o currículo e a prática pedagógica dos professores. Isto é tão importante na atualidade dos estudos e no desenvolvimento da área da educação sexual que, sabe-se, a sociedade já vem assimilando a questão da diversidade sexual já há algum tempo, por meio das novelas, dos grandes eventos da Parada Gay, enfim. Mas a

escola continua não-diversa; a escola continua heterossexual, continua demarcando os corpos e os *Eros*, masculino e feminino. Ou seja, são mantidos o padrão de ações sexuais fortemente heterossexistas e, quando há desvios da norma, do padrão, a escola exclui, discrimina. Temos as pessoas LGBTT sendo excluídas da escola e das convivências; estas pessoas sofrem violência e isto porque é "esquisito(a)". Ao passo que a escola vai excluindo o (a) "diferente", o (a) "anormal", o (a) "esquisito" ela reproduz o social, naturalizando o padrão heterossexual, branco e católico ou protestante.

As saídas à escola (educação) apontadas nos estudos de G. Louro, ao longo destes anos, são fundamentalmente ações, primeiro, de aceitação da diversidade. A autora afirma: "[...] temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório (LOURO, 2010, p. 51)".

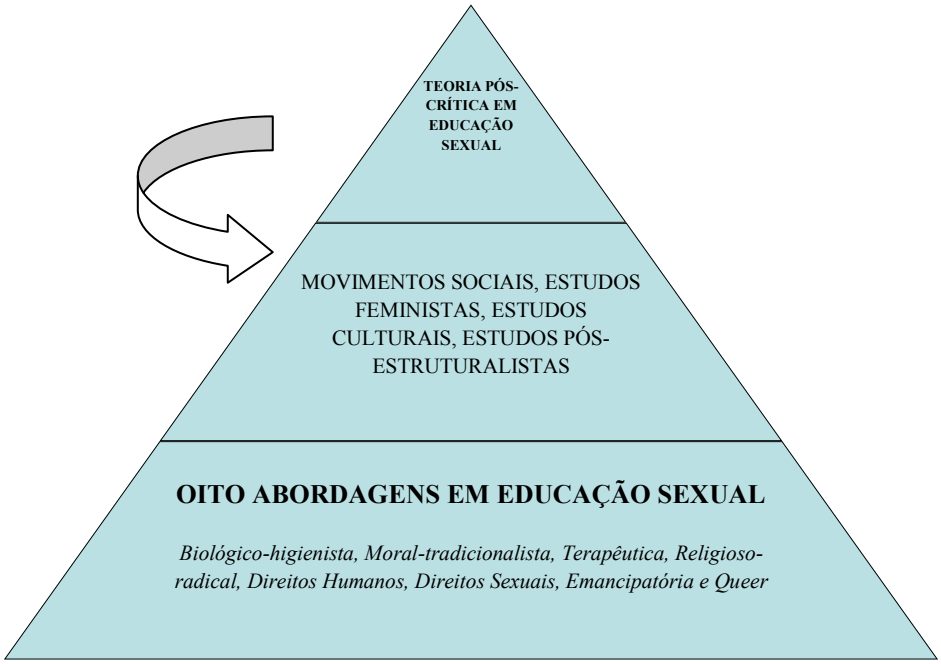
A questão central posta até aqui é direcionada para a postura do docente, portando sua postura política no cotidiano escolar. O que implica novos posicionamentos, observação quanto ao que se ouve ou que se fala, por exemplo, discriminações e preconceitos contra gays, lésbicas... Respeitar as pessoas. Assumir a perspectiva do enfrentamento, já que as políticas estão aí, precisam ser conhecidas e realmente introspectadas pelas pessoas, principalmente no espaço escolar. Isto implica uma condição de "observadores e denunciadores" de toda e qualquer prática de discriminação, na sala de aula, na escola. Desta forma, desnaturalizando o natural ou aquilo que ficou naturalizado fruto de uma sociedade que se construiu sexista e homofóbica.

Pode-se dizer que os anos 2000 indicam que a produção de conhecimento na área da educação sexual alcançou a maturidade, sobretudo nos seguintes temas específicos mais estudados: movimentos por direitos sexuais (LGBTT, por exemplo); identidades múltiplas de gênero: as várias formas do feminino e as várias formas do masculino; homossexualidade, bissexualidade e transsexualidade; sexualidade e etnia; juventude e sexualidade; abuso e violência sexuais contra mulheres, crianças e homossexuais masculinos; prostituição e turismo sexual; doenças sexualmente transmissíveis e AIDS; gravidez na adolescência numa perspectiva antropológica e dos direitos sexuais; aborto; sexualidade e deficiência.

Finalizando estas reflexões, encontramos em Furlani (2011) uma sistematização sobre as teorias e produção de conhecimento em educação sexual, em níveis (Figura 2),

havendo uma tendência, atualmente, num referencial pós-crítico, embora, em todos estes níveis existam muitas produções.

FIGURA 2. Níveis de produção de conhecimento em educação sexual na contemporaneidade



FONTE: O Autor.

Na Figura 2, *num primeiro nível*, as abordagens em educação sexual (oito classificações)*; num segundo nível*, um destaque para tendências de estudos na vertente (1) dos estudos pós-estruturalistas (G. Louro, no Brasil e, como referência internacional, M. Foucoualt), (2) dos Estudos Culturais, (3) nos estudos feministas e, (4) nos movimentos sociais. Este segundo nível, podendo ser também chamado de intermediário, considerado na sua abrangência e diversificação, no que se refere aos fundamentos, se consolida num último nível, o da *teoria pós-crítica do currículo*, como principal encaminhamento ou tendência dos estudos na área da educação sexual.

Sobre o 1º Nível: as oito abordagens são "[...] representações acerca da educação sexual" que "[...] estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro (p.15)". No que diz respeito à produção de conhecimento, estas abordagens, para Furlani (2011) são discursos, que por seus enunciados, constroem conhecimentos na área da educação sexual.

> Todos esses entendimentos acerca das oito abordagens apresentadas são uma forma de classificação dos modos como a educação sexual pode ser compreendida, hoje, no Brasil, sob os pontos de vista, teórico, prático e político. Esses múltiplos discursos são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões da sexualidade (FURLANI, 2011, p. 40).

Furlani (2011) esclarece sobre a produção na área, que ainda a educação sexual carece de uma linguagem científica menos difusa, menos marcada por rupturas, divergências. Persistem ainda "[...] discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar, entre certas abordagens, interfaces de articulações e convergências (p.15)".

Para organizar um panorama da educação sexual na atualidade, J. Furlani, num primeiro momento, apresenta-nos, *abordagens* em educação sexual, norteando as discussões para a prática pedagógica e a formação de professores em educação sexual; em um segundo momento apresenta os estudos culturais e os estudos feministas como correntes mais atuais nos estudos da área e, por último, discute a teoria crítica do currículo e, assim, uma educação sexual pós-crítica como uma tendência nas pesquisas em educação sexual que trazem como tema, por exemplo, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, cultura, multiculturalidade, gênero, sexualidade, raça e etnia e desconstrução[17].

O Quadro 3 representa, a partir de Furlani (2011), as abordagens contemporâneas em educação sexual.

QUADRO 3 Abordagens ou teorias e produção de conhecimento na área da educação sexual

ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS CENTRAIS	REFERENCIAIS
Biológico-higienista	O ensino voltado ao caráter biológico da sexualidade e, portanto, focando a prevenção à gravidez precoce e às Doenças Sexualmente Transmissíveis. A Educação Sexual deve ser tratada apenas na adolescência.	Determinismo Biológico
Moral-tradicionalista	Programas sociais de valorização da família e dos valores cristãos heterossexuais. São padrões sociais estabelecidos, regras a serem vividas e transmitidas de geração em geração pela família e nunca pela escola.	Moralidade social regulada pelo Estado com apoio da Igreja (Católica/Protestante)
Terapêutica	Buscar as causas das "anormalidades" ou daquelas pessoas que fogem à regra dos "padrões", das "normas". A cura do homossexual, por exemplo.	Médico-psicologista também com forte apoio da Igreja (Católica/Protestante)
Religioso-radical	Posicionamentos fortes ao heterossexismo e o sexo como sinônimo de pecado, imoralidade,	A Bíblia. Fundamentalismo

[17] Conceito pós-estruturalista desenvolvido por J. Derrida: desconstruir o hegemônico nos discursos sexuais promovendo uma outra construção: uma construção na perspectiva do diferente.

	sendo santo e aceito, somente no casamento.	radical.
Dos Direitos Humanos	Oriundo dos diversos Movimentos Sociais mundiais, dos anos 1970, os Direitos Humanos procuram assegurar, por meio de leis, a liberdade e a proteção das pessoas contra todas as desigualdades, discriminações e preconceitos.	Declaração dos Direitos Humanos Programas e políticas sociais de governo e de Estado
Dos Direitos Sexuais	O caráter emancipatório da sexualidade e respeito à orientação sexual. O direito à educação sexual.	Declaração dos Direitos Sexuais Programas e políticas sociais de governo e de Estado
Emancipatória	Com fortes vínculos à teoria crítica do currículo visa o reconhecimento das diversas sexualidades e no princípio da liberdade e da cidadania, o respeito à orientação sexual das pessoas.	Grupos de Pesquisa: EDUSEX (UDESC) e NUSEX (UNESP/FCLar). Referência: César Nunes.
Queer	Teoria advinda dos movimentos de liberação gay e do feminismo lésbico. O termo, de origem inglesa, adotado na teoria, se dirige a pessoas "diferentes". Conceitualmente, a teoria queer como: (1) uma forma de pensar; (2) ir além das identidades sexuais.	Grupos de Pesquisa: GEERGE (UFRGS), GESE (FURG). Referência: Guacira Louro[18]

FONTE: O Autor.

No segundo nível ou nível intermediário (Figura 2), a produção de conhecimento em educação sexual indica as tendências ou influências para discussão teórica, metodológica e política em educação sexual:

- *Estudos pós-estruturalistas.* Estão centrados na crítica do sujeito ideal ou padronizados: europeu, branco, cristão, heterossexual e burguês. Nos estudos pós-estruturalistas, a educação sexual assume como elementos temático-conceituais: *diferença* e *desconstrução*[19]. Na área da educação sexual, os autores que produzem conhecimentos na perspectiva pós-estruturalista, segundo Furlani (2011):

    - criticam os sistemas explicativos globais da sociedade;

[18] LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica 2004.

[19] "Desconstruir é questionar (e com isso desestabilizar) as operações e os processos envolvidos na construção de determinada ideia, ou seja, duvidar das explicações que envolvem 'a naturalização, o essencialismo, a universalização ou fundacionismo' [...] (FURLANI, 2011, p. 55)".

> - criticam as explicações universais e essencialistas acerca das identidades, dos gêneros, das sexualidades;
> - problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência;
> - questionam a acepção de um poder central e unificado regendo o todo social e
> - buscam "desconstruir" o caráter permanente das oposições binárias que constituem a epistemê ocidental (dicotimizada, polarizada e hierarquizada) que se refletem no gênero e na sexualidade [...] (p. 60).

- *Estudos Culturais*. Nestes estudos, os sujeitos se constituem em diversas e variadas identidades culturais, marcados sempre pela *diferença* – conceito desenvolvido no interior da teoria, de raíz filosófica. Neste sentido, as diferenças não são apenas de classe, como previa Marx, mas são, também, por exemplo, diferenças na etnia, diferenças que dizem respeito a condição física, diferenças no terreno da religião, etc. Os estudos culturais investem suas pesquisas no campo da educação sexual, provendo teorizações principalmente no campo das políticas de identidade sexual, sob a palavra-chave *diversidade.*

- *Estudos Feministas*. Tendo como ponto de partida a referência em J. Scott – lembrando que seu texto para o português é traduzido por G. Louro – a teorização crítica proposta, sob a categoria (útil) *gênero* tem contribuído para o estudo e a compreensão da mulher, libertando-a da dominação e da submissão masculina, imposta historicamente nas sociedades mundiais. Mesmo naquelas sociedades primeiras, matriarcais – como a China, por exemplo – o espaço da dominação masculina se fez impor, no decorrer dos séculos, de modo, a verificarmos, de fato, a hegemonia masculina no mundo. O foco crítico dos estudos feministas é o sexismo e a misoginia presentes na sociedade atual, marcadamente no mercado de trabalho, nas relações sociais e institucionais.

A produção de conhecimento em educação sexual, na perspectiva dos estudos feministas está sob a palavra-chave *gênero*, que leva em conta as seguintes assertivas

> a) entende gênero como estudos relacionados a homens e mulheres, masculinidades e feminilidades;
> b) rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os "sexos", as "sexualidades", as "raças" as "etnias";
> c) enfatizará "deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas" (Louro, 1999, p. 22) abandonando, portanto, o conceito de "papéis sexuais";

> d) apontará para o caráter relacional e binário entre o masculino e o feminino, entre os homens e as mulheres num processo de construção social que é recíproco, excludente e assimétrico;
> e) questionará o caráter universalizante das explicações ancoradas no determinismo biológico. As condições históricas e culturais de cada sociedade passam a ser determinantes na construção do gênero;
> f) assumirá que a constituição dos sujeitos e de suas experiências sociais se combina com outras identidades culturais igualmente importantes (a raça, a etnia, a classe social, a sexualidade, a nacionalidade, a geração, etc.) que posicionam os sujeitos em identidades plurais, não fixas, efêmeras, temporárias, provisórias.
> g) Assumirá as formulações produzidas por feministas que estabelecem articulações com a perspectiva pós-estruturalista de análise (FURLANI, 2011, p.60).

- *Os movimentos sociais*. Desde a abertura política nos anos 1980 os movimentos sociais, como um todo, mas, especificamente, aqueles voltados às demandas político-sócio-ideológicas sexuais tem sido decisivas nas pesquisas e na luta (enfrentamento) pelos direitos sexuais e cidadania gerando políticas públicas de Estado. Os movimentos de mulheres, sobretudo de vertente feminista, atuando no enfrentamento à violência contra a mulher e a organização de reflexões sobre as "diversas" mulheres, as indígenas, as negras, as mães, etc.; os movimentos LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Transgêneros), denunciando "(...) a homofobia, a lesbofobia e a transfobia, organizando a luta por direitos civis (Furlani, 2011, p. 61)"; movimentos HIV/AIDS que impactam a sociedade, no sentido de desconstruir tabus, mitos e preconceitos; os movimentos pró-criança e adolescente, especialmente após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, promovendo críticas ao abuso sexual infantil, ao trabalho escravo, a prostituição, a pedofilia, enfim. Estes movimentos, em seu conjunto, somado aos demais que tangenciam a temática da sexualidade, constituem motes importantes no interior das teorias pós-críticas em educação sexual e como sustenta Furlani (2011)

> Esses movimentos sociais foram [e são] fundamentais não apenas para explicitarem a diferença e as desigualdades, mas para marcarem a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos demandas próprias de reivindicações e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de "falar de si" – a autorrepresentação (p. 61, acréscimos meus).

O último nível de produção de conhecimento, defendido por Furlani (2011) como uma das tendências da área é a *perspectiva pós-crítica do currículo* para a educação sexual.

As teorias pós-críticas englobam as teorias ou fundamentações teórico-metodológicas do nível intermediário da Figura 2.

Um currículo pós-crítico em educação sexual - terá que possuir as seguintes características ou promover as seguintes ações:

- *o poder do Estado e de suas instituições* (M. Foucault). O poder como resultante de relações.
- *Ir além e para além da dialética.* Não simplesmente detectar as contradições e indicar as superações, mas indicar, que nestas contradições, há espaço para se pensar e considerar as especificidades e particularidades das mesmas. Citando G. Louro, Furlani (2011) escreve:

> Empreender tal escolha teórica implica lidar com contradições sim, mas implica deixar de lado a lógica da dialética, que supõe a síntese e a superação da contradição. Nessa perspectiva, buscamos superar o raciocínio do tipo ou isso ou aquilo e ensaiamos a produtividade de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo (FURLANI, 2011, p. 52).

Furlani (2011) nos alerta ainda, voltando o assunto sobre as oito abordagens - que são consideradas como a base do pensamento atual nas produções em educação sexual – que

> Debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente. Entendo que cada uma delas pressupõe uma concepção de educação, um entendimento de valores morais e éticos da vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil da/o professora/or que pensará e desenvolverá essa educação sexual (p.15).

Esta citação nos posiciona ao fim das discussões iniciadas neste tópico sobre teoria e produção do conhecimento em pedagogia (educação) e educação sexual que repousaram em reflexões e defesa da pedagogia como ciência na especificidade da práxis, que tem o docente como o principal ator de aplicação da teoria ou análise da ação prática para fomento da teoria.

Fica evidente que o desenvolvimento da área da educação sexual é quase que paralelo à produção científica da pedagogia, como ciência de prática social. Isto se percebe, não só pelo aspecto histórico, portanto, o contexto, como também a própria característica das teorias e correntes (abordagens). Mas este paralelismo só se deu depois dos anos 1990,

provavelmente, com a LDBEN de 1996[20] quando se tem um salto de produções sobre a formação de professores na e para a educação básica.

Toda produção de teoria não se faz sem a consideração do desenvolvimento da área, com bem nos mostrou Figueiró (1996 a, 1996b). A própria característica indutiva da teoria fundamentada garante essa condição. Neste sentido, também, a teoria e a produção de conhecimento em pedagogia e educação sexual, discutida aqui neste tópico, aponta para um ator fundamental: o professor. Este professor, que na práxis, efetiva a educação sexual que não está desvinculada da educação como um todo. Por isso se faz a consideração ou a construção de um desenvolvimento humano *biopsicossexossocial* que deve começar na educação infantil e continuar na universidade, sobretudo no curso de formação de pedagogia, em que as resistências com relação ao tema da educação sexual são visíveis, como nos aponta Melo (2004)[21]

> [...] há um currículo de formação de professoras e professores que não desvela muitas das questões fundamentais necessárias para subsidiarem emancipatoriamente essa formação. Dentre elas, a principal: a relação desse educador com ele mesmo, a partir inclusive do seu entender-se como corpo-ser-sujeito no mundo. E mesmo quando essa relação é desvendada numa construção própria da visão hegemônica do mundo ocidental cristão, aparece como se fosse uma relação assexuada, com a negação ou a repressão dos corpos dos educadores. Estamos no terceiro milênio, e a Pedagogia continua a ser vista e vivenciada como se fosse assexuada! Quem deseduca corporalmente, sexualmente, os educadores, por quê e para quê? Quem torna "dóceis seus corpos", como diria Foucault? Por que o respeito ao seu desenvolvimento pessoal pleno, inteiro, incluído aí o seu direito à vivência plena de sua corporeidade e sexualidade, lhes é negado? Qual realmente é o currículo oculto de educação, ou deseducação sexual, de um curso de Pedagogia e das várias licenciaturas neste país? (p.73).

Ao ator *professor* compete a transformação da realidade. Este ator deve estar sempre *sendo* e *estando* "perturbado" – como afirma J. Furlani - com respeito à realidade. Mas este *perturbar* não se evidenciará sem um conhecimento da área da educação sexual, em que a transformação social, acredita-se, não se fará sem a transformação pessoal, individual, interiorizada; esta, como condição inicial.

---

[20] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96.

[21] A tese de Sônia Melo (Melo, 2001) também aprofunda esta questão. Outros autores que têm produção nesta temática são: Paraíso (1997), (2004), Leão (2009) e Costa; Ribeiro (2012), citando apenas alguns.

A produção de conhecimento, portanto, deve-se pautar na atualidade, nos *corpos dos professores*, nos cursos de pedagogia (e outras licenciaturas), como bem aponta Melo (2004) e "[...] como eixo pedagógico deverá ser inserida explicitamente, revolucionariamente, nos currículos escolares e estimulada como tema norteador de pesquisas acadêmicas urgentes (p. 110)".

Temos, no quadro atual dos estudos e pesquisas na área da educação sexual uma máxima de que os "[...] professores, além de despreparados, têm valores preconcebidos, irrefletidos (Maia, 2004, p. 174)" e desta forma "Sem um trabalho anterior de reflexão a prática da orientação sexual pode tornar-se inoperante – no melhor dos casos – e, muito provavelmente, desastrosa (MAIA, 2004, p. 174)".

> [...] tratar da sexualidade na escola exige um alicerce científico e humanista que supere o senso comum. Para que os professores possam compreender a manifestação da sexualidade de seus educandos e educa-los em relação a isso é preciso que tenham clareza tanto da abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade humana, quanto da compreensão científica do desenvolvimento psicossexual (MAIA, 2004, p. 174-5).

Depreende-se, aqui, o duplo contributo da produção de conhecimento em educação sexual, com foco na escola: uma contribuição a si mesma, enquanto área, ao mesmo tempo, que contribui para a ciência da prática social, a pedagogia. Propõe-se, então, uma educação sexual libertária, emancipatória, para a práxis que organiza e organiza-se também, numa pedagogia dialética, numa didática dialética vinculada à práxis.

Uma última consideração: na constituição de programas de educação sexual nas escolas exige-se uma formação de professores em educação sexual. Desde seu início, parece que a grande preocupação da educação sexual sempre foi a formação dos educandos para a sexualidade. O centro das atenções da educação sexual sempre foi o espaço escolar. Neste sentido, é incoerente que as licenciaturas em geral, principalmente a pedagogia, não se tenha atentado para essa questão e ainda continuar no silenciamento e anulação o tema da educação sexual, um tema afastado e ausente do currículo de formação de professores. Sobre isso, as questões levantadas por Maia (2004) parecem então pertinentes para orientar práticas e ações no currículo do curso de pedagogia, formando docentes para a educação sexual e também para a pesquisa na área.

> Como esperar que esse professor tenha abertura, flexibilidade e naturalidade em falar de sexo com seus educandos? Como pensar em uma pessoa que traz, atualmente, ideias tão ultrapassadas e repressivas como as justificativas religiosas e médicas para a masturbação entendida como pecado e ameaça à saúde, por exemplo? Como foi a história de educação sexual desta pessoa? Será que este professor está aberto para refletir sobre sua história de vida pessoal? Como foi sua formação profissional? Será que alguma vez em sua formação este professor recebeu informações, participou de discussões sobre sexualidade com outras pessoas e profissionais de modo que pudesse refletir? Lembremos que, em geral, não há nos cursos formação para a disciplina sexualidade humana. [...] a inexistência de disciplinas específicas de sexualidade humana nos cursos de graduação e formação profissional é uma das facetas da vigente repressão sexual [...] (MAIA, 2004, p. 176).

Figueiró (2010), ao afirmar que "Passados 15 anos da conclusão da análise da primeira fase produtiva do saber científico sobre Educação Sexual (p. 190)", sinaliza horizontes promissores na produção de conhecimento, teorias em educação sexual, para além de terminologias. Aposta também na urgência de teorias, como fundamentais para o avanço na área, inclusive retomando-se as fases das produções antes e depois do marco dos anos 1980, numa perspectiva pós-crítica do currículo ou outra que permita, sempre, o avanço das discussões teórico-metodológicas em educação sexual. Mas

> [...] vale ressaltar que, para um avanço substancial de um conjunto teórico de conhecimentos, é imprescindível que se parta do que já foi construído na área; no caso em questão, que se parta dos conceitos já elaborados. O que não significa, evidentemente, que se deva conservá-los de maneira acrítica, mas sim que sejam tomados como ponto de referência para novas conceituações, quando essas se fizerem necessárias, ou mesmo quando se deseja propor novas classificações (FIGUEIRÓ, 2010, p. 190).

Assim, espera-se que teorias e produção de conhecimento em pedagogia e educação sexual venham contribuir para avanço destas áreas, sobretudo e, principalmente no que diz respeito aos cursos de pedagogia, re-pensando a formação para a docência e para a formação à pesquisa em educação sexual e, desta forma, contribuindo para que a pedagogia consolide seu status de ciência da educação, ciência da prática social, ciência da práxis teórica ou da teoria praxiológica.

Destacam-se, ao final desta subseção, contribuições recentes no campo das pesquisas em educação sexual que vêm dos trabalhos de Bedin (2010), Mokwa (2014), Gonini (2014) e Petrenas (2015). Em seu conjunto estas pesquisadoras situam a educação sexual no que diz

respeito aos grupos de estudo e pesquisa no Brasil, a produção de conhecimento na UNESP, na ANPEd e no ENDIPE.

Discutindo a institucionalização da educação sexual nas universidades brasileiras, por meio de seus respectivos grupos de estudo e pesquisa (GP), Bedin (2010) analisando seis grupos de pesquisa da UNESP e seis grupos de outras universidades, destaca a área da educação sexual, como uma área consolidada, não só em termos de produção de conhecimento, mas, sobretudo, na formação de novos pesquisadores, com ações planejadas e organizadas que se iniciam muitas vezes na iniciação científica e prosseguem na pós-graduação stricto sensu. Destaque dado pela pesquisa é também em relação ao diálogo entre os GP, seja na organização de eventos, seja no trabalho conjunto entre os professores líderes desses grupos.

A pesquisa de Mokwa (2014) é sobre os programas de pós-graduação em educação e ensino de ciências das UNESP de Marília, Araraquara, Rio Claro, Presidente Prudente e Bauru. Para a pesquisadora, mesmo havendo grupos de pesquisa em sexualidade e educação sexual, a produção na área apresenta algumas lacunas ou espaços em aberto para futuras investigações.

> A pesquisa analisou quarenta e nove (49) dissertações e dezoito (18) teses, contemplando sexualidade e assuntos correlatos. Apesar de parecer pouco se comparado a outras linhas de pesquisas, podemos considerar um avanço para a história da sexualidade, já que é uma temática que gera polêmica e provoca diferentes posicionamentos. Mostram os resultados que a sexualidade no meio acadêmico-científico vem sendo de interesse de pesquisa, mas se faz necessária a implantação da educação sexual nas instituições formadoras de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, assim como nos programas de Pós-Graduação, já que diferentes profissionais se aventuram no universo do estudo da sexualidade (MOKWA, 2014, p. 15).

Fátima Gonini estudando a produção científica em educação sexual na ANPEd, no GT (Grupo de Trabalho) número 23, desde a criação do GT em 2003 até o ano de 2013, destaca que o tema "gênero" é o que se sobressai nestes dez anos. A pesquisadora chama a atenção para um aspecto:

> É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos analisados encontraram, nos seus resultados a carência de formação profissional e, consequentemente de educadores para trabalharem a temática gênero e sexualidade na escola, e confirmaram que essa instituição tem servido de veículo comunicador e transmissor de modelos discriminatórios, através de um currículo onde a imagem da mulher e do homem continua sendo passada para os alunos e

> alunas, baseado em padrões diferenciados de comportamento e assimile o modelo com o qual se deve identificar para "ser mais mulher ou mais homem" (GONINI, 2014, p. 18).

Falando um pouco da sexualidade infantil, Gonini (2014) afirma que os estudos do GT 23 vêm apontando que as crianças acabam "transgredindo" a heteronormatividade imposta socialmente, de maneira que as meninas brincam com "coisas" de menino e o contrário também acontece.

Petrenas (2015) investigando as produções dos eventos do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) entre 1996 e 2012, constata também a intensidade de trabalhos na temática "gênero".

Neste longo período de investigação bibliográfica, a pesquisadora situa cada movimento de apresentação de trabalhos ao momento histórico, por exemplo: final dos anos 1990, predominância de temáticas na vertente da filosofia e da história; nos primeiros anos 2000, o foco nos documentos oficiais do Ministério da Educação, particularmente os Temas Transversais. Na segunda década dos anos 2000, prevalecem pesquisas de cunho político-educacional, sobretudo centradas na diversidade sexual, promovido em grande parte pelos movimentos sociais.

O ENDIPE, seja na produção de conhecimento nos congressos, seja no amplo movimento e dinâmica, que permite o ajuntamento de professores de todos os lugares do Brasil, de norte a sul, se configura como uma importante organização nas discussões teóricas e metodológicas da educação sexual.

Assim, reafirma-se, a consolidação da área da educação sexual, em que se percebe, nos autores (as) aqui elencados (as), que a formulação de teorias ou modelos teórico-interpretativos é um campo bastante amplo para investigações, como é o interesse desta presente tese.

2. DETALHANDO O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS

2.1. Pesquisa qualitativa - o interacionismo simbólico na GT

A abordagem qualitativa, detalhada em Bogdan; Biklen (1994) não se deu de forma muito tranquila, na constituição da pesquisa em educação. Aliás, é a antropologia e os estudos sobre a cultura com Franz Boas e Bronislaw Malinowski que desencadearam o explosivo desenvolvimento da abordagem qualitativa, que aos poucos, ganha legitimidade no interior de uma tradição quantitativa, priorizando a observação e o alto valor descritivo das situações, da realidade.

Um destaque importante no histórico das pesquisas qualitativas, interface antropologia/educação é o trabalho da antropóloga Margaret Mead que teve como centro de suas produções, crianças e adolescentes.

> Essencialmente preocupada com o papel do professor e com a escola enquanto organização, recorreu às suas experiências de campo [...]. Defendeu que os professores necessitavam de estudar, através de observações e experiências em primeira mão, os contextos cambiantes dos processos de socialização dos seus alunos, para se tornarem melhores professores (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.26).

Não se pode deixar de lado também, na constituição histórica da abordagem qualitativa em educação e, particularmente para a historicidade da Teoria Fundamentada, a *Escola de Chicago* ou *Sociologia de Chicago* "rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.26)".

Strauss, um dos "inventores" da Teoria Fundamentada é da Escola de Chicago. Charmaz (2009) afirma que

> Strauss viu os seres humanos como agentes ativos em suas vidas e em suas esferas de vida, e não como receptores passivos de forças sociais maiores. Ele partiu do princípio de que o processo, e não a estrutura, era fundamental à existência humana. De fato, os seres humanos criaram estruturas por meio do seu engajamento em processos. Para Strauss, os significados sociais subjetivos baseavam-se no uso da linguagem e emergiam por meio da ação. [...] Em resumo, Strauss levou para a teoria fundamentada as noções da atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas da solução de problemas e do estudo irrestrito da ação (CHARMAZ, 2009, p. 21).

Os sociólogos da Escola de Chicago tinham perspectivas diversas de metodologia, mas tinham um ponto comum na teorização: são as interações sociais que fazem emergir a cultura, as representações e as "verdades". Nesse sentido, a investigação "em primeira mão" ou a proximidade com a realidade era a regra metodológica.

Um destaque importante é a pesquisa de W.I. Thomas. Thomas organiza um estudo analítico de documentos na perspectiva do *interacionismo simbólico*, base da Teoria Fundamentada.

> O seu trabalho [...] é reconhecido como um "ponto de viragem na história da investigação sociológica", porque se concentrava "na análise qualitativa de documentos pessoais e públicos", e introduzia novos elementos na investigação e novas técnicas para estudar esses elementos, técnicas não características das investigações empíricas, no sentido tradicional [...] Thomas partilhava [...] o realçar da importância da compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27).

Outro destaque importante é R. Park, que, assim como Thomas, assumiu a abordagem interacionista na investigação qualitativa. Para Park "todas as opiniões, públicas ou privadas, são um produto social" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.28).

O *interacionismo simbólico*, termo criado em 1937, por H. Blumer teve um grande expoente no campo da educação: o filósofo e educador, John Dewey. Dewey teve contato direto com R. Park e G.H. Mead.

Esta abordagem, a do interacionismo simbólico, foi decisiva para que Strauss – um dos idealizadores da Teoria Fundamentada – elaborasse a pergunta "O que está acontecendo aqui?" e, a partir dos dados da realidade empreender e captar os significados das ações das pessoas.

> O interacionismo simbólico pressupõe que as pessoas possam refletir, e de fato reflitam, sobre suas ações, e não apenas respondam de forma mecânica a estímulos. Com a influência de Herbert Blumer e Robert Park, Strauss adotou tanto o interacionismo simbólico quanto o legado de Chicago da pesquisa etnográfica [...] (CHARMAZ, 2009, p. 21).

Em que consiste a interação simbólica?

> Na base desta abordagem [...] encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas,

> situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído [...]. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27).

Em linhas gerais, são nas interações que os significados das "coisas" se estabelecem. Pensando a sala de aula e como se relaciona à GT, o exemplo de Bogdan; Biklen (1994) é elucidativo:

> As pessoas, em situações particulares (por exemplo, os alunos numa sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou "partilham perspectivas", na terminologia do interacionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável. Ainda que alguns entendam que as "definições comuns" são sinónimo da "verdade", o significado está sempre sujeito a negociação. Pode ser influenciado pelas pessoas que veem as coisas de modo diferente (p.56).

Bogdan; Biklen (1994) afirmam que o interacionismo simbólico é eminentemente interpretativo. Assim, os fatos (a realidade) só podem ser evidenciados se as pessoas estão "presentes" realizando "coisas" e se essas "coisas" são referenciadas, citadas, comentadas por estas pessoas. As percepções das pessoas são mais importantes que as normas instituídas. Percepções que desencadeiam ações.

> A interacção simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socieconómico, das obrigações inerentes ao papeis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico. Estes factores são alguns dos construtos em que os cientistas se baseiam, na tentativa de compreender e prever o comportamento. O interacionista simbólico não nega a utilidade desses construtos teóricos; contudo, eles só são relevantes para compreender o comportamento, na medida em que estejam presentes e afectem o processo de definição (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.56).

O construto do *self*. Este componente do interacionismo simbólico é importantíssimo na Teoria Fundamentada. *Self* "é a definição que as pessoas constroem (através da interacção com os outros) sobre quem são (Bogdan; Biklen, 1994, p. 57)".

Na metodologia da GT, através de documentos, fontes bibliográficas, o *self* se destaca nas construções de definições que as pessoas fazem a partir de suas ações e interpretações da realidade. Os *self* são determinantes na GT, sobretudo na categorização teórica inicial que se torna o "ponta pé inicial" da formulação da teorização.

O interacionismo simbólico explora a forma como as pessoas compreendem a vida em sua cultura e experiência cotidiana. Considerando isto, são as pessoas que orientam suas vidas, a partir de uma compreensão de mundo, colocada, moldada socialmente. Segundo essa abordagem, a experiência humana está direcionada ou influenciada pela forma como esta experiência é vivida pelas pessoas, em sua ambientalização social (ESTEBAN, 2010).

Na contemporaneidade o interacionismo simbólico é representado por Anselm Strauss, Barney Glaser – idealizadores da Grounded Theory -, Norman Denzin, dentre outros (ESTEBAN, 2010).

Bogdan; Biklen (1994) afirmam que o método da Grounded Theory foi decisivo para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas com referencial no *interacionismo simbólico*, na década dos anos de 1960, sobretudo com a publicação do *The Discovery of Grounded Theory* (1967) de Strauss e Glaser. Esta obra

> [...] apresentava o processo de recolha e análise de dados descritivos como base para elaborar teoria, esforços que ilustravam claramente o facto da investigação qualitativa não se limitar a ser uma atividade meramente descritiva (p.39).

No interacionismo simbólico a experiência é ponto de partida e ponto de chegada de toda produção do conhecimento. A experiência é um todo representativo que diante de um problema ou uma situação ambiental qualquer ou diferente, faz com que sejam acionados esse *kit de experiências vividas* para a realização ou ação sobre esse novo momento ou situação. E, mesmo que essa nova experiência não tenha sido anteriormente vivida, esse *kit* é aporte para novas construções experienciais.

É H. Blumer que vai colocar o pesquisador como peça central nas pesquisas de cunho interacionista: para compreensão das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, o pesquisador tem que fazer parte desse universo experiencial.

Citando Crotty (1998) Esteban (2010) nos esclarece esse papel do pesquisador e de onde vem a terminologia *interacionismo simbólico*, ao afirmar que

> [...] devemos ser capazes de tomar o lugar de outros. Esta tomada de papel é uma interação. É uma interação *simbólica* porque só é possível para os 'símbolos significativos', isto é, a linguagem e outras ferramentas simbólicas, que os seres humanos compartilham e por meio dos quais nos comunicamos. Só através do diálogo podemos ser conscientes das percepções, dos sentimentos e das atitudes de outros e interpretar seus significados. Vem daí o termo interacionismo simbólico (ESTEBAN, 2010, p. 67, grifos da autora).

Para maior compreensão desse pano fundo do interacionismo simbólico e como se articula à construção da GT é preciso contextualizar o tempo-formação em pesquisa dos sociólogos Anselmo Strauss, Barney Glaser, fundadores do método.

Nos anos da década de 1960, a pesquisa qualitativa na sociologia precisava de um "novo" sentido. Os sociólogos da abordagem quantitativa estavam quase vencendo com a opinião das fragilidades da pesquisa qualitativa. Eis então que surge o livro *The discovery of grounded theory* em 1967, escrito por Strauss e Glaser. Daí para frente, a pesquisa qualitativa deu um salto grandiosíssimo, permitindo o desenvolvimento e aprofundamento de outras metodologias.

> Em *The Discovery of grounded theory,* Glaser e Strauss opuseram-se aos pressupostos metodológicos da época. Nesse livro, os autores manifestaram um enunciado de vanguarda, pois contestaram noções de consenso metodológico e ofereceram estratégias sistemáticas para a prática da pesquisa qualitativa. Essencialmente, Glaser e Strauss integraram a crítica epistemológica com as diretrizes práticas para a ação. Eles propuseram que a análise qualitativa sistemática tivesse sua própria lógica e pudesse gerar teoria (CHARMAZ, 2009, p. 19).

A abstração teórica para Strauss e Glaser, e esta possibilidade, repousa sobre quatro pilares:

1. A coleta e a análise de dados acontecem ao mesmo tempo. A teoria que emerge dos dados, ela é toda estruturada, desde o início da pesquisa, aliás, a pesquisa é inicialmente com coleta e análise dos dados com organização das primeiras categorias que subsidiarão a teoria. Portanto, não há hipótese (s) e não há possibilidade de um delineamento dedutivo e a teoria é construída passo a passo, na medida em que as categorias teóricas são refinadas, referenciadas e organizadas, sobretudo, com os Memorandos que são pequenos registros de análise interpretativa, que, de alguma forma, já se constituem em elementos ou germes da teoria a ser formulada.

> [...] Glaser e Strauss (1967) contestaram:
> - as crenças que consideravam os métodos qualitativos como impressionistas e não sistemáticos.
> - A separação das fases de coleta e análise dos dados.
> - As visões dominantes da pesquisa qualitativa como precursora para métodos quantitativos mais "rigorosos".
> - A divisão arbitrária entre teoria e pesquisa.
> - As suposições de que a pesquisa qualitativa não pudesse gerar teoria (CHARMAZ, 2009, p. 20).

2. A presença de um aspecto comparativo na análise dos dados o que permite a categorização teórica.

3. A presença da saturação na coleta e na análise.

4. A revisão da bibliografia sobre o tema, ao final da construção da teoria.

Mesmo de escolas de formação diferentes, Strauss e Glaser, no início da formulação da GT já tinham o consenso de que a descrição era apenas uma parte do difícil processo de construção da teoria que se sabe, ser uma construção sempre abstrata.

Outro destaque importante que tem raíz na formação dos autores é o desafio de estruturação de uma nova vertente de pesquisa: geração de nova (s) teoria (as). Os autores sempre motivaram novos pesquisadores a formularem novas outras teorias. Uma das formas de isto acontecer é adiar o levantamento bibliográfico das produções sobre o tema "com o objetivo de evitar que os pesquisadores percebessem o mundo pela lente das ideias já existentes (CHARMAZ, 2009, p. 19)". Assim,

> A teorização de Glaser e Strauss contrastou com a teorização de poltrona e lógico-dedutiva, uma vez que eles iniciaram com os dados e sistematicamente elevaram o nível conceitual de suas análises, enquanto mantinham uma sólida base nos dados. Coerente com o seu raciocínio, em uma *teoria fundamentada* completa deveria cumprir os seguintes critérios: ter um ajuste adequado aos dados, utilidade, densidade conceitual, durabilidade ao longo do tempo, ser passível de alterações e apresentar poder explicativo (CHARMAZ, 2009, p. 19).

Strauss é pertencente à Escola de Chicago. Traz para a GT o *pragmatismo* (e, por consequência, o *interacionismo simbólico)* e a *pesquisa de campo.* O *pragmatismo* que influencia Strauss é

> [...] uma perspectiva teórica que compreende que a sociedade, a realidade e o indivíduo são construídos por meio da interação e, assim, conta com a linguagem e a comunicação. Essa perspectiva pressupõe que a interação é inerentemente dinâmica e interpretativa, e trata de como as pessoas criam. Representam e modificam os significados e ações (CHARMAZ, 2009, p. 21).

Por isso a ênfase de Strauss no ser humano e suas ações e relações com a vida, a realidade, seja sozinho ou em conjunto. Nestas ações, a oportunidade de se verem individual e coletivamente, parando para pensar e falar sobre coisas que nunca tiveram tempo ou oportunidade de refletir.

Nessa interação *intra* e *inter* de pensamento e posicionamento diante da realidade mesclada à subjetividade do pesquisador de GT permite a emergência de uma teoria, segundo Strauss, que não se pretende ser um ponto final na temática, mas o início de um nova reflexão, de uma reflexão posterior, que se estrutura a partir de uma sistematização que organiza um conhecimento por meio elementos inerentes à esta realidade.

Uma teoria que emerge da realidade. Uma teoria que se ocupa e preocupa com o processo e a dinâmica da realidade, mais do que com o produto. E assim a teoria é construída: passo a passo, categoria a categoria, momento a momento, conceito por conceito.

O discurso, a linguagem são fatores essenciais neste processo. Por isso, a tradição nas entrevistas, na observação em diálogo, enfim. A captação da realidade tem que estar o mais próximo possível das pessoas, de suas vidas, de suas essências de representação. Isto faz muito sentido na produção de conhecimento em pedagogia e educação, segundo uma perspectiva hermenêutica de pesquisa (Ghedin; Franco, 2011) em que nos discursos e na reflexividade se apreende a realidade através da fala (do pesquisado) e do ouvir (do pesquisador).

O ato de conhecer, portanto, a produção de conhecimento é um transito continuo entre o que fala e o que ouve/registra/interpreta/teoriza. “Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução (GHEDIN; FRANCO, 2011)”.

Para Strauss, os discursos, de que tratam Ghedin; Franco (2011), que organizam ou permitem a organização “teórica” são, portanto, oriundos das linguagens humanas

> [...] e emergiam por meio da ação. A construção da ação foi o problema central a ser tratado [...] Strauss levou para a teoria fundamentada as noções de atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas da solução de problemas e do estudo irrestrito da ação (CHARMAZ, 2009, p. 21).

Para melhor entendimento da *pesquisa de campo* em Strauss e como a adequou ao método da GT é importante a concepção da mesma apresentada por Bogdan; Biklen (1994) em que

> O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos nos territórios destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores (p.113).

Pesquisa de campo ou trabalho de campo é o espaço-tempo em que os dados são colhidos pelo investigador qualitativo, sejam estes dados, um roteiro de entrevista, uma observação participante ou análise de documentos.

Bogdan; Biklen (1994) apresentam uma lista de fontes documentais. Estas fontes podem ser chamadas de fontes que se configuram numa *pesquisa de campo documental.* Estas fontes são dados para investigação qualitativa e valem a pena serem enunciadas aqui, dada a natureza desta tese, que se propõe à produção de teoria a partir de dados textuais indexados, públicos. Ademais, permitem entender o que Strauss pensava sobre isso e de que forma o transpôs à GT, como será aprofundado logo mais adiante referenciado em Charmaz (2009). A lista envolve

> [...] autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, declarações de filosofia, livros do ano, comunicados à imprensa, livros de recortes, cartas ao editor, cartas "Dear Abby", artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais de estudantes e processos [...] Na maior parte dos casos, o investigador utiliza o material que já existe [...] A tarefa principal é localizar e ter acesso ao material (p. 176).

Obviamente, que Bogdan; Biklen (1994) não previam à época, a possibilidade que se tem hoje, do acesso, via internet, de muitos artigos, dissertações e teses, considerando a lista acima.

Mas retomando os autores da GT, para Glaser “Tudo são dados”. “Sim, tudo o que você descobre no(s) ambiente (s) de pesquisa ou sobre o seu tema de pesquisa pode servir como dado (CHARMAZ, 2009, p. 33)”.

Às discussões do *pragmatismo* e da *pesquisa de campo* que influenciam a GT, por conta da formação de Strauss na “Escola de Chicago” faz sentido a proposta desta tese na formulação da teorização, apoiados também na já consolidada conceituação, no campo educacional, da *práxis*, que dá sentido à apreensão e transformação da realidade, ou seja, a teoria é *práxis* (e assim o deve ser); transforma a realidade, sempre e, somente se, no espaço-tempo da prática (apreendida e interpretada) esta teoria é complementada e contemplada (PIMENTA, LIMA, 2009; FRANCO, 2008, para citar alguns).

Glaser, parceiro de Strauss, tem sua formação enraizada no positivismo da Universidade de Colúmbia, particularmente o pensamento de Paul Lazarsfeld. De Glaser vem a ideia de codificação teórica dos dados obtidos. Glaser também é quem sustenta que as teorias teriam que ter uma “utilidade” ou que as teorias deveriam se constituir em “[...] versões abstratas de fenômenos sociais específicos baseados em dados (CHARMAZ, 2009, p. 21)”.

Segundo Charmaz (2009), a tradição quantitativa de Glaser contribuiu para o rigor do método da GT, sobretudo na Codificação inicial e focalizada bem detalhada em outra obra, publicada em 1978, *Theoretical sensitivity*. Em suma, o método proposto por Strauss e Glaser, apesar das divergências pessoais e de parceria de pesquisa, anos depois, dos grandes amigos e inventores da GT, implica em “ [...] gerar conceitos abstratos e especificar as relações entre eles para compreender os problemas em múltiplas áreas substantivas (CHARMAZ, 2009, p. 22)”.

> O livro *Discovery* encontrou bastante receptividade e tornou-se um argumento de peso para fomentar a “revolução qualitativa” (Denzin e Lincoln, 1994, IX) que ganhou força durante todo o final do século XX. As estratégias explícitas e o apelo de Glaser e Strauss em relação ao desenvolvimento de teorias a partir dos dados qualitativos espalharam-se por todas as disciplinas e profissões. O livro deles inspirou as novas gerações de cientistas sociais e de profissionais, em especial profissionais da área da Enfermagem, a adotarem a pesquisa qualitativa (CHARMAZ, 2009, p. 22).

Voltando à pesquisa qualitativa, para Esteban (2010), esta abordagem possui algumas características: contextualidade; utiliza-se ou serve-se do conhecimento tácito; firma-

se na interpretação individual, específica; gera teoria; faz-se a análise indutiva. O presente trabalho se insere nessas classificações.

Citando Strauss e Corbin, Esteban (2010) traz uma definição de pesquisa qualitativa

> [...] por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e integrações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa (p. 124).

Na pesquisa qualitativa, há o envolvimento do pesquisador, seus aportes teóricos, o foco no seu problema de pesquisa e a busca de se atingir os objetivos propostos. Dado que o presente estudo pretende a organização de uma teorização em educação, na perspectiva da abordagem qualitativa, segundo Esteban (2010), trata-se, assim, de uma pesquisa construtivista, ou seja, a construção de um conhecimento novo, particularizada por uma técnica ou instrumento, a GT. A GT - ou Teoria Fundamentada ou ainda Teoria Enraizada como também é chamada - é um método orientado para a compreensão e, a partir da compreensão das particularidades chegarem-se à generalização que permita o construto teórico. É qualitativa, também, a presente pesquisa quanto ao seu objetivo interpretativo, ou seja, a compreensão do significado do texto ou da ação descoberta de padrões – no caso desta pesquisa ações e descobertas regulares que permitam a formulação de uma teoria a partir dos fatos.

São elementos constituintes de uma pesquisa qualitativa interpretativa, segundo Esteban (2010) e que se enquadram nesse estudo: desenvolver novos conceitos; identificar problemas; refinar conhecimentos; explicar e criar generalidades; classificar e compreender a complexidade.

A construção da teorização em sexualidade infantil passará por essa organização, para tanto, farão parte do construto, alguns conceitos-chave também construídos, a partir das reflexões dos artigos elencadas sob o descritor “sexualidade infantil”.

Mas a presente pesquisa se enquadra também, quanto aos seus objetivos, numa pesquisa qualitativa, por se tratar da elaboração de teorização, de teorização à educação, particularmente, à pedagogia e à educação sexual; metodologias ou práticas pedagógicas em educação sexual, sexualidade infantil.

A emergência da abordagem qualitativa em educação vem denotar que novas necessidades e outras percepções se apresentam aos pesquisadores. E educação foi sendo compreendida como fenômeno integral, complexo e, portanto, foi-se requisitando nova forma de pesquisa, que já não pretendesse estudar o fenômeno educativo de maneira descontextualizada, decompondo seu todo em variáveis observáveis e descaracterizando assim a própria essência do processo. Igualmente, foi-se percebendo aos poucos que a tão requerida neutralidade do pesquisador, exigência do paradigma positivista, se foi mostrando uma exigência não só impossível, como também, deturpadora, da essência do objeto educativo (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 117-8).

Retomando Bogdan e Biklen (1994) são cinco, as linhas gerais da pesquisa qualitativa em educação. Nestas, a Teoria Fundamentada encontra total ressonância.

1. *Fonte de dados no ambiente natural e só ali.* Identificar e compreender comportamentos só são possíveis no contexto em que ocorrem. Nesta presença *in loco,* procurando identificar *O que está acontecendo aqui*, não necessariamente a presença do pesquisador se faz no ambiente "vivido"; este ambiente pode estar retratado em documentos, fotos, vídeos... Até um poema evoca uma interpretação antropológica de um tempo-espaço-sujeito que se quer investigar. Portanto, seja a entrevista, seja a observação participante, seja gravação em vídeo ou fotografias ou ainda a análise de documentos, o importante é que o investigador qualitativo esteja conectado ao contexto em que a situação em análise ocorre.

2. *Proeminentemente descritiva.* Na pesquisa qualitativa as imagens, os gestos, as impressões são captadas pelo investigador e descritas, em minúcias, seguida de uma interpretação subjetiva, da qual, este investigador não se neutraliza. Portanto, ele participa desta compreensão que é dada pelos sujeitos em contexto e em ação. A descrição implica "analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)".

Com uma implicação importante à TF, a descrição exige certa aptidão acurada do investigador, como asseveram Bogdan; Biklen (1994)

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição

> funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (p. 49).

3. *Foco no processo.* Para se apreender e compreender os significados que as pessoas dão às suas vivências, historicidade e relatos são essenciais para que as concepções que não são evidenciadas sejam clareadas, expostas. Nesta apreensão e compreensão é interessante anotar também que uma vez descrita e interpretada alguma ação ela não se esgota aí. Retornar ao campo de estudo e aos participantes é fundamental para que a subjetividade do investigador qualitativo esteja diretamente articulada aos significados dos participantes da pesquisa, seu contexto e processo. Na GT isso é inerente ao método em que se busca sempre, não só a saturação dos dados, mas também a saturação das categorias teóricas iniciais, para só então, na codificação focalizada, seja organizada a processualidade do "captado" para a construção da teorização. Aliás, a própria construção da teorização, neste método, é processual.

4. *Interpretação indutiva.* Esta é a "cara" da GT: os dados originam a teoria e, portanto, as abstrações, são posteriores ao conjunto dos dados "saturados". Não há hipóteses a serem testadas, mas dados para serem descritos, categorizados e analisados para fins de construção da teorização.

> É o que se designa por *teoria fundamentada* (Glaser e Strauss, 1967). Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre os seu objeto de estudo, a direção desta só se começo a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças [...]. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

5. *Busca do significado, dos significados.* Captar o sentido das coisas na voz dos que vivem estas coisas; este é o foco. O que pensam as pessoas num contexto escolar, por exemplo, que diferem do posicionamento de pessoas que estão num contexto hospitalar, sobre o tema da sexualidade infantil? Os significados dados é que configuram pesquisas deste cunho, cunho qualitativo. Nas palavras dos fundadores da GT a busca de significado (s) das coisas parte da pergunta: O que está acontecendo aqui?

Com o aprofundamento e o detalhamento das referencias teóricas sobre o método da GT, em Laperrière (2008), Charmaz (2009) e Tarozzi (2011) ficará mais explicitada e explicada estas cinco linhas gerais da investigação qualitativa em educação que se fazem presente na constituição do método. A própria constituição da pesquisa qualitativa, sobretudo nas ciências sociais, teve uma contribuição valiosíssima da GT. Tanto é, que às vezes, vemos confundidas as ideias constantes da pesquisa qualitativa com a GT e outros métodos oriundos da Escola de Chicago.

2.2. A GT – explicitando o método

A *Grounded Theory* (GT), por sua natureza histórica no campo da saúde, tem no Brasil, a enfermagem, como a área em que mais se tem utilizado o método. A administração[22] também vem se destacando nas produções acadêmicas utilizando a GT, como método de pesquisa, conforme estudo de Torres et al. (2012).

Poucos trabalhos seguem o método da GT "original". Grande parte dos trabalhos modela a GT à sua forma, ou seja, ao tipo de pesquisa. Interessante notar também que muitos trabalhos que utilizam a GT, a utilizam como "item" de análise de dados e não como método de coleta, análise e geração de categorias conceituais para emergência de teoria. Neste sentido, há uma gama de formas de utilização do método.

Embora muitos destes trabalhos utilizem a GT, muitos deles não originam teorias e isto é um problema, pois desconfigura a originalidade e os fins da GT. São pesquisas que apenas analisam dados; ademais não é possível o uso da GT numa perspectiva dedutiva de pesquisa. A GT nasce de dados e não de hipóteses e referenciais pré-organizados e discutidos.

Outro destaque, nesta rápida sondagem da GT nas pesquisas brasileiras, é que, há uma prevalência em dados oriundos de entrevistas e questionários para apreensão da realidade. Nenhum trabalho deste levantamento de Torres et al. (2012) utilizou documentos para geração de teoria, tal como esta tese.

Os trabalhos na área da educação – apenas três (dois mestrados acadêmicos e uma tese) – utilizam a GT apenas como recurso de análise de dados e tratam-se exclusivamente de pesquisas dedutivas e não se dispõem em formular, gerar teorização, mas analisar temas, discutir relações e trazer respostas para algumas perguntas de pesquisa pré-formuladas. Sem

[22] Uma referência muito utilizada nos trabalhos da área: BANDEIRA-DE-MELLO, R. CUNHA, C.J.C. de A. Grounded Theory. In: GODOI, C.K. BANDEIRA-DE-MELLO, R. SILVA, A.B. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

contar o pouco ou nulo aprofundamento sobre a GT em sua formulação teórica e metodológica. Vale salientar que nenhum dos trabalhos trata da educação escolar e geração de teorização no campo educacional, tão pouco, para o campo da pedagogia.

Destaque para os trabalhos de Filippin (2012) na área da administração e de Medeiros (2011) na enfermagem. Ambos os pesquisadores operacionalizam, passo a passo, a GT, gerando teorias, utilizando-se de entrevistas e, contribuindo, assim, no avanço do conhecimento em suas respectivas áreas evidenciando o método da GT.

É perceptível – e importante chamar a atenção para este fato – que o termo *Grounded Theory*, raramente aparece nos títulos dos trabalhos. Da mesma forma, também, não aparecem como palavras-chave nos Resumos. Isto demonstra, portanto, que o uso da GT está mais voltado à análise de dados do que propriamente a formulação de teorias emergentes ou teorizações.

Opta-se neste estudo pela terminologia *Grounded Theory* (GT) seguindo a tradição histórica norte-americana, da mesma forma que a escola italiana (Tarozzi, 2011). Três referenciais são apresentados e utilizados nesta tese sobre a sexualidade infantil: Laperrière (2008), representando a produção canadense; Charmaz (2009), herdeira da tradição norte-americana e, Tarozzi (2011), representando a escola italiana da GT.

2.2.1. Laperrière (2008) – visão sociológica da GT no Canadá [23]

Com uma apresentação de cunho sociológico, Anne Laperrière, representando a visão canadense da *Grounded Theory*, afirma que

> A teorização enraizada visa, em primeiro lugar, à *elaboração de uma teoria*, decerto enraizada na realidade empírica, **porém não constituindo dela uma descrição; os casos empiricamente observados não são aí considerados em si mesmos,** mas sim, como *instâncias* do fenômeno social observado (Laperrière, 2008, p. 353, grifos meus).

Buscando a organização de teoria, faz parte deste método de pesquisa - e é sua unidade base de análise - o conceito, ou conceitos. O conceito é construído, segundo Laperrière (2008), à luz dos fatos. O pesquisador acumula, a partir de diversos fatos, vários outros conceitos que vão se constituindo em categorias conceituais que embasarão a teoria.

[23] A publicação original é de 1997 pela Gaetan Morin Éditeur, Montreal, Canadá.

No Quadro 4 são apresentados os elementos fundamentais para a construção de teorias, segundo Laperrière (2008).

QUADRO 4. Elementos-base da GT, segundo Laperrière (2008)

ELEMENTOS	MÉTODO
OBJETIVOS	• Elaboração de uma teoria sobre um fenômeno determinado. • Perspectiva de descoberta
OBJETO	• Um fenômeno psicológico ou social, pesquisado em uma amostra de situações exemplares. • Os processos sociais fundamentais que subentendem o fenômeno pesquisado.
TIPOS DE DADOS	• De todos os tipos. Primários e secundários; objetivos e subjetivos: observações, entrevistas, documentos, estatísticas, etc.

FONTE: O Autor.

As etapas do método estão detalhadas nos Quadros 5, 6 e 7, respectivamente, (1) coleta dos dados (Etapa 1), (2) análise dos dados e construção dos conceitos-base da teoria (Etapa 2) e (3) formulação da teoria (Etapa 3).

QUADRO 5. Etapa 1

SUB ETAPA	DESCRIÇÃO
1. COLETA DE DADOS	• Escolha dos grupos e situações em função de sua pertinência *teórica* em relação ao fenômeno pesquisado. • Coleta dos dados topológicos sobre a situação pesquisada. • Redefinição contínua da amostra em função do desenvolvimento da análise. • Focalização progressiva da amostragem: *amostragem aberta* visando a descoberta de um máximo de categorias de análise; em seguida, *amostragem axial* visando à formulação e à verificação de hipóteses, assim como ao controle das variações do fenômeno pesquisado; e, por fim, a *amostragem seletiva* visando à conclusão e à inserção das análises. Enquanto nas duas primeiras etapas, a amostragem é, simultaneamente, sistemática e fortuita; na última etapa, ela é deliberada. • Amostragem de incidentes, de sub-situações, e, posteriormente, de situações análogas ou diferentes, em função das necessidades da análise (precisão dos limites internos e externos das categorias e das relações entre elas). • Estimulação de comparações com situações bastante diferentes, visando motivar a criação teórica e delimitar o essencial do fenômeno pesquisado. • O número de incidentes baseando uma categoria ou uma hipótese importa pouco, uma vez que a teorização de um fenômeno visa nele delimitar todas as variáveis possíveis. Nesse contexto, os casos marginais

	podem ser tão significativos quanto os casos largamente presentes. • A amostragem prossegue até a saturação, ou seja, até que nenhum incidente novo venha alterar a teoria elaborada.

FONTE: O Autor.

QUADRO 6. Etapa 2

SUB ETAPAS	DESCRIÇÃO
2. ANÁLISE DOS DADOS	**Procedimento geral** • Coleta dos dados topológicos sobre a situação pesquisada, visando permitir a contextualização das análises. • Coleta e análise simultânea dos dados. • Confrontação contínua dos resultados com as teorias existentes e com a teoria emergente em relação ao objeto de estudo.
2.1. Detalhamento da Análise	• Divisão dos dados em unidades de análise (incidentes); **determinação dos conceitos** cujas unidades poderão ser consideradas como indicadores. • Elaboração indutiva dos códigos, a partir dos dados de campo. • Reagrupamento dos **conceitos** similares em **categorias conceituais**. • Redação contínua de memorandos sobre as **intuições teóricas extraídas da análise**, bem como sobre os meios de sua verificação, pela redefinição da amostra. • Especificação das propriedades e dimensões das categorias conceituais, por amostragem de **incidentes similares** (visando aprofundar sua análise interna) ou **contrastantes** (visando delimitar seus limites externos). • Ampliação progressiva do âmbito de comparação: comparação entre incidentes; depois, entre sub-situações e subgrupos de um mesmo campo de pesquisa; e, por fim, entre situações, similares ou contrastantes. • Focalização progressiva da codificação: passagem da *codificação aberta* (abundancia inicial de categorias conceituais) à *codificação axial* (hierarquização das categorias, umas em relação às outras, formulação e verificação de hipóteses sobre suas relações dinâmicas) e à *codificação seletiva* (inserção da teoria em torno de uma categoria central, em relação à qual as outras categorias são situadas, enquanto propriedades). • Revisão da teoria (conceitos, categorias conceituais, propriedades, dimensões, relações) até que nenhum dado novo venha mais contradizê-la (saturação teórica). • Redução da teoria em uma linha narrativa central: RELATÓRIO.

FONTE: O Autor.

QUADRO 7. Etapa 3

SUB ETAPA	DESCRIÇÃO
3. TEORIZAÇÃO - TEORIA	Uma teoria generalizável às diversas manifestações do fenômeno pesquisado.

FONTE: O Autor.

Laperrière (2008) propõe-se a uma resolução da GT de forma mais resumida, mais geral, comparada com as propostas seguintes de Charmaz (2009) e Tarozzi (2011). A "compressão" em três etapas centrais não abandona o "original" do método da GT, em Glaser; Strauss (1967)[24].

É perceptível no método da GT apresentado por Laperrière (2008) a utilização das estruturas propostas por Corbin; Strauss (1990)[25]; são algumas modificações no método "original" da Grounded Theory que ocorreram com o fim da parceria de pesquisa entre Barney Glaser e Anselm Strauss, em 1991. Já Charmaz (2009) e Tarozzi (2011) são fiéis à linha de Barney Glaser.

Uma constatação importante é que mesmo apresentando o método da GT nestas três etapas fundamentais, Laperrière (2008) conserva, ao longo do texto, as etapas das codificações e das amostragens, o que autora chama de "regras analíticas da teoria enraizada", quais sejam:

- a definição do objeto de pesquisa.
- A seleção e a descrição do local ou do grupo pesquisado.
- Elaboração de categorias conceituais – "[...] o conceito constitui a unidade de base da análise, nesse método (p. 358)".
- Processo de codificação ou as etapas da análise comparativa contínua – codificação aberta; codificação co-relativa/comparativa; codificação seletiva (categoria teórica central da pesquisa).
- A amostragem teórica.

Anne Laperrière apresenta também algumas aproximações da GT com a etnografia e a fenomenologia. Para a autora

> Vários procedimentos da teorização enraizada são comuns a outros métodos qualitativos contemporâneos. Isto não constitui nada de surpreendente, quando se sabe que a teorização enraizada estabeleceu seus princípios com base na tradição qualitativa americana, e também inspirou, mais tarde, inúmeros pesquisadores, pelo fato de constituir um primeiro condicionamento sistemático em metodologia qualitativa. [...] duas abordagens que partilham com a teorização enraizada alguns princípios ou

[24] GLASER, Barney G. STRAUSS, Anselm Leonard. **The discovery of Grounded Theory** – Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.
[25] CORBIN, Juliet. STRAUSS, Anselm Leonard. Grounded Theory Research: procedures, canons and evaluative criteria. **Qualitative Sociology**, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

> procedimentos, que, em geral, são adotados em combinação com ela: trata-se do método etnográfico e da abordagem analítica de Miles e Huberman (p. 369).

Antes de passar para o referencial Charmaz (2009), Laperrière (2008) também se refere à possibilidade do uso de documentos como dados para o pesquisador que pretende construir teorias emergentes.

> A maioria das pesquisas realizadas conforme a teorização enraizada se baseia principalmente, nos dados de campo – observações e entrevistas - , podendo, porém, também recorrer a outros tipos de dados – dados quantitativos, **arquivos e documentos de todas as espécies, fotografias, literatura sociológica, e outros, etc.; em resumo, tudo aquilo que pode permitir ao pesquisador melhor compreender ou delimitar o fenômeno pesquisado.** No limite, uma pesquisa em teorização enraizada poderia ser feita a partir de análises de campo já realizadas, desde que se revelasse que estas podem permitir a construção sistemática de uma teoria verificável até a saturação (p. 358, grifos meus).

2.2.2. Charmaz (2009)[26] – a perspectiva contemporânea estadunidense da GT.

Kathy Charmaz, aluna Barney Glaser, representa, na classificação de Tarozzi (2011), a vertente construtivista da Grounded Theory(GT)[27]. Segundo Tarozzi (2011)

> Kathy Charmaz [...] propôs uma interpretação da GT em chave construtivista que aceita (parcialmente) um certo relativismo do conhecimento, o qual deriva de uma concepção da realidade multíplice e plural. A GT construtivista assume que o conhecimento é fruto de uma construção recíproca entre o (a) pesquisador (a) e os sujeitos da pesquisa e põe, portanto, no centro da investigação como dados da pesquisa, mais do que os fatos, a dimensão do significado (TAROZZI, 2011, p. 51).

Para Charmaz (2009), a construção da teoria pela GT é sempre uma co-construção entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisado(s). Neste sentido, a corrente construtivista – denominação de Tarozzi (2011) - da GT implica:

- O pesquisador é participante da pesquisa. Seu ponto de vista é colocado no diálogo e na análise com os dados, mas sempre, indicando, o lugar da voz dos participantes e o lugar (contexto) de sua voz de pesquisador.

[26] O livro de Kathy Charmaz é de 2006, publicado pela SAGE Publications of London.
[27] "Uma abordagem construtivista estabelece a prioridade nos fenômenos do estudo e vê tanto os dados como a análise como tendo sido gerados a partir de experiências compartilhadas e das relações com os participantes (...) (CHARMAZ, 2009, p. 178)".

- Os dados, na verdade, não são apenas coletados, eles são produzidos, ou seja, imediatamente, os dados coletados se transformam em categorias e conceitos provisórios que originarão a teoria.
- Os dados são sempre as significações dadas dos fatos, pelos participantes da pesquisa. Significados *tácitos*, experienciado e com difícil explicitação.
- Relações de respeito (ética em pesquisa) entre pesquisador da GT e os participantes. No caso, dos dados documentais, fidelidade máxima às fontes e referências aos autores.
- Na organização das categorias, flexibilidade é indispensável, sobretudo, uma atitude fidedigna à realidade empírica em que foram extraídos os dados.
- Todas as etapas no processo de organização da teoria são momentâneas, provisórias, portanto, se reformulam na medida em que a teoria vai se formatando, se organizando.

Kathy Charmaz, ao detalhar os caminhos de construção da GT, informa as origens de formação de pesquisa dos idealizadores da GT. As trajetórias acadêmicas deles são diferentes e totalmente opostas. Charmaz (2009) se refere à personalidade muito forte, tanto de Strauss quanto de Glaser, elemento, segundo a autora, que permitiu a construção do método e a parceria de sucesso dos dois pesquisadores.

Depois de um tempo, os fundadores da GT tomaram rumos diferentes em relação à formulação original do método e terminaram a parceria de pesquisa: Strauss junto com sua assistente Juliet M. Corbin cria uma outra vertente para a GT, enquanto Glaser se mantém firme ao original. Charmaz (2009) afirma que Anselm Strauss[28] falece sem se reconciliar com o parceiro de produção da GT, Barney Glaser.

Que método/procedimento propõe Charmaz (2009) que é fiel aos originais da GT?

1. Definição do objetivo(s) e da pergunta da pesquisa.
2. Codificação inicial (coleta de dados).
3. Memorandos Iniciais.
4. Nova coleta de dados, mas uma coleta mais específica para saturação dos dados, denominado por Charmaz (2009) de *Codificação Focalizada.*
5. Memorandos Avançados.

[28] Strauss faleceu em 5 de setembro de 1996.

6. Amostragem Teórica, buscando novos dados, para certificação de que, de fato, os dados foram saturados.

7. Organização de Categorias e Conceitos teóricos. Ao mesmo tempo, Redação de Memorandos com refinamento das categorias e conceitos.

8. Integração de memorandos (prévia organização da teoria).

9. Redação do primeiro rascunho da teoria.

Charmaz (2009) denomina a coleta de dados inicial como *Dados Relevantes* à medida que são o "coração da pesquisa", podendo ser observação, entrevista ou documentos (análise textual). Nesta etapa tem-se a produção de conceitos provisórios e algumas sentenças ou categorias, de modo que o pesquisador tem que ter em mente, sempre, as seguintes perguntas, a serem feitas para si mesmo, para, de fato, se ter dados relevantes:

> - Consegui reunir dados contextuais suficientes sobre as pessoas, os processos e os ambientes que me possibilitem a pronta recuperação desses contextos, bem como compreender e retratar a variação integral dos contextos de estudo?
> - Consegui obter descrições detalhadas das opiniões e ações de uma variedade de participantes?
> - Os dados revelam aquilo que existe sob a superfície?
> - Os dados são suficientes para revelar as mudanças ao longo do tempo?
> - Consegui obter opiniões múltiplas sobre a variedade das ações dos participantes?
> - Consegui reunir dados que me permitam desenvolver categorias analíticas?
> - Quais os tipos de comparações posso estabelecer entre os dados? Como essas comparações geram e comunicam as minhas ideias? (p. 37).

Estas notações de Charmaz, em cada etapa do método, funcionaram como um *check list* durante todo o procedimento de produção da teorização. Segundo a autora

> A coleta de dados relevantes fornecerá a você material sólido para a construção de uma análise significativa. Os dados relevantes são detalhados, focados e completos. Eles revelam as opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas. A obtenção de dados relevantes significa uma descrição "densa" [...] (p. 30).

Uma particularidade da teoria fundamentada, que se vê nesta primeira etapa, a da codificação aberta dos dados, é que o pesquisador tem a liberdade de orientar, de acordo com

os dados que estão sendo levantados, novos percursos de configuração do próprio método. "Podemos acrescentar novas peças ao quebra-cabeça da pesquisa ou criarmos quebra-cabeças inteiramente novos – *enquanto coletamos os dados* – e, isso pode ocorrer até mesmo posteriormente, durante a análise (p. 31)". Daí a leitura sempre recorrente da codificação aberta ao longo de toda a produção da teorização.

Dados de fontes documentais são muito explorados por Charmaz (2009). Para a autora

> [...] as pessoas constroem os dados – quer os pesquisadores construam dados de primeira mão, por meio de entrevistas ou notas de campo, ou reúnam textos e informações a partir de outras fontes como documentos históricos, registros governamentais ou informações organizacionais compiladas para discussão privada ou disseminação pública. Podemos considerar como fatos os dados provenientes desses documentos, registros e censos; contudo, estes foram construídos por indivíduos (p.33).

A fonte dos dados em textos arquivados, acessados constituem o que Charmaz denomina de *textos existentes* "[...] discussões da internet e os banco de dados de materiais qualitativos anteriores. Quando os pesquisadores utilizam textos existentes, os seus leitores podem acreditar que esses textos refletem a realidade (p. 61)".

Charmaz (2009) não descarta as limitações dos textos existentes como dados ao pesquisador que pretende produzir teoria a partir do método da GT. Por isso, alerta que

> Na medida do possível, precisamos situar os textos dentro dos seus contextos. Nos dias de hoje, a pesquisa na internet oferece oportunidades infinitas para a análise textual, além de impor enormes questões metodológicas, sendo a principal delas relacionada aos textos sem contextos. De onde vêm os dados? Quem participou da construção deles? Qual era a intenção dos autores? Será que os participantes forneceram informação suficiente para fazermos uma interpretação plausível? E seá que temos conhecimento suficiente das esferas de vida relevantes para lermos as suas palavras com alguma compreensão? (p. 63).

A organização de conceitos para formatação da teoria é uma exigência na fase de codificação dos dados. Charmaz se baseia em Blumer[29] - *conceitos sensibilizadores* - como forma de organização das codificações que se fazem ao longo da geração da teoria. Conceitos são sempre pontos de partida e não devem nunca ser limitadores da produção do pesquisador. "Sendo assim, desenvolvemos conceitos específicos pelo estudo dos dados e pelo exame das nossas ideias por meio dos níveis sucessivos de análise (CHARMAZ, 2011, p. 34)".

[29] BLUMER, Herbert. **Symbolic Interactionism**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1969.

Uma dica para a codificação:

- Permanecer sempre aberto à invenções e produções a partir das produções.
- Nunca se afastar dos dados, os dados são tudo numa pesquisa em GT.
- Os códigos elaborados ou categorias analíticas devem ser curtas, simples e precisas, com características de ação.
- Na codificação, é também essencial, a comparação entre os dados e as codificações entre si.
- O pesquisador deve sempre "caminhar", "transitar" entre os dados.

A codificação pode ser *palavra a palavra* (mais aprofundada e prende o pesquisador que analisa dados documentais a dar um toque de originalidade para manter a realidade escrita, sem alterar a perspectiva dos participantes que informam os fatos), *linha a linha* (que também não impede uma maior "labuta" ao pesquisador e consiste numa maior amplitude de interpretação dos dados; linha a linha, permite uma maior ideia da realidade do que palavra a palavra, o que implica uma maior possibilidade de "invenção" de categorias e conceitos por parte do pesquisador).

Na codificação *linha a linha* a preocupação do pesquisador em GT deve estar centrada nas seguintes perguntas

> - Qual (is) processo(s) está (ão) em questão aqui? Como posso defini-lo(s)?
> - Como este processo se desenvolve?
> - Como age (agem) o(s) participante(s) de pesquisa quando envolvido(s) neste processo?
> - O que o(s) participante(s) de pesquisa declara (declaram) pensar e sentir quando envolvido(s) neste processo? O que poderia indicar o(s) seu(s) comportamento(s)?
> - Quando, por que e como o processo se modifica?
> - Quais são as consequências do processo? (CHARMAZ, 2009, p. 79).

Na codificação *linha a linha* a possibilidade de enriquecimento das categorias e conceitos se tornam muito mais ricas que *palavra a palavra.* Do mesmo modo, é também enriquecedor a codificação *incidente por incidente*[30] em que o pesquisador operacionaliza a construção das primeiras codificações, comparando dados, concentrando-se nos fatos da codificação aberta. Em suma, trata-se de um estudo comparativo de fatos (incidentes).

[30] Ou *acontecimento por acontecimento* (TAROZZI, 2011).

> Aqui, você compara incidente com incidente e, então, conforme as suas ideias se firmam, compara os incidentes com a sua conceitualização dos incidentes codificados anteriormente. Dessa maneira, você consegue identificar as propriedades do seu conceito emergente (CHARMAZ, 2009, p. 80).

Trabalhar com métodos comparativos exigem um nível de detalhamento e observação muito mais acurados. A visão do todo, inicial a todo investimento em produção comparativa, exige um domínio amplo dos dados para depois se proceder à análise. A GT está alicerçada neste tipo de produção. O aspecto comparativo ao longo da produção da teoria é indispensável para que o pesquisador organize, pouco a pouco, os elementos que darão forma à teoria.

Até aqui falamos da codificação inicial, como orientação

> [...] para as decisões posteriores relativas à definição das nossas principais categorias conceituais. (...) Durante a codificação inicial, perguntamos:
> - "Esses dados representam o estudo de quê?" [...]
> - O que os dados sugerem ou afirmam?
> - Do ponto de vista de quem?
> - Qual categoria teórica esse dado específico indica? (Glaser, 1978).

Dentre as muitas contribuições da codificação inicial está o fator da percepção, desde o início da formulação da teoria, dos temas da área em estudo, que ora necessitam de maior aprofundamento ou que se abrem como categorias ainda emergentes ou necessárias.

E de que se trata a codificação focalizada?

> A codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes par analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre as quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Nesta etapa da codificação, o envolvimento do pesquisador é muito mais exigido, pois a criação da teorização, do novo, depende deste "foco" em pormenores que podem ser decisivos para a teoria em construção. É um momento de criação de categorias e conceitos com idas e vindas aos dados.

Charmaz (2009) apresenta o terceiro tipo de codificação da GT, a *axial.* Nesta, as categorias são relacionadas umas com as outras e também se faz a identificação das

particularidades e especificidades de cada categoria. Na axial, então, se classifica, sintetiza e organiza "[...] grandes montantes de dados e [...] (CHARMAZ, 2011, p. 91)". Tais dados, são reagrupados de forma diferente, ou de forma mais refinada, para facilitar os Memorandos Avançados, bem como o Relatório Final que vai gerar a teoria.

A codificação teórica

> [...] é um nível sofisticado de codificação que segue os códigos selecionados por você durante a codificação focalizada. Glaser (1978, p. 72) introduziu os códigos teóricos para conceituar "a forma como os códigos substanciais podem ser relacionados uns com os outros enquanto hipóteses a serem integradas em uma teoria". Em resumo, os códigos teóricos especificam as relações possíveis entre as categorias que você desenvolveu na sua codificação focalizada (CHARMAZ, 2011, p. 91).

A redação de Memorandos é uma parte fundamental na organização da teoria. São escritas sobre o que se encontra nas codificações. A partir dos Memorandos é que os dados codificados se transformam nas categorias provisórias e em conceitos também provisórios.

Memorandos são para serem escritos durante todo o processo de construção da teoria, pelo método da GT. Os Memorandos são embriões da teoria, uma vez que, durante a codificação, seja aberta ou focalizada, a pesquisa permite ir "induzindo" a formulação da teoria. É o momento dos insights, de abstrações, da criação, da originalidade. Então, é claro, que releituras e revisitas aos dados categorizados e previamente elaborados – e, ao mesmo tempo – são necessários e urgentes. O Memorando vai aos poucos dando vida à teorização.

> Os memorandos captam os seus pensamentos, apreendem as comparações e conexões que você faz, e cristalizam as questões e as direções a serem buscadas. Ao conversar consigo mesmo durante a redação do memorando, surgem ideias novas e novos *insights* durante o ato da escrita. O fato de anotar as coisas torna o trabalho real e controlável, além de estimulante. Uma vez que você tenha escrito um memorando, poderá utilizá-lo agora ou armazená-lo para uma recuperação posterior. Em resumo, a redação do memorando cria um espaço para o pesquisador tornar-se ativamente empenhado no material de que dispõe para elaborar as suas ideias e realizar pequenos ajustes na coleta de dados posterior. Ao escrever memorandos, você elabora anotações analíticas para explicar e preencher as categorias. Comece pela elaboração de códigos focais. Os memorandos proporcionam a você um espaço e um lugar para comparar dados e dados, dados e códigos, códigos de dados e outros códigos, códigos e categorias e categorias e conceitos, assim como para articular conjecturas sobre essas comparações. Utilize memorandos para ajuda-lo a refletir sobre os dados e descobrir as suas ideias relativas a eles. A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa [...]

> A redação dos memorandos constitui um método crucial da teoria fundamentada, porque ela o incentiva a analisar os seus dados e códigos no início do processo de pesquisa (CHARMAZ, 2009, p. 107).

Os Memorandos permitem o fator comparativo nos dados. Talvez seja a melhor oportunidade, no método, de se estabelecer comparações, quando se opta - como se optou na tese – pela codificação *linha a linha*, ou seja, a partir de uma leitura geral dos artigos, dissertações e teses indexados para codificação.

Charmaz (2009) propõe Memorandos Iniciais e Memorandos Avançados. Os primeiros são aqueles em que se organizam os primeiros enunciados a partir dos dados documentais. Estas categorias ou primeiros conceitos tem um papel duplo: o primeiro é a sistematização dos dados, o segundo é servir de base para a codificação focalizada e amostragem teórica, bem como ao refinamento dos dados pelos Memorandos Avançados.

Os Memorandos Avançados (CHARMAZ, 2009)

- Determinam e categorizam os dados classificados pelo seu tópico.
- Descrevem como a sua categoria emerge e se altera.
- Identificam as crenças e as suposições que sustentam isso.
- Dizem o que os dados parecem ser e a que se propõem a partir de várias perspectivas.
- Situam os dados dentro da argumentação.
- Fazem comparações (p. 117).

Os Memorandos, enfim, elevam as categorias focais ao nível dos conceitos. E como isto acontece? Acontece, na medida em que os Memorandos são pensados, sempre como forma de produção textual de uma categoria que se pretende ser conceitual e, depois, teórica. O pesquisador tem que ter uma boa "carga" de imaginatividade, pois terá que inovar, sem permitir que se percam as características das categorias enunciadas a priori e, desta forma, mostrar não somente como está configurada, mas também demonstrar e deixar explícito o percurso histórico que gerou a configuração atualizada da teorização. A parte mais complexa do Memorando é o aspecto comparativo das diversas situações ou momentos que alguns elementos categoriais se apresentam.

Os Memorandos Avançados podem também ser a articulação dos Memorandos Iniciais, de forma a integrá-lo para o embrião da teoria emergente.

A próxima etapa, a Amostragem Teórica é o momento da saturação dos dados que se efetiva na busca de mais dados, mas agora, concentrado nas categorias mais centrais. A etapa

marca também o refinamento dos dados organizados nos dados documentais relevantes que são as bases da "teoria emergente", segundo Charmaz.

Na Amostragem Teórica se procura identificar as propriedades das categorias que foram organizadas na Codificação Aberta e que já aparecem como ideias embrionárias (emergentes) nos Memorandos Iniciais.

Sente-se o momento de parar. Portanto, saturar os dados, quando "[...] a coleta de dados novos não mais desperta novos *insights* teóricos, nem revela propriedades novas dessas categorias teóricas centrais (CHARMAZ, 2009, p. 157).

As perguntas que o pesquisador na GT deve fazer a si próprio para buscar a saturação dos dados na Amostragem Teórica são:

> - Quais comparações você faz entre os dados dentro das categorias e entre estas?
> - Como você compreende essas comparações?
> - A que elas o conseguem leva-lo?
> - De que forma as suas comparações elucidam as suas categorias teóricas?
> - A que outras direções, se for este o caso, elas o levam?
> - Quais novas relações conceituais, se houver alguma, você poderia observar? (p. 157).

Saturam-se os dados, ao mesmo tempo, em que as categorias conceituais elaboradas se consolidam ou se vão consolidando nas codificações e na etapa da Amostragem Teórica.

O que diferencia a Amostragem Teórica da Codificação Teórica, segundo Charmaz (2009)? Amostragem Teórica é saturação dos dados e das categorias. Codificação Teórica é o refinamento advindo da Codificação Focalizada em que emerge a teoria. É a abstração imaginativa do pesquisador, a partir das categorias que foram elaboradas. Então: a Amostragem Teórica é uma saturação de dados e categorias, portanto, um novo levantamento de dados, enquanto a Codificação Teórica é a construção parcial da teoria emergente, com característica abstrativa e embasada, definitivamente, na Codificação Focalizada. De maneira geral, a Amostragem Teórica dos dados e das categorias estão mais voltada à Codificação Aberta, que são os dados, as evidências, os fatos, sobre os quais a teoria emerge.

Concordamos com Charmaz (2009) para quem a GT pode contribuir para o avanço do conhecimento científico, transformar a prática e a realidade social. Para a autora

> Uma sólida combinação de originalidade e credibilidade aumenta a ressonância, a utilidade e o valor subsequente da contribuição. A hipótese de fazer uma contribuição acadêmica requer um estudo cauteloso da literatura relevante, inclusive aquelas que ultrapassam os limites disciplinares, e um posicionamento claro da sua teoria fundamentada (p. 245).

Charmaz identifica, assim, quatro critérios para uma (boa) pesquisa em GT: credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade. O Quadro 8 elenca um conjunto de questões sobre os quais, o pesquisador na linha da GT deve, ao final do trabalho, no Relatório(s) - mas também, orientar seu planejamento inicial - , organizar seu *check list*.

QUADRO 8. Elementos questionador-avaliativos do rigor científico no método da GT

CREDIBILIDADE	ORIGINALIDADE	RESSONÂNCIA	UTILIDADE
A pesquisa obteve uma familiaridade com a realidade objetiva?	Suas categorias e conceitos são novas?	As categorias realmente estão articuladas à realidade?	A teoria faz com que as pessoas a assimilem e se identifiquem no dia a dia?
Os dados são suficientes para uma teorização emergente? (quantidade, conteúdo, tipo de observação, etc.).	Há uma nova interpretação sobre situações já sabidas na área?	Foi possível, realmente demonstrar tanto as situações invisíveis da área, como também aquelas mais recorrentes?	As categorias organizadas para a formulação da teoria apresentam generalidades?
Foram feitas comparações entre dados e categorias, conceitos?	Qual o significado social e teórico da sua teoria emergente?	Foi possível articular o individual e o coletivo, o local e o abrangente?	A análise encaminha a possibilidade de novas pesquisas?
As categorias contemplam a diversidade dos dados coletados e codificados?	De maneira sua teoria emergente contribui para a área com questionamentos, expansão e aprimoramento de ideias, conceitos e práticas?	Esta teoria formulada faz sentido para os participantes ou leitores?	De que modo a teoria contribui para o avanço do conhecimento na área? De que modo contribui para um mundo melhor?
Há um lógica entre os dados, os conceitos, sua análise e a teoria formulada?			
A teoria convence o leitor de seu processo de construção?			

FONTE: O Autor.

2.2.3. Tarozzi (2011) [31] – escola italiana da GT

O pesquisador italiano propõe dez passos para elaboração de uma pesquisa em GT. Durante a apresentação da GT, Tarozzi elenca vários exemplos de pesquisas pessoais e pesquisas sob sua orientação científica.

- **Passo 1: Identificação da área de investigação.** Dado que a caracterização principal de uma pesquisa na GT é a indução e, portanto, não prevê hipóteses, nem objetivos específicos, o que irá determinar uma pesquisa séria, neste método, é a clareza, por parte do pesquisador, do campo investigativo em que se empreenderá a GT. Qual é a área em que a GT terá utilidade? Educação, saúde, administração?

- **Passo 2: Definição da pergunta da pesquisa.** A pergunta de pesquisa numa GT é sempre gerativa, aberta, ampla. E, neste sentido, muito prática: "O que está acontecendo aqui?". Nesta tese, a pergunta talvez fosse: "O que temos sobre sexualidade infantil? O que aparece num levantamento bibliográfico e amplo sobre o tema?". A pergunta numa GT parte de *conceitos sensibilizantes* (Blumer) como se demonstrou no início desta seção.

- **Passo 3: Definição do método e instrumentos de coleta de dados.** Entrevista? Observação Participante? Documentos? Na tradição da GT, é a entrevista. A escolha, contudo, é definida pelo pesquisador e pelo que quer buscar com a formulação de uma nova teoria, uma teoria que emerge dos dados.

- **Passo 4: Coleta dos dados e codificação aberta.** Para Tarozzi (2011), a coleta de dados, a redação de memorandos, a análise dos dados são atividades concomitantes.

> A primeira codificação ajuda a definir os temas a serem tratados [...] e é fundamental para identificar as direções para as quais ampliar a amostra, para escrever nos memorandos as primeiras reflexões e favorecer a emersão de *insights* (intuições) que o (a) pesquisador(a) pode ter, mesmo nas primeiras fases da pesquisa (p. 70).

Tarozzi segue a mesma discussão de Charmaz (2009) sobre os modos de codificação palavra por palavra, linha por linha e acontecimento por acontecimento que "[...] abrem o

[31] A obra de M. Tarozzi foi publicada em 2008, na Itália, pela Carocci Editore S.p.A., Roma sob o título original "Che cos'è la Grounded Theory".

texto fazendo emergir todas as direções interpretativas possíveis, identificando as unidades mínimas de significado (p. 70)".

- **Passo 5: Amostragem teórica.** Tarozzi traz um sentido diferente de Charmaz (2009) quanto a Amostragem Teórica. Não significa apenas "saturar" dados, elementos categoriais e teóricos. Sua proposta é retirar algumas amostras e testá-las em outros modelos categoriais para ver se se sustentam, ou seja, verificar se em contextos diferentes, as categorias que se pretendem teóricas conseguem "existir", se manter vivas. É também verificar se aquelas categorias teóricas que não tiveram tanta evidência ou regularidade; procurar mais sobre elas e, portanto, identificar se aquelas categorias já "esgotadas" se consolidam rumo aos Memorandos e sistematizações conceituais, para fins da teoria emergente.

- **Passo 6: Coleta dos dados e codificação focalizada.** Esta etapa é a preocupação com os temas relevantes, sendo assim

> [...] toma-se distância do plano principalmente descritivo e substantivo da codificação aberta, fecham-se algumas pistas, mesmo interessantes que, na codificação precedente, haviam sido deixadas abertas para aderir às sugestões que provinham dos dados, e inicia-se a fazer emergir os temas salientes e, mais analiticamente, as categorias que indutivamente são extraídas dos dados [...]. Nesta fase, examinam-se porções mais amplas de texto, que se apresentam mais frequentemente ou mais intensamente, que recolhem significados analíticos mais relevantes e que consentem categorizar os dados em modo mais incisivo e completo [...] o resultado é a imersão das principais direções, os temas, as categorias interpretativas (expressas, porém, de maneira muito aproximativa) que os dados indicam (p. 74).

É importante a consideração de Tarozzi (2011) quanto ao fato de que a codificação focalizada permite o quadro comparativo dos dados e categorias. Permite ainda ser revisada a pergunta de pesquisa, que é aberta, gerativa, ampla, bem como, já antever a necessidade ou não de alguns aprofundamentos em temas ou áreas que não estão tão claras quanto deveriam, o que pode, sim ou não, serem obstáculos à formulação da teoria ou sua validade.

- **Passo 7: Escrever Memorandos.** Tarozzi afirma que não há como precisar a etapa, a localização dos Memorandos no método da GT. Mas é contundente em defender que

não se trata de diário de campo, nem de anotações do pesquisador. É um espaço de análises "[...] nos quais se presta conta das articulações-chave da pesquisa, das passagens críticas, das perguntas que se fazem aos dados e às categorias e das razões em virtude das quais são dadas apropriadas respostas às mesmas (p. 76)".

Tarozzi concorda com Charmaz (2009) que os Memorandos Iniciais e Avançados (Memorandos *Early* e Memorandos *Advanced*) são fundamentais para o Relatório Final e, se bem escritos, uma rápida articulação entre eles, são suficientes para o primeiro rascunho da teoria emergente na forma de Relatórios.

- **Passo 8: Codificação Teórica.** Este momento é de extrema intuição e abstração; criação e originalidade em que se pontuam e interligam-se as categorias. Uma novidade na proposição do autor italiano é a identificação do *core category* ou categoria central.

> [...] a *core category* ou *core variable* é aquela categoria central que representa o conceito organizador principal de uma área de pesquisa que pode ser identificado indutivamente, procedendo no trabalho de hierarquização das categorias emersas nos dados. Uma *core category* é uma categoria-chave, ramificada, muitas vezes é também mais frequente que as demais (com um maior número de ocorrências nos dados), mas sobretudo, é aquela mais potente analiticamente. É densa, saturada, integra a teoria, é completa, relevante e funciona (TAROZZI, 2011, p.81).

A categoria relevante dará sentido maior à teoria emergente. São as unidades ou unidade central, citados por Laperrière (2008) e Charmaz (2009).

O uso de mapas conceituais é incentivado pelo autor neste momento da pesquisa. Diagramas também são aconselháveis e ajudam a encontrar o *core category*. A tese aqui empreendida utiliza-se muito deste recurso ao longo dos Memorandos e dos Relatórios que configuram, em seu conjunto, a teorização em sexualidade infantil.

Codificação teórica para Tarozzi

> [...] entende-se o processo analítico de conceituação de dados que acontece em um nível mais abstrato. Em particular, é o nível de análise em que se delineiam e se qualificam as relações que subsistem entre as categorias que emergiram da codificação focalizada. É um nível em que a teoria ganha forma, as categorias integram-se e a neblina analítica que acompanha as primeiras fases da codificação, necessariamente abertas a inumeráveis solicitações que provêm do campo, começam a deixar espaço a uma coerente teoria interpretativa (p. 78-79).

- **Passo 9: Escrita do Relatório.** O relatório, nada mais é, para o autor, do que a reunião de Memorandos *Early* e *Advances*. Aqui a teoria toma forma. Na abordagem construtivista da GT

> [...] o texto final é o local no qual o poder analítico da teorização toma forma e se articula em todas as suas formas, em que o significado, as ações, as estruturas sociais são integrados discursivamente. É aqui, também, que se faz acontecer o diálogo dos resultados empiricamente imersos na literatura científica (TAROZZI, 2011, p. 86).

- **Passo 10: Avaliação da pesquisa.** Citando Glaser (1978) uma GT não necessita de Avaliação, pois a mesma se corrige a si própria. Como ela advém de dados da realidade empírica e, mesmo a abstração teórica emergente, repousa sobre os dados. Com os quatro elementos para o rigor científico propostos por Charmaz (2009), temos que, se os dados não foram bem saturados, se a codificação teórica foi mal formulada e encaminhada, o máximo que se pode chegar ao final, portanto, na avaliação da teoria emergente, é um retorno aos dados, mas não a negação ou anulação da teoria formulada.

Finalizando esta subseção, além destes três autores, Anne Laperrière, Kathy Charmaz e Massimiliano Tarozzi, para fins de pesquisas futuras, na vertente construtivista da Grounded Theory, vale a pena apontar aqui os estudos pós-estruturalistas e feministas de Adele Clarke[32], da Universidade da Califórnia (São Francisco, EUA). Charmaz (2009) faz referência à Clarke em um trabalho de 1998[33] e outro em 2005[34].

A GT, nas produções de Clarke traz contribuições no sentido de serem pensadas e projetadas algumas pesquisas na área da educação sexual no Brasil, fazendo avançar a produção de conhecimento.

No artigo *Situational Analyses*, Clarke (2003), afirma, que procura re-situar a GT na abordagem da pós-modernidade, propondo novas outras abordagens, novos mapas observacionais e análises da situação empírica, incluindo a possibilidade que se abre, a partir da pós-modernidade, de uma ampla gama de métodos técnicos de pesquisa em GT como

[32] CLARKE, Adele E. Situational analysis – grounded theory mapping after the postmodern turn. **Symbolic Interaction**, 26, n. 4, p. 553-576, 2003.
[33] CLARKE, Adele E. **Disciplining reproduction**: modernity, American Life sciences, and the problems of sex. Berkeley, CA: University of California Press, 1998.
[34] CLARKE, Adele E. Situational analysis: grounded theory after the postmodern twn. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

entrevista, etnografia, historicidade e narrativas, métodos visuais (fotografia e cinema) e outros materiais discursivos.

Para Clarke (2003) "Situational analyses have a radically different conceptual infrastructure or guiding metaphor from the "basic social process" concept that undergirds traditional grounded theory (p. 554)"[35].

A partir então do conceito de "processos sociais básicos" de Anselm Strauss, Clarke (2003), utilizando a linguagem da Geografia, propõe três abordagens cartográficas para a *Análise Situacional* na GT: a abordagem dos *mapas situacionais, a abordagem dos mapas sociais* e a abordagem dos *mapas posicionais.*

- *Mapas situacionais* que colocam para fora o que o humanos tem de mais potencial, bem como evidencia os não-humanos, não apenas discursivamente, mas de fato; propõe elementos de investigação e de preocupação de pesquisa, provocando análises das relações entre o que classifica como *humano* e *não-humano.*
- *Mapas sociais* de "mundos" ou arenas (político-sociais) que traçam os atores coletivos, elementos não-humanos fundamentais; na perspectiva da arena(s) política(s) analisa "de dentro" o teor do compromisso com que estes atores estão envolvidos, nas negociações em curso ou nas interpretações mesoeconômicas da situação em que se encontram. Esta abordagem aparece nos dados da pesquisa em que sexualidade infantil é apontada como tema em políticas sociais e institucionais.
- *Mapas posicionais* que estabelecem as principais posições tomadas e não tomadas, nos dados, frente a particularidades dos eixos discursivos de variação e diferença, preocupação e controvérsia, em torno de questões complicadas na e sobre a situação em análise. Pode-se, sintetizar, que esta abordagem se refere a tomada de decisões no campo da sexualidade humana e das visões de mundo das pessoas nos espaços públicos e não-públicos, governamentais e não-governamentais.

Trata-se, portanto de um avanço nos estudos metodológicos da GT e, portanto, uma abordagem que pode ser muito profícua à educação sexual no Brasil, no sentido de permear as múltiplas realidades da sexualidade, com forte explicitação política no que se refere aos atores envolvidos na pesquisa em seus diversos *locus* de atuação. Logo, não apenas abrem-se novas

[35] "Análises situacionais têm uma infraestrutura conceitual radicalmente diferente ou adquire uma metáfora orientadora do conceito de " processo social básico " que sustenta a GT tradicional (Tradução aproximada realizada pelo autor).

outras possibilidades de métodos e técnicas de pesquisa no interior da GT, mas, principalmente, vertentes outras, no campo epistemológico voltado à educação sexual.

Como a questão política é central nesta tese, aprofundamentos teórico-metodológicos em Clarke (2003) são uma possibilidade na área da educação sexual no avanço da produção de conhecimento no Brasil.

Sobre os mapas situacionais, sociais e posicionais, Clarke (2003) afirma que

> All three kinds of maps are intended as analytic exercises, fresch ways into social science data that are especially well suited to contemporary studies from solely interview-based to multisited research projects. They are intended as supplemental approaches to traditional grounded theory analyses that have centered on the framing of action over time as basic social processes. Instead, these maps center on elucidating complexities - the key elements and conditions that characterize the situation of concern in the research project broadly conceived. Situational analyses can deeply situate the research individually, collectively, social organizationally and institutionally, temporally, geographically, materially, culturally, symbolically, visually, anda discursively. Their outcomes should be "thick analyses" [...] paralleling "thick descriptions" [...] (CLARKE, 2003, p. 554) [36].

Sob esta conceituação, Clarke (2003) coloca os estudos sobre gênero e sexualidade no interior de uma teia de complexidades. A proposta da *análise situacional* de Clarke (2003) caracteriza-se com uma abordagem bem interessante e que se aproxima como já se disse, da perspectiva política da sexualidade infantil, que a presente tese tem como foco de análise (Relatório 3).

Os autores referenciais no método da GT aqui apresentados demonstram a complexidade do método e o rigor a que uma pesquisa em GT deve se submeter. E foi esta a caminhada a que se submeteu a presente tese, para estruturação da teorização em sexualidade infantil.

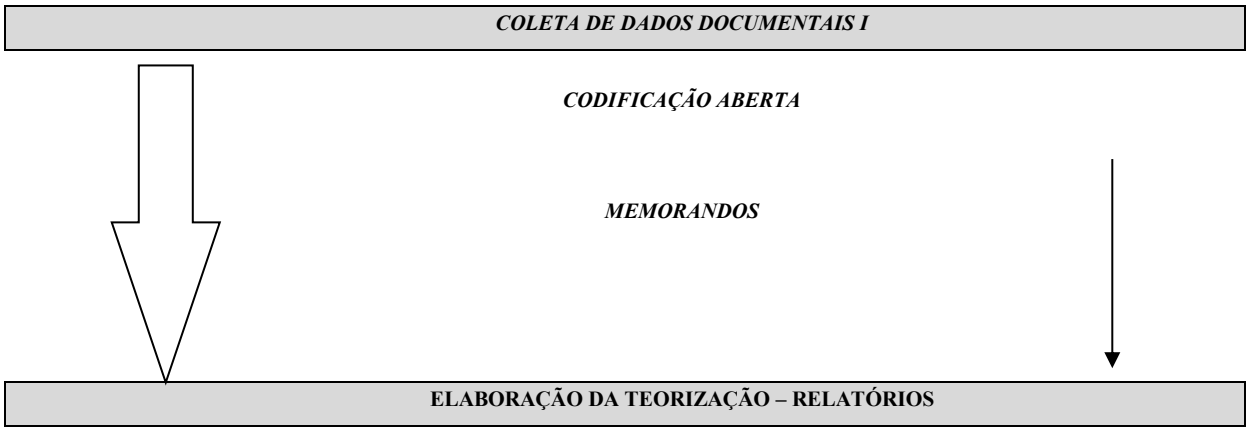
---

[36] Tradução aproximada, elaborada pelo autor: “Todos os três tipos de mapas servem como exercícios analíticos, maneiras puras ou originais de dados no campo das ciências sociais que são especialmente bem adequados para os estudos contemporâneos a partir de entrevista com base em projetos de investigação multilocalizados. Eles servem como abordagens complementares para análises de GT tradicionais que são centrados no enquadramento da ação, ao longo do tempo, como processos sociais básicos. Portanto, esses mapas se centram na elucidação das complexidades - os principais elementos e condições que caracterizam a situação de preocupação num projeto de pesquisa na perscpectiva da GT. Análises situacionais pode profundamente situar a pesquisa, individualmente, coletivamente, social e institucionalmente organizacionalmente, temporalmente, geograficamente, materialmente, culturalmente, simbolicamente, visualmente, Anda discursivamente. Os seus resultados devem ser "análises grossas" [...] num paralelismo de "descrições densas" ”.

2.3.Procedimentos

A pesquisa seguiu os procedimentos apresentados na Figura 3[37].

FIGURA 3 O Método da GT.



FONTE: O autor.

Fez-se, primeiramente o levantamento dos dados documentais no Google Acadêmico, referentes ao descritor "sexualidade infantil", publicados de 2004 a 2014. Num primeiro momento da coleta de dados (Coleta de Dados I) foram elencados 60 trabalhos, sendo, cinco (5) por cada ano, de 2004 a 2014, exceto o ano de 2014, em que, para aprofundamento dos dados, organizou-se 10 trabalhos, como fontes para a Codificação Aberta.

Destes trabalhos, é muito representativa a (1) a realidade da sexualidade infantil na escola e como ela é tratada pelos atores desta (crianças, professores, gestores e pais); (2) bem como de referências específicas em Sigmund Freud e na psicanálise, dos primórdios à contemporaneidade.

Todos estes trabalhos foram submetidos ao método da GT, de maneira que, desde a coleta e codificação inicial dos dados, já se desenvolvia a construção da teorização.

Seguindo a coleta de dados inicial foi realizada, após um primeiro momento de coleta - sob o mesmo descritor "sexualidade infantil" – focando trabalhos somente do ano de 2010 a 2014, no Banco de Teses da CAPES, totalizando 33 trabalhos, para fins de saturação dos dados, temas e categorias vinculadas às primeiras Sentenças Categoriais Conceituais.

[37] A seta maior e espessa indica a passagem dos dados para o Relatório da GT. A seta menor indica os processos ou etapas que ocorrem no desenvolvimento da teorização, perpassando as codificações, os conceitos e os Memorandos.

Destes 33 trabalhos apenas 19 tomaram parte na pesquisa, os demais, totalizando 14 trabalhos, foram excluídos da Amostragem Teórica, após leitura na íntegra dos Resumos e textos completos - aqueles acessíveis – não se direcionavam efetivamente ao tema da sexualidade infantil e a pergunta central "O que está acontecendo aqui?", sob a ótica da GT. Como também já se adiantou, foi possível o acesso ao texto completo – portanto dos 18 que compõem a Amostragem Teórica – de 11 dissertações/teses. Muitos dos trabalhos, não estão disponíveis, razão, talvez, para publicação em livro. E, geralmente, os Programas de Pós-graduação – a maioria deles - não dispõem em seus sites, as dissertações e teses em *pdf*, textos completos.

De qualquer forma, os dados da Amostragem Teórica não sofreram nenhum tipo de interferência por estas questões acima mencionadas, pois não se trata de entender a "saturação de dados" como repetição ou quantificação de elementos ou propriedades para as codificações, mas sim, orientações de como encaminhar as categorias e conceitos provisórios, definidos e organizados na Codificação Inicial.

Sobre os materiais e ética da pesquisa: são materiais desta pesquisa artigos científicos, dissertações e teses, indexadas no Google Acadêmico, resultantes de publicações em Revistas Científicas e Programas de Pós-graduação na área da educação e da psicologia que tratam da sexualidade infantil, bem como a fonte na CAPES, dissertações e teses, portanto, fontes de domínio público.

A análise dos dados foi feita ao mesmo tempo em que foram formulados os conceitos, encaminhando as categorias que deram base à teorização, seguindo o método da GT, que engloba a coleta e a análise dos dados para fins de construção da teoria. A análise do material coletado é tanto descritiva, quanto interpretativa, formulando conceitos e unidades de análise, ao mesmo tempo, em que hipóteses também são elaboradas para a formulação da teorização.

Assim, a partir dos dados criaram-se as Sentenças Categoriais Conceituais, as Unidades Categorias, todas codificadas e apresentadas no Apêndice desta tese. A etapa da codificação é essencial para a produção da teorização. Estas codificações, com dados coletados inicialmente e, posteriormente, nos dados saturados, geraram, primeiro, os conceitos centrais da teorização em sexualidade infantil e em seguida os Memorandos, que são a base dos Relatórios, em que se apresentam, em seu conjunto e unicidade, a teorização em sexualidade infantil.

E o que é uma teorização na produção de um Relatório, no método da Grounded Theory? Isto é importante, pois é justamente o propósito final dos procedimentos aqui delineados. Teoria é diferente de teorização. Teoria "[...] busca causas, favorece as explicações deterministas e enfatiza a generalidade e a universalidade (CHARMAZ, 2009, p. 172)". Este não é o objetivo desta tese, como se adiantou na seção 1.

Teorização se afasta em muito desta perspectiva positivista e está mais para a concepção interpretativa da teoria: compreensão imaginativa; realidades diversas e emergentes, indeterminação e a provisoriedade da verdade e a questão do dia a dia, sempre em um formato de processo, nunca um fato em si e universal.

> A teorização é uma prática, a qual requer a atividade prática de dedicar-se ao mundo e de construir compreensões abstratas sobre ele e dentro dele. A contribuição fundamental dos métodos da teoria fundamentada consiste no oferecimento de diretrizes à prática teórica interpretativa e não no provimento de um esquema para produzir resultados teóricos (CHARMAZ, 2009, p. 176).

Apresentam-se, a seguir, os dados da pesquisa e a geração da teorização em sexualidade infantil.

3. A PRODUÇÃO DA PROPOSTA TEÓRICA

> *Os pesquisadores adeptos à teoria fundamentada começam pelos dados. Kathy Charmaz*[38]

3.1. Sentenças Categorias Conceituais (SCC) e a geração das Unidades Categoriais (UC)

As SCC são elaboradas a partir dos fragmentos de texto, coletados conforme procedimento descrito, inerente à GT e indexados no Apêndice A desta tese. As referências dos respectivos fragmentos são apresentadas nos Apêndices B e C.

Este processo, o da codificação, é fundamental na GT, indispensável. Algumas sentenças se repetem, pois, na verdade, são os dados que inferem situações ora análogas ora aproximadas.

A Tabela 1 apresenta a codificação dos primeiros fragmentos e respectivas SCC.

TABELA 1: SCC originadas dos fragmentos de texto (dados iniciais)

CODIFICAÇÃO	SCC
1.1	A sexualidade infantil evidenciada na escola da infância: manifestações e dúvidas.
1.2	Freud defende a sexualidade da criança.
1.3	Algumas respostas dos professores quando se trata de sexualidade infantil são sem nenhuma base de conhecimento em educação sexual... Simplesmente, senso comum e com uma fundamentação biologista, mas na maioria das vezes, religiosa.
1.4	A educação sexual na escola, na maioria das respostas docentes, deve ser feita por psicólogo ou especialista. *Omissão docente com a educação sexual.*
1.5	Mesmo que o pedagogo (a) organize o trabalho com educação sexual ele deve ser "supervisionado" por um psicólogo. *Incapacidade, falta de habilidade e segurança em se trabalhar com educação sexual.* Ou talvez, *transferência de responsabilidade; ocupação com o pedagógico curricular tradicional ou dos conhecimentos científicos escolares.*
1.6	Relações tensas entre família/escola quando se trata da sexualidade infantil.
2.1	O professor como educador sexual.
3.1	Sobre as neuroses e as pulsões sexuais. Tema central da psicanálise.
4.1	Saúde psicossexual das crianças na creche
4.2	Oficinas a educadores como possibilidade de trabalhar com mais naturalidade as expressões da sexualidade das crianças.
4.3	Situações de expressões de sexualidade que emergem no cotidiano escolar.
4.4	Despreparo docente em educação sexual (sexualidade infantil).
4.5	Novas significações do olhar docente sobre a sexualidade; respeitar os direitos das crianças sobre a educação sexual.
4.6.	Conhecimentos em sexualidade evita a medicalização e previne a violência.
4.7	Conhecimentos docentes sobre a sexualidade permitem tranquilizar os pais quanto

[38] Charmaz (2009, p. 15).

	ao desenvolvimento biopsicossexossocial dos seus filhos (as) quanto ao papel da escola.
5.1	Pansexualismo: um termo que esteve presente no início da psicanálise, mas abandonado durante os anos 1930.
5.2	Sexualidade infantil em Franco da Rocha e a atitude dos educadores (referência à sublimação freudiana).
6.1	Interpretação e Transferência em Freud.
7.1	Psicanálise e sexualidade infantil em Genserico Pinto – a primeira dissertação de mestrado sobre psicanálise no Brasil.
7.2	Sexualidade infantil e neuroses.
7.3	Temas ligados ao desenvolvimento psicossexual: as perversões.
7.4	Neuroses adultas ligadas à sexualidade infantil (proibições sexuais).
8.1	Abuso sexual – sexualidade infantil: denúncia e capacitação de profissionais para "detectar" o abuso.
9.1	Situações do cotidiano da educação infantil: contributos à Didática.
9.2	Para os professores (as) o conceito de gênero é difuso e às vezes desconhecido. Para muitos, nem devia fazer parte da realidade da sala de aula.
9.3	Desconforto em tratar do tema da sexualidade: são "coisas" da vida privativa do indivíduo.
9.4	Práticas pedagógicas e formação docente para a diversidade dos arranjos familiares reproduzidos pelas crianças no espaço escolar.
9.5	Nas brincadeiras infantis o grande desafio dos docentes na diversidade sexual é a compreensão/aceitação dos pais. Neste sentido, a relação escola-família é fundamental.
9.6	Os professores querem evitar questões da diversidade sexual como a homossexualidade masculina e feminina, por exemplo.
9.7	A importância da literatura e dos filmes infantis no trato da sexualidade infantil.
10.1	Infância (período) e infantil (sexualidade e inconsciente) na psicanálise.
10.2	Infância na obra freudiana, revelada nos discursos adultos.
10.3	Elementos teóricos para a sexualidade infantil na formação de professores.
11.1	"Desviar a atenção" da criança é uma prática comum dos professores (as) no que diz respeito às manifestações da sexualidade.
11.2	A sexualidade infantil, e suas manifestações no espaço escolar, são em muito, o reflexo das relações familiares, na forma como os pais se relacionam com a criança.
11.3	Relação professor/aluno; relações intra-classe no que se refere a sexualidade infantil.
11.4	Manejo de sala de aula enquanto manifestações da sexualidade na educação infantil.
11.5	Imitação e experiência em sexualidade.
11.6	A sexualidade infantil evidenciada nos relatos da realidade das manifestações nas crianças da creche.
11.7	Despreparo docente ou omissão das Redes de Formação Continuada?
12.1	Homossexualidade e sua gênese na sexualidade infantil freudiana.
12.2	Sexualidade é desde o nascer do indivíduo e não somente na puberdade.
12.3	Homossexualidade ligada às fantasias, segundo Freud. O inconsciente.
12.4	Homossexualidade e sexualidade infantil: "uma das formas de 'disposição polimorfa' infantil que subsiste na sexualidade adulta". Fantasias e desejos infantis não satisfeitos.
13.1	Informar e tirar as dúvidas das crianças implica em educar para a sexualidade, desde a educação infantil.
13.2	A dificuldade de tratar do tema da sexualidade por parte dos pais, professores e das

	próprias crianças. Estas últimas, sempre coagidas a não falar e nem pensar sobre.
13.3	Curiosidades sexuais suplantadas pela proibição do pensar e do falar sobre sexualidade.
13.4	Negação do direito de saber e conhecer sobre sexualidade; uma negação sobre eles mesmos, os infantis.
13.5	Despreparo dos docentes da ativa e ausência da temática da sexualidade nos cursos de formação de professores (licenciaturas em geral).
13.6	Quando há um destaque à sexualidade, este destaque é acrítico e simplesmente biologizante.
13.7	Um novo olhar e novas ações sobre a sexualidade infantil nos cursos de formação inicial e continuada de professores.
13.8	O despreparo com o tema da sexualidade infantil é assumido pelos docentes
13.9	Para os professores do Ensino Fundamental, o tema da sexualidade deveria ser tratado por especialistas da área da saúde.
13.10	Princípio didático da imprevisibilidade da emergência das manifestações sexuais das crianças, bem como, suas dúvidas sobre sexualidade.
14.1	Educação sexual e desenvolvimento infantil: desenvolvimento psicossexual. Educação sexual na infância é ainda um tabu... Total desconhecimento por parte dos educadores.
14.2.	Uma pedagogia e uma didática para a sexualidade nascem de posturas pessoais dos educadores e pesquisadores da área da educação sexual.
14.3	Formação de professores em três frentes: (1) história da sexualidade; (2) estudo científico sobre as manifestações da sexualidade na infância (psicologia, antropologia, filosofia, etc.) e (3) na didática da educação sexual, ou seja, práticas pedagógicas.
14.4	Posturas do educador frente à educação sexual na educação infantil: aceitar a sexualidade humana.
15.1	O estudo do trauma freudiano para se compreender as diversas nuanças da sexualidade infantil
16.1	Egas Moniz dá continuidade aos estudos freudianos sobre sexualidade infantil, inovando: articula a libido aos estudos das neurociências.
17.1	Pulsão sexual: um dos conceitos centrais na psicanálise.
17.2	Ampliação da teoria da sexualidade infantil em Laplanche.
17.3	A constituição da sexualidade infantil na criança é influenciada pelo adulto (teoria da sedução) nas interações.
18.1	Freud falando sobre sexo e sexualidade.
18.2	O papel dos pais na construção da sexualidade pela criança.
18.3	A participação dos pais nos esclarecimentos sobre a sexualidade humana aos seus filhos(as).
18.4	O desenvolvimento psicossocial advém também da participação dos pais na construção da sexualidade infantil.
19.1	Desenhos infantis como recurso para apreender e compreender as manifestações sexuais das crianças.
19.2	A necessidade de formação continuada e políticas em educação sexual nos sistemas de ensino.
19.3	As manifestações da sexualidade infantil não podem mais continuar sendo negadas no espaço escolar.
20.1	Em Jean Laplanche a ligação da angústia com a sexualidade.
20.2	Para Laplanche, a pulsão já contém em si o trauma.
21.1	Sexualidade como componente do desenvolvimento humano na educação infantil.
22.1	Pulsão de saber como um componente importante de articulação da psicanálise com

	a educação (teoria da sublimação).
22.2	Práticas dos professores em relação às manifestações sexuais das crianças são voltadas à repressão das pulsões sexuais infantis.
23.1	Literatura infantil na escola da infância como decisiva para o desenvolvimento biopsicossocial.
23.2	Literatura infantil na vertente da sexualidade é pouco usada pelos professores. Gera desconforto.
24.1	Filmes como espaços de descobertas e vivências da sexualidade infantil. Rota de fuga à violência adulta das proibições sexuais infantis.
25.1	Sexualidade infantil é sinônimo de saúde e de desenvolvimento humano.
25.2	Uma educação sexual, para além do informativo é essencial para a prevenção da violência sexual a que crianças e adolescentes são submetidas.
26.1	Criança assexuada.
27.1	Sexualidade feminina na psicanálise: necessidade de novos estudos sobre as feminilidades.
28.1	A sexualidade infantil começa a ser encarada como um fato real. Pais e professores começam a considerar as crianças como sexuadas, como afirmava Freud.
28.2	Sexualidade infantil repousa sobre os temas de gênero e de corpo, construídos e constituídos pela criança na escola, no lar (família) e no convívio social.
28.3	A sexualidade infantil das crianças é manifestada, por exemplo, quando se masturbam, quando brincam de papai e mamãe, quando se beijam, enfim.
28.4	Sexualidade infantil nos jogos sexuais que as crianças re-elaboram ao brincar.
28.5	Para a sexualidade infantil, a masturbação e os jogos sexuais são benéficos ao desenvolvimento psicossexual.
28.6	Pais, mães e professores têm percepções diferentes sobre as manifestações sexuais das crianças até os seis anos.
28.7	Para que a sexualidade infantil seja trabalhada com tranquilidade pelos professores, a educação sexual tem que estar atrelada ao projeto pedagógico da escola e apresentada aos pais no momento da matrícula.
28.8	A sexualidade infantil já deve ser tratada na creche.
28.9	Sexualidade na educação infantil depende, em muito, de professores formados e comprometidos com a autonomia dos educandos.
28.10	As brincadeiras são formas de percepções, aos docentes, sobre a sexualidade infantil.
28.11	Orientação sexual na educação infantil versus educação sexual na educação infantil.
29.1	Parentalidade em Freud: os arranjos familiares antes do nascer do primeiro filho.
30.1	Patologização da normalidade é umas das discussões atuais no tema da sexualidade infantil. A patologização é discursiva.
30.2	Patologização e até medicação contra a anormalidade sexual em crianças, no espaço escolar.
30.3	Sexualidade infantil e medicalização para fins de normatividade sexual.
31.1	Gênero e diversidade sexual são, acima de tudo, veículos discursivos que exigem construções por meio da educação na família, na sociedade e na escola, contra todo preconceito e discriminação sexuais.
31.2	Sexualidade infantil; infância: gênero e diversidade sexual são temas discursivos e se dão na cultura em que os indivíduos estão inseridos.
32.1	A erotização televisiva contribui em muito para a surpresa dos professores em relação às manifestações da sexualidade na infância. A mesma surpresa causada no início do século XX, diante das proposições de Freud, de que as crianças são sexuadas.
32.2	Influência da mídia na erotização infantil.

32.3	A dificuldade dos professores e professoras em tratar do tema da sexualidade infantil.
32.4	Resistência docente à sexualidade infantil.
32.5	A família tem um papel decisivo construindo diálogos e criticidade diante da produção televisivamente erótica.
33.1	Educação sexual é um direito da criança que deve ser respeitado; isto lhe assegura bem-estar e qualidade de vida.
34.1	Os *Três Ensaios* inauguram outra ruptura com a medicina da época: homossexualidade não é desvio da norma biológica e das regras sociais.
35.1	Famílias monoparentais na discussão da sexualidade infantil.
36.1	A sexualidade para Freud é uma construção subjetiva do indivíduo criança. A sexualidade não é instintiva e não é somente um "privilégio" do adulto.
36.2	O auto-erotismo infantil.
36.3	As zonas erógenas, fontes de prazer infantis. A importância do afeto; sua ausência tem efeitos negativos no desenvolvimento. Por isso a relação professor/aluno em Freud ser valorizada pela afetividade.
37.1	A relação do sujeito com a cultura. Freud conceitua *sublimação*, Winnicott, *criatividade.* Então, por exemplo, com a brincadeira ou o brinquedo a criança "canaliza" seus impulsos sexuais para a criação (cultura).
38.1	A sexualidade infantil é explicita nos espaços da escola de educação infantil. O corpo, nas brincadeiras é a "matriz" das descobertas sexuais.
38.2	Os diálogos da pesquisadora com as crianças e o despreparo das docentes são os desafios do cotidiano escolar no tema da sexualidade infantil.
38.3	As dificuldades das professoras em tratar da sexualidade com os infantis se problematizam ainda mais quando se trata da formação religiosa das educadoras.
38.4	As representações do que é de menino e do que é de menina são construídas na família e reproduzidas nas brincadeiras das meninas e meninos.
38.5	O importante nas situações de brincadeiras infantis em sexualidade é a transgressão das regras hegemônicas.
39.1	O abuso infantil pode ser refreado no espaço educacional: professores como atores da prevenção da violência infantil.
39.2	Educação sexual, a partir da educação infantil: o abuso sexual tem origem entre os 4, 5 anos de idade.
40.1	A sexualidade infantil discutida na configuração dos (novos) arranjos familiares. A família, de alguma forma, dita a orientação sexual.
40.2	O tema da sexualidade infantil não está desconectado do tema dos novos arranjos familiares.
40.3	Na sexualidade infantil há de se investigar as crianças geradas em uma união heterossexual e educadas numa união homoparental.
40.4	Família, como instância sexual, lugar em que as identidades sexuais são formadas, segundo Freud.
41.1	*Infância* e *infantil* na psicanálise.
42.1	Abuso sexual na infância: implicações na vida adulta e reconstruções das teorias freudianas da fantasia infantil.
42.2	Teoria da sedução freudiana e fantasias sexuais – relações com a sexualidade infantil.
43.1	A amizade como um componente dos estudos da sexualidade infantil. Uma das preocupações de Freud em "sexualidade feminina".
44.1	A sexualidade infantil é também "inventada" à forma das crianças, sendo seus corpos a matriz dessas invenções, por meio das brincadeiras e das interações com pares.
44.2	Uma das dificuldades de no interior da escola da educação infantil se lidar com a

	sexualidade das crianças é quando situações são "mal" contadas pelas crianças em casa e os pais não acreditarem que seus filhos têm manifestações e expressões de sexualidade.
44.3	Puberdade precoce: o saber médico como imperativo. Um beijo como anormalidade na infância. Geralmente, uma relação de afeto, próprio da sexualidade é considerado como anomalia que requer medicalização.
44.4	Manifestação de amizade e homossexualidade entre os infantis e a estranheza dos professores, bem como dos pares infantis.
44.5	Crianças se masturbando e tocando umas as outras.
44.6	Afetividades com iguais: relações de gênero e diversidade sexual na educação infantil.
44.7	Masturbação infantil.
44.8	As reações dos professores são sempre a de que "isso nunca aconteceu" (será?)... As brincadeiras fazem emergir a sexualidade.
45.1	O conceito de gênero relacionado à escola (sexualidade infantil) é imprescindível como ferramenta teórica e política para o trato do tema das masculinidades e feminilidades (Estudos de Gênero, Estudos Gays e Lésbicos e a Teoria Queer).
45.2	Investimento em formação inicial e continuada em sexualidade infantil.
46.1	O processo da sublimação consiste na pulsão sexual para "feitos" no campo não-sexual, por exemplo, a cultura, a criação artística.
46.2	Paralelamente ao recalcamento, a sublimação "canaliza" a pulsão sexual para outras atividades humanas. Dominando ou "controlando" o sexual; potencializa-se a cultura.
46.3	A sublimação é uma restrição à sexualidade que conduz a objetivos não sexuais, por exemplo, as artes ou outras "construções simbólicas".
46.4	Em seus estudos posteriores sobre a sublimação, Freud chega a conclusão que a sublimação, não necessariamente esteja ligada à insatisfação sexual e uma troca, mas é o produto próprio e final da pulsão. Assim toda e qualquer satisfação e realização humana é produto das pulsões sexuais, do prazer.
47.1	O corpo nos estudos freudianos: corpo biológico/corpo psicanalítico.
47.2	O trânsito entre o corpo auto-erótico para o corpo unificado (narcisismo).
47.3	Sexualidade infantil tem suas bases nas teorias psicanalíticas de Freud: teoria da repressão, sobretudo.
47.4	Sexualidade e psicanálise.
47.5	Fantasia, erotismo como integrantes da teoria da sexualidade.
47.6	Fantasia, matéria-prima da sexualidade, num corpo marcado pelas pulsões.
47.7	Em Freud, as crianças são sexualizadas, ou seja, as crianças são perpassadas, assim como os adultos, pelas pulsões sexuais.
47.8	Fantasia e a sexualidade infantil: a teoria freudiana se modifica ao longo do tempo.
47.9	Sexualidade infantil é polimorfa: a teoria das zonas erógenas (lugares privilegiados dentro e fora do corpo).
47.10	Fase do Narcisismo: o trânsito entre o corpo biológico-sexual para o corpo-totalizado.
48.1	Sexualidade infantil não pode ser discutida sem a questão da pedofilia; os professores são convidados a conhecer a temática.
48.2	Pseudoproteção à infância: convivência e conivência à erotização infantil.
48.3	Pedofilização: conceito que explica a contradição entre proteção e liberação para exploração dos corpos infantis.
48.4	O conceito de pedofilização nos convida a questionamentos importantes na área da educação sexual, particularmente, a sexualidade infantil.
49.1	Trauma dentro do modelo freudiano.

49.2	O prazer infantil ligado à sexualidade é sempre lúdico. Inerente à fantasia.
49.3	Mentir sobre a sexualidade ou ocultá-la da criança implica num trauma: a proibição de se falar sobre sexualidade.
49.4	Reprimem-se os impulsos sexuais adultos impondo às crianças a mesma repressão. Esta repressão inicial em sexualidade marcará a criança por toda a escolarização.
50.1	Psicanálise e educação: forte influência na educação brasileira.
50.2	Psicanálise na formação de professores.
50.3	O efeito das práticas dos professores sobre a formação das crianças, na perspectiva da psicanálise.
50.4	Princípios de saúde mental e de qualidade de vida, numa perspectiva médica para professores.
50.5	Psicanálise e Escola Nova.
51.1	A educação sexual na escola. Os professores, em capacitação, demonstram dificuldades em tratar do tema.
52.1	A sexualidade vigiada e controlada no interior da escola de educação infantil. Está naturalizado nas crianças de 4 e 5 anos os papeis sociais de pais e mães e isso se evidencia nas brincadeiras.
52.2	Silêncios que falam... A sexualidade infantil na escola da infância.
52.3	Propõe-se, então, uma alternativa para o currículo da formação docente tendo como desafio discutir e refletir sobre a vigilância e controle dos corpos na educação infantil.
52.4	O constrangimento das professoras em tratar de sexualidade, sobretudo e, principalmente, temendo a reação dos pais.
52.5	A temática da sexualidade evidenciada no Projeto Político Pedagógico da Escola evitará situações de aversão dos pais das crianças no que se refere à educação sexual.
52.6	Os pais subestimam a sexualidade de seus filhos... Para os pais, seus filhos são assexuados.
52.7	A visão da criança pura e assexuada prevalece na organização escolar.
53.1	As perversões sexuais reconstituídas em G. Lantéri-Laura: psicanálise, medicina.
53.2	Lantéri-Laura: desconstrução da visão médica das perversões, pautada numa ética social.
53.3	A medicina e a visão moralizadora da sexualidade – a medicalização.
53.4	Medicalização da sexualidade infantil: senso comum visando a normatização e a anti-anormalidade das condutas sexuais.
53.5	Medicalização da sexualidade reside, num primeiro momento, para a "cura" homossexual.
53.6	Medicalização das perversões sexuais: teoria sobre sexualidade, na visão médica.
54.1	Pedofilia, criminalização é um dos temas de estudo da sexualidade infantil sob uma vertente analítica em políticas públicas.
54.2	O privado, a escola e a universalização da sexualidade na forma de erotismo infantil.
54.3	Sexualidade e pedofilização: um assunto para educadores.
54.4	A pedofilia se insere na teoria das perversões sexuais.
54.5	A pós-modernidade e o tema da pedofilia são discussões impulsionadas pela mídia, pela cibercultura.
54.6	Sexualização da infância e perda da inocência infantil.
55.1	A sociologia da infância pode ser também uma abordagem à sexualidade infantil, sobretudo o que diz respeito às transformações na família e a identidade libertária, hoje configurada à criança pequena.
56.1	Constituição do psiquismo nos primeiros anos de vida.

57.1	O corpo na psicanálise: a subjetividade do indivíduo se traduz no corpo.
57.2	Na psicanalise, a partir de Freud sobre os estudos da sexualidade infantil, o corpo é coberto de sentidos e de desejos.
58.1	A visibilidade da criança na psicanálise.
58.2	A criança psicanalítica não existe no ideal da sociedade.
58.3	Sexualidade infantil em Freud vai além do corpo externo (biológico).
58.4	A criança freudiana é uma criança humanamente igual ao adulto: é sexuada e curiosa em relação às principais questões relativas à vida e ao mundo.
59.1	Sexualidade infantil é também componente do pensamento e da linguagem.
59.2	As mães falando sobre a sexualidade de seus filhos... A participação dos pais na construção da sexualidade das crianças em articulação à escola.
59.3	A fantasia, segundo Freud: constituição da sexualidade.
59.4	Educação sexual como direito é esclarecer às crianças sobre sexualidade humana e desenvolvimento.
59.5	Sexualidade infantil é tema para a formação de professores.
59.6	A sexualidade construída no dia a dia da família.
59.7	A sexualidade infantil deve sair do gueto e do lugar do *infanz.*
59.8	As percepções da sexualidade infantil dos pais e da escola são diferentes, mas complementares. São, acima de tudo, distantes. Permanece o discurso médico e de senso comum, geralmente, moralistas e de cunho religioso.
59.9	A sexualidade infantil ainda é entendida como imprópria na educação infantil.
60.1	Wilhelm Reich aposta na prevenção da sexualidade na educação infantil, ao contrário de Freud.
60.2	A sexualidade infantil para W. Reich é e pode ser caracterizada pela auto-regulação infantil.
60.3	A auto-regulação da sexualidade na criança tem um espaço privilegiado na educação infantil.
60.4	Ampliando e continuando o que Freud não continuou, mas pensou, há uma aposta numa pedagogia psicanalítica.
60.5	Domínio sexual da educação. A sexualidade infantil pode ser "orientada".
60.6	O caráter preventivo de educação sexual formando pessoas mais felizes; emocional e sexualmente saudáveis.
60.7	Um professor (a) emocional e sexualmente saudável contribuiria com a formação de crianças mais saudáveis em sua sexualidade, desde a educação infantil.

FONTE: O autor.

Temos um total de 60 trabalhos: 03 Monografias/TCC; 03 Dissertações; uma Tese e 53 Artigos indexados em Revistas Científicas. Foram geradas, assim, as Sentenças Categorias Conceituais (SCC).

Na sequência, a Tabela 2 organiza as Unidades Categoriais (UC) originadas das SCC. As UC são fundamentais para a teorização, pois se inicia aí o refinamento teórico emergido dos dados.

TABELA 2. Unidades Categoriais (UC).

UNIDADES CATEGORIAIS	COD. 2ária. CORRESPONDENTE
Sexualidade infantil: manifestações ou expressões da sexualidade na educação infantil. Evidência da sexualidade na escola da infância.	1.1 a 1.6; 9.1; 10.3; 11.4; 13.10; 14.4; 19.3; 28.1; 28.10; 38.1
Infância, infantil e psicanálise.	41.1; 9.5.
Homossexualidade na educação infantil. Meninos brincando com meninos; Meninas com meninas – homossexualidade feminina.	44.1; 22.2 41.1-5.
"Três ensaios da Sexualidade" e a homossexualidade.	27.1; 58.4; 59.1 34.1; 43.1; 44.1
Neurociências e a relação com a sexualidade infantil de base psicanalítica.	16.1
Desenhos infantis – Didática.	19.1
Literatura Infantil em educação sexual – Didática.	23.2; 9.7.
Práticas docentes frente às expressões da sexualidade infantil na escola de educação infantil.	11.1; 51.1-51.7.
Criança (a) sexuada.	26.1
Filmes infantis em educação sexual.	24.1; 9.7.
Erotização televisiva e sexualidade na infância.	32.1-32.5
Educação sexual para crianças é um Direito.	13.1; 13.4; 33.1
Puberdade precoce – respostas médicas	44.3
Masturbação infantil.	28.5; 44.5
O professor como educador sexual.	2.1; 11.7; 45.2; 49.4
Sexualidade, Didática, Professores.	50.1-3; 4.7; 38.1
A prática dos professores sobre a sexualidade infantil das crianças.	
Despreparo docente com a sexualidade humana.	
Neuroses, pulsões sexuais e a psicanálise.	3.1; 7.2; 17.3
Angústia e sexualidade infantil (Laplanche).	20.2.
Teoria da Sublimação. Reich e a prevenção da sexualidade infantil "canalizando" para práticas sociais e culturais.	5.2; 22.2; 37.1; 46.4; 60.1.
Freud... auto erotismo infantil. As zonas erógenas e afetividade	36.1.
Abuso infantil a partir de teorias psicanalíticas. Pedofilia. Abuso sexual, teoria da sedução e fantasia freudianas. O corpo nos estudos da psicanálise.	42.2; 48.4; 54.6; 47.10; 57.2; 8.1; 39.2; 42.2. 57.1
Narcisismo. Fantasia, erotismo e zonas erógenas.	36.2-36.3; 42.2; 47.5-47.6; 47.9-47.10
Perversões sexuais – Lantéri-Laura.	7.3; 53.1
Construção do psiquismo nos primeiros anos de vida.	56.1
Interpretação e Transferência freudianas.	6.1; 11.3.
Trauma	15.1; 49.4
Psicanálise: pansexualismo. Psicanálise e Escola Nova.	5.1; 5.2
Saúde psicossexual na educação infantil. Sexualidade como componente do Desenvolvimento Humano, do Desenvolvimento Infantil.	4.1; 14.4; 18.4; 21.1; 20.1; 23.1; 25.2
Medicalização em Educação Sexual – patologização	30.3; 44.1; 53.1
Construção da sexualidade infantil: pais e educadores.	18.2; 18.4; 28.6
Família e arranjos familiares e a sexualidade infantil.	29.1; 32.5; 35.1; 40.4

Parentalidade em Freud. Famílias Monoparentais.	
Gênero e diversidade sexual.	31.1
Sociologia da Infância e sexualidade.	55.1

FONTE: o autor.

Na Tabela 2 há indicativos de uma possível categoria central (Tarozzi, 2011) da teorização em sexualidade infantil*: manifestações ou expressões da sexualidade na educação infantil. Evidência da sexualidade na escola da infância.* A saturação dos dados "refinarão" um pouco mais esta categoria, supostamente central, para organização e formulação da teorização.

3.2. Sentenças Categorias Conceituais (SCC) dos dados saturados. Geração de novas Unidades Categoriais (UC)

> *A atenção rigorosa à codificação segue o primeiro mandamento da teoria fundamentada: Estude os seus dados emergentes (Glaser, 1978 apud K. Charmaz*[39]

A saturação de dados permite "orientar" as propriedades que deram forma às unidades categorias e às unidades conceituais provisórias na medida em que confirmam os três primeiros níveis gerais de macrocategorias, organizadas a partir dos dados iniciais: 1) a prática pedagógica e a realidade escolar cotidiana; 2) as teorias psicanalíticas em Freud e na contemporaneidade e 3) a temática de interface nas políticas públicas em sexualidade.

> A resposta é coletar mais dados que se concentrem na *categoria* e em suas respectivas propriedades. Essa estratégia é a *amostragem teórica*, que visa a buscar e a reunir dados pertinentes para elaborar e refinar as categorias de sua teoria emergente (CHARMAZ, 2009, p. 134).

Como a saturação dos dados não tem um fim quantitativo nem de "esgotamento" ou "repetição" de dados, mas sim, como já se afirmou, esta etapa auxilia na "refinação" dos dados, das categorias e dos conceitos, se pode, neste momento, organizar, uma análise articulando as Sentenças Categoriais Conceituais (SCC) dos dados iniciais com as SCC da saturação construindo articulações e preenchendo lacunas, bem como, encontrando sentenças novas, para a elaboração da teorização.

[39] Charmaz (2009, p.73).

A seguir apresentação da Tabela 3.

TABELA 3. SCC originadas dos fragmentos de texto (dados saturados)

CODIFICAÇÃO	SCC
61.1.1	Pais separados: análise da sexualidade infantil destes, a partir da Teoria da Sedução Generalizada (TSG) de Jean Laplanche.
61.1.2	Em Laplanche encontramos a relação da sexualidade infantil ou seus motores de dinamismo no comportamento "sedutor" dos pais separados, gerando angústia nos infantis, mas ao mesmo tempo revelando a sexualidade infantil dos adultos.
62.2.1	Recreação na educação infantil como ferramenta para as relações de gênero e sexualidade entre as crianças. Práticas a partir do ensino de ciências.
62.2.2	Os projetos pedagógicos das escolas, portanto, seu currículo, não preveem os estudos da sexualidade.
62.2.3	A sexualidade faz parte da vida, das ações e das reflexões sobre o mundo, das crianças.
62.2.4	As normas sexuais para meninos e meninas estão definidas na família e reproduzidas na escola. Reafirma-se aqui o Direito das crianças de saberem, cientificamente, sobre sexualidade e sobre seus corpos a fim de se prevenir a violência e o abuso.
62.2.5	Na escola, se vivenciam a sexualidade nas brincadeiras (lúdico). Com a ludicidade se pode alcançar um incentivo à vida sexual emancipatória ou um empecilho, ao reforçar a repressão. O foco deve ser o emancipatório e a construção saudável da sexualidade e da diversidade de gênero.
62.2.6	Quatro a Seis anos: fase fálica. Fase de descobertas do corpo. O professor precisa saber disso; precisa estar seguro quanto à fase que a criança está e transmitir a mesma segurança, sem coerção ou imposição de culpa ou "pecado" diante das manifestações da sexualidade.
62.2.7	Educação sexual em múltiplos espaços, para além da sala de aula. O professor (a) precisa saber que sexualidade é e está no indivíduo e não fora dele.
62.2.8	Receios e despreparo dos adultos de referência das crianças com relação ao tema da sexualidade humana.
62.2.9	Educação sexual como prática social evoca a necessidade de que os adultos-referência para as crianças saibam lidar com suas próprias representações sobre sexualidade humana. Do contrário, reproduzir-se-á o ciclo de preconceitos e tabus, coerções e repressões à sexualidade infantil.
62.2.10	Manifestações da sexualidade na criança para além do biológico. Seu direito individual e existencial implica no reconhecimento da própria escola de sua responsabilidade em cumprir e atender este direito.
62.2.11	O lúdico nas atividades e as brincadeiras são o recurso ou o motor das expressões da sexualidade na educação infantil.
62.2.12	Sexualidade infantil como busca de prazer na infância está ligado às descobertas de si, de seu corpo e do outro, no mundo, por meio da fantasia.
62.2.13	Criança assexuada... Infância inocente... é o que pensam e defendem os professores.
62.2.14	Sexualidade na educação infantil está ligada às relações de gênero, pela matriz corporal, nas relações sociais, permeadas pela cultura(s).
62.2.15	Professores como seres sexuados no mundo, educados emancipatoriamente em sexualidade.
63.3.1	Prostituição na perspectiva da psicanálise.

64.4.1	A sexualidade negada para as crianças abrigadas: a sexualidade nas instituições na perspectiva da psicanálise.
64.4.2	O corpo na psicanálise.
64.4.3	As manifestações da sexualidade das crianças incomodam muitos adultos – os professores, sobretudo. Estas sexualidades são negadas pelos adultos (pais e professores).
64.4.4	A criança como pessoa dessexualizada.
64.4.5	Sexualidade infantil, corpo; fantasia e pulsões.
64.4.6	A pulsão sexual mobilizadora das ações/atividades das pessoas.
64.4.7	Auto-erotismo infantil.
64.4.8	As manifestações sexuais infantis são fundamentais para o desenvolvimento da criança.
64.4.9	As instituições abrigadoras negam a sexualidade das crianças e adolescentes.
65.5.1	Sexualidade e Educação Cristã em uma igreja protestante: Metodista.
65.5.2	A sexualidade na religião tem sido descaracterizada e desprezada.
66.6.1	A poesia de Manuel Bandeira retratando a sexualidade infantil e a criança sexuada.
67.7.1	Identidade pessoal em Freud: corpo, pulsão, sexualidade infantil, aparelho psíquico e psicopatologia.
67.7.2	Relações corpo/mente na constituição da identidade da pessoa estão ligadas, dentre outros conceitos freudianos, com o da sexualidade infantil.
67.7.3	A sexualidade estabelece-se a partir de uma relação entre o corporal, o psicológico e o social.
67.7.4	O corpo freudiano não é anatômico, mas é resultado das pulsões sexuais e das zonas erógenas.
67.7.5	O aparelho psíquico freudiano no conflito e as relações com a sexualidade infantil – inconsciente (prazer); Consciente/pré-consciente (realidade).
70.10.1	Professores homens na educação infantil: hegemonia masculina num campo feminino.
71.11.1	Casos-limite. Trauma; trabalho negativo. Metapsicologia freudiana. Conceituações e paradigmas contemporâneos que tem como uma de suas bases a sexualidade infantil freudiana.
72.13.1	Relação mente/corpo na teoria freudiana.
75.15.1	Adequação na contemporaneidade das teorias freudianas iniciais sobre sexualidade.
76.16.1	Professores homens na educação infantil: perspectiva dos estudos culturais e feministas.
77.17.1	Psicanálise e educação: novas possibilidades de formação de professores.
77.17.2	O conceito de transferência e a relação com a prática pedagógica em sexualidade infantil.
77.17.3	Contribuições de Freud à educação com os conceitos fundamentais da psicanálise.
77.17.4	Educação no viés da psicanálise entrelaça em si o simbólico, o imaginário e o real.
77.17.5	Transferência, enquanto conceito freudiano, estabelece, no que diz respeito a sexualidade infantil, se as relações serão de diálogo, compreensão ou repressão.
77.17.6	Psicanálise como ciência do psiquismo inconsciente**.**
77.17.7	A aposta de que a educação assuma, na transferência – conceito freudiano modelado por Lacan – uma personificação psicanalítica.
77.17.8	Transferência na prática pedagógica: trabalhar pedagogicamente sobre as demandas dos alunos, numa proposta de *desejo de saber*.
77.17.9	Apostas da psicanálise na educação: novos olhares, sobretudo, nas

	manifestações/expressões da sexualidade dos infantis.
78.18.1	A relação mãe-bebe na psicanálise são ampliadas por Winnicott, referenciadas inicialmente em Freud.
79.19.1	A teoria das pulsões em Freud e as reformulações/adequações em sua própria obra e na produção dos psicanalíticos pós-freudianos, M. Klein , D. Winnicott , J. Laplanche e A. Green, que não perdem de vista a sexualidade infantil inconsciente como fator etiológico predominante.
81.21.1	Menino Maluquinho, o filme – o que dizem as crianças sobre gênero e sexualidade.
81.21.2	Manifestações/expressões da sexualidade infantil são e se dão no corpo; no corpo é que se constroem a(s) subjetividade(s).
81.21.3	A sexualidade é uma das molas impulsionadoras do desenvolvimento infantil é a vitalidade para a criança.
81.21.4	Infância na perspectiva de gênero tem que superar o biológico e os discursos/atitudes moralista-religiosos sobre a sexualidade infantil.
86.26.1	Violência sexual doméstica infantil – aportes psicanalíticos.
86.26.2	A manifestação e a erotização da sexualidade infantil assumem caminhos diferentes da sexualidade do adulto. A satisfação sexual infantil deriva de impulsos parciais, ligados ao prazer, resultante da estimulação direta dos órgãos do corpo (não só os órgãos genitais).
86.26.3	A sexualidade infantil prazerosa é importante para o desenvolvimento da criança, mas encontra obstáculos no processo do ato educativo altamente repressor. Contudo esta repressão é inútil, pois estas manifestações da sexualidade são inevitáveis. O que está em jogo é um meio termo entre o permitido e o privativo das manifestações da sexualidade infantil.
86.26.4	A psicanálise para o educador é base para suas ações frente às manifestações da sexualidade das crianças, gerando, tranquilidade, calma, naturalidade.
88.28.1	A teoria da perversão e do polimorfismo sexuais infantis na discussão de masculinidades adultas.

FONTE: o autor.

Foram geradas novas SCC a partir da leitura dos 18 trabalhos, dentre os 33 selecionados para a coleta de dados visando a saturação.

A Tabela 4 apresenta as Unidades Categoriais organizadas a partir destes dados, saturando-os, portanto, e orientando os primeiros movimentos de teorização.

TABELA 4. Unidades Categorias dos dados saturados

UNIDADES CATEGORIAIS	COD. 2ária. CORRESPONDENTE
Recreação na educação infantil - brincadeiras: gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas.	62.2.1; 62.2.5; 62.2.11; 62.2.14
Ausência da temática da sexualidade nos Projetos Pedagógicos das escolas de educação infantil	62.2.2
Sexualidade faz parte sim do desenvolvimento infantil.	62.2.3; 62.2.12; 62.2.13; 81.21.3; 81.21.4

Reprodução na escola do que a família produz sobre gênero.	62.2.4
A formação do professor nas bases psicanalíticas freudianas da sexualidade infantil. Psicanálise e Educação. Psicanálise como ciência do psiquismo inconsciente.	62.2.6; 62.2.7; 62.2.8; 62.2.9; 62.2.10; 62.2.15. 77.17.1; 77.17.3. 77.17.6. 86.26.4.
Prostituição na perspectiva da psicanálise. O corpo na psicanálise – não anatômico, mas resultado das pulsões sexuais/zonas erógenas.	63.3.1 64.4.2; 64.4.5; 67.7.4
Crianças abrigadas, sexualidade negada.	64.4.1; 64.4.9
A sexualidade infantil, portanto, as manifestações/expressões da sexualidade das crianças, porque incomodam tanto os adultos, sobretudo os professores/as?	64.4.3; 64.4.8. 81.21.2; 86.26.3.
Teoria da Sedução Generalizada (TSG): atitudes adultas ligadas à sexualidade infantil. Corpo, fantasia e pulsões - teorias freudianas a partir da sexualidade infantil. Auto-erotismo infantil. Identidade Pessoal em Freud a partir da teoria da sexualidade infantil. O *Inconsciente* (prazer); o *Consciente/Pré-consciente* (realidade) – Aparelho psíquico e a sexualidade. Relação mente/corpo na teoria psicanalítica. Casos-limite: trauma e trabalho negativo – contemporaneidade dos estudos freudianos psicanalíticos. O conceito de transferência na educação: relação ensino/aprendizagem.	61.1.1 64.4.5; 64.4.6. 64.4.7; 79.19.1. 67.7.1 67.7.5 77.13.1. 77.11.1; 75.15.1. 77.17.2; 77.17.5
Sexualidade infantil e educação cristã Metodista.	65.5.1.
A poesia de Manuel Bandeira e a sexualidade infantil evidente. Oportunidades à prática pedagógica de professores.	66.6.1
Professores homens na educação infantil - sexualidade infantil e feminilização no magistério.	70.10.1; 76.16.1. 88.28.1
Relação mãe-bebe na psicanálise (Freud e Winnicott)	78.18.1.
Filme “Menino Maluquinho” – prática pedagógica em gênero e sexualidade	81.21.1
Violência sexual doméstica infantil.	86.26.1

FONTE: O Autor.

3.3.Unidades Conceituais Provisórias (UCP)

As Unidades Conceituais aqui organizadas são insights iniciais que, de alguma forma, direcionam os Memorandos e, no conjunto destas ações, a teorização em educação infantil.

Estas Unidades são provisórias, neste momento da construção da teorização e serão aprimoradas durante a produção da teorização em si. Portanto, as unidades conceituais guardam em si, o potencial de aprofundamento teórico-reflexivo sobre a sexualidade infantil.

É importante a consideração de que as Unidades Conceituais Provisórias emergem dos dados, no sentido de refinamento para uma teorização em sexualidade infantil. Antecipa-se, ademais, que nestes conceitos provisórios, ao se tratar de Freud e da psicanálise, a

contextualização das produções apontam para os primeiros trabalhos de Freud e o início da psicanálise. Os dados não permitem, em sua grande maioria, apesar de alguns pequenos esforços, configurar a contemporaneidade dos conceitos freudianos e dos conceitos da psicanálise no tocante à sexualidade infantil.

QUADRO 9: Unidades Conceituais Provisórias.

UNIDADES CONCEITUAIS PROVISÓRIAS
Desenvolvimento biopsicossexossocial
Neste conceito, que emerge dos dados, o desenvolvimento humano relacionado ao termo biopsicossocial é acrescido de mais um termo –ssexo, no sentido de evidenciar a sexualidade, portanto, não mais "embutida" em *biopsicossocial*, o que não quer dizer que a sexualidade está omitida ou inexiste. Considerar a dimensão psicanalítica para a sexualidade repousa sob a perspectiva da educação sexual emancipatória: liberdade e direito de saber sobre seu corpo e sobre os conceitos científicos em educação sexual. O desenvolvimento BIOPSICOSSEXOSSOCIAL é um conceito fundamental na teorização da sexualidade infantil através da Grounded Theory, nesta tese. O conceito considera que é imprescindível que o professor (a) de educação infantil e anos iniciais tenham habilidades e competências sobre sexualidade humana, desde bebê. Deverá constar em sua prática conhecimentos sobre sexualidade infantil psicanalítica, sabendo tratar de todas as manifestações e expressões da sexualidade infantil com tranquilidade, aceitação, naturalidade e com postura ético-profissional-dialogal, amparado, sobretudo, e fundamentalmente, no Projeto Pedagógico da Escola, na parceria com os pais. Deverão, sobretudo, estes professores terem e desenvolverem conhecimentos inerentes à educação sexual. Este conceito, talvez seja o mais efetivo da teorização em construção, no sentido que organiza uma proposta nova no campo da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais, já que os dados não revelam nada de inovador ou resposta ao ciclo vicioso de que a formação em sexualidade é ausente, que os professores da prática são resistentes, enfim. Então o conceito da biopsicossexossocialidade pode ser um instrumento valioso para a prática pedagógica que é conceituada nesta tese como *Didática da Sexualidade*. Partindo do princípio de que o trabalho do psicanalista não é e nunca será o mesmo do educador, as contribuições teóricas da psicanálise são o de formar um educador/professor que lide com profissionalidade, naturalidade e com conhecimentos no que diz respeito às manifestações/expressões da sexualidade dos seus educandos que se inicia com ele, o educador/professor, própria e intimamente. Não se trata de uma pedagogia psicanalítica, isto é um absurdo! Se trata do acesso aos conceitos e teorias psicanalíticas, em Freud e seus sucessores, formatados para a prática pedagógica, em que, na emergência das curiosidades ou descobertas da sexualidade, o educando(a) infantil encontre neste "terceiro responsável" – conceito bronfenbrenneriano[40] – respostas que lhe são de direito. A Sublimação é um importante conceito que dá suporte ao desenvolvimento *biopsicossexossocial*. É possível canalizar as pulsões sexuais infantis para práticas de cultura ou intersociais. Como prerrogativa de uma educação sexual científica e inserida num programa de educação sexual infantil, a teoria da sublimalidade sexual infantil pretende canalizar práticas culturais e interssociais a fim de que as manifestações de sexualidade infantil acentuadas não sejam mais classificadas como "pecaminosas" ou "medicalizadas". Mas para isto, uma formação para a sexualidade psicanalítica é

[40] Urie Bronfenbrenner em sua *teoria bioecológica* assevera a importância do "terceiro responsável" na educação de crianças pequenas explicitando que, no caso educacional, a personificação de professores de ambos os sexos (masculino e feminino) contribuem para a diversidade de gênero a ser percebida desde a infância.

fundamental.
Outro importante conceito psicanalítico para a evidência da sexualidade infantil é o da transferência. Transferência (ao) professoral: "as crianças esperam orientação sexual".
As crianças esperam um posicionamento docente quanto às suas curiosidades e necessidades sexuais que, geralmente, em casa são silenciadas. Na representação da figura do professor, reside muito das expectativas das crianças. Isto se vê, por exemplo, quando as crianças ao perguntarem, ao terem curiosidade sobre a sexualidade estão dizendo aos adultos professores: "Eu quero saber sobre isto, é meu direito". O conceito de transferência ao professoral explica também que grande peso da formação sobre a sexualidade está em suas mãos, no sentido de organização de um programa de educação sexual na escola de educação infantil, esclarecido aos pais no dia da matrícula.

Docência-incompletude em sexualidade humana.

O conceito exprime a não presença do tema da sexualidade humana na formação de professores, tanto na Universidade quanto nos cursos de formação permanentes nas Redes Pública e Privada. O espanto dos professores quando da manifestação/expressão da sexualidade das crianças demonstra esta incompletude. E quando do percebimento desta incompletude os professores justificam-se, inocentando-se e culpabilizam as instituições em que se formaram professores. Como se vê nos dados os professores resistem tratar a temática deslocando a "tarefa", vamos dizer assim, para os profissionais de saúde. O tema da educação sexual é resistido; pensa-se que o mesmo deve ser dever da família e que a escola não é lugar para se tratar destas questões.
Mesmo quando cursos são propostos ou quando iniciativas de formação complementar são organizadas pelas Redes públicas de ensino, as ações são muito pontuais, somente para cumprimento de exigências destes cursos e a escola continua abandonando a realidade de que é preciso educação sexual e saídas didáticas ou de práticas pedagógicas que sejam respostas às manifestações da sexualidade infantil no espaço escolar.
A docência-incompletude esbarra ainda nos atores pais/responsáveis que não admitem que seus filhos, "olhados" pelos docentes, expressem sua sexualidade, já que isto denota "pecado", "perversão – mas não no sentido freudiano; num sentido pejorativo – e nesta situação, quando existem, os pais/responsáveis culpam ao professor (a) e em consequência, ao gestor(a); estes atores extraescolares acabam por imobilizar o docente e a gestão, no sentido de ações que contribuam para o desenvolvimento infantil. Em contrapartida, para não alarmar os pais e mantê-los tranquilos, os atores escolares optam por não tratar o tema.
Assume-se neste conceito, central à teorização, que o esclarecimento, logo no início do ano letivo sobre o Projeto Pedagógico evitaria este desgaste nas relações professores, gestores e pais/responsáveis e encorajaria os docentes a buscar os complementos e suplementos à esta incompletude assumida. A atitude que mais denota a incompletude assumida é quando o (a) docente denuncia aos pais/responsáveis que o(a) filho(a) está desenvolvendo atitudes "não normais", por exemplo, beijando colegas de mesmo sexo, se masturbando ou ainda relatando "coisas feias" sobre sexo.
Este conceito, assim, presume que ainda há muito que se fazer/realizar no tocante a formação, tanto inicial, quanto em serviço, com o objetivo de diagnosticar a incompletude e quais fatores podem ser alvo de reflexão-ação para que, em conjunto, professores, pais/responsáveis, gestão e as crianças, obviamente, trabalhem na mesma direção para se construir uma postura didática no espaço escolar de emancipação sexual, desde a educação infantil; que pais/responsáveis encarem a educação sexual infantil sob uma aproximação conceitual psicanalítica a ser desenvolvida pela escola, o que parte do reforçamento e aceitação, por todos os envolvidos, de que a sociedade é erotizadas e que a escola não pode "fechar os olhos" à esta realidade e, neste sentido, propor soluções que tornem-se e configurem-se menos tensas e dramáticas quanto a sexualidade das crianças pequenas, permitindo a estas, um desenvolvimento humano saudável.

Sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas

Este conceito acompanha a *incompletude docente em sexualidade*, portanto uma (im)possibilidade da educação escolar na formação libertária e emancipatória do indivíduo, na medida em que os dados

permitiram evidenciar que sexualidade infantil tem a ver na atualidade com a proteção da criança pequena, crianças abusadas e violentadas sexualmente, além dos casos de prostituição infantil e pedofilia. Neste sentido, o conceito permite se pensar as políticas que contribuam para uma sexualidade infantil que se construa também com o aparato legal. A discussão em torno deste tema encontra algumas problemáticas, visto que se observa, no caso brasileiro, uma omissão por parte da sociedade, bem como do poder público que aparentemente são frágeis diante da mídia erótica e das condições a que muitas crianças são expostas no abuso e na violência, o que é muito contraditório, visto que há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que protege legalmente a criança, o que de fato, não se evidencia. No conceito em questão, embora a palavra *políticas públicas* ou *políticas* não estejam presentes nos dados, esta é central na teorização da sexualidade infantil. É importante o referencial freudiano também nesta temática; as aproximações da psicanálise com a antropologia e a psicologia social, perpassadas pela sexualidade, contribuem para a constituição do conceito *sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas*. Um fato importante de análise neste conceito é a reflexão sobre a *Ideologia de Gênero,* defendida pelas vereanças de todo Brasil, no ano de 2015, impedindo que o tema *gênero* fosse incluído nos Planos Decenais de Educação. O tema polêmico e muito complexo teve uma resposta do Ministério da Educação em duas situações: a primeira, criando uma Ouvidoria em que, se qualquer professor se sentisse intimidado em relação à sua prática em temas relacionados ao *gênero* que este espaço fosse de denúncia e de proteção ao docente. A segunda situação, encaminhando políticas em educação sexual, de maneira mais geral, é a criação no MEC do GT Gênero em que se abrem muitas possibilidades nos anos que se seguem de uma política em sexualidade humana atenta à diversidade (no sentido mais amplo possível).

FONTE: o Autor.

3.4.Memorandos

Os Memorandos são análises continuadas para organização da teorização. Nos Memorandos está a responsabilidade de elevação dos conceitos a uma teoria sobre a sexualidade infantil. Deste modo, a liberdade de pensamento na produção textual leva em consideração todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, portanto, uma revisitação aos dados, às Sentenças Categorias Conceituais, às Unidades Categorias, mas principalmente às Unidades Conceituais Provisórias.

Uma sondagem superficial, neste momento de coleta dos dados e da organização das categorias teórico-conceituais permite perceber uma forte produção no campo da psicologia; uma referência recorrente ao espaço da escola de educação infantil; o aparecimento do referencial freudiano de uma maneira bem ampla, em que se deixa claro que Freud aprimora suas teorias sobre a sexualidade infantil. Assim, de uma maneira geral só se podem configurar os estudos da sexualidade infantil no todo da obra freudiana e nas continuidades das pesquisas psicanalítica, na contemporaneidade.

No tocante às referências ao dia a dia da escola, a oportunidade de encontrar dados a partir do Google Acadêmico possibilitou acessar situações do dia a dia das escolas de educação infantil e os desafios dos docentes e gestores quanto a esta temática que seriam

muito menores, considerando a amplitude e quantificação, se fosse desenhada uma pesquisa focalizada em uma escola, por exemplo. Desta forma, essa abrangência de dados, bem como de temporalidade (estudos do período de 2004 a 2014) permitem a construção de uma teorização que abarca certa aproximação ao todo ou que possibilita generalizações à teoria em construção e, sobretudo, à construção de uma teoria válida, conforme Quadro 8, sob os elementos *credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade* (CHARMAZ, 2009).

A seguir, estão três Memorandos que originados nos dados encaminham, de maneira, mais genérica, mas ainda limitadamente, a teorização em sexualidade infantil. Portanto são análises que continuam provisórias, instáveis, livres. Livres, no sentido de que são *insights* de reflexões do pesquisador, que, como propõe Charmaz (2009) é de fundamental importância para a originalidade dos conceitos que emergem dos dados e que, neste momento também, já assumem contornos de teorização.

3.4.1. Memorando 1

> *A base psicanalítica em sexualidade infantil.*
> A referência em Sigmund Freud, suas obras iniciais e em processo de re-estudo, re-considerações, sobre sua teoria da sexualidade infantil, bem como, os autores e estudos posteriores à Freud, definindo e constituindo a psicanálise, é uma constante nos dados coletados. As Unidades Categorias exprimem e evidenciam a base psicanalítica na teorização em sexualidade infantil não só na palavra "psicanálise", que recorrentemente aparece a partir dos dados coletados, mas os estudos em que as palavras trauma, angústia, neurose(s), pulsão, teoria da sublimação, teoria da transferência, enfim, todas, em seu conjunto, remetem à Freud.
> Há uma relação entre estas teorias e tudo parte da pulsão sexual, a libido. Por exemplo, no caso Dora de 1905, os estudos em que é citada, há sempre um esforço de atualização dos estudos freudianos e, neste caso, o produto é sempre a articulação entre transferência, fantasia, Édipo – portanto, possível e facilitador no que diz respeito à clinica psicanalítica e as fronteiras com a educação.
> Outra relação importante trata do abuso infantil: na psicanálise as ações adultas de abuso são efeitos de recalque da sexualidade na infância – conceito reformulado, anos depois na psicanálise, como o auge da neurose, na perversão.
> Outra consideração é que as bases psicanalíticas em sexualidade infantil, em sua grande maioria, nos dados, não se tratam de incidentes da clínica atuais ou do espaço escolar, na atualidade – fatos, para Charmaz (2009) – mas de ensaios teóricos ou artigos teóricos. Nesta

teorização, os fatos, geralmente são os casos freudianos, como o de Dora, o pequeno Hanz, o caso Anna.

Mas, de que forma as teorias psicanalíticas são suporte para esta primeira grande categoria? Como a codificação dos dados não se dá de forma linear no que diz respeito a organização, por teoria psicanalítica, mas de uma ordem linear de acessos, posso dizer que as sentenças categoriais se organizam desde a definição de sexualidade infantil na obra *Três Ensaios,* passando pela definição de psicanálise, até realizar alguns aportes, como um navio que faz um cruzeiro pela costa brasileira: cada parada, uma teoria em particular é tratada, às vezes, particularizando, outras vezes realizando articulações, "nós" ou aproximações. Mas o ponto de inflexão de cada um dos aportes gerados é a sexualidade infantil.

De alguma forma, também, é importante realçar o fato de que em alguns momentos estas teorias psicanalíticas em sexualidade infantil realizam comunicantes com a área educacional (Memorando 2) e com as políticas sociais de proteção à infância (Memorando 3) principalmente quando se trata a partir da psicanálise da questão da homossexualidade, as famílias homoparentais, a pedofilia e alguns outros temas que que emergem das Sentenças Categoriais Conceituais.

Um exemplo da relação entre as unidades categorias de onde se retiraram o formato conjunto das Sentenças Categorias é a menção das neuroses, das histerias, por meio do qual, a psicanálise freudiana detectou e formatou a teoria da sexualidade infantil por meio de duas outras conceituações importantes: zonas erógenas e a perversão polimorfa infantil.

Na evidenciação da sexualidade infantil, as unidades categorias como masturbação infantil (numa perspectiva freudiana de análise), erotismo infantil, transferência – esta, uma unidade ímpar, ao lado da sublimação – trauma, medicalização, prostituição (na perspectiva psicanalítica), arranjos familiares, homossexualidade, complexo de Édipo, inconsciente, fantasia infantil, corpo biológico x corpo psicanalítico (corpo erógeno) e sublimação corroboram para a construção de um conceito fundamental da teorização aqui defendida: o desenvolvimento biopsicossexossocial. Um conceito que busca colocar a sexualidade em evidência nominal e não mais "escondida" no biológico, no psiquismo e na sociabilidade tão necessária ao desenvolvimento humano. Neste conceito a teoria da transferência freudiana, bem como o conceito de sublimação revisitado pelos pós-freudianos, ocupam lugar central na análise e na teorização.

É curioso, contudo, que, com todas as referências, muito próximas da teoria freudiana, mas também de outros autores psicanalistas, ora chamados de pós-freudianos, é que, a clínica não é citada stricto, mas às vezes, genericamente, mas às vezes também sem nenhuma referência. Vejamos um exemplo: apresento aqui uma citação em que o próprio Freud diferencia *infância* e *infantil* na psicanálise e faz uma citação implícita à clínica psicanalítica:

> Freud (1909/1996) ao vislumbrar a força da influência da infância na neurose, solicita que os psicanalistas observem as manifestações sexuais das crianças, na tentativa de compreender o infantil presente na sexualidade adulta. Há, portanto, uma confusão entre infância e infantil, na medida em que, se pretende com essas observações descobrir na criança real o fio condutor até a sexualidade do adulto. Como se se tratasse da realidade material das experiências da infância, e não dos efeitos do infantil enquanto "conceito psicanalítico que aponta para as inscrições inconscientes advindas do processo do recalque" [...] (CAMPOS 2014, p.63).

Outros autores, além de Freud também permitem a tese da base psicanalítica em sexualidade infantil: Winnicott. Laplanche, Reich... No Brasil, Franco da Rocha, Deodato de Moraes, dentre outros, que escreveram a historicidade da psicanálise no Brasil atendendo àquele momento escolanovista.

Medicalização visando a normatização foi outro tema que apareceu nos dados: estas práticas, do ponto de vista da psicanálise, é a reprodução nos dias de hoje do que a medicina do tempo de Freud realmente fazia a pedido dos pais: qualquer desvio "natural" implicava em "doença". Estudos nesta vertente e no campo da educação infantil são um alerta em como as práticas libertárias e de individualização ainda não estão sedimentadas na sociedade brasileira. Isto nos leva aos estudos psicanalíticos do trauma, das neuroses, e também, da violência adulta contra crianças e a formação de adultos mal resolvidos em sua sexualidade. Medicalização visando a normalidade sexual será discutido também no Memorando 3.

Nunca é demais a consideração de que os conceitos como sujeito, cultura, corpo, sexo, enfim, na psicanálise, assumem sentidos freudianos e nunca sentidos ou concepções outras, como na sociologia, na filosofia, etc. Este cuidado é fundamental na leitura analítica em que se processa a construção e constituição da teorização em sexualidade infantil.

Finalizo, dizendo que a Unidade Conceitual Provisória "*Desenvolvimento biopsicossexossocial"* é fundamental na teorização em curso. Que fatores estão em evidência neste conceito?

a) O desenvolvimento sexual infantil, em realce e em destaque que não pode passar despercebido pelo educador(a).

b) O desenvolvimento sexual infantil inerente ao corpo psicanalítico da descoberta.

c) O desenvolvimento sexual infantil admitido pelos adultos como real e existente entre as crianças.

d) Um desenvolvimento sexual infantil que considera como prazerosas e libertárias as manifestações sexualizada, mas que se encaminhem para uma educação científica em sexualidade contra o jogo midiático da sociedade adulta erotizada.

e) O desenvolvimento sexual infantil como jogo(s) sexual(ais) primando pela identidade de gênero na diversidade, considerando todas as formas de gênero.
f) O desenvolvimento sexual infantil como imprescindível e necessário para uma vida plena e de realização pessoal – construto psíquico do individuo.
g) O desenvolvimento sexual infantil deve refletir uma Didática da Sexualidade, ou seja, uma prática pedagógica que nasce de um olhar psicanalítico e de uma vertente psicanalítica que leva em consideração o construto psíquico infantil; não se trata de uma aula sobre sexualidade, mas de uma ação didática que alivia as tensões e atenua as dúvidas numa postura científica de sexualidade; uma Didática contemplada no Projeto Pedagógico da Escola de Educação Infantil e Anos Iniciais, eliminando quaisquer mal entendidos durante o ano letivo, durante as aulas, promovendo uma interação escola/família visando a saúde psicossexual da criança, sem repressão e sem a "ideologia de gênero" e sem o conservadorismo religioso e arcaico tão presente em nossa sociedade atual. A ideia da Didática da sexualidade se articula ao Memorando 3 na tentativa de articular uma teorização com aporte em políticas públicas visando a Educação Infantil de Direito: o direito da criança de saber/conhecer sobre seu corpo e sobre educação sexual científica, permitindo criticidade e posicionamento diante da sociedade adulta erotizada. Na Didática da sexualidade, o lúdico tem papel preponderante. É fundamental o esclarecimento que uma Didática da Sexualidade não é uma abordagem em psicanálise; não se trata de uma aula num ar "psicanalítico" envolve, ao contrário, uma preparação do professor nos assuntos da sexualidade concebidos e estruturados na base psicanalítica. Pretendo aprofundar melhor estas ideias na teorização. A Didática da Sexualidade, enfim, leva em conta a identidade em construção, do sujeito infantil.

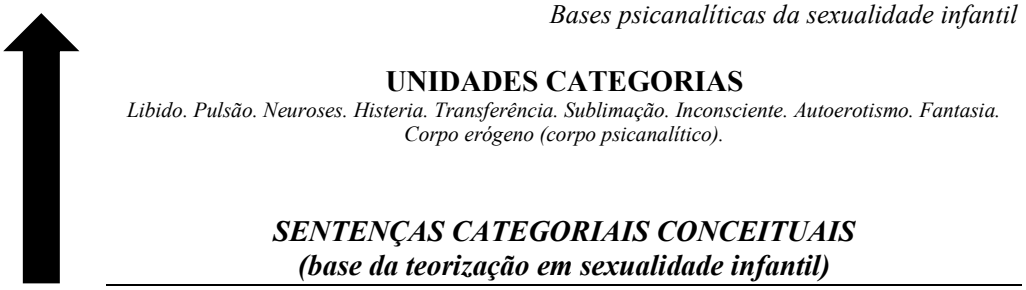
Aponto mais um tema, a partir da sexualidade infantil, que aparece nos dados saturados: professores homens na educação infantil interferem ou não e de que forma? Se a resposta for "sim", na identidade sexual dos educandos ou na construção psicossexual dos infantis?
Como professor da educação infantil por alguns anos, este tema me chamou muita atenção, pois foi uma das investigações em curso sobre sexualidade infantil.
O elemento "nó" psicanalítico que apareceu foi a teoria da transferência. Por hora, os elementos ainda me são poucos para esta discussão, mas espero conseguir aprofundar teoricamente esta análise que ademais é importantíssima para a tese, mesmo porque foi tema de alguns trabalhos científicos pessoais ao longo do doutorado. Mas adianto que os estudos são ainda muito incipientes no que se refere à

base psicanalítica. Mas a pergunta talvez seja neste momento: os complexos de Édipo e Electra não estariam muito longe das relações educandos(as) e seus professores e tudo não passaria tão somente de uma identificação de gênero, sem nada a ver com as pulsões sexuais? Lembro ademais, que este conceito, como todos os outros dois, é limitada neste momento em que se não faz ainda o aprofundamento da teorização, que para se fizer valer, como indica Charmaz (2009) – mas não se trata de uma obrigatoriedade – é melhor a articulação com a literatura da área.

A Figura a seguir apresenta de forma sucinta este primeiro bloco analítico que dá base à teorização em sexualidade infantil.

A Figura a seguir é representação geral do Memorando 1.

FIGURA 4: O conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial



FONTE: O autor.

3.4.2. Memorando 2

Sexualidade infantil e cotidiano escolar.

Neste Memorando encontram-se a maioria dos dados em sexualidade infantil. Demonstra, fundamentalmente, que a educação escolar não consegue abarcar na formação e na prática escolar/social o tema da sexualidade humana. Isto evidencia a hipótese (ou afirmação?) de Freud, que a educação é sempre inacabada e sempre aquém do pretendido "controle" sobre a sexualidade infantil. A incompletude ou insuficiência da educação em sexualidade infantil é uma referência freudiana de peso, conforme Lima; Lima (2011):

> A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida [...].

> Logo, há algumas contribuições que Freud pode dar à educação, quais sejam: apontar as falhas da educação quando reprime a sexualidade, ressaltar a importância da relação entre professor e aluno, a partir da relação com os pais e demonstrar como o desenvolvimento da sexualidade infantil interfere no potencial intelectual, deslocando o foco dos problemas de aprendizagem do campo orgânico para o psicológico (LIMA, LIMA; 2011, p. 216; 219).

A ideia de incompletude permite que se pense a educação sexual como algo muito além de uma aula e, portanto, toda e qualquer prática em educação sexual é sempre complementar ou suplementar, já que faz parte da constituição do sujeito psíquico (freudiano). Isto me leva a considerar a relevância do conceito de Didática da Sexualidade no sentido de um devir que sempre acompanha a infância e que se exige do (a) docente infantil, um preparo para lidar com a curiosidade da criança. Este preparo é evidenciado na voz desta professora:

> [...] sim, cada vez está mais comum, principalmente agora, que estão completando 4 anos de idade. Os alunos falam muito em beijo na boca. E já aconteceu de um menino baixar a calça no pátio". "Estou percebendo agora (segundo semestre) que têm surgido algumas brincadeiras de namorados e trocas de carícias entre as crianças. Certo dia, cheguei à sala depois do pátio e um menino e uma menina estavam escondidos atrás do armário dando um 'selinho'. Conversei com ambos, explicando que criança demonstra carinho com afeto, carinho, abraço e beijo na bochecha. Que beijo na boca é só adultos que dão, criança ainda não pode (COSTA, 2013, p.16).

Aceitar a sexualidade infantil ou que as crianças podem expressar interesses por seu próprio corpo ou do colega é recorrente nas falas docentes sobre a temática. A mesma estranheza da época de Freud é ainda muito acentuada. Os pais e professores parecem querer admitir que uma criança assexuada inserida numa sociedade altamente erótica.

A perspectiva freudiana de que a sexualidade infantil é sempre lúdica encontra ecos nas brincadeiras da escola da infância, sobretudo, nos diálogos infantis, identificando, portanto, um sujeito sexuado (a) que já expressa a realidade *gênero*. Vejamos um exemplo desta linguagem sexualizada infantil no excerto a seguir.

> Fernanda: - Quando a gente, né, o Pedro... só agarrando a Joyce, aí...
> Wilson: - A Joyce deixa!
> Fernanda: - A Joyce deixa, é! E ele põe a... põe a mão na peleleca!
> Wilson: - Na vagina!
> Fernanda: - É!
> Pesquisadora: - O Pedro põe a mão na vagina da Joyce?
> Wilson: - E ela coloca umas sainhas, umas blusinhas, só pra... pros meninos agarrar ela...
> Pesquisadora: - É mesmo?
> Todos: - É!

> Pesquisadora: E aí gente? (pausa) Por que será ela faz isso?
> Wilson: - Não sei.
> Fernanda: - A gente não sabe.
> (NEVES, 2008, p. 152).

Vejamos mais esta cena de evidência da sexualidade no espaço escolar.

> Uma das crianças, B. enquanto assistia a fala do autor, coloca seu dedo entre as pernas e se masturba diante da multidão, contam-me as professoras que pediam que ela se sentasse 'direito' várias vezes sem efeito. 'Ela até virava os olhinhos e não era emoção de ver o autor' e riam enquanto contavam. Presencio duas meninas no sofazinho, uma sentada no colo da outra de frente para ela pulando divertidamente num contato corporal prazeroso, quando me veem disfarçam brincar de filhinha e mamãe um tanto constrangidas. A diretora presencia também duas crianças, I. e M., ele com o dedinho por trás da saia da garota. A diretora viu um menino com a mão dentro da calça de uma menina enquanto esta fazia o mesmo com ele, sentados no cavalinho de balanço. Ao verem a chegada dela, tiraram e seguiram brincando normalmente. Aí chega a professora G que diz assim 'é só porque você veio fazer esta pesquisa, nunca isso tinha acontecido'. Rimos, então, e eu disse que será que agora é que estávamos prestando mais atenção. (DOMINGUES, 2007, p. 191).

Propostas bem sucedidas em sexualidade infantil são muito presentes nos dados. Cabe perguntar: elas cumprem agendas de pesquisa e de extensão ou são efetivadas no Projeto Pedagógico da escola e, comunicada aos pais? Percebem-se ações muito bem sucedidas; percebe-se também que muito é feito durante a vigência de pesquisas ou atividades de extensão. Mas a pergunta é: o que efetivamente permanece depois de uma dissertação ou tese? O que fica depois da extensão ou do programa de capacitação da Rede de Ensino? Estas são perguntas que nascem deste grande volume de trabalhos que trazem o centro da educação escolar na temática da sexualidade infantil.

Aparecem nos dados que os professores procuram sempre se afastar da educação sexual, preferindo que médicos ou profissionais da saúde cuidem de tais temas e de tais aspectos. Outros bem mais ousados e "enquadrados" na tal "ideologia de gênero" vão sustentar que temáticas da sexualidade infantil devem ser tratadas em casa e reprimidas na escola, por uma questão de civilidade e bons modos e que cabe a família tais "compromissos".

Tudo isto coloca em evidência o conceito "Incompletude da docência" na forma de lidar com a manifestação da sexualidade das crianças no espaço escolar da educação infantil e anos iniciais. Ademais, perpetua a interpretação tácita do "in-fanz", ou seja, a criança é um indivíduo sem voz, sem autonomia o que contraria o sujeito psicanalítico de Freud, um sujeito com um corpo erógeno e não somente biológico.

O despreparo docente é afirmado em várias pesquisas não só na voz dos pesquisadores, mas, acentuadamente, na voz dos próprios professores. Citarei apenas um, para aprofundamentos na seção da teorização. É evidenciado aqui, as muitas dúvidas dos professores sobre como lidar com a sexualidade infantil no espaço escolar.

> Em nossa intervenção pudemos verificar o quanto aquelas (es) profissionais desconhecem ou possuem dúvidas relacionadas ao tema sexualidade. Isto foi verificado a partir do questionário aplicado no primeiro encontro [...]. Alguns exemplos de perguntas foram: "se um aluno de séries iniciais vier me perguntar o que é sexo, o que eu falo?", "Numa situação em que um menino deita sobre a menina e faz movimentos parecendo ser um ato sexual, como agir?", "Por que as crianças começam a se masturbar cedo?", "Que atitude devemos tomar quando deparamos com uma criança com mais ou menos dois anos de idade, que não se interessa em brincar com objetos de meninos, e não consegue se socializar/ interagir com outras crianças de sua idade e sempre se fantasia com roupas femininas?", "O que fazer quando na sala de aula tiver algum aluno com a sexualidade aflorada, criando uma situação constrangedora para o professor?", "Se eu notar que a criança está com algum comportamento estranho, e que relata a vida sexual de seus pais, o que devo fazer?". É importante destacar que todas as questões referiram-se a situações concretas que devem ser enfrentadas pelas (os) professoras (es) em seu cotidiano de trabalho. Assim, a incorporação pela escola de uma discussão sobre questões relacionadas ao sexo e à sexualidade precisa ser acompanhada por um processo contínuo de formação e debate com as (os) educadoras(es) que já atuam ou ainda estão se preparando para atuarem no contexto escolar, visto que por mais que exista espaço nas escolas para atuações em Educação Sexual, pouco se tem realizado, além de faltar conhecimento às(aos) professoras(es) sobre o tema (BEIRAS; TAGLIAMENT; TONELI, 2005, s/p).

Eu esperava uma situação diferente neste aspecto, no sentido de que a docência, sobretudo na pedagogia, houvesse uma alternativa que fosse generalizável para o enfrentamento do atual "comum" de que o tema da sexualidade infantil é difícil, resistente ou os cursos de pedagogia deviam inserir a sexualidade ou a educação sexual como disciplina obrigatória e, ainda, o "comum" de que são necessárias políticas públicas para efetivação da sexualidade ou educação na formação de professores da educação básica, enfim. Mas isto não é de todo negativo, ao contrário, reforça a consideração freudiana de que a educação escolar é limitada, mas ao mesmo tempo, a alternativa para uma formação em sexualidade que garanta a autonomia e a perspectiva libertária da sexualidade humana, a partir da infância.

Minha tese então é que esta categoria, portanto, se submete à base psicanalítica em sexualidade infantil no sentido de um novo olhar docente, um olhar que tenha a base psicanalítica. Perceba que me refiro a um olhar. Não se trata, absolutamente, de uma pedagogia psicanalítica como se tem a tentação de ser afirmar na área. Não. Regiões fronteiriças estas, sempre. Gosto da afirmativa: o pedagogo (a) nunca será um psicanalista e um psicanalista nunca será um pedagogo.

Que avanço no campo da educação sexual se pode lançar como hipótese para enfrentamento do "comum", que emergem dos dados e encaminham-se à *incompletude da docência em sexualidade,* ações efetivas visando o desenvolvimento infantil em sua integralidade. Neste momento da pesquisa,

que intermedia a elaboração da teorização em sexualidade infantil, acredito que estas assertivas são fundamentais à tese central deste trabalho.
Aponto os seguintes elementos de enfrentamento ao "comum":

- O professor como educador sexual.
- A didática da sexualidade intencional e não-intencional na prática pedagógica: desenhos, filmes e Literatura Infantil.
- O Projeto Pedagógico apresentado e esclarecido no início do ano letivo aos pais e responsáveis: o tema da sexualidade infantil não pode mais ser uma "surpresa" temática no espaço da educação infantil.

Professor como educador sexual é uma das alternativas ao conceito provisório de *incompletude da docência.* Parece uma constante nos dados coletados que experiências bem sucedidas em sexualidade infantil é resultado de docentes envolvidos no tema da educação sexual. Uma relida na seção 1 da tese sobre a experiência de extensão de M. Figueiró encontra aporte para estas discussões relativas a *incompletude da docência em sexualidade*, esta categoria macro da análise.
Sobre a Didática da Sexualidade, aparecem nos dados, a utilização de desenhos, filmes e literatura infantil. Penso que são alternativas práticas diárias de promoção da educação sexual infantil permitindo a identificação das crianças com a (sua) sexualidade e nesta construção a presença dos conteúdos científicos em sexualidade humana a fim de uma criticidade ao universo erótico midiático e altamente sexualizado da sociedade. Os desenhos, os filmes e a literatura infantil parecem fortalecer a Didática da Sexualidade, *intencionada* e *não intencionada*: a primeira concepção "intencionada", seguindo o Projeto Pedagógico, conhecido por todos os atores da educação, para não haverem mal entendidos nem conflitos de disputas sobre quem deve "ensinar" ou tratar a sexualidade das crianças. A segunda acepção, por uma Didática da Sexualidade não - itencionada diz respeito ao imprevisível, ao devir, em que, situações "sexuadas" exigem que o aspecto libertário de educação permita que docentes e crianças construam mecanismos de fortalecimento da identidade sexual.

- Desenho: a prática pedagógica a partir da literatura parece dar um sentido à educação sexual infantil. Permite identificar o que as crianças pensam e também identificar o que a Didática da Sexualidade pode encaminhar, no sentido da linguagem científica em educação sexual.
- Filmes. Filmes como o Menino Maluquinho é um convite ao deslocamento da situação confortável tanto do distanciamento educando/educando, próprio do atual modelo de socialização individualizada, mas também o deslocamento de uma situação confortável como o silenciamento da sexualidade infantil. Tal perspectiva, qual seja, a abordagem temática pela via da problematização, encontra aportes interessantes para a incompletude da docência, promovendo desconfortos que geram estabilidade emocional e libertária no que tange a sexualidade, tanto de professores(as) quanto de educandos(as) e pais/responsáveis. O desconforto mobiliza a mudança.
- Literatura infantil: a ligação com o imaginário infantil permite entrar em "ação", vamos dizer assim, a pulsão inerente ao humano e sua relação com sua sexualidade e o contato com o

> outro. A psicanálise, então, se torna uma ferramenta para a concepção docente na utilização da literatura para a educação sexual. Outro "ingrediente" importante: a ludicidade. Então, a literatura permite também a evidência da sexualidade infantil e, logo, uma ferramenta à Didática da Sexualidade.

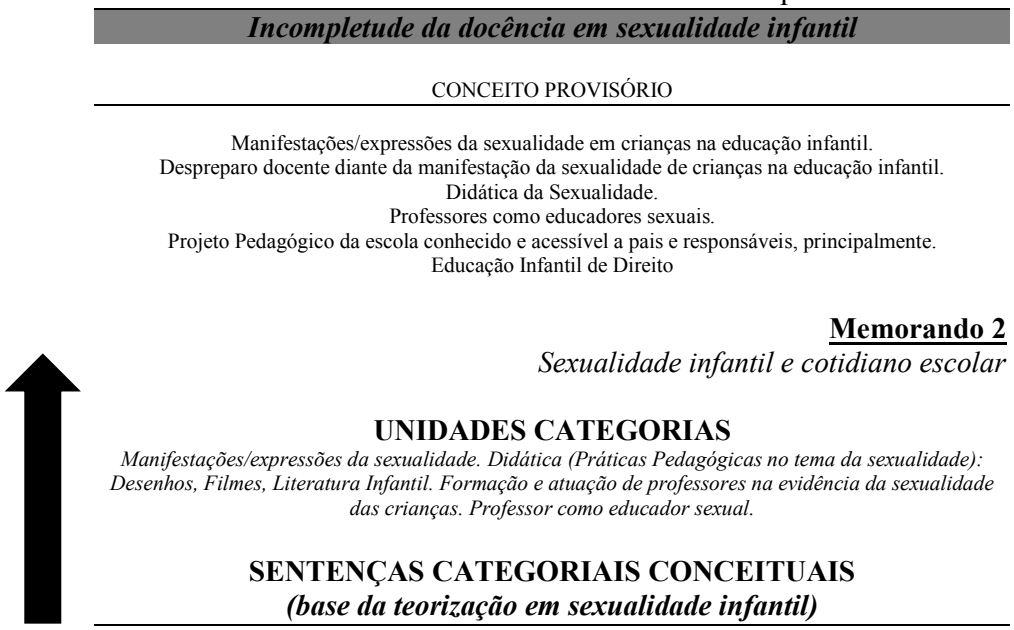
Por último, a defesa de um Projeto Pedagógico escolar evidenciando a educação sexual aos pais e responsáveis, poupa os docentes de desgastes na implantação de uma prática pedagógica intencionada e também não-itencionada, já que as pesquisas atestam, pais, que, diante da manifestação da sexualidade de seus filhos, exigem da direção escolar ou que seus filhos se afastem de outras crianças, chegando até à medicalização para "controlar" as atitudes sexualizada de seus filhos, quando fogem do "normal" heterossexismo. "Pensar sobre corpo, gênero e sexualidade das crianças não é prioridade entre os projetos pedagógicos da maioria das escolas de Educação Infantil (LANES, 2011, p.2)".

Os docentes têm que aceitar a realidade da sexualidade infantil. A escola, sobretudo, a direção/gestão escolar não pode deixar os professores (as) solitários e em "pressão" quando os pais chegam à escola e querem ditar que a educação sexual é responsabilidade deles próprios e não da escola. O aprofundamento deste debate é essencial para que a *incompletude da docência* em sexualidade infantil encontre no âmbito da gestão escolar – e isto nos leva a reflexões no Memorando seguinte – o apoio que o docente necessita para a formação libertária do sujeito infantil na construção de sua identidade sexual que não está desconectada de sua formação integral, consideração fundamental esta, que abriga o conceito de desenvolvimento *biopsicossexossocial.*

O conceito *Educação Sexual Infantil de Direito* corrobora a questão da sexualidade no espaço escolar e tem uma relação com o Memorando 3 que trata da temática da sexualidade no âmbito familiar e institucional, que não o escolar. O conceito implica numa discussão fundamental na educação escolar e seu currículo de que a omissão dos saberes da sexualidade na sua forma científica e, portanto de conhecimentos, uma vez negligenciada implica no descumprimento de um Direito ao acesso do conhecimento que, por uma segunda via, mas também de Direito, implica em um desfavor à cidadania na medida em que por desinformação, des-conhecimento ou conhecimento sobre educação sexual, negadas, geraram cidadãos que sempre consentiram na sexualidade negada e silenciosa, moralizada religiosamente ou quando não, influenciados fortemente pela mídia e outras dimensões sociais, contextuais.

A Figura a seguir é representação geral do Memorando 2.

FIGURA 5: O conceito de docência-incompletude.



FONTE: O autor.

3.4.3. Memorando 3

Sexualidade e as temáticas sociais e políticas de proteção à criança: a sexualidade infantil e o espaço social.

Neste Memorando procuro evidenciar que a sexualidade infantil abarca os espaços sociais e está ligada também às políticas públicas. E como espaço social, evidentemente, temos as políticas públicas como elemento desta organização protetora da criança, em se considerando, em um aspecto particular, seu corpo, sua integridade sexual contra o abuso e a exploração. Embora a palavra conjunta *políticas públicas* não apareça direta e explicitamente nos dados, ela emerge, na possibilidade de um conceito importante para se pensar e se refletir, inclusive, sobre a incompletude da educação na constituição do sujeito infantil psicanalítico, portanto, no conceito, ainda em construção de "sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas".

Então, vejamos os seguintes pontos:

- A TV que erotiza os corpos, mostrando uma sociedade erótica e extremamente sexualizada.
- Violência sexual doméstica infantil e abuso sexual infantil contra meninos e meninas (pedofilia).
- Políticas públicas em sexualidade infantil.

Penso que a discussão nuclear em torno destes pontos é o conflito e a tensão entre as leis que protegem a criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, e a liberdade, bem como a expressiva erotização midiática e também social que convivem, dia a dia, as crianças. Quero dizer: ao mesmo tempo em que temos leis que protegem as crianças em sua integridade corporal (e sexual) temos um avanço considerável de crimes contra a infância e uma erotização aberta na sociedade e na mídia. A minha opinião sobre a sexualidade infantil nestes termos avança à produção de

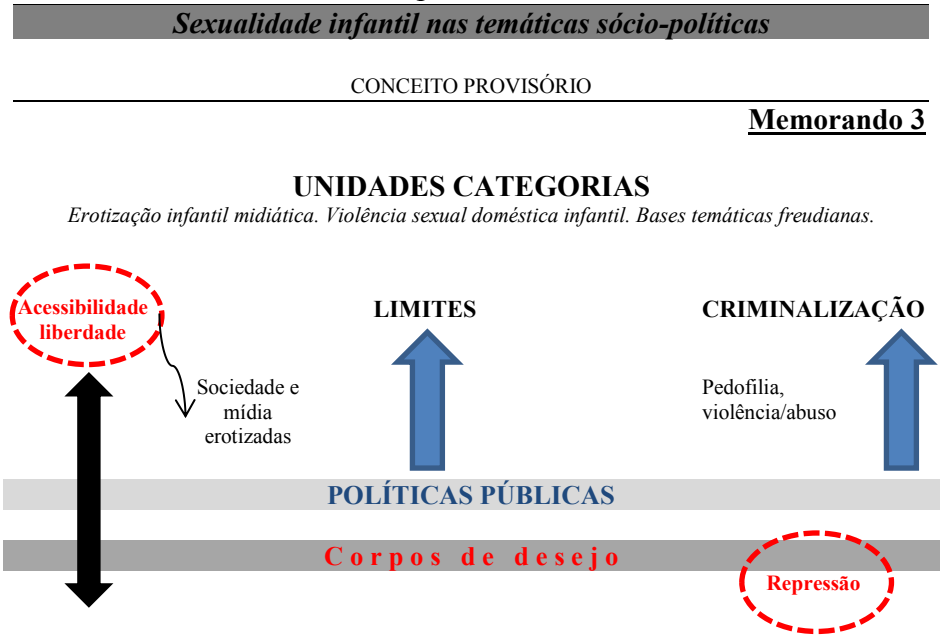
conhecimento na área da educação sexual, no âmbito da cultua, dos espaços de sociabilidade e de políticas de sexualidade humana que, portanto, ultrapassem o espaço-lugar, abarcando assim espaços de sociabilidade mais amplos, seja comunitária ou outra.

Algumas problemáticas norteadoras sobre a temática político-social em sexualidade infantil:

- Para além do ECA e leis criminalísticas contra a pedofilia, a violência e o abuso infantis, o que incluímos também a prostituição infantil, perguntamos: será que as políticas de proteção à criança deveriam ser mais rigorosas? Seriam necessárias outras leis?
- Poderia o ECA materializado nos Conselhos Tutelares e instâncias locais municipais ter uma ação mais efetiva no espaço escolar e na comunidade como um todo visando esta proteção à criança, sem o viés único da pobreza e da vulnerabilidade e, portanto, numa ação mais holística desta realidade, pensando e mobilizando ações em todas as classes sociais, não apenas as menos favorecidas?
- De que maneira uma política em sexualidade humana pode assegurar uma formação infantil cidadã saudável, prazerosa, feliz e emancipatória?
- Como a política LGBTT contribui para as questões da sexualidade de crianças que convivem e vivem com pais homossexuais masculinos e femininos? Que exemplos conferem e tem conferido a estas políticas um status de que é possível políticas em sexualidade que valorizam a diversidade e a educação cidadã respeitosa e que, sobretudo, garanta a integridade física dos envolvidos?
- Que características assumiriam estas políticas visando esta proteção e direito à sexualidade infantil que estejam no âmbito social e que interliguem ações no âmbito educativo e familiar?

Não sei se a teorização aqui em formatação encontra fôlego para sanar todas estas problemáticas que emergiram na leitura deste último bloco de dados sobre a sexualidade infantil, mas a Figura 6 procura representar o diálogo que se pretende imprimir ao Relatório 3 desta tese.

FIGURA 6: O conceito de sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas



FONTE: O autor.

Esta figura será mais bem explorada no Relatório 3, mas por hora, a ideia que desenvolvi em meus *insights* iniciais é que a política pública em sexualidade impõe *limites* à sociedade e mídias erotizadas, mas até certo ponto, sendo, que, em grande parte, é responsabilidade dos pais, interferirem quanto ao que é saudável, permitido. No mesmo sentido dos *limites* a política pública em sexualidade impõe *criminalização* quanto a atos de violência e abuso à criança. Mas as políticas são um lado da dimensão diversa da questão da sexualidade em sua vertente sócio-política. Isto se justifica quanto à *acessibilidade e liberdade* com que as crianças e adolescentes têm àquela sociedade e mídia erotizadas indicada e cerceada pelas políticas públicas. E, deste modo a criança, *corpo de desejo*, convive com a repressão ao mesmo tempo em que desfruta, sem o querer, na maioria das vezes, com a *acessibilidade e liberdade* ao mundo erotizado. Fiquemos por aqui, para aprofundamentos no Relatório 3, sabendo que uma resposta deve existir entre o que a *política pública* ocupa/faz, de um lado, e de outro, a relação repressão/acessibilidade como realidade intrínseca ao infantil, um conflito sempre presente. A resposta está na articulação destas duas realidades que tem apontado para uma sexualidade cada vez mais precoce entre as crianças e a recusa para tratar de educação sexual, seja pela escola, seja pela instância familiar, religiosa e outras têm reforçado o machismo, o sexismo, a homofobia, a violência contra a criança e contra a mulher, contando ainda com as relações étnicas e de diversidade sexual que cada vez mais se evidenciam no cenário brasileiro.

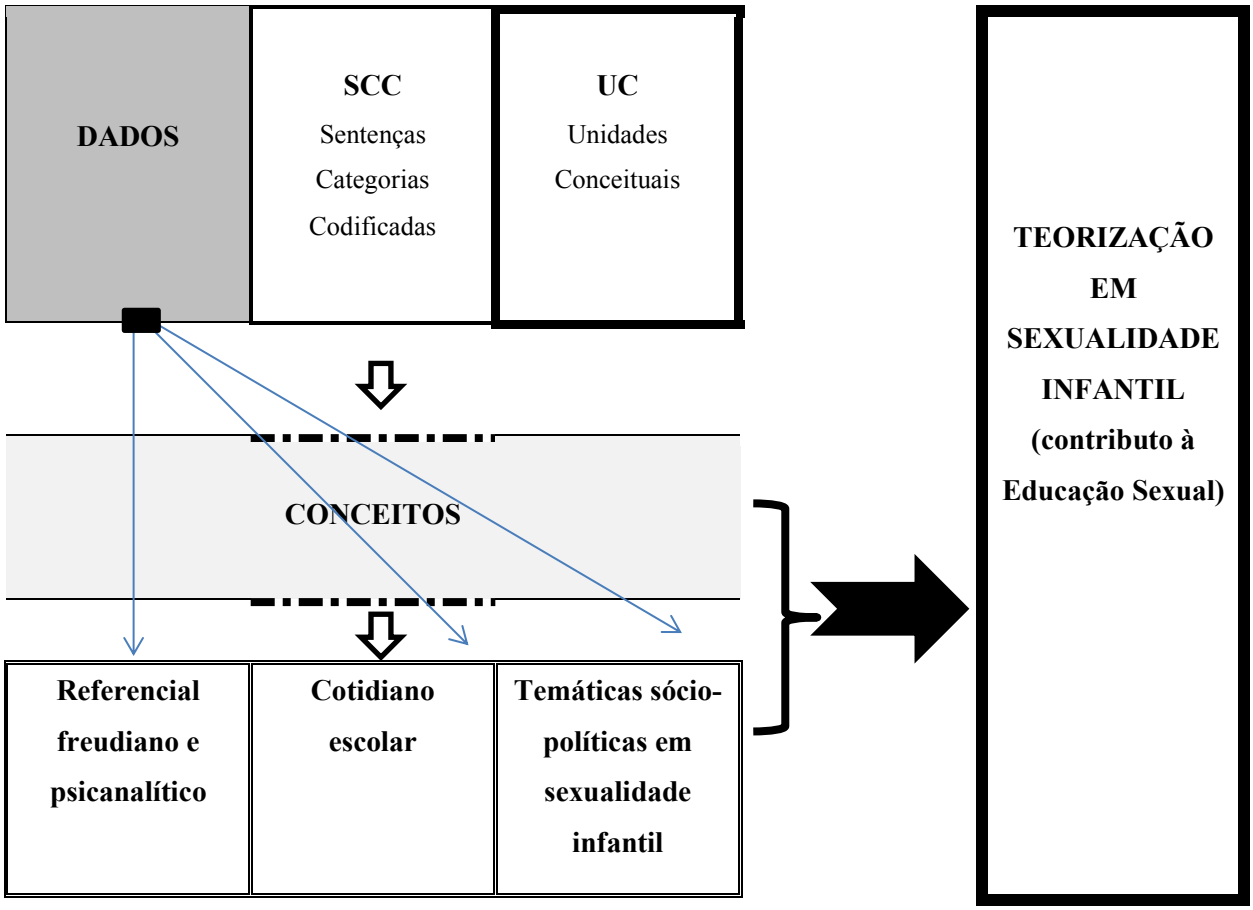
A teorização em sexualidade infantil neste tópico estará centrada também nos Manifestos da ANPEd e da ABA contra a *ideologia de gênero*, temática esta que passa pelos territórios das políticas públicas municipais no interior de uma política maior o PNE (Plano Nacional de Educação) que se assenta na relação direta entre Educação, Sociedade e Política. Pensando sobre isto num re-olhar à Figura 6, trata-se de pensar a política como função para o

bem-estar coletivo. As políticas devem evidenciar, portanto, que a educação sexual seja efetiva e perpassada pelo escolar tendo a laicidade como elemento aglutinador que culmina na importância dada à formação da criança. Foi nesta perspectiva que Freud comentando sobre a sua época vislumbrava uma reforma social e educativa que permitisse uma adultobilidade mais realizada, mais saudável, mais feliz, mais de bem consigo e com os outros, respeitável em suas escolhas. A presente teorização em sexualidade infantil, no que se refere ao aspecto das políticas em sexualidade promove apontamentos para questões sociais que vão além do educacional, mas por ela perpassa.

4. A TEORIZAÇÃO EM SEXUALIDADE INFANTIL - RELATÓRIOS

A proposta da teorização é representada na Figura a seguir.

FIGURA 7: Representação gráfica da teorização



FONTE: o autor.

O produto final – a teorização – é o resultado de um processo que se iniciou na indexação e leitura dos dados documentais. No próprio esforço da escrita da teorização estes dados são vitais, de modo que, para ele (para os dados) a teorização precisa retornar sempre.

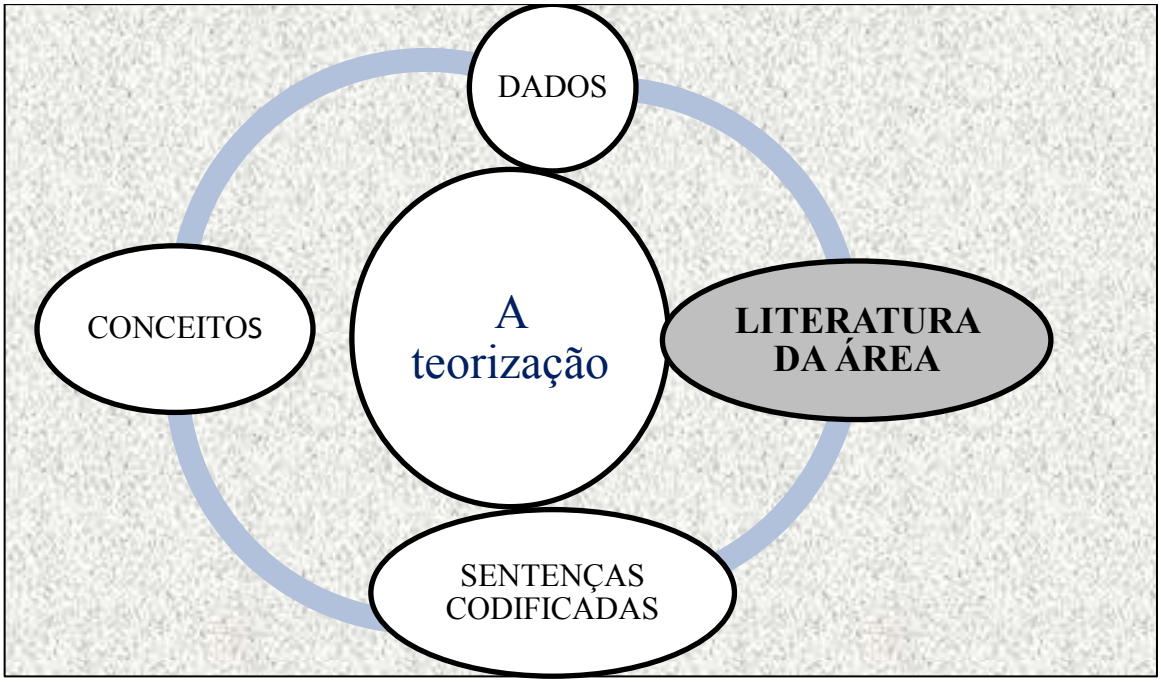
O caminho percorrido das Sentenças Categoriais à Unidades Categoriais, bem como aos conceitos, que de alguma forma são contemplados nos Memorandos (Seção 3), permitiram, seguindo o método da GT, a teorização aqui apresentada que se configura em três blocos centrais: a sexualidade infantil vem de uma base psicanalítica; a sexualidade infantil está ligada à educação escolar (currículo, formação de professores e relações com a família);

e, por último, a sexualidade infantil abrange temáticas sociais e políticas de proteção à criança.

A teorização está organizada ainda, considerando uma breve conversa com a literatura da área, como propões Charmaz (2009). Nesta revisão da literatura (amostragem teórica), breve, e o deve ser, por que se trata de não permitir que a construção da teorização original seja eminentemente fundamentada nos dados. A breve revisão da literatura da área contribui para fortalecer a "[...] argumentação, além da sua credibilidade (p. 224)". A participação da literatura da área na teorização é apenas um micro apoio à discussão primordial e única da teorização, pois como afirma Charmaz (2009) "[...] em primeiro lugar, dedique-se à redação de sua teoria fundamentada (p. 224)".

A Figura 8 explicita esta importante participação da literatura da área na teorização, ainda que muito breve e de caráter aproximativo. É a etapa da amostragem teórica, segundo a GT.

FIGURA 8: A pertinência da revisão da literatura na construção da teorização.



FONTE: o Autor.

A teorização em sexualidade infantil, a partir dos dados, dos conceitos e desta breve conversa com a literatura, leva em conta três aspectos interligados que consubstanciam a teorização:

- Primeiro aspecto: a presença da teoria da sexualidade infantil freudiana aliada a outras teorias psicanalíticas, que corroboram, apoiam e subsidiam teórica e metodologicamente o conceito de *desenvolvimento biopsicossexossocial*.
- Segundo aspecto da teorização: as manifestações da sexualidade nas crianças, da educação infantil e dos anos iniciais que causam tanto espanto e resistência nos docentes, gestores, funcionários da escola e pais/responsáveis atestam a viabilidade e propriedade do conceito *docência inacabada e incompletude em sexualidade humana*, que, por sua vez, encontra correspondência no pensamento freudiano da *incompletude da educação*, dado que a pulsão do desejo humano é não tocável, ou seja, escapa da proposta caracteristicamente controladora da educação. Mas a psicanálise aponta as teorias da sublimação e da transferência com possíveis instrumentos de uma proposta que concilie o intervalo freudiano de ação pedagógica, qual seja o limite entre o "tudo pode" e a "frustração". O que isto significa? Que os caminhos da psicanálise são um, os da educação escolar são outros e alguns pontos de "nós" podem contribuir para que a educação seja mais livre das amarras conservadoras da moral religiosa e do "supremo" conhecimento médico.
- Terceiro e último aspecto: a política e a psicanálise. Aqui o conceito de *sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas* são fundamentais, sobretudo no destaque contemporâneo da alta violência contra a criança e, neste sentido, políticas de sexualidade visando a proteção são fundamentais serem discutidas. A política é implícita no pensamento analítico de Freud, mas como alguns pós-freudianos defendem – por exemplo, Rich e Lacan – se o programa psicanalítico passa pelo social e o educativo, visando a felicidade das pessoas atrelado a um projeto de nação, a questão política não é trivial. Neste sentido, a relação política, psicanálise e sexualidade configuram-se como extremamente relevante na contemporaneidade, modificando, adequando, ampliando a temática da sexualidade infantil, mas sem descartar a historicidade e as teorias da psicanálise, a partir do pensamento freudiano e todo o processo de consolidação deste seu pensamento. Lembrando que grande parte das discussões em Freud, encontradas nos dados, data de suas investigações iniciais e de consolidação no início dos anos 1900. Dizendo isto, assume-se nesta tese a limitação de não encontrar na contemporaneidade, as discussões refutadas, de muitas das teorias freudianas.

Passemos à teorização em sexualidade infantil seguindo a estrutura do Relatório, como propõe o método da GT (Charmaz, 2009).

4.1.Relatório 1

Enunciado geral: *A sexualidade infantil é uma perspectiva de estudo com foco na teoria psicanalítica sobre a sexualidade em Freud, mas que traz em seu bojo outras teorias da psicanálise e autores pós-freudianos até a contemporaneidade.*

Este Relatório 1 permite que o conceito de *desenvolvimento biopiscossexossocial*, previamente organizado na seção 3, ganhe destaque elevado, qual seja, a relevância e a afirmativa da sexualidade infantil pelo sufixo "-ssexo" entre "biopsico" e "-ssocial" e, desta forma, sexualidade não está mais implicitada no *bio*, no *–pisco* e no *–ssocial.* Trata-se, não só de uma questão semântico-terminológica, vai, além disso, trata-se de uma necessidade, mais que urgente de evidenciar a sexualidade no tema do desenvolvimento humano e nos estudos da psicologia da educação em cursos de formação de professores para a educação básica.

A evidência da sexualidade conceituada em *desenvolvimento biopsicossexossocial*, que tem seu ponto de partida nos dados da pesquisa, demonstra que o pensamento freudiano e a psicanálise são os motes referenciais que visam, na clínica, a construção de generalidades ao espaço escolar e à vida em sociedade; uma vida mais tranquila, mais prazerosa e menos coercitiva moral e religiosamente, no que diz respeito, à sexualidade infantil, bem como, uma vida sem os "decretos" médicos, muitas vezes infundáveis, desconsiderando as descobertas da psicanálise de que as crianças são sexuadas.

O conceito *desenvolvimento biopsicossexossocial* tem porto seguro na educação; o conceito traz em si a consideração freudiana da *educação psicanalítica* demarcando muito bem os limites, as fronteiras entre as áreas, visando dois produtos que se articulam: o primeiro produto é uma educação do desejo focada no sujeito educativo; o segundo produto, é a formação docente que deve orientar e programar o ato educativo entre o limite da proposta didática e da prorrogação do desejo imediato do educando (a), sendo propiciado o desenvolvimento humano, o desenvolvimento *biopsicossexossocial.* E de que maneira? Considerando o desenvolvimento sexual infantil: como sinônimo de autonomia e liberdade do corpo do desejo; como necessário e fundamental ao desenvolvimento humano e, como um desafio didático, de prática pedagógica, que adia os desejos imediatos e encaminha ações que permitem a interiorização do sujeito quanto a sexualidade e, neste sentido, dois elementos são fundamentais: a conceituação de *didática da sexualidade* e a importância de um *projeto de educação sexual no espaço escolar* que intercomunique os atores escolares e os atores familiares com foco e preocupação nas crianças pequenas.

A conceituação de didática da sexualidade foi parcialmente desenvolvida no Memorando 1 e será retomada ao longo deste Relatório. Assim será também feito com a proposta do *projeto de educação sexual no espaço escolar* em que, se evidencia nos dados, que será menos desgastante ao professor(a) e à gestão escolar tratar do desenvolvimento biopsicossexossocial se for esclarecido, logo no início do ano letivo, no Projeto Político Pedagógico que, ao longo do ano letivo, o tema da sexualidade humana e científica será abordado e que no dia a dia da escola, quando as curiosidades e as manifestações da sexualidade aparecerem serão confortavelmente e prazerosamente dialogados no âmbito das ciências sexoeducativas, justamente, para se ir interiorizando e se construindo uma crítica à sociedade erotizada e aos sensos comuns e conservadores quanto a assexualidade das crianças, o que assenta a questão do direito à criança de acessar os conhecimentos sobre o seu corpo, evitando e prevenindo, dentre outras coisas, o abuso e a violência, tão presentes na sociedade brasileira.

Se há uma máxima nos dados coletados que originaram as Sentenças e as Unidades Categoriais, bem como as Unidades Conceituais, esta máxima é a afirmação constante e a defesa constante de Freud sobre a sexualidade da criança. Afirma-se, ademais, que não há equívoco maior do que considerar a ausência da sexualidade na criança. Pior do que esta ausência é o reforçamento de que a educação sexual estimula o sexo, tal como nos debates da "ideologia de gênero", defesa esta dos políticos conservadores e religiosos, em geral, que será mais bem apresentada e discutida nesta teorização no Relatório 3.

Freud, estudando adultos com casos de histeria vai desenvolver a sua teoria da sexualidade no campo da psicanálise.

> A histeria é uma doença detectada desde a Antiguidade, caracterizada por uma série de sintomas como anestesias, paralisias, perturbações da atividade sensorial, contraturas musculares, ataques convulsivos, sem que haja alteração orgânica constatável com a qual os sintomas possam ser relacionados. Na Antiguidade, a histeria era atribuída a perturbações do útero. Daí a palavra "histeria", do grego *histeron*, que significa útero. [...] Charcot lançou um pouco de luz sobre essa doença. [...] com Charcot, a histeria penetrou no templo da ciência. [...] Freud a partir de seu contato com Charcot tiveram importância particular para o desenvolvimento da psicanálise:
>
> 1) A histeria é um distúrbio nervoso de fato, e não uma doença imaginária ou resultante de perturbações do útero, como considerava o diagnóstico tradicional.

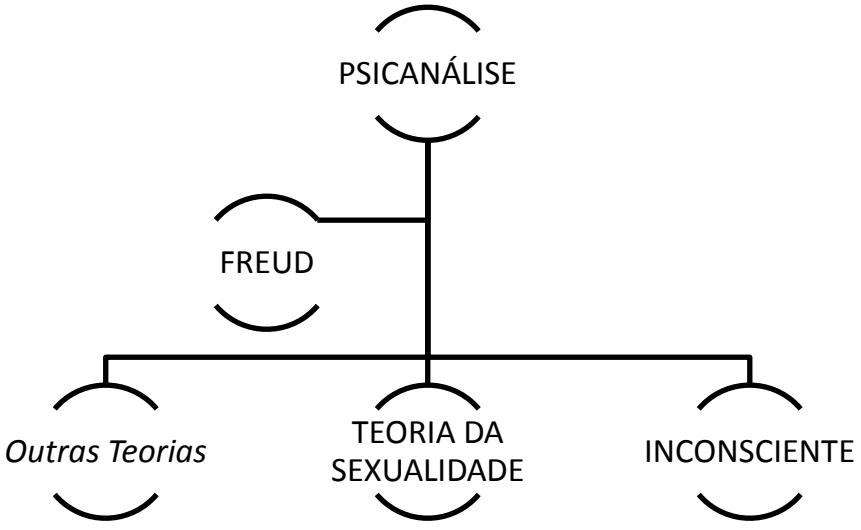
> 2) Nas histerias traumáticas, isto é, nas histerias provocadas por acidentes, os sintomas não são delimitados de acordo com a anatomia do sistema nervoso [...] (SIMANKE; CAROPRESO, 2006, p.7, 9).

Aprofundando estudos, diversificando métodos, Freud chega à conceituação do inconsciente e, em paralelo, a conceituação da teoria da sexualidade, inaugurando o que ele mesmo viria a denominar "psicanálise". Para Freud

> [...] as ideias inconscientes determinantes dos sintomas neuróticos haviam sido expulsas da consciência, haviam sido reprimidas, por serem desprazerosas. A repressão era uma forma de defesa da atividade psíquica contra o desprazer. Aos poucos Freud percebeu que essas ideias reprimidas estavam relacionadas à sexualidade infantil. Outro passo muito importante em direção à compreensão do inconsciente [...] foi a análise dos sonhos (SIMANKE; CAROPRESO, 2006, p.13).

É preciso, desde já, colocar, que, uma coisa é a teoria psicanalítica da sexualidade infantil e outra coisa são as teorias psicanalíticas em Freud (Figura 9) e nos pós-freudianos, como Melanie Klein (1882-1960), W.R Bion (1897 - 1979), Anna Freud (1895-1982), Sandor Ferenczi (1873 - 1933), Erich Fromm (1900-1980), o brasileiro Juliano Moreira (1973-1933) e o egípcio André Green (1927-2012) - só para citar alguns.

FIGURA 9: diferença entre a teoria da sexualidade em Freud e a teoria psicanalítica



FONTE: o autor.

As teorias na psicanálise abrigam não só Freud – ele é o precursor – mas outros grandes autores, alguns esquecidos, outros muito bem lembrados ao longo do desenvolvimento da psicanálise até aos dias de hoje. Em *outras teorias*, também hoje reformuladas e readaptadas se pode incluir: as teorias da libido[41], da sublimação, da interpretação, enfim, que foram aprimoradas re-direcionadas no decorrer do tempo, permanecendo este movimento até os dias atuais, atendendo a novas problemáticas, como por exemplo, a violência sexual contra a criança pequena, a pedofilização, a medicalização, etc., visando a normatividade sexual da cultura ocidental heterossexista.

Mais importante nesta teorização: não se tem um entendimento, nem tão pouco se estrutura os estudos psicanalíticos sem a história da psicanálise. E isto vale para os estudos particulares de cada teoria psicanalítica atual que se reformulam sempre e constantemente. Esta afirmativa é levada em consideração a partir do princípio de que

> [...] a Psicanálise [...] é um saber que tem como proposta ensinar a se perguntar. Ela avança teoricamente quando consegue, de modo mais afinado, formular melhor uma pergunta. [...] O método psicanalítico busca transformar o sintoma de um sujeito que sofre numa pergunta sobre o porquê, o como e o para quê desse sofrimento (GUELLER; SOUZA, 2008, p.9).

Concordando com esta citação, Jolibert (2010) na *Coleção Educadores* afirma que

> Freud mesmo admitiu que o período histórico da psicanálise se inicia com a comprovação de que a ab-reação não é suficiente para curar o doente. Existem resistência e recalques que devem ser trazidos à luz para que sejam substituídos por "atos de juízo que conduzam à aceitação ou à rejeição" daquilo que foi anteriormente reprimido. [...] Inicia, então, o período analítico propriamente teórico, que deve ser entendido como a "tentativa de se representar o aparelho psíquico com base em determinado número de instâncias ou de sistemas, e de se conhecer as relações existentes entre eles". "As doutrinas da resistência e do recalcamento, do inconsciente, da significação etiológica da vida sexual e a importância das experiências vividas na infância são os principais elementos do edifício teórico da psicanálise" (p. 13-14).

[41] "Termo latino (libido = desejo), inicialmente utilizado por Moriz Benedikt e, mais tarde, pelos fundadores da sexologia (Albert Moll e Richard von Krafft-Ebing), para designar uma energia própria do instinto sexual, ou libido sexualis. Sigmund Freud retomou o termo numa acepção inteiramente distinta, para designar a manifestação da pulsão sexual na vida psíquica e, por extensão, a sexualidade humana em geral e a infantil em particular, entendida como causalidade psíquica (neurose), disposição polimorfa (perversão), amor-próprio (narcisismo) e sublimação. Foi com a introdução da palavra libido que Sigmund Freu construir o que desde então passou a ser chamado de sua teoria da sexualidade, enunciada de maneira programática em 1905 nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* [...](ROUDINESCO; PLON, 1998, 471)".

Freud mesmo, relata o momento histórico de suas considerações sobre a sexualidade da criança pequena e que faz muita proximidade aos tempos atuais, na insistência pela assexualidade na infância e que, portanto, corrobora para o conceito de *desenvolvimento biopiscossexossocial*, a saber:

> A infância era encarada como "inocente" e isenta dos intensos desejos do sexo, e não se pensava que a luta contra o demônio da "sensualidade" começasse antes da agitada idade da puberdade; tais atividades sexuais ocasionais, conforme tinha sido impossível desprezar nas crianças, eram postas de lado como indícios de degenerescência ou de depravação prematura, ou como curiosa aberração da natureza; poucos dos achados da Psicanálise tiveram tanta contestação universal ou despertaram tamanha explosão de indignação como a afirmativa de que a função sexual se inicia no começo da vida e revela sua presença por importantes indícios mesmo na infância (PRISZKULNIK, 2004, s/p).

Freud contesta, assim, a pureza infantil tão defendida na época. Contesta o período infantil como sendo calmo e "inocente" – do ponto de vista do prazer, inerente ou da mesma natureza do prazer sexual adulto.

Nos dados que permitiram a estruturação da presente teorização, a sexualidade na criança é estimulada pela curiosidade, desde cedo, de descobrir a vida que vê, inicialmente, de seu pai e de sua mãe. O imaginativo infantil já vai se construindo e se constituindo numa perspectiva eminentemente sexualizada. A libido e suas excitações, solitárias ou junto a colegas e aos pais ou responsáveis vai determinando suas imagens e identidades sexuais.

A libido existe desde a tenra infância e é fundamental para uma formação saudável da subjetividade do indivíduo, a sua constituição psíquica, que garante sua historicidade (identidade) e presença no mundo.

Neste aspecto da identidade, a psicopatologia[42] nos estudos freudianos emerge dos conceitos de neurose, psicose e perversão, atualmente, articuladas no campo da psicanálise. No *Dicionário de Psicanálise*

> [...] empregado para designar uma doença nervosa cujos sintomas simbolizam um conflito psíquico recalcado, de origem infantil. Com o desenvolvimento da psicanálise, o conceito evoluiu, até finalmente encontrar

[42] "Esse termo foi utilizado, no fim do século XIX, pela medicina, psicologia, psiquiatria e psicanálise, para designar os sofrimentos da alma e, em termos mias amplos, os distúrbios do psiquismo humano, a partir de uma distinção ou de um deslizamento dinâmico entre o normal e o patológico, variável conforme as épocas (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 616-617). Freud tem uma publicação de 1901, *A psicopatologia da vida cotidiana*.

> lugar no interior de uma estrutura tripartite, ao lado da psicose e da perversão. Em consequência disso, do ponto de vista freudiano, classificam-se no registro da neurose a histeria e a neurose obsessiva, às quais é preciso acrescentar a neurose atual, que abrange a neurose de angústia e a neurastenia, e a psiconeurose, que abarca a neurose de transferência e a neurose narcísica (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 535).

O ponto de partida de Freud é considerar que a sexualidade está associada à história do sujeito, com seus prazeres. Desta forma, a psicopatologia tem uma relação direta com a sexualidade infantil, na medida em que o sujeito em seu desenvolvimento psíquico não o efetiva sem seu desenvolvimento sexual. Em *Complexo de Édipo* esta relação pulsão/mente/corpo permite que se desvelem a identidade do sujeito e, assim, se configure a clínica da constituição da subjetividade, isto porque "[...] a sexualidade estabelece-se a partir de uma relação entre o corporal, o psicológico e o social (GUIDI, 2011, p. 41-2)".

Na conceituação do desenvolvimento biopsicossexossocial, a relação psicanálise e educação são fundamentais, permitindo que a presente tese sustente, já de antemão, que a psicanálise é o eixo central ao qual convergem o desenvolvimento humano, a educação escolar e as relações sócio-políticas.

Psicanálise, nos dados encontrados nesta pesquisa, não encontra uma definição precisa. Opta-se, então, numa definição dada pelo Dicionário elaborado por Roudinesco; Plon (1998) como um

> Termo criado por Sigmund Freud, em 1896, para nomear um método particular de psicoterapia (ou tratamento pela fala) proveniente do processo catártico (catarse) de Josef Breuer e pautado na exploração do inconsciente, com a ajuda da associação livre, por parte do paciente, e da interpretação, por parte do psicanalista. Por extensão, dá-se o nome de psicanálise:
> 1. ao tratamento conduzido de acordo com esse método;
> 2. à disciplina fundada por Freud (e somente a ela), na medida em que abrange um método terapêutico, uma organização clínica, uma técnica psicanalítica, um sistema de pensamento e uma modalidade de transmissão do saber (analise didática, supervisão) que se apoia na transferência e permite formar praticantes do inconsciente;
> 3. ao movimento psicanalítico, isto é, a uma escola de pensamento que engloba todas as correntes do freudismo (p. 603).

Nesta definição de psicanálise, Freud faz sempre uma relação da clínica com os temas educacionais, seria uma tentativa de, já em seu início, a psicanálise ter uma conotação aplicativa ou uma psicanálise aplicativa? É preciso se deter por um pouco sobre a clínica

psicanalítica e a formação de professores. Almeida (2011)[43] aponta os *dispositivos clínicos* como elementos de aproximação entre a prática psicanalítica e a prática docente. *Dispositivo clínico*

> [...] se designa [...] "um espaço onde uma prática procura se teorizar partindo de uma situação singular e da implicação daquele que nela é compreendido como profissional. Seu instrumento clássico é o estudo de caso; ele faz da implicação seu modo de conhecimento. (...). Aqui importa, sobretudo, um trabalho sobre si em relação com um outro em torno de um saber mediador" (ALMEIDA, 2011, p. 29).

Clínico

> É propriamente [...] aquilo que deseja apreender o sujeito (individual e/ou coletivo) por meio de um sistema de relações (constituído enquanto mecanismo, isto é, no interior do qual o prático ou o pesquisador, assim como seus parceiros, se reconhecem como efetivamente envolvidos) , que se trate de visar à evolução, ao desenvolvimento, à transformação desse sujeito ou à produção de conhecimento em si, como também pra ele ou para nós (ALMEIDA, 2011, p. 29).

Destas duas conceituações encontra-se a possibilidade de asseverar as aproximações da clínica com a sala de aula e da clínica para geração de produção de conhecimento. Estudos nesta direção vêm sendo produzidos por Mireille Cifali[44], Francis Imbert[45], Claudine Blanchard-Laville[46] e Bernard Pechberty[47] colocando, portanto, a abordagem clínica psicanalítica na educação (processos educativos) e na formação de professores. O foco destes estudos é voltado para a

> [...] análise das práticas profissionais, considerando a premissa essencial da articulação entre o profissional e o pessoal. Nessa concepção, a dimensão profissional é compreendida como estando ancorada na dimensão pessoal, e esta, por sua vez, é percebida como sendo afetada pelas condições de

[43] ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Dispositivos *clínicos* de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. KUPFER, Maria Cristina Machado. (orgs). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito:** no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 27-44.
[44] CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 103-118.
[45] IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Editora Plano, 2003.
[46] BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. **Estilos da Clínica** – Revista sobre a infância com problemas, v. 12, n.º 22, 2007, p. 208-223.
[47] PECHBERTY, Bernard. O debate entre o cuidado e a educação: práticas clínicas atuais. **Estilos da Clínica** - Revista sobre a infância com problemas, v. 12, n.º 22, 2007, p. 14-25.

> realização e de operacionalização da dimensão profissional, em seus aspectos organizacionais, institucionais e sociais (ALMEIDA, 2011, p, 31).

Para Cifali (2001, p. 104)

> [...] o procedimento clínico não pertence a uma única disciplina, nem é um terreno específico; é uma abordagem que visa a uma mudança, atém-se à singularidade, não tem medo do risco e da complexidade e co-produz um sentido do que se passa. Ela se caracteriza por: um envolvimento necessário; um trabalho a justa distância; uma inexorável demanda; um encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social.

Mas a questão se torna mais complexa na medida em que se pretende avançar da clínica para a prática da sala de aula. Kupfer (2001)[48] assinala esta prerrogativa em duas bases justificativas: uma é a teoria(s) psicanalítica(s) em sua vertente de estudos na cultura e o inconsciente, em que a educação se torna o veículo ou o instrumento discursivo de apreensão/saber na subjetividade, e daí o papel fundamental da educação, portanto, os estudos da clínica (Almeida, 2011) na produção de conhecimento para a área educativa; a outra base justificativa da expansão da clínica para a sala de aula ou a aplicação da clínica para a sala de aula é o trabalho com crianças com transtornos de desenvolvimento. Kupfer (2001) agrupa este trabalho sob a designação de *educação terapêutica,* conceituada como todas

> As práticas educativas que têm como base ou fundamento a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente e se encontram voltadas particularmente para o tratamento educativo do sujeito psicótico (KUPFER, 2010, p. 272-273[49]).

Kupfer (2010) continua discorrendo sobre a educação terapêutica, afirmando que a mesma

> [...] foi estruturada para fazer face aos problemas absolutamente cruciais enfrentados pelos profissionais envolvidos com o tratamento e com a escolarização das crianças de nosso tempo, nas escolas de nosso tempo. As crianças mudaram e a escola não acompanhou o ritmo alucinante dessas mudanças. Dentre essas mudanças – e há muitas –, destaco a criação de uma

[48] KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.
[49] KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação& Realidade**, v. 35, n.º 1, jan./abr., 2010, p. 265-281.

> nova categoria nosográfica psiquiátrica: o espectro autista, que inclui hoje as denominações de autismo e de psicose infantil. O espectro autista é mesmo um espectro, um fantasma que assombra os pais modernos, preocupados com o crescimento alarmante das estatísticas em torno do autismo. [...] A Educação Terapêutica, a partir dessa compreensão, é uma tentativa de resposta às mudanças urgentes que precisam ser introduzidas no tratamento do tema da inclusão de crianças autistas e psicóticas, ou das ditas crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento. Ela se inclui no campo das conexões da psicanálise com a educação e para o qual a noção de sujeito do inconsciente se apresenta como um dos principais fundamentos. (KUPFER, 2010, p. 272-273).

A clínica, na psicanálise voltada à educação escolar, assume um caráter de asseveração e constatação da limitação da escola em tratar do desejo do saber (que é sexualizado) e, portanto, de silenciá-lo, de suprimí-lo. E neste sentido, seu papel complementar e diferenciado da educação é fundamental no processo educativo estendido à sala de aula.

Outra significante contribuição da clínica psicanalítica é seu teor epistemológico ou "modelo epistêmico", segundo Weinmann (2014). Para este autor, a extensão da clínica à "civilização", pensada por Freud – sobretudo nas obras *O Mal-estar da Cultura* e *Mal-estar na Civilização* – tem a mesma relação extensionista da clínica para a sala de aula e a prática pedagógica docente, relação esta sempre ligada à cultura.

A *Sociedade Psicológica das Quartas-feiras* talvez tivesse este objetivo, qual seja o de aproximar a clínica à aplicabilidade social, por consequência, educacional.

Roudinesco; Plon (1998) afirmam que "A empreitada da psicanálise aplicada [...] debutou desde muito cedo [...] Freud continua a considerar a psicanálise uma ciência [...] suscetíveis de se aplicar a outras diferentes ciências do espírito (p. 605-606)".

Freud vai se dedicar aos temas educacionais a partir da clínica, com pessoas em estado de neurose, como já se afirmou. Aliás, contrariando estudiosos da área, que afirmam que o tema educacional em Freud nunca foi sua prioridade, os dados obrigam a discordância desta afirmativa, inclusive deixando-nos indícios de uma proposta para uma sociedade menos resistente a ideia da possibilidade real da sexualidade, como parte inerente e fundamental da vida. Então, se corrobora, nesta tese, com a ideia de que Freud quis e falou, sim, da educação em toda sua pesquisa e produção na clínica, caso não fosse assim, a afirmativa dele próprio, de que propunha uma reforma educacional em sua época estaria e seria extremamente incoerente com os produtos significativos que sua obra relegou ao pensamento sobre a relação entre a educação, a escola e a psicanálise: uma relação que respeita espaços e que possui

pequenos comunicantes de curto espaço-duração, mas que almejam um fim, qual seja, a formação do indivíduo, um indivíduo respeitado e considerado como sujeito (um sujeito freudiano, que é explicitado por Lacan como um sujeito psicológico, que é diferente do sujeito cartesiano) e um sujeito sexual.

> O ponto de partida do pensamento de Freud sobre a educação situa-se na confluência de dois questionamentos: um questionamento biológico e um questionamento histórico. A biologia, primeira disciplina de Freud, permitiu-lhe descobrir a imaturidade da criança ao nascer. [...] Essa primeira intuição foi sistematizada por Freud em seus trabalhos iniciais ao rejeitar sucessivamente a explicação "nervosa" dos transtornos mentais e ao refutar a suposição da neurose pela hereditariedade. Ele vê nas transformações da infância a origem dos transtornos dos adultos. Como então, não considerar a questão educativa como essencial? Se o adulto é filho da criança, como deixar de lado a questão da infância e sua educação? (JOLIBERT, 2010, p. 16).

A partir de Freud, depois de 1910, propriamente, alguns autores vão se destacar nos estudos da relação psicanálise/educação: Sandor Ferenczi, Oskar Pfister e Melanie Klein.

Em *Adaptação da família à criança*, *Análise de crianças com adultos* e *Confusão de língua entre os adultos e a criança* encontra-se a centralidade do pensamento de Ferenczi sobre a relação(ões) adulto e criança, numa perspectiva psicanalítica sobre sexualidade infantil que abarca, de um lado, a fantasia infantil e a ludicidade e, de outro lado, a sedução adulta ora repressiva e distante, ora também repressiva, mas próxima ao abuso. Para o autor, o adulto tem um papel decisivo e fundante na constituição do psiquismo e da sexualidade da criança.

Oskar Pfister (1873-1956), pastor em Zurique (Suiça) e psicanalista assinou muitas cartas à Freud no período de 1909 a 1937: 134 manuscritos entre cartas, postais ou telegramas (Sklar, 2010).

Sobre Pfister

> [...] o pastor e pedagogo suíço Oskar Pfister é um dos primeiros a desenvolver uma técnica analítica orientada para a educação, a qual denomina **pedoanálise**. O objetivo dessa pedagogia psicanalítica consiste em descobrir as inibições psíquicas dos estudantes, a fim de poder conduzir suas forças inconscientes em direção ao aperfeiçoamento moral (p. 213, grifo meu).

Esta *pedoanálise* é desautorizada por Freud e por isto mesmo não tem continuidade. Ao lado desta proposta de Pfister, Zulliger também propõe um direcionamento da psicanálise para a educação – na clínica direcionava ações à escola e aos professores.

Pfister contribuiu com a psicanálise, pois, insere em seus país, os pensamentos de Freud, sempre separando, fé e ciência, ateísmo e produção de conhecimento. Trata-se da Sociedade Suiça de Psicanálise (SSP), fundada por ele mesmo em 1919, juntamente com Emil Oberholzer, Hermann Rorschach e Hans Walser. Outro intento de Pfister foi a possível articulação da psicanálise com a pedagogia – pedanálise. Este outro intento confere um reconhecimento por parte de Freud, segundo Sklar (2010):

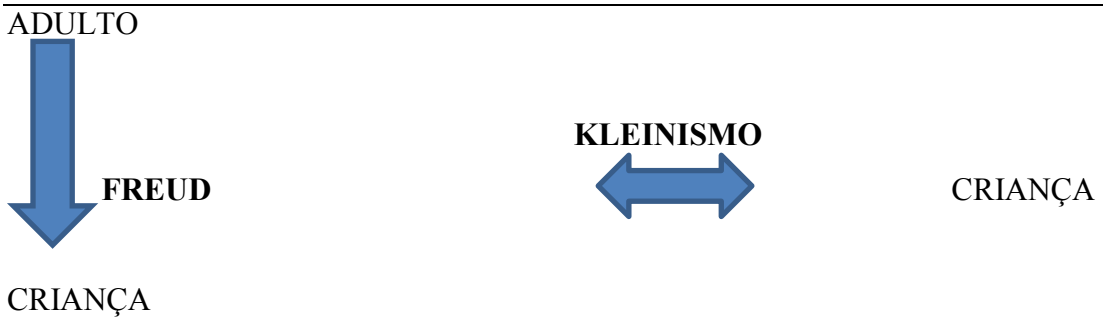
> [...] Pfister e uma vez mais lembrado, pelo êxito em transpor o umbral que separa a psicanálise da teologia e pedagogia, atraindo pastores e pedagogos para a aplicação já bem desenvolvida dos conceitos psicanalíticos à educação. [...] seu uso pelos leigos tornava-se doravante uma extensão das suas aplicações [...]. Esta abertura, sinalizando novos ares, deslocava o foco analítico para os não-neuróticos [...] (p. 104).

A inglesa Melanie Klein (1882-1960) encaixa-se na segunda geração psicanalítica, particularmente, abrindo um campo específico na área: a psicanálise infantil, aliás, este o título de sua grande obra em quatro volumes *A psicanálise de crianças* em que a autora adota o método lúdico para ouvir os pequenos. Não obstante cria uma *escola de pensamento e produção científica,* o *kleinismo.*

> A partir do ensino de Karl Abraham, Melanie Klein e seus sucessores fizeram escola [...]. O Kleinismo define-se, portanto, ao lado do lacanismo e diversamente do annafreudismo, como uma verdadeira doutrina, que tem sua coerência própria, um corpo conceitual específico, um saber clínico autônomo e um modo de formação didática particular. Como reformulação da doutrina freudiana original, ele faz parte do freudismo, do qual reconhece os fundamentos teóricos, os conceitos e a anterioridade histórica. É uma das modalidades interpretativas do freudismo, articulada com o antigo suporte biológico e darwinista deste último (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 434).

A Figura 10 apresenta sucintamente as direções dos trabalhos de Freud e de Klein (kleinismo).

FIGURA 10: A vertente freudiana e a vertente do kleinismo



FONTE: O autor.

A Figura representa o caminho seguido por Klein que foi o de instituir uma psicanálise a partir da clínica com a criança, diferentemente da proposta freudiana de uma clínica adulta para configuração de uma teoria da criança e para a criança, contudo, Klein, como já citado, não abandona a base freudiana, teorias e conceitos.

Souza (2008) afirma que, assim como o sonho está inteiramente ligado ao inconsciente adulto, para Freud, o brincar está para o inconsciente da criança para Klein. Os casos clínicos de Dick e de uma criança com dificuldades intelectuais, do qual não cita o nome, são exemplos da clínica kleiniana que coloca o brincar como espaços-tempos de libertação de crianças, por exemplo, muito resistentes ao convívio socializador com outras crianças, mesmo adultos. O brincar, assim, é a técnica de Klein, em substituição ao da associação livre, freudiana. Klein "[...] aceita a brincadeira e a ação da criança como meios de expressar o que o adulto faz predominantemente através de palavras (SOUZA, 2008, p. 126)".

O que Klein detecta na clínica, pelo jogo infantil (Souza, 2008): intenso sadismo; presença marcante e precoce do superego; sentimento de culpa, também precoce. Foi justamente nos jogos infantis que Klein construiu sua teoria do desenvolvimento infantil. Para o conceito do *desenvolvimento biopsicossexossocial,* um aprofundamento futuro de pesquisa pode proporcionar uma leitura diferente da que se eleva a partir dos dados, nesta tese, talvez por isto, não é mera coincidência que Klein apareça nas sentenças categorias conceituais. Um ponto fundamental da sua teoria para estes estudos futuros, inclusive para as questões da sala de aula é que

> [..] uma das principais funções dos jogos infantis é proporcionar uma via de descarga para as fantasias da criança. [...] além da função defensiva, o jogo tem também um caráter de elaboração [...] uma possibilidade de [...] deslocar

> as situações de angustia para o mundo externo. [...] É simbolizando por palavras ou brincadeiras que a criança expressa e modula sua fantasias inconscientes (SOUZA, 2008, p. 127).

Retornando à Freud e a historicidade da psicanálise, interligada à educação, Lajonquière (2009) aponta alguns vetores que proporcionaram aproximações entre a psicanálise inaugurada por Freud e os processos educativos em que "[...] Freud sustentou, pela primeira vez, que as neuroses e perversões poderiam ser prevenidas graças a uma educação apropriada (p. 14)"[50].

O primeiro vetor são discípulos diretos de Freud, que se denominou anteriormente de pós-freudianos - que recebe o nome (errôneo) de *pedagogia psicanalítica*. Contudo, aqui é importante nominá-los: Sandor Ferenczi - já citado -, a filha de Freud, Anna Freud.

Em Moscou, no ano de 1921 houve a experiência de uma escola de educação infantil numa perspectiva total na psicanálise organizada por Vera Schmidt.

Ainda neste primeiro vetor: o pastor Pfister – que já foi citado; o acadêmico Pierre Bovet; Hans Zulliger; August Aichhorn são outros a serem citados.

Destaca-se ainda, neste primeiro vetor a Revista de Pedagogia Pscicanalista, que circulou entre os anos de 1926 e 1937, inicialmente em Stuttgart, na Alemanha e, num segundo momento, em Viena, Áustria.

Como esta "adequação" se deu no Brasil e em Portugal? Ela se inicia neste primeiro vetor, apontado por Leandro Lajonquière e prossegue no segundo vetor. O primeiro destes nomes é Genserico Pinto, o segundo nome é o de Franco da Rocha, juntos são pioneiros no Brasil nos estudos psicanalíticos.

Genserico Pinto é uma referência, por ser o autor da primeira dissertação sobre psicanálise, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914. Para Genserico Pinto a psicanálise era, ao mesmo tempo, método de psicologia. Outro posicionamento do autor era que "[...] a sexualidade existe, pois, na infância, larga e variadamente, mas sob as formas mais disfarçadas e enganadoras (Nogueira, 2014; p. 20)". E, sob estas formas "disfarçadas e enganadoras" que o autor vai apresentar a afirmativa de que na infância é possível que neuroses adultas no futuro podem se manifestar, ligadas à instintos sexuais reprimidos e que se manifestam sob as perversões sexuais.

---

[50] Referência a uma carta de Freud ao Dr. Fürts, em 1907. Esta carta está traduzida: *La ilustración sexual del niño* (Lajonquière, 2009).

As manifestações sexuais infantis estariam ligadas às perversões sexuais. As perversões sexuais, portanto, eram manifestações que gerariam ou se reduziriam a ações sexuais. Para o autor, a "inversão" ou o que não é natural nas ações sexuais era considerado homossexualismo, narcisismo, pedofilia e animalismo.

Já Franco da Rocha, nos anos 1920, traz os *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade* numa leitura própria, pessoal, que, diga-se, facilita a linguagem freudiana *à brasileira.*

Em Portugal, os estudos da psicanálise ganham grande impulso e inovação com Egaz Moniz que articula a libido às neurociências. A partir do tema das perversões sexuais infantis Egas reafirma a sexualidade infantil em que "[...] as glândulas ligadas a esse instinto (instinto sexual infantil) estão presentes desde o nascimento do ser humano e não apenas na puberdade [...] (MAURISSEN, 2012, 552)".

Segundo Abrão (2006) poucos os trabalhos históricos que se dediquem a realizar uma construção da presença da psicanálise no Brasil ao longo do século XX. O autor cita as seguintes obras, como as únicas, talvez, a se dedicar a esta historicidade nacional: *A psicanálise no Brasil (1993)* e *A história da psicanálise de crianças no Brasil (2001).*

Há um desencontro no marcador histórico em Abrão (2006), pois são desconsiderados os autores Genserico Pinto e Franco da Rocha e considerado como marco histórico nacional o livro de Deodato de Moraes de 1927 intitulado *A psychanalyse na educação,* obra esta, dedicada totalmente ao tema da criança e voltado para o docente brasileiro, apontando aplicações da teoria psicanalítica na educação escolar, pelo menos intencionalmente, já que a obra, segundo Abrão (2006) é estritamente teórica apresentando as bases psicanalíticas freudianas.

Outra contradição interna à obra de Deodato de Moraes é que, mesmo se propondo a tecer implicações da teoria psicanalítica na educação escolar advoga que o tema da sexualidade não devia ser ocupação do professor (a), mas do médico da família.

Outro nome citado na historicidade nacional por Abrão (2006) é Júlio Pires Porto-Carrero que nos anos 1920 também estava muito ocupado com as aplicações da teoria psicanalítica na formação de professores. Dele é a seguinte citação

> Vereis como a psychanalyse vos abrirá os olhos, para comprehenderdes as excellencias e os defeitos de vossa pedagogia.

> Vereis o quanto é mau educar recalcando e o quanto é optima a sublimação, quando não é possível a destruição, a condenação dos complexos. (Porto-Carrero, 1928, apud Abrão, 2006, p. 235).

As tentativas de Porto-Carrero, assim como as de Deodato de Moraes, de contribuir com a prática pedagógica dos professores no referencial freudiano não passaram de uma teorização psicanalítica sem nenhuma concretização didática que subsidiasse o professor na sala de aula. Contudo, o que havia de comum nestes autores era o objetivo de que a psicanálise estive próxima à prática docente, que o professor (a) pudesse lidar de maneira calma e científica com as manifestações da sexualidade infantil. O objetivo, enfim era que as crianças se tornassem emocionalmente realizadas e felizes em sua sexualidade.

Cabe destacar o momento histórico educacional do escolanovismo e a articulação da educação com a higiene mental escolar, sobretudo nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Ou seja, por meio do movimento escolanovista foi possível a inserção das ideias psicanalistas no Brasil. O que demonstra também como os médicos e pesquisadores brasileiros estavam "antenados" com a ciência em circulação na Europa, sobretudo voltado para o campo educacional e, diga-se, perfeitamente ligado à questões de ordem política e institucional.

Lajonquière (2009) destaca também a onda da *pedagogia psicanalítica* – o segundo vetor – como um vetor histórico que vai se consolidando numa perspectiva médica: Georges Mauco, na França e Durval Marcondes, no Brasil. Marcondes, cria em 1938 a primeira Clínica de Orientação Infantil, ligada ao Instituto de Higiene de São Paulo: foco em dispositivos escolares e no papel do educador, portanto, reflexões no plano teórico, mas nada de efetivo, no que se refere ao bem-estar das crianças no espaço escolar – clínica com crianças - ao mesmo tempo em que pudesse trazer maior bem-estar, pela clínica, aos docentes.

> [...] Já na mesma *Revista de pedagogia psicanalítica*, a despeito dos numerosos textos sobre a clínica com crianças, a curiosidade sexual infantil, as punições ou da inspiração de novos métodos educativos, podem também ser encontrados estudos analíticos sobre a transferência no eixo professor-aluno, a personalidade do próprio educador [...], informações acerca do lugar da própria psicanálise na formação de professores (Lajonquière, 2009, p.16).

Neste vetor a ênfase é a aplicação da psicanálise na educação como uma "febre" (Lajonquière, 2009); promove-se "[...] a utilização da *indagação conceitual* própria da psicanálise no interior do campo educativo (p. 15)".

Alguns trabalhos de pesquisa, a partir dos anos 1970, na França, vão encontrar destaque histórico, pois vão estudar temas como: o professor exposto à sua própria infância; estudos sobre a relação do professor com a classe escolar e do professor com o educando, em particular; contrato pedagógico; domesticação e infância; o inconsciente na sala de aula; sedução na relação pedagógica, enfim. São estudos aplicativos da psicanálise em componentes escolares, como a Matemática[51], por exemplo, (LAJONQUIÉRE, 2009).

O terceiro vetor histórico apontado por Leandro de Lajonquière é a questão: pode a educação "[...] enquanto efeito de uma filiação simbólica (p.17)" cumprir, como se pretende no primeiro vetor, uma "função" psicanalítica de formação da criança no espaço escolar?

Neste terceiro vetor estão presentes discussões da incompletude da educação e da formação para a licenciatura na educação básica, sempre inacabada, que, deparando-se com o educando(a) infantil, faz com que o docente depara-se com sua própria infância recalcada (Lajonquière, 2009) e, neste sentido, desestrutura-se a *adequação natural* que impossibilitaria a educação "idealisticamente psicanalítica" e, portanto dando espaço à tese da *incompletude da educação na sexualidade infantil* que sempre escapará ao tentador "controle" da escola, pois o desejo, este sim, é superior a qualquer enquadramento que se pretenda, seja para proteção, seja para inculcação, portanto, uma pedagogia psicanalista só é possível se, e somente se "[...] precisamente, à medida que o adulto desdobra a *diferença* que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa outra criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora (p. 18)".

O que permite esse movimento é o *desejo* como ato que considera a "[...] a impossibilidade de se recuperar o que o termo *infância* mascara (p. 18)", ou seja, escapa ao docente e a escola aspectos da sexualidade, que é subjetiva, ao mesmo tempo inerente ao humano. Logo, é possível a assertiva da "impossibilidade da educação", segundo Freud, se equiparar ou se ajustar à psicanálise, ou melhor, se a educação não observar algumas contribuições da clínica psicanalítica no seu todo pedagógico, será impossível ser este um lugar da formação cidadã civilizada. De antemão, já está explícito para Freud, que a educação escolar não é a clinica e nunca será. Este é o ponto de partida da impossibilidade da educação ser "totalmente" psicanalítica.

[51] Lajonquière (2009) cita os trabalhos dos brasileiros Roberto Baldino (A pulsão em um caso de dificuldade especial de cálculo, em 1994), Alberto Villani e Tânia Cabral (Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise, em 1997).

Que *impossibilidade* é esta, posta por Freud?

> A impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo para além de toda discussão acerca de sua natureza proporcional. Mais ainda, trata-se de uma impossibilidade de direito embutida em todo ato – educar, analisar e governar – que faz laço ou discurso. Trata-se, de uma impossibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que: "os resultados serão insatisfatórios" [...] ou, em outras palavras, que o ponto de chegada não reitera o de partida (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 26).

Nesta citação, a análise da impossibilidade da educação numa vertente psicanalítica centrada no pensamento de Freud pode ser resumida assim:

- Ênfase na homogeneidade que exclui o diferente, que se traduz em resultados, produtos, notas, conteúdos, cumprimento de planejamentos.
- A impossibilidade aqui é o não direito ao *desejo* do educando(a), portanto a governabilidade de um corpo erógeno (corpo de desejo) que não pode ser governado, mesmo com a intenção do aprisionamento do sujeito dentro de um corpo biológico.
- A impossibilidade de que não será recuperado o que foi dispensado inicialmente, no processo educativo.

Aparentemente, este posicionamento não deixa alternativa (s). Mas, ao contrário, a questão psicanalítica da incompletude conduz a proposta de que

> [...] o adulto deva se eclipsar renunciando à sustentação do ator educativo – ou seja, renunciar à possibilidade de que se descobre a diferença que se aninha entre ele e uma criança – para assim vir supostamente a produzir crianças felizes e criativas sintonizadas com "o futuro" (p. 27).

Mas para isto fazer sentido, compreender exatamente o que Freud quis dizer sobre a implicação educacional de seus estudos, é fundamental. As reflexões de Freud na educação são apenas uma pequena esteira intelectual dentro de um sistema muito maior, que é o inconsciente. É a preocupação (e revolta) com o senso comum de sua época, mas também, com os posicionamentos médicos e de docentes, sobre a sexualidade e o sofrimento psíquico. Aqui está a terceira análise geral da presente tese: Freud quer dar uma resposta a este momento de "ideologias" visando um alcance social (de políticas públicas?)... que "[...] passa a alimentar a esperança numa reforma educativa (p. 148)".

> Por outro lado, a preocupação pela educação se delineia de forma sobreposta à temática das relações indivíduo-sociedade, pois Freud acreditava [...] que as crianças experimentavam os mesmos conflitos pelos quais passaram seus ancestrais no decorrer do progresso da civilização. Esse último estaria, precisamente, tomado pelo dilema relativo à conciliação das exigências sexuais egoístas com as renúncias impostas pela própria cultura. Por sua vez, a problemática satisfação-renúncia perfila-se, uma vez fixada a natureza sexual da etiologia das neuroses, como um nó central em torno do qual passa a se articular o *modelo pulsional freudiano* (p. 148).

A educação na época de Freud estava relegada a uma proposta moral religiosa. Algo muito próximo do que estamos vivendo atualmente com a "ideologia de gênero" em que o debate político define que os estudos de gênero, diversidade sexual e educação sexual devem ser dados na família e não na escola. Pois bem. Freud tinha na sua época a moral religiosa e médica como absolutas no tocante à sexualidade nos espaços sociais e educativos; Freud pretendia uma reforma no sistema educacional, pois a clínica revelava que a educação opressora "produzia", adultos histéricos, neuróticos. Neste ponto é que nesta teorização, nesta tese, a sexualidade infantil, com base na psicanálise, atravessa o tema das políticas públicas, no sentido que não há reforma no sistema de ensino ou outro qualquer, sem a legislação. Em segundo lugar, se Freud vislumbrava uma sociedade outra, menos "doente" – a qual recorrentemente ele chama de *civilização*[52]*,* Freud tem, implicitamente, então, a ideia de que a psicanálise pudesse ter uma abrangência social e política, de qualidade de vida para as pessoas.

O conceito de civilização em Freud faz sentido em sua teoria, por isto não pode ser descartado, pois para ele "[...] a moralização da sexualidade está a serviço do inevitável recalque pulsional embutido em todo processo civilizacional (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 148)".

Podemos afirmar que *civilização* tem um sentido positivo e negativo em Freud: o positivo, no pensamento do autor, é que os homens são distinguidos em civilizados e bárbaros – em outras palavras, europeus e não europeus; o sentido negativo, empregado por Freud mesmo é que esta "civilização" emprega métodos moralista-religiosos-médicos oprimindo (recalcando) a pulsão, o desejo. O método moral assume um psiquismo funcional na cultura fundante, participante. Por isto, para Freud, a incompletude e a impossibilidade da educação,

[52] *Civilização* será utilizada aqui como terminologia freudiana e restrita ao pensamento de Freud.

esta situação já está "blindada" pela cultura do recalque pulsional, mas que não é suficiente para contê-la, anulá-la.

Mesmo na inversa relação educação/modelo da pulsão, Freud esclarece o que deve ser a aplicabilidade da psicanálise na educação: fundamentalmente, caminhos opostos, que se inflexionam em momentos específicos.

> [...] Freud afirma, por oposição ideário pedagógico hegemônico no início deste século, que a educação deve "buscar seu caminho entre o *laissez-faire* e a frustração" [...], bem como que a "missão" da "educação psicanalítica" é fazer do educando um "homem sadio e eficiente" com vistas a que não acabe colocando "ao lado dos inimigos do progresso" [...]. Ou seja, Freud assinala a existência de uma diferença substancial entre o que deveria ser o fruto da "aplicação" dos conhecimentos psicanalíticos no campo educativo e a educação da época implementada à luz de uma pedagogia de cunho religioso-moral. [...] o "programa pedagógico" da época centrado na "demora da evolução sexual e a precocidade da influência religiosa" [...] responsável pela coerção da atividade e curiosidade intelectuais (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 151).

Então, para Freud: *educação psicanalítica* é uma instância; *educação* é outra instância. Evidencia-se aqui novamente a pretensão implícita no que diz respeito à dimensão política freudiana: a educação psicanalítica atrelada ao desenvolvimento social, político, econômico, enfim. Não que a educação não busque, em nossa concepção contemporânea, tal intento, mas para aquela época, a época freudiana, a educação estava fechada num sistema moral rígido, daí a crítica de Freud em que a escola deveria situar-se entre "o tudo pode e de qualquer jeito" e a frustração. Logo, fica evidente que Freud buscava um novo modo de estrutura social que passava pela educação, mas não se ateve, ainda que levemente, a aprofundar suas teorias na educação, mas na *educação psicanalítica* que pode ser entendida como "[...] uma espécie de lei das incursões freudianas na educação (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 152)".

Saindo do aspecto historicista das relações psicanálise e educação, agora, levados pelos dados, neste Relatório, bem como pelo refinamento teórico do conceito de *desenvolvimento biopsicossexossocial* pontua-se, mais aprofundadamente, a preocupação de Freud com a infância, com a criança. É de Freud a citação a seguir, escrita em 1926:

> De todas as aplicações que a psicanálise teve, nenhuma despertou tanto interesse, nem inspirou tantas esperanças e atraiu consequentemente tantos colaboradores capazes, como a teoria e a prática da educação infantil. É fácil

> compreender isto, pois a criança converteu-se no principal objeto de investigação psicanalítica e substituiu em tal sentido ao neurótico, com o qual aquela iniciou o seu trabalho. A análise demonstrou que no doente, como no sonhante e no artista, a criança pouco se modifica, na medida em que continua viva; elucidou suas energias pulsionais e as tendências que estampam no pequeno, ser seu selo característico. Perseguiu a via de desenvolvimento que, da criança, leva à maturidade do adulto. Não causava surpresa o aparecimento da esperança de que o empenho da psicanálise sobre a criança beneficiasse a atividade pedagógica, a qual guia, apóia e protege a criança dos seus erros, em seu caminho para a maturidade (FREUD apud SKLAR, 2010, p. 105).

Vamos deter agora, neste Relatório, nos temas Infância e Infantil em Freud, que também será retomado nos Relatórios seguintes.

Na obra freudiana, infância e infantil vão trilhando caminhos separados. Infantil passa a configurar uma categoria específica a partir dos estudos sobre sexualidade dentro de uma análise clínica. Infância assume a ideia de experiências do sujeito enquanto que *infantil* está ligado à sexualidade e ao inconsciente e que em nada tem a ver com o tempo cronológico do sujeito. Por isso, os conceitos de perversão, de autoerotismo infantil e polimorfismo são importantes na obra freudiana para destacar, justamente, que sexualidade infantil se afasta da acepção reprodutiva, portanto, de relação sexual. Contudo, a verdade é que o tema da infância é sempre presente na obra freudiana, fundamental e, principalmente, desde *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) até *Mal-estar na civilização* (1930).

Sempre é importante reafirmar que as descobertas da infância são sempre advindas do adulto e Freud chama a atenção para que a partir destas suas descobertas, os educadores e pesquisadores observem as crianças, as suas manifestações sexuais e orientem-se visando uma educação para sexualidade cada vez mais integrada.

Criança para Freud é o infantil marcado pelo prazer e nisto lhe marca a vida em sua interação com adultos que lhe permitam viver plenamente e feliz, sublimando suas potencialidades. A criança é ainda um sujeito que escapa ao processo educativo, dado que sua sublimidade não elimina a pulsão e sua sexualidade é perverso-polimorfa. O infantil é sempre conectado ao desejo, nas primeiras investigações freudianas e ao longo de sua obra. Freud considera, junto com a percepção sexual, que, entre três e cinco anos, concorre com esta, a *pulsão de saber* que implica a curiosidade infantil. Ocorre, neste segundo plano do desenvolvimento, a sublimação, advinda de uma energia escopofílica (do olhar). Há uma relação direta nesta concorrência e as investigações na área da psicanálise de Freud à contemporaneidade corroboram e abrem novas descobertas quanto à intempestividade da

criança que às vezes assustam professores, pais e adultos em geral como os próprios dados da pesquisa demonstraram.

Freud em *Três Ensaios*, no capítulo *A sexualidade infantil* inicia o subtítulo *O descaso para com o infantil* com a seguinte análise:

> 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. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes. É digno de nota que os autores que se ocuparam do esclarecimento das propriedades e reações do indivíduo adulto tenham prestado muito mais atenção à fase pré-histórica representada pela vida dos antepassados – ou seja, atribuído uma influência muito maior à hereditariedade – do que à outra fase pré-histórica, **àquela que se dá na existência individual da pessoa, a saber, a infância.** É que, como se pode supor, a influência desse período da vida seria mais fácil de compreender e teria direito a ser considerada antes da influência da hereditariedade. É certo que na literatura sobre o assunto encontramos notas ocasionais acerca da atividade sexual precoce em crianças pequenas, sobre ereções, masturbação e até mesmo atividades semelhantes ao coito. Mas elas são sempre citadas como processos excepcionais, curiosidades ou exemplos assustadores de depravação precoce. Nenhum autor, ao que eu saiba, reconheceu com clareza **a normatividade da pulsão sexual na infância, e, nos escritos já numerosos sobre o desenvolvimento infantil, o capítulo sobre o "Desenvolvimento Sexual" costuma ser omitido** (FREUD, 1996 a, grifos meus p. 163).

A citação de Freud dá um suporte para o conceito de *desenvolvimento biopsicossexossocial*, uma vez que coloca em evidência a sexualidade da criança; o re-afirma ou o re-apresenta nas dimensões biológica, psíquica e social. Até Freud, a questão da sexualidade da criança era vista somente do ponto de vista da anormalidade, da perversão, de maneira que, como afirmou o próprio Freud

> Falta um capítulo sobre a vida amorosa da criança em todas as exposições que li na psicologia dessa faixa etária, inclusive nos conhecidos trabalhos de Preyer (1882), Baldwin (1898), Pérez (1886), Strümpell (1899), Groos (1904), Sully (1895) e outros. A melhor impressão do atual estado de coisas nesse campo é fornecida, a partir de 1896, pela revista [...] [As deficiências infantis]. Não obstante, fica-se convencido de que a existência do amor na infância já não precisa ser descoberta. Pérez [...] advogava em favor dela; Groos menciona como fato universalmente conhecido que "muitas crianças

> já são acessíveis a moções sexuais desde muito cedo e sentem uma ânsia de contato com o sexo oposto". O primeiro caso de emergência de moções amorosas sexuais (sex-love) na série de exemplos de Bell (1902) concerne a uma criança em meados do terceiro ano de idade [...] (FREUD, 1996 a, grifos meus p. 164).

Faz-se agora um retorno neste Relatório sobre os temas da neurose e da pulsão sexual nos primeiros trabalhos de Freud, na construção da teoria da sexualidade infantil, avançando na análise em psicanalistas como Jean Laplanche e Wilhelm Reich.

Em *A interpretação dos sonhos*, de 1900 e *Notas sobre um caso de neurose obsessiva*, de 1909, são algumas obras que juntamente com outras apresentam o pensamento freudiano que assenta sobre a sexualidade adulta, descobertas interligadas à sexualidade infantil e que sofrem modificações terminológicas e interpretativas ao longo da produção freudiana.

Pulsão sexual (e não instinto) em Freud é a palavra-chave que demarca uma nova compreensão sobre a sexualidade humana. Pulsão sexual é a base da construção da teoria freudiana em sexualidade. É Laplanche que vai organizar o estudo das pulsões na psicanálise pós-freudiana. No contato humano é que emerge a pulsão, segundo Laplanche – Laplanche desenvolveu a teoria da sedução generalizada[53].

Laplanche traz também um novo elemento à pulsão sexual: a angústia. Esta, diretamente ligada à sexualidade, ao problema do recalque, propriamente, e também ao trauma psíquico.

Laplanche representa assim esta adaptação da psicanálise aos novos formatos da sociedade, marcados principalmente pelos movimentos sociais, dentre eles, o feminista e LGBTT.

A expressão da sexualidade infantil é apreendida pelo e no mundo adulto, assim, "[...] a sedução da criança pela mensagem sexual do adulto é geradora do trauma interno, equivalente ao ataque pulsional (CARVALHO, 2012, s/p)".

Retornando à Freud, com a teoria da pulsão sexual ele propunha que os educadores observassem e considerassem a sexualidade das crianças, manifestadas em atitudes. Freud

[53] "A palavra sedução remete, antes de mais nada, à ideia de uma cena sexual em que um sujeito, geralmente adulto, vale-se de seu poder real ou imaginário para abusar de outro sujeito, reduzido a uma posição passiva: uma crianças ou uma mulher, de modo geral. Em essência, a palavra sedução é carregada de todo o peso de um ato baseado na violência moral e física que se acha no cerne da relação entre a vítima e o carrasco, o senhor e o escravo, o dominador e o dominado (Roudinesco; Plon, 1998, p. 696)".

apontava alguns problemas educativos que estavam no cerne de suas pesquisas com os adultos.

Neste sentido, ganha força a teoria da sublimação "[...] como uma tentativa de domínio sobre os impulsos sexuais e a escopofilia ("gosto" por olhar, ou o desejo de prazer a partir do olhar) como fonte de energia (LIMA; LIMA, 2011, p. 213)".

A definição da teoria da sublimação:

> Termo derivado das belas-artes (sublime), da química (sublimar) e da psicologia (subliminar), para designar ora uma elevação do senso estética, ora uma passagem do estado sólido para o estado gasoso, ora, ainda, um mais-além da consciência. Sigmund Freud conceituou o termo em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humano (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual na medida em que se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados (p. 734).

A primeira definição da *sublimação* está na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.* No conjunto de sua obra, a sublimação sempre esteve ligada à criação artístico-intelectual. São estas, as escritas de Freud sobre a sublimação:

> O terceiro desfecho da disposição constitucional anormal é possibilitado pelo processo de "*sublimação"*, no qual as excitações hiperintensas provenientes das diversas fontes da sexualidade encontram escoamento e emprego em outros campos, de modo que de uma disposição em si perigosa resulta um aumento nada insignificante da eficiência psíquica. Aí encontramos uma das fontes da atividade artística, e, conforme tal sublimação seja mais ou menos completa, a análise caracterológica de pessoas altamente dotadas, sobretudo as de disposição artística, revela uma mescla, em diferentes proporções, de eficiência, perversão e neurose (FREUD, 1996 a, p. 225).

Em outro trecho dos *Três Ensaios*, Freud associa a transferência à sublimação, afirmando que

> A produtividade da neurose, porém, de modo algum se extingue, mas se exerce na criação de um gênero especial de formações de pensamento, em sua maioria inconscientes, às quais se pode dar o nome de "*transferência"*. O que são as transferências? São 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. [...] Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma *sublimação*, como

> costumo dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem e alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico (FREUD, 1996 a, p. 225).

Está caracterizado aqui, portanto, nestes estudos freudianos iniciais, sobre a teoria da sexualidade, de que, a sublimação é e está, para além da transferência, mas interligado à ela, por um fator diferencial: na transferência estão previstas reedições, rememorações; na sublimação, não, as edições produtivas e produzidas estão no campo das edições e das inaugurações do inconsciente.

Canalizar a libido para produções culturais também foi fonte de pesquisas de Winnicott, mas para este autor, diferentemente de Freud, que conceituou "sublimação", ele utiliza o conceito de *criatividade* e, pelo brinquedo e a brincadeira, a libido infantil é deslocada para produções e atividades.

Em *Criações Literárias e Devaneio* de 1909, Freud atrela à sublimação, o prazer, o prazer de uma libido que teve uma parcela direcionada para a criação e a imaginação. Importante: a libido "transformada" não deixa de ser ou de conectar-se à sexualidade, são, novos objetos (de satisfação sexual) direcionados à cultura, às artes.

A obra *Moral Sexual Civilizada*, de 1908, apresenta os posicionamentos freudianos quanto aos resultados de uma prática pedagógica opressora à pulsão sexual infantil e suas consequências para o sujeito. Para os primeiros trabalhos de Freud, sublimar a pulsão para atividades outras, não esgota a pulsão sexual. Por hora, vale algumas considerações de Lima; Lima (2011): o professor deve considerar e aceitar com normalidade algumas condutas infantis, pois são fundamentais para a formação do psiquismo do sujeito; práticas pedagógicas sublimares são fundamentais para o processo e o fim pedagógico, ademais, o alerta psicanalítico é ainda válido: um mal desenvolvimento da sexualidade da criança afeta seu potencial intelectual. Mamar, repetir os palavrões adultos, se tocar, chupar os dedos, se masturbar, enfim, são ativações à zonas erógenas, fontes de prazer, portanto, tendo o corpo na centralidade.

Outro referencial importante para as discussões da sublimação no espaço escolar é Wilhelm Reich. Reich avança na relação psicanálise/educação para o âmbito político-social ao defender que a inibição sexual na infância tenderia a gerar pessoas menos autônomas e, portanto, retraídas, mas que, contraditoriamente, se tornariam pessoas mais passíveis à

aceitação de ideologias autoritárias e, por trás de defesas morais e ideológicas estariam satisfazendo suas pulsões sexuais, negativamente.

Reich contribui também na luta pelo direito sexual no âmbito das transformações sociais marcadas, fundamentalmente, pelo preconceito e pela discriminação, por exemplo, dos homossexuais.

Em *Os pais como educadores*, de 1926, Reich traz uma contribuição interessante aos pais que, em menor grau, pode também contribuir para a prática pedagógica, no que diz respeito ao potencial auto criador infantil, sua potencialidade autônoma e sobre a liberdade que lhe devem ser liberada contra o controle (exagerado) adulto, tanto de pais, como de educadores. Este ideal é complementado em *The impulsive character: a psycoanalytic study of ego payhology* publicado pela Early Writings, em 1975.

É um consenso, que Reich adota em sua perspectiva, a partir de Freud, mas diferente deste, a ideia de auto regulação do sujeito infantil; segundo ponto: Reich vê a educação infantil como um espaço-lugar para a possibilidade de que a psicanálise encontre na educação, a formação de sujeitos, que se, pela educação, não puderem combater as neuroses adultas, pelo menos, delineiem a possibilidade de formação de sujeitos mais livres e mais à vontade com sua sexualidade. Uma sexualidade construída nos processos educativos.

Em *Sobre o onanismo*[54], Reich em 1929 faz um tratado educativo de como os professores deveriam atuar diante da masturbação infantil.

> O onanismo em si não é prejudicial se praticada sem problemas, ou seja, sem sentimento de culpa ou remorsos periódicos, e se, além disso, o curso da excitação não é perturbado. [...] A Igreja condena toda emissão de sêmen que não tenha como finalidade a concepção, e considera o onanismo, portanto, um grave pecado. [...] O onamismo é simplesmente a expressão do fato de o indivíduo já ser sexualmente maduro numa fase em que não tem condições de casar-se...
> Que fazer quando um menino de dois anos brinca com seu membro? Deixe que o menino se masturbe tranquilamente. Normalmente, o onanismo aparece pela primeira vez nessa idade. Proibir o onanismo poderia unicamente lanças as bases para sucessivos transtornos sexuais, e devido ao sentimento de culpa [...] se obteria justamente o resultado oposto, ou seja, que o menino se masturbaria com muito maior frequência (REICH, 120, p. 31, 37 apud ALBERTINI, 1994, p. 68-69).

[54] Onanismo é uma tipologia de prática sexual humana. Trata-se de automasturbação masculina provocando prazer sexual pelos estímulos dos órgãos genitais. Entenda-se também como a interrupção do ato sexual antes da ejaculação.

Entre suas contribuições ao professor (a) da educação infantil, Reich enfatiza que é de suma importância o bem estar emocional destes (as). Um outro detalhe importante é que Reich vai dar uma ênfase sobre a gestação da criança, uma temática não muito comum na educação, nos estudos sobre os bebês.

As ideias de sublimação sofreram muitas modificações tanto ao longo do trabalho de Freud quanto no decorrer da história desta área do conhecimento, a psicanálise. Tanto Anna Freud (em 1936)[55] quanto Klein[56] (em 1929) postularam sobre a sublimação (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Estas discussões, incluindo, tanto o início, quanto o processo de constituições dos pensamentos e teorias de Freud, bem como da própria instituição da psicanálise, conduzem a outra discussão dos dados que fazem ecos fortes no refinamento do conceito da *biopsicossexossocialidade:* as discussões do corpo biológico x corpo psicanalítico é um deles. Fantasia, narcisismo erotismo, sexualidade e corpo, outro conjunto de discussões importantes. Sobre a fantasia, por exemplo, para Freud, esta se materializa no corpo, um corpo marcado pelas pulsões. É desta relação que Freud faz a defesa da sexualidade infantil. A partir da teoria polimorfa, justifica-se, que os objetos de satisfação sexual infantil são de diversas fontes (zonas erógenas), portanto, em espaços dentro e fora do corpo.

A teoria do narcisismo exemplifica bem esta acepção do corpo psicanalítico "de si", ou seja, o corpo é elevado a condição auto-erótica, ou corpo-total que se desvencilhou da particularidade das zonas erógenas.

Na psicanálise o corpo é a fonte de expressão última da sexualidade, pela subjetividade. É no corpo que o autoerotismo infantil se essencializa. Na sexualidade infantil, elas são uma parcela da pulsão, centradas em zonas erógenas, que, para Freud, as tais regiões erogeneizadas podem estar em toda parte do corpo, inclusive partes internas, mas se sobressaem as zonas oral, anal e genital.

A definição de corpo biológico e corpo psicanalítico permite a afirmativa da especificidade da sexualidade infantil, em nada ligado à ideia reprodutiva ou relação sexual. Assim, o corpo para a psicanálise e, portanto, a sexualidade, é sentida na pele, é inscrita no inconsciente e é linguagem. *Sentida na pele* é afirmar que não há sexualidade fora do corpo; o tocar e olhar são os elementos corporais vitais para a sexualidade humana, como afirma

[55] FREUD. Anna. *O ego e os mecanismos de defesa.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
[56] KLEIN, Melanie. *Situações de ansiedade infantil refletida numa obra de arte e no impulso criador.* In: *Contribuições à psicanálise* (Londres, 1948), São Paulo: Mestre Jou, 1970.

Freud: "[...] Uma certa dose de uso do tato, ao menos para os seres humanos, é indispensável para que se atinja o alvo sexual normal (FREUD, 1996, p. 148). Continua Freud afimando:

> [...] Sabe-se também, universalmente, que fonte de prazer, por um lado, e que o afluxo de excitação renovada, por outro, **são proporcionados pelas sensações de contato com a pele do objeto sexual** [...] A progressiva ocultação do corpo advinda com a civilização mantém desperta a curiosidade sexual, que ambiciona completar o objeto sexual através da revelação das partes ocultas [...] (1996 a, p. 148, grifos meus).

Inscrita no *inconsciente* significa que

> [...] a sexualidade se inscreve na fantasia, sendo este o campo do erotismo, onde a fantasia é matéria prima da sexualidade [...]. A fantasia se materializa no registro do corpo, ressaltando que o corpo aqui considerado [...] é marcado pelas pulsões (CARVALHO, 2011, p. 57).

Tomando o *inconsciente*, segundo Freud, como um lugar desconhecido pela consciência e uma instância ou sistema de conteúdos recalcados e também como "qualificador" do "isso"[57], do "eu"[58] e do "supereu"[59] o que temos é que o conceito sofreu modificações tanto ao longo da produção freudiana, como também no transcorrer histórico da psicanálise. Atualmente os psicanalistas definem ou enquadram o inconsciente como objeto da psicanálise e aí teremos várias assertivas, conceitos, linhas de pensamento, etc., mas sempre na raíz das descobertas freudianas. Como lei geral, mas que necessita de muitas

[57] Conceituado por Freud em 1923, junto com o Eu e o SUPEREU. O *isso* configura-se "[...] como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente (Roudinesco; Plon, 1998, p. 399)". Este conceito é importante na trajetória da psicanálise e particularmente nos estudos sobre as pulsões, de Freud, pois há várias modificações nas considerações iniciais.

[58] "Termo empregado na filosofia e na psicologia para designar a pessoa humana como consciente de si e objeto do pensamento. No Brasil também se usa "ego". Retomado por Sigmund Freud, esse termo designou, um primeiro momento, a sede da consciência. O eu foi então delimitado num sistema chamado primeira tópica, que abrangia o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. A partir de 1920, o termo mudou de estatuto sendo conceituado por Freud como uma instância psíquica, no contexto de uma segunda tópica que abrangia outras duas instâncias: o supereu e o isso. O eu tornou-se então, em grande parte, inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 210)".

[59] "Conceito criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica, juntamente com o eu e o isso. O supereu mergulha suas raízes no isso e, de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu. No Brasil se usa "superego (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 744)". O *eu* é representante do mundo externo (realidade), o *supereu* é o mandatário sobre este mundo real/externo e que está no interior do individuo (no *isso*). No *superego* conflitam-se o que é proibido e que portanto conforma-se com o externo e o que é diretamente repressor. O termo sofreu várias interpretações junto aos psicanalistas, mas todos procurando sustentar suas novas análises a partir da base freudiana, o que coloca o conceito ainda em suspenso e em profunda análise.

leituras em Freud, como também nos pós-freudianos e na psicanálise atual, pode-se afirmar que a relação do inconsciente na sexualidade infantil tem a ver com os construtos individuais, portanto, construtos psíquicos totalizantes e integralizantes, que passam, pela transferência e se constituem no próprio desenvolvimento humano.

Simanke; Caropreso (2006), considerando os primeiros estudos de Freud e, contextualizando para a contemporaneidade da psicanálise, afirmam que

> O inconsciente não é apenas uma parte da atividade psíquica. Ele constitui sua maior parte e, na verdade, é o que determina toda a atividade psíquica. Toda a ideia é primeiro inconsciente. A consciência é algo que pode ou não se acrescentar a apenas uma parte das nossas representações. Tudo aquilo que se torna consciente é determinado por algo inconsciente. Essa hipótese talvez se torne compreensível se pensarmos sobre ela a partir da forma como Freud concebeu os sistemas psíquicos, que correspondem, na verdade, a processos a associativos (p. 17).

Sexualidade e inconsciente é um campo de relação que não pode ser discutido, como bem apontaram os estudos levantados nesta pesquisa, sem o estudo do consciente. Desta forma, anterior a uma ação ou manifestação da sexualidade, em uma criança, está o arquétipo ou o formulador de uma instituição psíquica relativa ao desejo (entenda-se desejo como libido, reformulações na psicanálise contemporânea).

Na afirmativa *sexualidade é linguagem* a referência destina-se à ligação das manifestações da sexualidade já a partir das primeiras palavras, mas não só aí, também, como comprovou Freud, nos sonhos. O *Caso Dora* é revelador do fator importantíssimo da linguagem articulada à sexualidade. Esta ideia é revigorada em Lacan, que admitiu que "[...] o inconsciente é estruturado como uma linguagem (Roudinesco; Plon, 1998, p. 378)". E também: "A linguagem é a condição do inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 378)".

De fato, Freud já admitia, no início de seus estudos e inauguração da psicanálise, que a relação entre o inconsciente e a linguagem era uma constatação: representações não apreendidas em palavras ou atos psíquicos não consumados acabam por se "acomodar" no inconsciente, confinados como que reprimidos (SIMANKE; CAROPRESO, 2006).

É a palavra, portanto, que permite a rememoração, mesmo que não haja ação – inconsciente x consciente. Lajonquière (2013) explica esta afirmativa da seguinte maneira

> Desta forma, a ordem da linguagem é condição de possibilidade da constituição de um sujeito falante e responsável pela incompletude de seu "ser". Responsável, em estritos termos psicanalíticos, da clivagem do sujeito em consciente e inconsciente. O inconsciente é "aquilo" impossível de ser representado, de ser dito exaustivamente, "aquilo" que, quando o Eu do sujeito fala, não pode senão restar. Neste sentido específico, afirma-se que o inconsciente é real, entendido como aquilo que "não cessa de não se inscrever" (Lacan). Por outra parte, afirma-se que a estrutura da linguagem é condição do inconsciente freudiano, ou seja, da cisão ou divisão do sujeito ou, simplesmente, de sua falta de ser (p. 235).

Continuando a reflexão, encontra-se outro sinônimo para corpo psicanalítico: corpo erógeno (CARVALHO, 2011). Um corpo erógeno que se destaca a partir da pulsão. Esta terminologia, constitui-se num referencial importante para o conceito *biopsicossexossocial* elaborado nesta tese.

> Não há sexualidade sem corpo, assim como não há corpo sem sexualidade. [...] Freud foi o pioneiro ao falar de forma não médica sobre o corpo, ao dizer que o corpo da histérica ia além de seus conhecimentos sobre anatomia. É na prática clínica com as histéricas que Freud começa a pensar sobre o estatuto do corpo na psicanálise. [...] O corpo psicanalítico, nasce, assim, marcado pelo desejo inconsciente, sexual e atravessada pela linguagem que se contrapõe ao corpo biológico, constituído pelos órgãos e sistemas funcionais, o organismo físico (CARVALHO, 2011, p. 53, 55).

Entre 4 e 6 anos, a criança está na fase fálica, segundo Freud. Nesta fase o interesse pelo corpo próprio se destaca. Junto a este interesse pelo seu próprio corpo, bem como pelo órgão genital, cresce a curiosidade sobre gênero, ao ver e conviver com os adultos de sua vivência, ou seja, as diferenças visuais (ou não) do corpo do homem e do corpo da mulher. O interesse pela reprodução, a curiosidade quanto ao beijo e a outras sensações prazerosas ocupam o imaginário e as ações das crianças.

Nesta perspectiva psicanalítica, a educação escolar e o professor (a) não pode passar um sentimento de silenciamento sobre sexualidade nem tão pouco transmitir à criança o sentimento de culpa, por falar ou manifestar curiosidade sobre sexo, gênero e identidade, enfim.

Passamos a um conceito central neste Relatório 1: o da transferência. O conceito freudiano de transferência é um dos mais importantes na interface psicanálise/educação. Ao lado dos conceitos de inconsciente, de sexualidade, recalque e pulsão, transferência é definida no dicionário de Psicanálise como um

> Termo progressivamente introduzido por Sigmund Freud e Sándor Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. Historicamente, a noção de transferência assumiu toda a sua significação com o abandono da hipnose, da sugestão e da catarse pela psicanálise. [...] O termo transferência não é próprio do vocabulário psicanalítico. Utilizado em inúmeros campos, implica sempre uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem essa operação afete a integridade do objeto. Todas as correntes do freudismo consideram a transferência essencial para o processo psicanalítico. [...] Um século depois do nascimento da psicanálise, o conceito de transferência ainda é objeto de um debate contraditório, cuja origem se encontra na história de seu reconhecimento, de sua avaliação teórica e de sua utilização por Freud a partir do abandono da hipnose e da catarse (p. 767).

Em seus estudos, entre os primeiros anos da década de 1900, Freud já organizava o conceito de transferência em algumas ramificações de ordem clínico-terminológica: transferência positiva (ternura e amor), transferência negativa (sentimentos hostis e agressivos) e transferência mista (reprodução de sentimentos ambivalentes na relação parental). Todas as relações de transferência tinham dois vetores de origem: 1) nas relações recalcadas parentais; 2) nas lembranças da vida sexual na infância (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Há também, na psicanálise, o termo contratransferência: "[...] conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as da transferência de seu paciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 133)".

É Ferenczi quem vai aprofundar a temática que tem desdobramentos quanto à ética do psicanalista na relação com seu paciente. Os kleinianos e lacanianos também se debruçaram sobre o conceito, todos estes, segundo suas respectivas linhas/escolas de pensamento. Mas, retornemos ao tema da transferência em Freud.

Na Transferência, temáticas também inerentes às neuroses adultas têm como referencial os *Estudos sobre a histeria*, de 1895 e o *Caso Dora*, de 1905. Nestes estudos há uma referência ao trauma[60] que se articula ao conjunto do tema das neuroses adultas que são fruto de atitudes sexuais reprimidas na infância.

[60] A temática do trauma (sexual) deve ser considerada no todo da obra freudiana. *Trauma* ocupou os primeiros estudos freudianos entre 1888 e 1893. Assim, é que na teoria da sedução, para Freud, o *trauma* estava ligado a sexualidade, sobretudo de sujeitos que sofreram algum tido de abuso sexual na infância Uma importante referência na psicanálise sobre o tema é Otto Rank (ROUDINESCO; PLON, 1998).

É importante a consideração de que no *Caso Dora*, o pensamento freudiano sobre a sexualidade ainda estava em desenvolvimento. Ao lado de *Interpretação dos sonhos*, Freud escrevendo a Fliess[61] afirma já ter uma teoria sólida da sexualidade, o que justifica a publicação, logo em seguida, dos *Três ensaios.*

Para Celes (1995)

> Quanto à perspectiva de uma teoria geral da sexualidade, assim se encontrava Freud à época da análise e da redação do caso de Dora: por um lado, um certo acúmulo de material a ponto de ele acreditar não haver mais nenhuma descoberta a fazer. Esse acúmulo se expressa em noções e concepções já utilizadas por Freud desde a década anterior e no *Caso Dora*, como, por exemplo, a noção de "zona erógena", a concepção de uma sexualidade infantil no adulto e uma certa insinuação de fases no desenvolvimento sexual, bem como uma estreita ligação entre perversões e neuroses. Freud até mesmo já publicara elaborações teóricas sobre a etiologia sexual das neuroses. São descobertas, noções e concepções que vão encontrar nos *Três ensaios...* uma organização e uma elaboração conceituais (mesmo que não sejam completas e definitivas em 1905). Mas é exatamente, por outro lado, essa organização e elaboração, a "centelha" inflamadora, a "colheita", que falta a Freud à época do caso de Dora (CELES, 1995, p. 29).

O *Caso Dora* dá sustentação à obra *Interpretação dos Sonhos*, publicado em 1900. Na relação inconsciente e consciente está nestas obras o embrião do *sujeito do desejo*, terminologia conceitual, hoje utilizada, sobre sexualidade, na área da psicanálise.

> Enquanto, à época de *Dora*, a sexualidade parece ser uma questão à espera de resposta, a peculiaridade dos processos psíquicos, vinculada à introdução do conceito de inconsciente, parece, por outro lado, questão resolvida. Trata-se agora de estendê-la a outros fenômenos da vida humana, para além do exótico fenômeno do sonho, que, ainda que experimentado por todos, tem um lugar privilegiado na vida de cada um. Assim, o *Caso Dora* estende tal peculiaridade aos fenômenos psicopatológicos e, redigido em simultaneidade com ele, a *Psicopatologia da vida cotidiana* vem trazê-la aos comportamentos cotidianos dos sujeitos. [...] são obras [...] estabelecem a universidade dos processos psíquicos inconscientes, cuja primeira elaboração sistemática foi dada no livros dos sonhos (CELES, 1995, p. 33)

Do Caso Dora no final dos anos 1890 até suas obras dos anos 1920, Freud dá muitos saltos na teoria da sexualidade infantil; abandona alguns conceitos, aperfeiçoa outros e cria ainda outros novos conceitos. Inclusive, pode-se dizer, que Freud já vislumbrava a teoria do

[61] W. Fliess (1856 – 1939). Freud manteve longo contato por cartas com Fliess entre 1887 e 1904, totalizando 287 cartas (ALMEIDA, 2009).

Édipo no Caso Dora, como também outros conceitos psicanalíticos que vão surgindo ao longo de sua produção oriunda da clínica.

Trauma está ligado em uma ideia de rompimento de uma estrutura de defesa, definido por Freud "[...] como resultante de um excesso pulsional para o qual a subjetividade não está preparada. O trauma seria prioritariamente de ordem interna, pulsional, e os estímulos externos apenas desencadeiam uma excitação endógena (PEIXOTO, 2006, s/p)".

Sándor Ferenczi é um referencial importante também na discussão da relação do trauma com a sexualidade infantil, ampliando os estudos freudianos, numa perspectiva clínica. Uma das explicações para a postura adulta de repressão às manifestações sexuais infantis, sejam os pais ou educadores, repousa sobre o recalque e a imposição cultural a que aos adultos é impressa. Isto leva a discussões também sobre a violência adulta contra a criança. Para Sándor "[...] a transferência existia em todas as relações humanas: professor e aluno, médico e paciente etc. Mas ele notou que, na análise, tal como na hipnose e na sugestão, o paciente colocava inconscientemente o terapeuta numa posição parental (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 767)".

Transferência também é definida como "[...] mecanismo de resistência que substituiu o desvelamento de sentidos [...] a transferência passa a ser o instrumento promotor de uma real transformação na escuta técnica do analista (SILVA, 2014, s/n)".

Como um conceito central na relação psicanálise/educação, sobre a transferência, assim afirma Pinheiro (2011)

> [...] que tanto na intenção, quanto na extensão e na interlocução com outros campos de saber, é o sustentáculo da prática e do ensino da experiência psicanalítica, articula-se aí, tendo um lugar na educação (PINHEIRO, 2011, p.5).

Quais as discussões sobre a transferência na contemporaneidade e que relações ao campo da educação, qual seja, em que medida a clínica encaminha a prática da educação escolar?

A resposta a esta indagação será dada em dois planos: o primeiro, no plano teórico clínico e o segundo no plano escolar, em que, a clínica gera totalizações à prática. Como palavra-chave nesta discussão tem-se o *desejo* como o componente substitutivo à pulsão, ou à libido, originalmente introduzidas por Freud.

É importante, antes de qualquer coisa, frisar, que estas *atualizações*, vamos assim dizer, do pensamento freudiano e da própria trajetória da psicanálise diante da teoria da transferência e suas implicações na educação, são tentativas de evidenciar que o conceito emergente dos dados (a biopsicossexossocialidade) encontra, no diálogo com a literatura, toda potencialidade que a teorização da sexualidade infantil já dispõe na grande área da educação sexual. Dito de outra maneira, o Relatório vai encontrando refinamento teórico para elevar o conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial no aporte psicanalítico da tese, mas, sobretudo e, fundamentalmente, para sublinhar sua importância no campo educacional, em que a clínica gera totalidades metodológico-interpretativas para o espaço escolar.

Detêm-se agora este Relatório, ao primeiro plano da resposta sobre a questão da contemporaneidade da teoria da transferência e sua relação com a educação escolar: o plano clínico, como ponto de partida.

Na construção do conceito *biopsicossexossocial* tem sido valorizado os dados que apontam para a sexualidade infantil numa base freudiana e psicanalítica que se traduz em três articulações espaço-investigativos*: clínica*, *teoria* e *escola*. Particularmente, neste Relatório a as bases freudianas e psicanalíticas articulam fortemente as duas primeiras relações, clínica e teoria. A questão escolar neste primeiro conjunto do Relatório 1 se dá na forma de aproximações; aproximações estas, que tomam potencial refinamento teórico no Relatório 2. A análise que cabe aqui é justamente a afirmativa de que a relação tríade clínica/teoria/ escola são mais que necessárias, ademais, está no âmago das pesquisas de Freud e no desenvolvimento da psicanálise ao longo dos anos.

Para Dittmar (2008)

> [...] Neste trabalho com a teoria, a referência à clínica é imprescindível e constante: dela surgem muitas proposições originais. [...] a clínica não é o lugar onde se produz a teoria, mas onde se mostram as interrogantes que nos obrigam a repensar a teoria (p. 227).

Para a constatação da última articulação necessária na tríade clínica/teoria/escola, o espaço escolar, a tese apoia-se no referencial de Jerusalinsky (1995). Para o autor, já era propósito de Freud, que a clínica, por consequência, a teoria psicanalítica, contribuísse para uma sociedade (civilização) – e, portanto, suas instituições - menos opressora, menos obstaculizadora das reações de "horror moral" (p. 12), que geralmente, os professores(as)

manifestam diante do "[...] segredo, o cochicho, a erotização, a pequena mentira, a brincadeira na beira do proibido (p.12)".

São palavras do próprio Freud que

> Em vista dos esforços extenuantes que se fazem hoje, no mundo civilizado, para reformar a vida sexual, será supérfluo advertir que a pesquisa psicanalítica está tão isenta de tendenciosidade quanto qualquer outra espécie de pesquisa. Não há nenhum outro objetivo em vista além de derramar alguma luz sobre as coisas, ao procurar que se revele o que está oculto. Será bastante satisfatório se as reformas fizerem uso dessas descobertas para substituir o que é prejudicial por algo mais vantajoso; mas não se pode predizer se outras instituições não redundarão em outros sacrifícios, talvez mais sérios (FREUD, 1996 b, p. 192)

Então, vejamos a atualidade, a contemporaneidade da teoria da transferência e a relação clínica/teoria com a educação escolar.

> [...] transferência [...] esse conceito é tão central na clínica que sua importância hoje transcendeu seu lar de origem – a clínica de inspiração freudiana – e infiltrou-se de modo explícito ou implícito em todo o campo das psicoterapias, sobretudo, na compreensão das diversas relações clínicas que se estabelecem nos campo da Psicologia, da Medicina, da Psicopedagogia, da Fonoaudiologia, etc. Tamanha expansão de um conceito só foi possível dadas sua relevância clínica e sua fecundidade heurística, vale dizer, sua capacidade de iluminar fenômenos clínicos até então pouco compreensíveis. Mas, como todo fenômeno que envolve uma ampla expansão e difusão, ressente-se de uma deformação e muitas vezes de uma banalização que o faz perder a força e o sentido originais (TANIS, 2008, p. 175).

O pano de fundo pelo qual a teoria da transferência foi encontrando vários aportes e novas linhas de pensamento (Freud e pós-freudianos, contemporaneidade), repousa sobre a relação da criança com o adulto, pois, se busca entender e compreender as subjetividades humanas aí encontradas e construídas, constituídas, "transferidas".

Duas são as linhas básicas de investigação sobre a transferência na contemporaneidade e há uma oscilação discursiva entre um e outro. Trata-se de uma vertente no kleinismo (singularidade infantil) e outra no lacanismo (intersubjetividade que faz como que desaparecer a singularidade infantil).

Esta oscilação remete, diretamente, ao tema central, na atualidade, sobre a sexualidade infantil: o desejo. Citando, a psicanalista argentina Silvia Bleichmar, Tanis

(2008) assevera que "[...] o sujeito se constitui em relação aos seus próprios desejos inscritos e reprimidos no inconsciente, ainda que eles possam ser efeitos residuais de impulsos desejantes que provenham do semelhante (TANIS, 2008, p. 185)".

Diante desta palavra *desejo* infinitas possibilidades de investigações se abriram para a teoria da transferência, de modo que

> [...] a situação analítica ganhou complexidade [...] também a dimensão transferencial, a ponto de alguns analistas preferirem focar no que denominam *campo da relação*, acreditando que o que se designa com o termo *transferência* já não dá mais conta de todos os fenômenos do processo analítico. Outros optam por preservar essa designação não só pelo seu valor histórico, mas também como ordenador conceitual primordial do processo, embora alargando seu significado (TANIS, 2008, p. 186).

O que comporta a totalidade do plano clínico ao espaço escolar, no que se refere à teoria da transferência? Este é o *segundo plano de resposta* quanto à contemporaneidade da teoria da transferência e sua aplicabilidade para a educação escolar.

Freud defendia que seus estudos sobre a sexualidade infantil tinham um grande valor social e deixava claro que a educação escolar seria sempre incompleta, porém, fundamentais para o desenvolvimento psicossexual e que as áreas psicanalítica e educacional seriam sempre marcadas pela fronteira, nunca pela aglutinação.

O alerta freudiano na *Quarta Lição* da Psicanálise de que "[...] cabem no trabalho educativo importantes deveres que atualmente, por certo, nem sempre são preenchidos de modo inteligente e livre de críticas (1996b, p. 59)" indica, não somente uma crítica, mas uma preocupação com a formação humana. Nisto, Freud não desmerece os docentes, ao contrário, demonstra sua fundamental importância na educação de pessoas mais felizes em sua sexualidade e isto passa fundamentalmente pelo rompimento do ideário docente de que a criança é assexuada. Nesta mesma *Quarta Lição*, afirma Freud

> Mas agora sim, estou realmente certo do espanto dos ouvintes. 'Existe então – perguntarão – uma sexualidade infantil?' 'A infância não é, ao contrário, o período da vida marcado pela ausência do instinto sexual?' Não, meus senhores. Não é verdade certamente que o instinto sexual, na puberdade, entre o indivíduo como, segundo o Evangelho, os demônios nos porcos. A criança possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Ela os traz consigo para o mundo, e deles provêm, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto. Não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, para

> deixa-las passar desapercebidas ou incompreendidas é que é preciso certa arte (FREUD, 1996b, p. 53).

A educação, então, passaria pela psicanálise ou a psicanálise lançaria "cutucadas" à educação? Ampliando a problemática: até que ponto a clínica pode ser generalizável à prática pedagógica no espaço escolar?

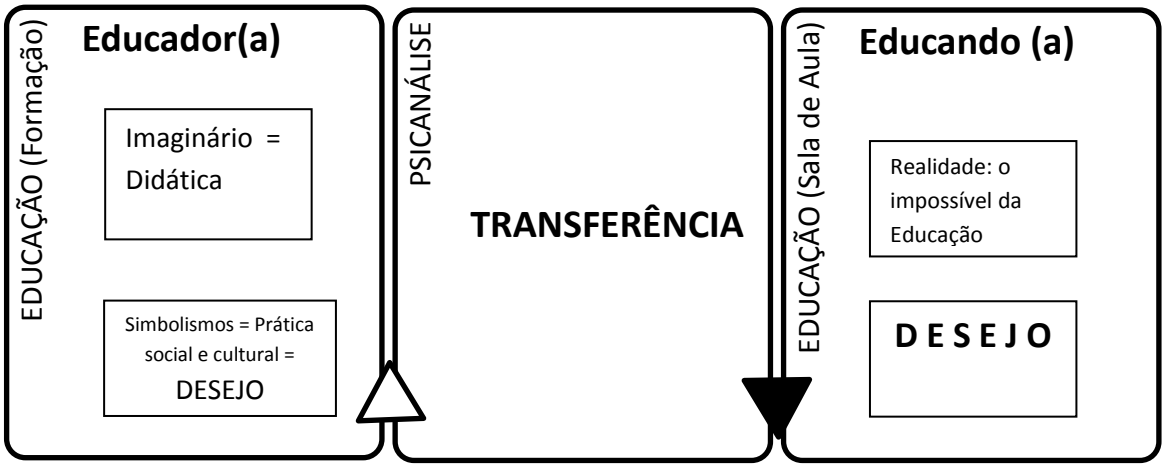
Freud tinha uma proposta de educação para a sociedade de sua época quando do início de suas investigações. E é interessante que em toda a sua obra sempre há uma relação à educação e à sociedade.

Freud, contudo, sempre manifesta profundo respeito pelo campo educacional e em algumas conferências chega a afirmar que sua contribuição psicanalítica para a educação é muito singela, de pequeno porte. Obviamente que não.

> Pensar a educação atravessada pela psicanálise é promover o nó entre simbólico (educação como prática cultural), imaginário (educação formal, as técnicas e métodos de ensino-aprendizagem) e real (educação marcada pela falta, pelo impossível, pelo ineducável). A psicanálise, o discurso psicanalítico, torna-se o operador desse enlace, fazendo amarração (...) necessária, apontando o impossível da educação plena e a não primazia do imaginário, pois para além dele está o simbólico, marcado pelo desejo (PINHEIRO, 2011, p. 36).

Aqui encontramos um ponto fundamental nas discussões atuais no campo da relação psicanálise/educação na didática: a sexualidade como desejo e as fronteiras entre a clínica e a sala de aula, atravessadas pela teoria da transferência, numa perspectiva contemporânea (FIGURA 11)

FIGURA 11: Didática e o conceito de transferência



FONTE: o autor.

Siqueira; Trabuco (2013) propondo uma possível nova didática, que chamamos nesta tese de *didática da sexualidade*, afirmam que

> [...] didática da educação sexual, didática como meio de trabalhar com crianças e adolescentes, como meio de falar ou de apresentar-lhes uma significação. A didática significaria como trabalhar, agir com as crianças quando na sala de aula, por exemplo, estão beijando, manifestando a curiosidade sobre os órgãos genitais, questões relacionadas a gênero, entre outros. Então quando a sexualidade está em toda a sala de aula, e são percebidos estas formas de interação em vez de dar aqueles conteúdos frios, aquelas determinações moralistas, proibições, interditos, precisamos escutar o que as crianças estão dizendo: "Por favor adultos, vejam essas coisas que estão acontecendo"; "Por favor, ensinem-nos algumas coisas, parem essa aula, conversem conosco, nos dê uma orientação". Esta é uma forma indireta das crianças expressarem as suas necessidades, de mostrar o que necessitam no momento: "Por que você não para a aula e me explica o que está acontecendo com meu corpo, me dê alguma orientação sobre o que é esta coisa gostosa que sinto quando me aproximo de um colega (menina ou menina)?" (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 315)[62].

[62] SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. TRABUCO, Paula Maria. Educação Sexual no desenvolvimento infantil. **Educativa**, Goiânia, v.16, nº 2, p. 297-318, jul./dez., 2013.

Como se apresentou no Memorando 2, a Didática da Sexualidade, na teorização da sexualidade infantil implica, a partir do Projeto Pedagógico da escola, a divulgação a todos os pais e responsáveis, que a temática da sexualidade será abordada naturalmente com os educandos(as) infantis, sempre conduzindo para uma perspectiva dialógica tranquila, com cientificidade, justamente para que sejam construídas no psiquismo infantil a promoção da crítica à sociedade erótica a que estão expostas. A Didática da Sexualidade, como se conceitua no Memorando 2, e que traz um contributo importantíssimo ao conceito de desenvolvimento *biopsicossexossocial*, diz respeito então ao aspecto da *não intencionalidade*, ou seja, diferente da proposta *intencional* em que se propõe uma educação sexual na formação dos educandos, partilhada com os pais. Nesta didática *não-intencional* , não- intencionalidade quer afirmar que, diante da imprevisibilidade e do devir infantis, o docente terá a habilidade ou a arte – utilizando Freud – de agir diante da manifestação ou expressão da sexualidade infantil sempre direcionando para o esclarecimento, o diálogo, fortalecendo, como já se afirmou, a identidade psicossexual em desenvolvimento.

Retomando sobre a conceituação de *desejo*, até para explicitar um pouco mais a importância do conceito de Didática da Sexualidade, junto ao conceito maior em discussão *a biopsicossexossocialidade*, tem-se que

> O termo desejo expressa, em certo sentido, o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto, irremediavelmente perdido e situado às suas costas. O impulso, a outra face da falta, que impele o sujeito para frente, constitui "uma exigência de trabalho para a vida psíquica" [...]. Assim definido, o impulso constitui um dos quatro termos que compõem a pulsão (Trieb): o impulso (Drang), a fonte (Quelle), o objeto (Objekt) e o fim (Ziel). A pulsão não é nem um instinto (Instinkt), nem uma espécie de apêndice de algum órgão, como costuma se pensar; ela é em si mesma a montagem desses quatro termos. Sua fonte é uma zona erógena (erogene zone); o objeto é totalmente contingente [...]; o fim (ou alvo) é a satisfação entendida como uma diminuição da tensão que a disparou. [...] às satisfações "nossas de cada dia" sempre falta alguma coisa para serem a Satisfação, o que equivale dizer que o desejo não se satisfaz embora se realize (na sua insatisfação). Realizar significa que o desejo gasta-se a si mesmo (também no sentido de burlar-se) na articulação de qualquer demanda na qual, em última instância e além das particularidades do pedido, (re) pete-se, volta a pedir (ora nos sonhos, ora na vida de vigília) aquilo que lhe foi tirado na origem [...]. A pulsão é radicalmente inconsciente (LAJONQUIÉRE, 2013, p. 222).

Na Figura 11, o desejo está tanto no lado do que consideramos a formação dos professores quanto do lado da efetivação do processo educativo. Como se percebe, pela pulsão, um e outro interagem para suprir a falta que um e outra apresentam ou possuem.

Nesta análise, a teoria psicanalítica da transferência parece oferecer ao educador (a) a ética que valoriza o desejo, a diferença, o estranhamento que lhe obriga a impor limites em sua ação pedagógica na consciência e aceitação da incompletude educacional e da educação. Esta atitude respeitosa e ética pautada na transferência assegura na formação do educando sua auto constituição identitária.

Clinicamente, Lacan, pontua a transferência no ato ético docente no exercício do escutar, do trabalhar, do manejar – ações na e com a sala de aula, no conjunto dos sujeitos em formação. Em Lacan encontramos que o desejo é sempre e está sempre recalcado. Por fim

> O desejo se realiza no discorrer da cadeia significante que permanentemente se (re) processa a si mesma. Contudo, ela consegue pontualmente se estabilizar. Esta estabilização toma a forma de uma cena fantasmática. Nesse sentido, a psicanálise afirma que o desejo se sustenta no fantasma. A articulação ou montagem significante que dá forma ao *fantasma* são os limites mesmos do psiquismo do sujeito (a realidade psíquica) ou, simplesmente, as fronteiras de uma subjetividade (LAJONQUIÉRE, 2013, p. 259).

Finalizadas estas discussões sobre a transferência, sua atualidade e aplicabilidade na educação escolar, passa-se ao encaminhamento de outros aspectos centrais da *biopsicossexossocialidade* nesta teorização. Os seguintes temas também estão presentes nos dados coletados e enrijecem o conceito de desenvolvimento *biopsicossexossocial.* Uma teorização em sexualidade infantil, portanto, passa por estes conceitos:

- complexo de Édipo;
- narcisismo;
- homossexualidade;
- o tema *família*;
- patologização;
- perversão e medicalização em G. Lantéri-Laura.

Complexo de Édipo e Narcisismo são estudos freudianos indispensáveis para se discutir também a relação parentalidade/sexualidade infantil, como também homossexualidade. Os termos aparecem continuamente nos dados da pesquisa. Constituem

teorias freudianas até hoje discutidas no âmbito da clínica e subsidiam várias aplicabilidades no campo educacional. Nestes estudos é possível se compreender como a psicanálise constrói o ideário da subjetividade do sujeito- criança, do modo que permanece no psiquismo adulto, este fator, o infantil.

Mas de que se trata o complexo de Édipo?

> Correlato do complexo de castração e da existência da diferença sexual e das gerações, o complexo de Édipo é uma noção tão central em psicanálise quanto a universalidade da interdição do incesto a que está ligado. Sua invenção deve-se a Sigmund Freud, que pensou, através do vocábulo Ödipuskomplex, num complexo ligado ao personagem de Édipo, criado por Sóflocles. O complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Essa representação pode inverter-se e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto. Chama-se Édipo à primeira representação, Édipo invertido à segunda, e Édipo completo à mescla das duas. O complexo de Édipo aparece entre os 3 e os 5 anos. Seu declínio marca a entrada num período chamado de latência, e sua resolução após a puberdade concretiza-se num novo tipo de escolha de objeto. Na história da psicanálise, a palavra Édipo acabou substituindo a expressão complexo de Édipo. Nesse sentido, o Édipo designa, ao mesmo tempo, o complexo definido por Freud e o mito fundador sobre o qual repousa a doutrina psicanalítica como elucidação das relações do ser humano com suas origens e sua genealogia familiar e histórica (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 166).

O termo complexo de Édipo está presente em todas as obras freudianas. Édipo toma espaço na obra freudiana, depois que Freud abandona a teoria da sedução que foi retomada pelos pós-freudianos.

O Édipo – daqui para frente será utilizado o termo na contemporaneidade, portanto não da forma freudiana – "[...] está ligado à fase (estádio[63]) fálica da sexualidade infantil. Aparece quando o menino (por volta dos 2 ou 3 anos) começa a sentir sensações voluptuosas (p. 168).

> Na menina, o Édipo se dá "[...] pela descoberta da castração e pela inveja do pênis. Nela, o complexo se manifesta pelo desejo de ter um filho do pai. Ao contrário do menino, a menina desliga-se de um objeto do mesmo sexo (a mãe) por outro de sexo diferente (o pai). Não há, portanto, um paralelismo exato entre o Édipo masculino e seu homologo feminino (ROUDINESCO; PLON, 1998p.168).

[63] Teoria dos estádios de Karl Abraham, de 1924. Édipo, em Klein, assume outra dimensão a partir da releitura de Karl Abraham.

Neste caminho de re-edições do Édipo, a psicanálise, a partir dos anos 1960, se concentrou não mais em definir o que é o Édipo, mas nas consequências dele, por exemplo o narcisismo. Definição de narcisismo na psicanálise contemporânea:

> Termo empregado pela primeira vez em 1897, pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), para descrever uma forma de fetichismo que consiste em se tomar a própria pessoa como objeto sexual. O termo foi depois utilizado por Havelock Ellis, em 1898, para designar um comportamento perverso relacionado com o mito de Narciso. [...] O termo narcisismo surgiu pela primeira vez na pena de Freud numa nota acrescentada em 1910 aos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.* Falando dos "invertidos" e, portanto, ainda não utilizando a palavra "homossexual", Freud escreveu que eles "tomam a si mesmos como objetos sexuais" e, "partindo do narcisismo, procuram rapazes semelhantes à sua própria pessoa, a quem querem amar tal como sua mãe os amou" (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 530).

Para os clínicos psicanalistas norte-americanos, Narciso substitui o Édipo. O direcionamento, a partir daí, é duplo: um para a heterossexualidade e as relações parentais, outro para as reflexões psicanalíticas sobre a homossexualidade.

Homossexualidade é um tema recorrente nos dados da pesquisa na teorização sobre a sexualidade infantil. Para Freud é o prazer e não a reprodução o objetivo final da sexualidade. Daí que o inconsciente assume uma importância singular na constituição do sujeito. Nisto estão implicadas a teoria sobre as fantasias. Freud, na verdade, em seus "*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade",* em 1905, refuta a apropriação do campo médico sobre a homossexualidade, como degeneração. Para Freud, no conjunto de suas obras - algumas delas, além dos *Três Ensaios* - a homossexualidade é originária da libido, igualmente a heterossexualidade; isto fica ainda mais explicitado no complexo de Édipo. A libido direcionada para a homossexualidade pode se manifestar ou não, mas origina-se no inconsciente, desde o início da vida. Portanto, a acepção "inversão" em Freud para o estudo da homossexualidade é tomada sob uma outra forma e interpretação, diferente do campo médico.

Algumas passagens dos *Três ensaios* são propícias às discussões aqui organizadas sobre a homossexualidade. A primeira passagem:

> A teoria popular sobre a pulsão sexual tem seu mais belo equivalente na fábula poética da divisão do ser humano em duas metades – homem e mulher – que aspiram a unir-se de novo no amor. Por isso causa grande surpresa tomar conhecimento de que há homens cujo objeto sexual não é a

> mulher, mas o homem, e mulheres para quem não o homem, e sim a mulher, representa o objeto sexual. Diz-se dessas pessoas que são "de sexo contrário", ou melhor, "invertidas", e chama-se o fato de *inversão*. O número de tais pessoas é bastante considerável, embora haja dificuldades em apura-lo com precisão (FREUD, 1996a, p. 128).

A segunda passagem é um pouco extensa, mas importante para a análise, trata da *inversão*, sob o título *Comportamento dos Invertidos.*

> As pessoas em questão comportam-se de maneira muito diversificada em vários aspectos.
> (a) Podem ser invertidos *absolutos*, ou seja, seu objeto sexual só pode ser do mesmo sexo, enquanto o sexo oposto nunca é para eles objeto de anseio sexual, mas antes os deixa frios ou até lhes desperta aversão sexual. Quando se trata de homens, essa aversão os incapacita de praticarem o ato sexual normal, ou então não extraem dessa prática nenhum gozo.
> (b) Podem ser invertidos *anfígenos* (hermafroditas sexuais), ou seja, seu objeto sexual tanto pode pertencer ao mesmo sexo quanto ao outro; falta à inversão, portanto, o caráter de exclusividade.
> (c) Podem ser invertidos *ocasionais*, ou seja, em certas condições externas, dentre as quais destacam-se a inacessibilidade do objeto sexual normal e a imitação, elas podem tomar como objeto sexual uma pessoa do mesmo sexo e encontrar satisfação no ato sexual com ela (FREUD, 1996a, p. 129).

Importante acrescentar que o objeto na *inversão* não é único.

> Nos homens, a relação sexual *per anum* não coincide em absoluto com a inversão; a masturbação é com igual frequência seu alvo exclusivo, e as restrições ao alvo sexual – a ponto de ele ser um mero extravasamento da emoção – são aqui ainda mais comuns do que no amor heterossexual. Também entre as mulheres invertidas são múltiplos os alvos sexuais, parecendo privilegiado entre elas o contato com a mucosa bucal (FREUD, 1996 a, p. 139)

Freud vai destacar que a *inversão* não atesta o fator inato e nem a isto cabe à psicanálise, aliás, esta nunca foi sua pretensão, sua pretensão é compreender, a partir do inconsciente, da clínica, o desenvolvimento da sexualidade e, em consequência, como isto se dá na infância, na sexualidade infantil, de modo que Freud afirma "[...] Nem a hipótese de que a inversão é inata, nem tampouco a *conjectura alternativa* de que é adquirida explicam sua natureza (FREUD, 1996a, grifos meus, p. 133)".

Conjectura alternativa refere-se à "civilização" do ponto de vista freudiano que repousa sobre as pressões e a normatividade imposta à vida sexual. Sobre isto, Freud vai

afirmar que esta conjectura também é insuficiente para explicar a homossexualidade, pois para a psicanálise tais explicações partem da necessidade fundamental de algo dentro do indivíduo em reação, se diga assim, à esta civilização impositivamente culturalizada.

Agora, algumas considerações nos escritos freudianos sobre Leonardo da Vinci[64] em que, diferentemente do Volume VII dos *Três ensaios* (Freud 1996 a) já traz o termo *homossexualidade* e não *inversão.*

> [...] em passividade, portanto, numa situação cuja natureza é indubitavelmente homossexual. Quando nos lembramos da probabilidade histórica de Leonardo ter-se comportado em sua vida como uma pessoa emocionalmente homossexual, ocorre-nos perguntar se esta fantasia não indicaria a existência de uma relação causal entre as relações infantis de Leonardo com a mãe e sua posterior homossexualidade manifesta, ainda que ideal [sublimada]. Não nos atreveríamos a inferir qualquer conexão dessa natureza da reminiscência confusa de Leonardo se soubéssemos, pelos estudos psicanalíticos de pacientes homossexuais, que tal ligação existe de fato e é, na verdade, condição intrínseca e necessária. [..] Desse modo ele transformou-se num homossexual. O que de fato aconteceu foi um retorno ao auto-erotismo, pois os meninos que ele agora ama à medida que cresce, são, apenas, figuras substitutivas e lembranças de si próprio durante sua infância – meninos que ele ama da maneira que sua mãe o amava quando era ele uma criança. Encontram seus objetos de amor segundo o modelo do *narcisismo*, pois Narciso, segundo a lenda grega, era um jovem que preferia sua própria imagem a qualquer outra, e foi assim transformado na bela flor do mesmo nome (p. 105).

No conjunto destas últimas citações analisadas, obviamente, não desconsiderando o todo da obra freudiana, está explicita a ideia de que, na raíz das teorias *Édipo* e *narcisismo*, a homossexualidade é parte do desenvolvimento sexual humano normal.

Volta-se agora neste Relatório para discussões sobre parentalidade, família; temática também, em várias vezes, repetidas nos dados codificados. Há uma constante articulação entre família e psicanálise na teoria do Édipo e nos *Três ensaios* na discussão sobre a sexualidade infantil.

O que Freud afirma sobre a família é que ela tem um papel fundamental na constituição psicossexual dos sujeitos, desde a infância. O ponto central desta discussão em os *Três ensaios* é que a cultura da civilização coloca sobre a família a instituição de defesa contra toda depravação e imoralidade. Justamente, esta proteção, promove a representação

[64] O texto referente traz o título *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância*, datado de 1910.

psíquica infantil relativa ao objeto sexual, a ser tomada já em tenra idade configurada na fantasia das "[...] representações não destinadas a concretizar-se (FREUD, 1996 a, p. 213)".

O impulso sexual é direcionado, assim, para os pais, segundo Freud. Frisa o autor que o determinante da escolha do objeto sexual é a relação construída pela criança junto aos pais. Freud avança, até certo ponto, na questão homoparental, já nos *Três ensaios*, em que se percebe uma constante reafirmação sobre o determinante dos modos de interação e relação entre filhos e pais ou responsáveis em como vão configurar o psiquismo sexual infantil. A citação a seguir indica esta ideia.

> Pode-se ainda presumir, no tocante ao homem, que sua lembrança infantil de ternura da mãe e de outras pessoas do sexo feminino a quem ficava entregue quando criança contribui energicamente para nortear sua escolha para a mulher, ao passo que a intimidação sexual precoce que experimentou por parte do pai e sua atitude competitiva com relação a ele desvia-o de seu próprio sexo. Mas ambos os fatores aplicam-se também à menina, cuja atividade sexual fica sob a guarda especial da mãe. Daí resulta uma relação hostil com o mesmo sexo, que influencia decisivamente a escolha do objeto no sentido considerado normal (FREUD, 1996 a, p. 217).

Sobre as relações familiares, sociais e educativas com pessoas do mesmo sexo, Freud aponta que

> A educação dos meninos por pessoas do sexo masculino (pelos escravos na antiguidade) parece favorecer o homossexualismo; a frequência da inversão na aristocracia de hoje torna-se um pouco mais inteligível diante de seu emprego de criados do sexo masculino, bem como pelos maiores cuidados pessoais que a mãe dedica aos filhos. Em muitos histéricos, vê-se que a ausência precoce de um dos pais (por morte, divórcio ou separação), em função da qual o remanescente absorveu a totalidade do amor da criança, foi o determinante do sexo da pessoa posteriormente escolhida como objeto sexual, com isso possibilitando-se a inversão permanente (FREUD, 1996 a, p. 217).

Em *Édipo* e em *Totem e Tabu* este aspecto familiar é apresentado no todo da obra freudiana. O tema necessita ser ampliado e o é, na contemporaneidade, em que se estrutura uma temática necessária em sexualidade infantil de base psicanalítica, estendida também para as famílias homoparentais, na tentativa de se pensar novas formas ou arranjos familiares, em que o foco deve ser a criança, sendo permitida a possibilidade de vislumbrar a diversidade, no intuito de contra-identificação em seu imaginário de que somente a ordem homem/mulher é a existente na sociedade.

Patologização (da normalidade) é outro tema que aparece nos dados para a teorização em sexualidade infantil. A patologização acumula elementos para punir a sexualidade que se desvia das regras da sociedade, procura reprimir uma pulsão diante do "não".

Em *Mal-estar da civilização* de 1930, Freud nos ajuda a compreender como o padecimento psíquico se estrutura diante da cultura. Lembrando que cultura para Freud tem um significado outro, bem diferente da sociologia. Em alguns fatos citados no bloco do cotidiano escolar e a sexualidade infantil, não raro a patologização seguir para a medicalização, uma espécie de "cura", caracterizando e identificando a diversidade sexual fora das "regras" como doença. Incrível imaginar isto na educação infantil, mas é um fato. Alguns dados da pesquisa apontaram isto, como se verá no Relatório 2.

A cultura seria assim negativa, pois o ser erógeno nunca encontraria totalidade na 'civilização', ou seja, na estrutura que o amarra a um lugar que não o natural, o livre, tal como o mundo animal. Assim, o indivíduo recalca suas potencialidades sexuais em favor da 'ordem' da civilização. Neste sentido, a assertiva de Freud encontra base nas discussões iniciais de seu trabalho, sobre a educação de sua época, a de que seria impossível a educação alcançar a totalidade da felicidade do indivíduo em sua sexualidade e, por outro lado, a assertiva de que a educação não conseguiria jamais controlar a sexualidade infantil, pois ultrapassa seus domínios.

O papel da civilização ainda se resume em patologizar a permanência da normalidade, dos padrões culturais a serem preservados, mantidos, repetidos. Freud traduz isto, com mais profundidade, depois, na teoria da *pulsão de morte.*

Ainda sobre as patologias para normatividade sexual que aparecem nos dados da pesquisa, a teorização é levada, pelos dados sobre a sexualidade infantil, a refletir sobre a medicalização para normatividade sexual hetero. Georges Lantéri-Laura em seus estudos explicitou sua preocupação sobre o tema na área da psicanálise.

Georges Lantéri-Laura trilha os mesmos passos de Michel Foucault sobre a história da sexualidade, mas é bem menos conhecido que Foucault. Lantéri-Laura faz construções interdisciplinares e multidisciplinares da sexualidade, por exemplo, com a medicina. A principal crítica de Lantéri-Laura é a medicalização das perversões. Esta medicalização teve como modelo médico o tratamento da homossexualidade, sobretudo na medicina alemã.

Seus estudos convergem a uma teoria em sexualidade, pautada no bem-estar do indivíduo, na clínica.

Os estudos sobre esta temática atendem pelo termo geral *medicalização para sexualidade*, como tema abrangente e de áreas abrangentes e que se constitui como elemento investigativo na medicalização para normatividade sexual hetero – na psicanálise, a fonte é G. Lantéri-Laura, mesmo que seu recorte seja particularmente as perversões sexuais – lembrando que as perversões sexuais na psicanálise possuem diversos objetos sexuais.

As teorias freudianas e a constituição da psicanálise como fundamento para os estudos da e na sexualidade infantil permitem duas considerações que são fundamentais e que emergem dos dados: sexualidade infantil só pode ser compreendida e estudada a partir de Freud; o foco escolar, nas discussões, se concentra inicialmente, na educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental e, numa perspectiva inversa, na teorização da compreensão de atitudes adultas relacionadas às suas respectivas histórias ou "cenários" de suas próprias sexualidades vivenciadas na infância.

A psicanálise na contemporaneidade é um movimento natural de qualquer campo científico em um re-olhar das teorias. Nos últimos anos, a psicanálise teve que se colocar diante das mudanças sociais como o papel da mulher na sociedade e na família, a presença e visibilidade cidadã dos casais homossexuais, a visibilidade dos transsexuais e transgêneros, enfim. A psicanálise é do século XIX, de tal forma que o século XXI precisa estar no escopo dos pesquisadores psicanalíticos.

Celes (1995) aponta o andamento atual dos estudos da teoria psicanalítica (Quadro 10).

QUADRO 10: Atualidades de algumas das terminologias psicanalíticas

Teoria psicanalítica da exualidade	
INICIO/DESENVOLVIMENTO	**ATUALIDADE**
Sujeito sexual	Sujeito significante
Sexualidade	Desejo[65]
Fantasia sexual	Fantasma (com conteúdo inapreensível)
Erótico(a) no discurso analítico	-
Transferência	-

FONTE: o Autor.

O tema da sexualidade, segundo Celes (1995), é colocado em evidência nos últimos anos pela psicanálise, com um re-olhar nas obras de Freud.

[65] Lajonquière (2013).

O estudo do *sujeito do desejo inconsciente* (Lajonquière, 2013) se torna central na contemporaneidade da psicanálise. Segundo Lajonquière (2013)

> [...] resultou um *sujeito psicológico.* [...] obtém-se um *sujeito* do desejo inconsciente *pulsionado a partir do Outro não só a errar, mas também a (re)construir conhecimentos cada vez mais reversíveis conforme o horizonte virtual que os conhecimentos compartilhado socialmente articulam* (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 198).

Educar para o desejo como sinônimo de *educar para a realidade* é que se pretende na concepção educativa psicanalítica freudiana, e, neste sentido, como o desejo não é mensurável, tão pouco tocável fica em aberto uma proposta alternativa educacional concreta, específica, ela ultrapassa a característica eminentemente crítica quando, por exemplo, Freud afirma que a educação deve ser direcionada à renúncia do prazer imediato. Como assim? Implica na tarefa educacional de que, na satisfação do desejo deve-se valorizar o prazer, não negá-lo, mas "[...] adaptá-la, de ajustá-la a uma realidade natural e social incontornável, realidade na qual deve encontrar sua expressão (JOLIBERT, 2010, p. 19)".

Nesta realidade que adia o prazer, o desejo, podem as teorias da sublimação e da transferência encontrarem aportes nesta ação pedagógica, que canaliza o potencial pulsional dentro do psiquismo, em que realidade e prazer assumem acepções específicas, a saber:

> O princípio do prazer é um principio na medida em que regula repentinamente a atividade global do indivíduo em estado bruto. [...] nossas ações, nossos sentimentos, nosso pensamento em geral são governados pela busca do prazer e pela evitação do desprazer [...]. Essa aspiração tem duas faces, um propósito negativo e um propósito positivo: de um lado evitar a dor e de outro buscar um gozo intenso. [...] A realidade é tudo o que compõe o mundo externo, tanto natural como cultural. Ficando no domínio da educação, essa é para Freud tudo que ocorre à criança, desde que sai da dependência inicial da mãe benevolente e protetora. [...] O real, neste caso, se compõe agora de todos os elementos naturais e culturais que opõem uma resistência à criança, introduzindo uma distância entre o desejo e a satisfação [...] Essa realidade aparece como inimiga do desejo [...] (JOLIBERT, 2010, p. 19, 23).

A resposta educativo-psicanalítica que afirma a impossibilidade da educação, ao mesmo tempo, afirma e firma também o sujeito-desejo, em contraponto com a realidade que é *desprazerosa ou que nega o prazer.* Na educação, encontra-se *eu* freudiano como modelador desta resposta.

> É, portanto, o eu, com seus instintos de autoconservação e seu ideal de eu, que entra em conflito com os instintos, cuja energia é caracterizada pela libido e as forças primitivas do "isso". A educação não pode controlar o que a natureza tem de perigoso para a cultura, a não ser sob a condição expressa de que o sujeito encontre um interesse no sacrifício que esta exige dele. É o eu que vê sua sobrevivência e no respeito de si mesmo um contrapeso à frustração. [...] O eu põe em jogo os mecanismos pelos quais a energia primitiva vai ser desviada, dramatizada, sublimada para encontrar uma saída na realidade. É,, portanto, no interior do sujeito que se acha o equilíbrio dos instintos primitivos. Enfim, é também no sujeito que se constituem os mecanismos de defesa pelos quais as pulsões primitivas encontram uma realização parcial ou simbólica da realidade (JOLIBERT, 2010, p. 26).

Considerando a interiorização do sujeito psicanalítico, que no interior do conceito de *desenvolvimento biopsicossexossocial* encontra um porto seguro, no que diz respeito a educação sexual, como projeto de educação e sociabilidade na escola.

Os conhecimentos científicos sobre sexualidade humana, por exemplo, gênero, diversidade sexual formatariam esta realidade de um projeto de educação escolar sexual, que seria atravessado pelo *eu*, a fim de que este sujeito tenha a liberdade para construção e satisfação deste seu desejo, de modo que se anule a fonte do desprazer que aniquila este desejo e que, portanto, traz dificuldades ao processo educativo, na perspectiva psicanalítica, a partir do *eu*.

Sujeito em Freud não é explicitado conceitualmente, está nas entrelinhas; é o sujeito de Descartes! É Lacan quem aprimora o conceito e o posta, no âmbito da psicanálise, como um "outro" após a pulsão; ou outro Eu da concepção freudiana.

É central, portanto, no conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial, a vertente teórica da sexualidade em Freud e nas considerações na contemporaneidade que apontam para um educador preparado para lidar com o educando (a) respeitando esta particularidade do desejo, a sua sexualidade.

Considerar o sujeito como um sujeito do e de desejo, sendo, tanto o professor como o educando "desejos", por uma incompletude natural que nasce das pulsões, parece encontrar eco quanto ao fato de que as manifestações da sexualidade infantil causarem tanto desconforto nos adultos são de algum modo, uma insatisfação (ou uma satisfação não realizada) recalcada que é cultural (civilização), mas, sobretudo, é a expressão aflorada de uma infância sexualizada, altamente reprimida.

Desta forma, o Relatório, além de clarear as ideias centrais que explicitam e justificam o conceito de *biopsicossexossocial* trazem em seu escopo que o desenvolvimento

humano está ligado diretamente para esta presença no mundo da cultura em que o sujeito psicanalítico se desenvolve, de forma que está inserido tanto num espaço familiar – e este é fundamental para seu psiquismo – quanto social e principalmente escolar, denotando a este último espaço a importância e o significado freudiano a este espaço tão importante para o melhor desenvolvimento infantil, completo; trata do professorado que, com uma formação adequada e acesso aos estudos da psicanálise sobre a sexualidade irá contribuir em muito para a geração de cidadãos de bem com seu corpo, de bem com sua sexualidade, de bem com seus objetos sexuais, mesmo a contragosto da 'civilização'; conhecedores dos saberes científicos de sexualidade humana e que irá instaurar uma educação sexual do desejo, em sexualidade infantil, levando em consideração para sua formação, os estudos psicanalíticos. Se aposta nesta tese por uma *educação do desejo* na formação de professores.

4.2. Relatório 2

Enunciado geral: *A sexualidade infantil na educação escolar deve superar o silenciamento e a resistência dos atores adultos; deve superar ações locais de pesquisa e extensão e avançar para efetividades no PPP, como política esclarecida aos pais e responsáveis e a toda comunidade escolar.*

Esta segunda parte da teorização em sexualidade infantil está ligado ao cotidiano escolar e a explicitação do conceito *incompletude da docência em sexualidade infantil*. Retoma-se o conceito aqui para orientar o Relatório:

> *O conceito exprime a não presença do tema da sexualidade humana na formação de professores, tanto na Universidade quanto nos cursos de formação permanentes nas Redes Pública e Privada. O espanto dos professores quando da manifestação/expressão da sexualidade das crianças demonstra esta incompletude. E quando do percebimento desta incompletude se vê nos dados que os professores resistem tratar a temática deslocando a "tarefa", vamos dizer assim, para os profissionais de saúde. O tema da educação sexual é resistido; pensa-se que o mesmo deve ser dever da família e que a escola não é lugar para se tratar destas questões.*
> *Mesmo quando cursos são propostos ou quando iniciativas de formação complementar são organizadas pelas Redes públicas de ensino, as ações são muito pontuais, somente para cumprimento de exigências destes cursos e a escola continua abandonando a realidade de que é preciso educação sexual e saídas didáticas ou de práticas pedagógicas que sejam respostas às manifestações da sexualidade infantil no espaço escolar.*
> *A docência-incompletude esbarra ainda nos atores pais/responsáveis que não admitem que seus filhos, "olhados" pelos docentes expressem sua sexualidade, já que isto denota "pecado", "perversão – mas não no sentido*

> *freudiano; num sentido pejorativo – e nesta culpa ao professor(a) e em consequência, ao gestor(a) estes atores acabam por imobilizar o docente no sentido de ações que contribuam para o desenvolvimento infantil sem "alarmar os pais".*
> *Assume-se neste conceito, central à teorização, que o esclarecimento logo no início do ano letivo sobre o Projeto Pedagógico evitaria este desgaste nas relações professores, gestores e pais/responsáveis e encorajaria os docentes a buscar os complementos e suplementos à esta incompletude assumida pelos docentes e também pelos gestores. A atitude que mais denota a incompletude assumida é quando o (a) docente denuncia aos pais/responsáveis que o(a) filho(a) está desenvolvendo atitudes não normais, por exemplo, beijando colegas de mesmo sexo, se masturbando ou ainda relatando "coisas feias" sobre sexo.*
> *Este conceito, assim, presume que ainda há muito o que se fazer/realizar no tocante a formação, tanto inicial, quanto em serviço, com o objetivo de diagnosticar a incompletude e quais fatores podem ser alvo de reflexão-ação para que em conjunto professores, pais/responsáveis, gestão e as crianças, obviamente, trabalhem na mesma direção para se construir uma postura didática no espaço escolar de emancipação sexual, desde a educação infantil; que pais/responsáveis encarem a educação sexual infantil sob uma aproximação conceitual psicanalítica a ser desenvolvida pela escola o que parte do reforçamento e aceitação, por todos, de que a sociedade é erotizadas e que a escola não pode "fechar os olhos" à esta realidade e, neste sentido, propor soluções que tornem menos tensas e dramáticas quanto a sexualidade das crianças pequenas* (o Autor).

Se idenficam, assim, seis pontos centrais do conceito de *incompletude da docência*, sendo que os dois últimos são ações pensadas nesta teorização indicando algumas saídas para resolver o problema da *incompletude*, considerando a máxima freudiana de que a *civilização* e a *sexualidade humana* possuem demandas diferentes e nunca encontrarão uma base de equilíbrio, já que a educação, para Freud, como já discutido no Relatório 1, escapa à força das pulsões sexuais dos indivíduos, daí a expressão freudiana do *impossível da educação.* Os seis pontos centrais do conceito de *incompletude docente* são:

1. O tema da sexualidade humana está ausente no currículo da formação de professores nos cursos de pedagogia, embora conste, como tema nucleado, do qual não pode escapar.

2. Os professores ainda se espantam ao se depararem na escola com atitudes sexualizadas das crianças.

3. Os professores resistem tratar da temática da sexualidade infantil apontando em seus discursos para o deslocamento da "tarefa" no espaço escolar, aos profissionais da saúde e, em última instância, dever da família.

4. As ações de formação continuada ou de pesquisas são muito pontuais, somente para cumprimento de exigências destes cursos no que se refere a prazos e premiações. E, portanto, temos a inexistência de dados que se preocuparam com efetividades destas ações, após o término destas formações.

5. Um primeiro apontamento de saída para a *incompletude* é o esclarecimento, logo no início do ano letivo, de que o Projeto Pedagógico desenvolverá a temática da sexualidade; este Projeto divulgado e esclarecido aos pais evita o desgaste nas relações professores, gestores e pais/responsáveis.

6. O segundo apontamento de saída para a *incompletude docente* será um diagnostico desta (as) incompletude e quais fatores podem ser alvos de reflexão-ação para que em conjunto, professores(as), pais/responsáveis, gestão e as crianças trabalhem na mesma direção, para se construir uma postura didática no espaço escolar de emancipação sexual, desde a educação infantil. Neste diagnóstico, investir no cotidiano e não em cursos, formações, ou seja, uma nova outra dinâmica, visando uma política de sexualidade que conduza à emancipação dos sujeitos.

O conceito de *incompletude da docência em sexualidade infantil* em seus pontos centrais podem se estruturar em duas teorias importantes, uma no campo da sociologia (o conceito de cotidiano, em Michel de Certeau) e outra no campo da psicanálise (as reflexões freudianas sobre a civilização e a sexualidade).

Michel de Certeau, historiador e psicanalista de linha lacaniana, mas também admirador de Freud agrega à sua produção, Foucault. Sobre Foucault em a *Invenção do Cotidiano 1, A Arte de Fazer*, assim Certeau se expressa:

> Em Vigiar e Punir, Michel Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos "dispositivos" que "vampirizaram" as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos "minúsculos", atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma "vigilância" generalizada. Problemática bem nova. No entanto mais uma vez, esta "microfísica do poder" privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na "educação", ela ponha em evidência o sistema de uma "repressão" e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais [...] mais urgente ainda é [...] que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para

> alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1998, p. 41).

Uma primeira aproximação, portanto, ao cotidiano, dada por Certeau, justifica-se em Foucault, em que os indivíduos criam maneiras de fazer e, portanto mil e uma práticas na tentativa de alterar o burocratismo, pois o dia a dia traduz novas demandas sempre que às vezes, e quase sempre, não são assumidas pelas estruturas de poder e de vigilância. Há uma lógica de funcionamento nos modos de fazer do cotidiano.

Uma segunda aproximação ao cotidiano traduz-se numa máxima de Certeau para quem "[...] a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais (CERTEAU, 1998, p. 38)".

Cotidiano para Certeau (1998) "[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (p. 38)". Caça não autorizada implica a sobrevivência, acima de tudo ou a vida, acima de tudo. No cotidiano, portanto, nada é do mesmo jeito. Certeau "[...] defende as práticas e os usos como subversores das estratégias das instituições tecnocratas e culturais (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 40)".

A investigação de Certeau quer explicar as práticas cotidianas no consumo social, ou, como as pessoas se comportam, no dia a dia, com relação ao uso/consumo, e como re-agem diante das instituições proibitivas e controladoras.

Em a *Invenção do Cotidiano 2* (Certeau, 1996) define cotidiano com os seguintes elementos: (1) nos é dado cada dia; (2) nos pressiona dia após dia; (3) nos oprime; (4) nos prende intimamente; (3) o que interessa é o invisível. Em sexualidade infantil, pelo que a teorização vem apresentando até aqui, estes elementos são perfeitamente pertinentes e o que realmente importa é que, da invisibilidade presente se torne possível uma prática (uma arte de fazer) que se traduza em formação, em liberdade. Mas, anterior a isto, uma explicação dos fatos, a possibilidade de falar, de explicitar e de demonstrar aquele invisível, aquele saber intocável, escondido, mas que se faz, que existe e está sempre ali.

A partir destas considerações o conceito de cotidiano se nos apresenta como possibilidade de interpretação sobre o que acontece na educação escolar: as crianças em sua sexualidade em descoberta e em formação em que se criam formas de ultrapassar o instituído,

pois, por isto mesmo, a escola é incapaz de "barrar" a pulsão de saber e a pulsão da sexualidade presente nas crianças, desde a educação infantil.

E em Freud? Qual a importância do seu pensamento para se discutir o cotidiano escolar e a construção da sexualidade pelos infantis?

Freud, amplamente apresentado e discutido no Relatório 1, em duas obras específicas o *Mal-estar da civilização* e *Totem e tabu* esclarece-nos uma máxima: os caminhos da civilização é um e o da sexualidade é outro; são caminhos que nunca se cruzam. Se considerarmos que a instituição escolar é a *civilização* do pensamento freudiano ou parte dela, talvez ainda, um de seus componentes, vale a assertiva de Jolibert (2010) que mesmo considerada a escola como este espaço de educabilidade, em suas limitações, ela poderá contribuir para a formação de um sujeito emancipado, considerando que esta (a escola) nunca poderá controlá-lo, dado que o impulso pelo saber, o desejo do saber, é individual, é do sujeito. A emancipação para Freud está na interiorização do indivíduo, portanto, na educabilidade que multifacetada como é, de alguma forma se unifica no ser, no sujeito.

> [...] Freud mostra que se a educação é possível é porque existe no próprio indivíduo, no interior de seu aparelho psíquico, tendências que exigem a educabilidade. Dito de outro modo, se o princípio de realidade, pode, no curso do desenvolvimento individual canalizar os impulsos espontâneos originalmente obedientes ao principio do prazer, é porque existe em nós não somente a possibilidade de interiorizar o interdito, mas, sobretudo, forças tão primitivas como as do "isso", que contrabalançam a influência destas últimas, pulsões de conservação do eu, como a imagem narcísica de si mesmo. Por esse meio, a energia interna da libido, traduzida em amor-próprio, se apresenta como fundamento mesmo da obrigação moral, ou seja, da educação (JOLIBERT, 2010. p. 27).

Em *Mal-estar da civilização* Freud retoma suas teses desenvolvidas em *O futuro de uma ilusão* (1927) asseverando que a vida humana regida pelos princípios do prazer nunca chegará ao seu máximo ou a sua maximização já que se deparará sempre com a hostilidade do mundo externo. O princípio do prazer não encontra apoio ou correspondência no princípio da realidade que organiza o mundo. Deste modo, Freud postula que, se a infelicidade é inevitável no mundo da civilização o homem buscará sempre "[...] meios de atenuar ou eliminar o sofrimento (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 490)".

"O homem e a mulher, portanto, estão presos a um antagonismo: precisam dos outros, mas sonham viver afastados dessa sociedade que lhes limita as pulsões sexuais (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 491)".

Esta é a tese central de Freud em *Mal-estar da civilização.* Mecanismos ou dinâmicas são então criadas pelos sujeitos a objetos sexuais e a vivências em sexualidades a fim de que suas pulsões encontrem e se conectem a um anti-sofrimento, fora das regras da civilização. Como bem informou Freud em *O futuro de uma ilusão*, à que o Pr. Pfister respondeu com o texto *Ilusão de um futuro* a religião, o Estado, a família se constituem como espaços operadores da civilização.

Em *Totem e Tabu* Freud consolida sua produção sobre a sexualidade infantil encontrando uma origem para o Édipo e a condição sexual universal (a pulsão) na história e vida dos povos mais primeiros. Assim, traz grandes contribuições à antropologia e, dadas as críticas que sofreu com esta produção, conseguiu, que sua obra permanecesse muito tempo em análise e discussões nas interfaces psicanálise/antropologia. Através desta obra, Freud apresenta que a ordem de uma sociedade e sua dinamicidade regula as pulsões. O totem protege o grupo, mantem a vida do grupo; tabu reúne o sagrado e o proibido. Assim que, a teoria permite serem retomadas as questões da sexualidade infantil quando as regras estão postas, inclusive sobre o que se constitui sexualidade e o que é permitido ou não. Totem e Tabu dialoga com o Mal-estar da civilização sobre estas questões do proibido na cultura no tocante à sexualidade.

Esclarecido e apresentado, brevemente, as teorias do *cotidiano* e da *disparidade sociedade x sexualidade*, se passam aos dados, em que se evidencia a manifestação/expressão da sexualidade das crianças no espaço escolar. Ao mesmo tempo se faz a identificação da incompletude docente e dos casos específicos em que ações de pesquisa e extensão são realizadas.

Na citação a seguir afirma-se que as crianças na educação infantil são crianças sexuadas ou sexualizadas, mas encontram a barreira da "civilização" que, segundo Freud, não há correspondência entre a sexualidade e a "civilização".

> Na educação infantil não é diferente, a criança também já apresenta na escola seus comportamentos frente à sexualidade; alguns, muitas vezes reprimidos, porque foram ensinados que o toque sobre si é uma coisa feia, e também chegam cheios de dúvidas, uma vez que as respostas nem sempre foram dadas como se eles ainda não tivessem maturidade para entender. Por estes e outros motivos, o debate sobre o tema sexualidade da criança ainda é um tema tabu, tanto na escola como no ambiente familiar, devido à crença de que a educação sexual estimula o sexo (MARQUES, 2014, p.8)

Aqui há um ponto crucial, desde o início: que informações sobre sexualidade são passadas às crianças? Será que são as informações, desde cedo, científicas, no sentido de construção de uma criticidade inicial e em desenvolvimento seriam o ideal contra aquelas informações como “isto é feio”, “Deus não gosta”? Parece que aqui estamos nos anos 1900, quando Freud acusava os médicos e professores de não quererem enxergar o óbvio de que a criança é um ser sexual e isto é parte de seu desenvolvimento.

Vejamos algumas cenas do cotidiano escolar infantil e a posição dos professores (as) para evidenciação da sexualidade nas crianças pequenas no quesito gênero.

> Imagem 1: menina de aproximadamente 4 (quatro) anos, brincando com uma boneca, dando-lhe comida na boca com uma colherzinha. A imagem de imediato fez com que as professoras sorrissem, percebendo que seria fácil opinar sobre tal figura, pois perceberam a coerência entre corpo e gênero: menina brincando de boneca, ou seja, “tal como deve ser”. As falas das professoras se referiram basicamente ao “instinto maternal”: “parece que já nasce com o instinto, a gente mulher, instinto de cuidar” (P5)3 . Outra disse: “Pensei logo no cuidado, a palavra cuidado, certamente isso ela vivenciou e está transferindo de forma prazerosa!” (P12), se referindo que ela observou sua mãe fazendo aquilo e estaria imitando-a. A palavra cuidado também está relacionada com o instinto maternal, referindo-se à mãe como a pessoa que mais se dedica aos cuidados com os filhos(as). “Eu tenho uma filha e não precisa nem mostrar como se faz, a menina já sabe, ela já pega a boneca, cuida dela, finge de dar comida, faz ela dormir” (P2), revelando que em nossa sociedade está dado que menina brinca com boneca. É muito forte ainda a noção de que o amor materno é explicado como “instinto natural” inerente a todas as mulheres, embora a história nos mostre que nem sempre foi assim (...) (SILVA; BERTUOL, 2014, p. 455).

> Imagem 2: menino brincando com uma boneca dando-lhe mamadeira. As unhas das mãos do menino estavam pintadas, uma de cada cor. A primeira reação de uma professora foi “que amor!” (P12), outra comentou sobre os novos arranjos familiares: “em muitos lares está acontecendo isso! O pai assumiu o papel da mãe, ele cuida enquanto a mãe trabalha” (P5), “tanto que em algumas famílias, não vai ter pai e mãe, pode ter dois pais, duas mães” (P9). Para algumas professoras (P1, P8, P10), essa imagem foi interpretada como algo novo, que necessita de preparação para ser vista em um prisma diferente. Isso revela a importância da formação dos/as professores/as no que se refere ao gênero e à sexualidade. Questões como estas devem percorrer as práticas pedagógicas e a formação docente, pois propõem que os discursos hegemônicos, que circulam em diferentes espaços sociais, cuja centralidade é exatamente o corpo e o papel que este tem exercido na construção de identidades dos sujeitos, possam ser discutidos, problematizados, apontando novas possibilidades e alargando os olhares. Ações como estas se tornam urgentes para solidificar de forma efetiva a formação de professores/as nestas temáticas (SILVA; BERTUOL, 2014, p. 456-457).

As duas citações referem-se a uma formação de professores. As análises apresentadas pela pesquisadora permitem a inferência imediata da ausência de um referencial em sexualidade infantil, pautando-se as discussões apenas em "o que você pensa desta imagem?". Desta forma a *incompletude da docência* é cíclica, imutável, não transformadora. Apenas se certificar que a sexualidade infantil acontece no cotidiano é passo fundamental, mas não o único, se por entre as representações superficiais não se encarar a teoria da sexualidade humana como condição necessária e não descartável que encaminhe para mudanças nas concepções e nas práticas dos professores. Fica evidente que *incompletude docente* é inalterada, mesmo com uma formação tratando de sexualidade infantil, algo do tipo "precisamos mais reflexão sobre isto", que denota um posicionamento próximo a "não estou preparado (a) para pensar diferente".

Relatos do cotidiano escolar sobre meninos com atitudes de meninas e meninas com atitudes de menino aparecem nos dados pesquisados que confluem sempre para a *incompletude docente* em dois sentidos: o primeiro, o professor atesta sua formação não habilitada sobre sexualidade infantil; o segundo sentido é que o professor não sabe lidar no cotidiano, em sua prática, com as manifestações/expressões da sexualidade.

Uma das manifestações mais comuns nos dados é a masturbação infantil (solitária ou não, com o toque nas regiões intimas do corpo para sensação satisfatória imediata) e jogos sexuais (brincadeiras infantis relacionadas ao gênero) são duas outras manifestações da sexualidade infantil que deixam os docentes muito atônitos, sem reação, senão a mais clássica: punição e o tal "vou contar para a sua mãe!". Lembrando que, como bem atestam os estudos levantados na pesquisa, bem como as referências do Relatório 1 desta teorização em sexualidade infantil, a masturbação infantil e os jogos sexuais são importantíssimos ao desenvolvimento da criança.

Uma professora entrevistada traz o seguinte relato:

> Pergunta assim: "Ai tia, você tem cú? Você já deu?", isso eu to falando de criança de cinco anos, e aí eu dei uma atividade, não da sexualidade, eu pulei, sabe, "Ai, vamos cantar a tia esqueceu", mas porque eu acho que é entrar muito a fundo naquilo (...) mas me assustou um pouco a forma normal que eles perguntaram pra mim. Eu via um menino e ele tava é, mexendo no pipi tudo, e todos os dias ele tava mexendo, então cada dia eu fui tirando a atenção dele disso e aí até um dia ele esqueceu, ou eu até tive uma, um caso que ele mexeu demais ele até começou a sentir prazer (MAIA, SPAZIANI, 2010, p. 77).

Precisamos de mais evidências da sexualidade infantil na escola da infância? O corpo é expressão e constituição desta sexualidade, que causa tanto espanto nos professores (as) que trabalham com crianças pequenas. As crianças se tocam entre si e individualmente. E aqui reaparece aquilo que vou chamar de *reação imediata* diante de uma cena de estímulos ou ações sexualizadas na escola da infância: mudar o tom, mudar a "nota" da aula, com uma musiquinha... Desviar o assunto. Deslocar o corpo erógeno – na acepção psicanalítica, o corpo que se toca e é tocado, o corpo do prazer e da liberdade sexual – para o corpo ludens ou o corpo que brinca e que, de alguma forma, desloca o sexual para a "presença no mundo", que conduz a uma lógica cognitiva, mas que não é sublimar, como afirma Freud, é simplesmente, "mudar o tom da música".

Vejamos estas sequências de diálogos que são comuns no espaço escolar; estão no cotidiano das escolas de educação infantil.

Sequência 1:

> Fernanda: - Quando a gente, né, o Pedro... só agarrando a Joyce, aí...
> Wilson: - A Joyce deixa!
> Fernanda: - A Joyce deixa, é! E ele põe a... põe a mão na peleleca!
> Wilson: - Na vagina!
> Fernanda: - É!
> Pesquisadora: - O Pedro põe a mão na vagina da Joyce?
> Wilson: - E ela coloca umas sainhas, umas blusinhas, só pra... pros meninos agarrar ela...
> Pesquisadora: - É mesmo?
> Todos: - É!
> Pesquisadora: E aí gente? (pausa) Por que será ela faz isso?
> Wilson: - Não sei.
> Fernanda: - A gente não sabe (NEVES, 2008, p. 154).

Sequência 2:

> Pesquisadora: - E vocês brincam, você e Isabel, vocês brincam de carrinho também?
> Isabel: - Não.
> Pesquisadora: - Por quê?
> Isabel: - Brinco só com as bonecas.
> Tânia, dirigindo-se a Walter: [Você brinca de carrinho] Porque você é homem.
> Pesquisadora: - E mulher não brinca de carrinho, não?
> Todos: - Nãaaaao!
> Pesquisadora: Por quê?
> Tânia: - Porque não!
> [...]
> Isabel, com voz baixa: - eu brinco ce carrinho...

> Tânia: - Menina não brinca de carrinho [risos].
> Isabel: - Porque minha mãe não deixa...
> Pesquisadora: - O que ela fala?
> Isabel: - Tutu.
> Pesquisadora: - O que ela fala?
> Isabel: - Ela briga comigo.
> Pesquisadora: - Ela briga se você brincar de carrinho? Como ela fala com você?
> Isabel: - Ela me xinga...
> Pesquisadora: - É? E fala o quê?
> Isabel: - Nada (NEVES, 2008, p. 158-159).

Junto a sexualidade infantil, gênero está muito presente na educação infantil. Os relatos a seguir demonstram realidades do cotidiano escolar, na maneira como gestores, professores, pais vão construindo possibilidades de lidar com a sexualidade infantil das crianças, mas num fator, que não o científico; é como se lidassem com um problema na escala de um confessionário em que se perde o sono, pois há culpa e medo dos "céus" que consomem qualquer racionalidade de algo que simplesmente é fator do desenvolvimento sexual infantil.

> A diretora conta de uma menina, I., que gosta de brincar de Bela Adormecida "só para ganhar beijos dos meninos". Só que a menina contou isso para a mãe, que foi desesperada à escola para conversar. Pediu que falassem com a mãe do menino porque ela queria que isso não acontecesse mais, que ele é quem ficava pedindo beijos e a que a menina disse que ele ia lambê-la. A diretora, então, conversou com as duas crianças e com a professora. Esta última diz que, na verdade, é a garota quem pede para os meninos brincarem com ela. A mãe vai novamente à escola e a diretora diz que ela não devia se preocupar, que isso era uma expressão normal das crianças, que não tinha havia problema. A mãe vem, então, uma terceira vez falar com a diretora, dizendo que havia levado a menina a um médico, que lhe disse que a garota estava com "puberdade precoce" e que havia garotas de cinco anos que estavam tendo menstruação. A mãe estava apavorada, querendo que mãe do garoto fosse chamada. Conta-me a diretora, então, que a menina costuma inventar histórias e mentir, mas que também não acredita muito na história da mãe sobre o médico. (...) A diretora fala, então, que I. não pode contar essas histórias para a mãe porque esta fica triste e que a criança tem que brincar, e que, quando ela for grande, pode beijar. Continua dizendo que ninguém beija na escola, nem as professoras podem, então, que era para eles não fazerem mais isso. A diretora diz que a mãe não estava dando conta de lidar com aquela situação e que, para ela, era inadmissível que a filha é quem quisesse os beijos (DOMINGUES, 2007, p.174).

Há várias considerações sobre o cotidiano e a sexualidade. Algumas considerações, nas sequências anteriormente citadas são fundamentais na teorização em sexualidade infantil,

particularmente, no conceito de *incompletude da docência em sexualidade infantil.* A primeira consideração: os pais nunca acreditam que seus filhos estão re-agindo com atitudes sexualizadas na escola e a culpa é sempre do filho(a) do outro(a); a reação é solicitar que a professora(or) afaste seus filho(a) daquele(a) pervertido! Esta é uma imagem do cotidiano. A segunda imagem: a diretora fica entre o professor(a) e a mãe. Que partido sempre toma: o da família.

A busca pelo médico e o atestado da "puberdade precoce", portanto, a medicalização para contornos da atividade psíquica sexual em desenvolvimento é outra cena que chama atenção nestas sequências.

Outra inferência do cotidiano nesta última citação, e que confirma, mais ainda, a *incompletude docente* é se dispor a uma conversa, como esta que aparece no Relato da Imagem 2, acima, em que se afirma que a Diretora, de alguma forma, bem sutil, "sugere" à pequena menina que não fale mais estas coisas para a mãe. Esta fala torna-se até cômica como atestado da assexualidade e da *incompletude docente* na afirmativa de que ninguém beija na escola, nem as professoras beijam!

A *incompletude* é ainda mais focada quando temos a "diretora" – prefira-se o termo, gestora – tomando o controle da situação; ausenta a docente do "círculo" da situação, anulando a postura docente e seu posicionamento, colocando-a na neutralidade, na invisibilidade, senão somente o de culpa, por ter permitido que tais situações sexualizadas tivessem ocorrido.

O Relato 2, também de Domingues (2007) retrata o preconceito presente na escola da infância contra meninos que não se "desgrudam" e que já enfrentam no espaço infantil o preconceito de alguns colegas. Neste Relato, trata-se de dois meninos.

> Num dado momento, estava eu brincando com dois meninos (com o jogo da memória), e uma das crianças me diz, em tom de denúncia: "eles são melhor amigo, um não faz nada sem o outro, sempre se escolhem nas brincadeiras". Os dois olham-me constrangidos, e eu digo: "Nossa, que coisa boa ser amigo de alguém! Que legal gostar tanto de fazer tudo junto, não é?". A criança olha-me, surpresa, e os dois meninos me sorriem. A partir daí, não saem mais de perto do meu lado e o tempo todo me chamam, conversam. K. me diz "Ele tem brinco, o que tu achas?". Digo que acho bonito e, se ele gosta... Reponde-me: "Ah, é coisa de b...". Mas em seguida já emenda: "Não, eu gosto também!". [...] K., fala-me que eles são muito amigos e que um sempre escolhe o outro para tudo. [...] No balanço, eles se sentam juntos e, durante o tempo do parque, brincam em separado das outras crianças. Na classe, a professora, quando os separa em grupos, não os coloca juntos; [...]

> Eram esses os garotos que outrora brincavam de parada *gay* , segundo o relato da professora. São eles crianças marcadas sob o rótulo de "futuros homossexuais", já que apresentam um interesse maior por contatos corporais prazerosos com alguém do mesmo sexo. (DOMINGUES, 2007, p. 186, 187).

Ainda neste Relato, agora temos duas meninas que são vistas como "diferentes" dentro do grupo.

> No parque, cena parecida se repete. Havia duas meninas que me acompanhavam o tempo todo pela pracinha, cada uma me dava uma mão. Então, vem outra menina e me diz, também num tom de chacota: "elas não se largam, são tãão amigas... ". As duas ficam constrangidas e me olham, ao que respondo a mesma coisa que disse para os outros meninos. Lembro-me, então, da conversa na reunião pedagógica, quando as professoras relataram que havia crianças na sala que tinham contatos muito próximos com alguém do mesmo sexo, ao que os demais diziam ser coisa de "bichinha" ou "elas estão namorando" (...) Disse ela que, na sala, quando via os meninos K. e L. se beijando ou juntos, não tinha preconceito (...) Só achava que na escola não dava, até porque os pais não aceitam. Disse que a mãe de M. tirou-o da outra escolinha porque ele ficava beijando um coleguinha debaixo da mesa e que estava preocupada com ele nessa escola. Ela disse que (...) escola não é lugar de namorar e que eles ainda não têm idade para isso (DOMINGUES, 2007, p.186-187).

Estas crianças estão experimentando suas sexualidades. As expressões da sexualidade são aí vistas ora com muito preconceito ora como realidades que não devem se expressar no espaço escolar.

Outra realidade do dia a dia escolar é a masturbação ou crianças se tocando prazerosamente.

> Uma das crianças, B. enquanto assistia a fala do autor, coloca seu dedo entre as pernas e se masturba diante da multidão, contam-me as professoras que pediam que ela se sentasse 'direito' várias vezes sem efeito. 'Ela até virava os olhinhos e não era emoção de ver o autor' e riam enquanto contavam. Presencio duas meninas no sofazinho, uma sentada no colo da outra de frente para ela pulando divertidamente num contato corporal prazeroso, quando me veem disfarçam brincar de filhinha e mamãe um tanto constrangidas. A diretora presencia também duas crianças, I. e M., ele com o dedinho por trás da saia da garota. A diretora viu um menino com a mão dentro da calça de uma menina enquanto esta fazia o mesmo com ele, sentados no cavalinho de balanço. Ao verem a chegada dela, tiraram e seguiram brincando normalmente. Aí chega a professora G que diz assim 'é só porque você veio fazer esta pesquisa, nunca isso tinha acontecido'. Rimos, então, e eu disse que será que agora é que estávamos prestando mais atenção (DOMINGUES, 2007, p. 191).

Percebe-se nos episódios, a teoria do cotidiano de M. Certeau que orienta esta análise: as crianças criam espaços-tempos e formas diversas para sua sexualidade em desenvolvimento dentro de uma estrutura proibitiva.

O relato a seguir busca uma referência psicanalítica, o da transferência, para elucidar o cotidiano escolar e o trato da sexualidade infantil.

> O relato de uma situação vivenciada em sala de aula, entre pai, filho, colega e professora [...] concepções a respeito da criança e de seu desenvolvimento sexual. A descrição do episódio teve início num determinado período do ano letivo numa turma de crianças de três anos de idade. Alguns pais, ao deixarem a criança na sala de aula, despediam-se dela com um selinho (rápido beijo na boca), um tipo de situação observada pela professora diariamente, que, quando se sentia confortável, arriscava dizer: "ok, dá um abraço de tchau no pai e vem brincar". Com o passar do tempo, vínculos formados, a professora observou que essa criança estava beijando seus amigos também na boca. Assim a professora fez algumas intervenções, tentando desviar a atenção da criança para outras brincadeiras. Como o comportamento da criança tornava a se repetir, a professora resolveu comunicar a seu pai sobre a brincadeira do filho. Junto à professora, o pai reagiu positivamente, demonstrando compreensão do fato. Porém, ao chegar em sua residência, relatou o ocorrido para a esposa, mãe do menino, de forma muito negativa, imaginando a possibilidade do filho estar desenvolvendo alguma forma de homoafetividade. Logo solicitou que a mãe viesse à escola para esclarecer melhor os fatos. Ao chegar à escola, a mãe aflita é acalmada pela professora, que esclarece questões do desenvolvimento infantil. A partir daí, a família concluiu que o filho estava crescendo e tendo suas percepções de mundo, com base nas experiências e modelos vividos com os pais. Portanto a resolução a que se chegou foi de que o beijo, a partir de então, entre pai e filho seria na bochecha (COSTA, 2013, p.14-5).

As relações de gênero são evidentes neste relato do cotidiano: como a escola é administrada pela gestora e a professora; a mãe, no caso, é quem deveria ir à escola para resolver "o problema". É nítido aqui o conceito de transferência freudiano e o aspecto do desenvolvimento sexual infantil. Mas é nítido também os medos dos pais em relação a algum "desvio" da normalidade, neste caso, o medo do pai que o menino estivesse se tornando um homossexual na educação infantil.

A situação singular aqui é que a professora demonstra conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e é ela quem toma a iniciativa de "acalmar" os pais. Aqui está também a presença do conceito de didática da sexualidade voltada à *didática da acalmabilidade* aos pais. Os dados não demonstram nenhum caso de agressividade verbal com os professores ou gestores, mas as palavras "os pais foram acalmados" e "a mãe foi à

escola resolver o ‘problema’” indicam que os pais, de fato, ao se revoltarem com a escola, com o professor (a) quando algo “sexualizado” envolve seus filhos (as), como que exigindo que isto não aconteça, pois isto, além de não ser normal, não é própria à idade.

Guerra (2005) nos ajuda a pensar as manifestações da sexualidade, no caso do preconceito dos colegas, quando se trata de um menino “fazendo coisas de menina”.

> Antônio está dançando na sala de atividades na hora do brinquedo livre. Youri olha para Antônio dançando e imediatamente se aproxima do colega e fala em tom de censura e depois de ironia. – “Pára de dançar ballet”. – “Olha o pé da bailarina”.
> Marcelo vê Antônio em lágrimas e fala em tom pejorativo: - “um macho chorando?!”.
> No ano passado na hora do pátio, os meninos passavam todo o tempo jogando futebol e assim não tínhamos problemas com eles. O futebol organiza os meninos, aprendem a respeitar as regras e assim fica mais fácil de lidar com eles.
> Antônio está brincando de casinha com Joana. Após varrer o pátio entra em casa e dirige-se ao bebê, olha e diz: - “Já vou colocar o leite para esquentar e preparar a mamadeira”. Joana, que estava arrumando a casa, ao ouvir o que Antônio falou, se volta zangada para ele e fala: - “Não Antônio, eu sou a mãe!” (p.52, 54, 57).

Guerra (2005), conclui que

> [...] Na escola infantil, existem muitos silêncios que falam, ou mesmo gritam, especialmente quando se trata da sexualidade. Esparramados por todos os lugares, da sala ao pátio, no currículo, na organização espacial, na arquitetura, também nas normas, nos comportamentos e nas atitudes, os silêncios são parte integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos [...] (p.78).

Percebe-se nestes relatos que o papel do professor será determinante para algumas situações de reforçamento: uma delas é o fortalecimento e reprodução do heteterossexismo; outro é, ligado ao heterossexismo, a homofobia e misoginia; o terceiro reforçamento, talvez seja, positivo, que diz respeito à ação de levar estas expressões de sexualidade como potenciamento de uma construção psíquica em sexualidade que converge para uma nova e outra formação cidadã que leva em conta o desenvolvimento biopsicossexossocial e, neste sentido, uma ação positiva de formação emancipatória em educação sexual.

Nos dados coletados, alguns professores identificaram sobre *o que* deveria ser a educação sexual na educação infantil; reafirma-se aqui a necessidade de uma formação que vá além ao momento da formação, se efetive, de fato numa *didática da sexualidade*. Uns

afirmam: descoberta do corpo; entendimento das mudanças do corpo; sentimentos, comportamentos e desenvolvimento sexual; a descoberta do sexo. Outros explicam que é um tema difícil de ser desenvolvido, pois envolve a intimidade das crianças. Outra afirmativa é que a criança deve conhecer seus órgãos e assim organizar um comportamento mais protetivo em relação ao seu corpo, diante de pessoas estranhas.

> O papel do professor no desenvolvimento da sexualidade infantil contribui para que as crianças possam vivenciar uma sexualidade saudável e prazerosa. Através da socialização de informações educativas, o professor pode ajudar a criança a esclarecer suas dúvidas e angústias, possibilitando um desenvolvimento mais equilibrado. [...] o professor precisa estar preparado, possuir disponibilidade pessoa e ser dialógico, não lhe cabendo em momento algum impor seus valores pessoais sobre o assunto (AUGUSTO, 2014, p.4).

A ligação da sexualidade à saúde e ao prazer dos sujeitos é uma premissa importante para a formação de professores. Muda-se a repressão e proibição por uma atitude de parceria neste construto psíquico e social que é a sexualidade humana, por conseguinte, a sexualidade infantil.

Costa (2013) identificou aquilo que, pode-se dizer, é um roteiro de formação inicial e em serviço, voltado à educação sexual para o magistério:

> [...] informações referentes ao manejo do professor em situações que envolvam a sexualidade das crianças, sendo que as questões da entrevista foram as seguintes: 1) Situações que envolvam a sexualidade das crianças são comuns em sua prática pedagógica? É possível citar uma? 2) Como você se sente em relação a elas? Caso você se depare com uma situação de sexualidade (criança beija outra na boca, abaixa a calça, masturba-se, questiona as diferenças entre gêneros), que tipo de encaminhamento você daria? Que tipo de ajuda você espera da instituição em que trabalha? Como professor de educação infantil, você se considera preparado para enfrentar essas situações? Você gostaria de ter mais espaço / tempo para discutir mais essas questões ou para você são questões pouco relevantes, já que as crianças são pequenas? (COSTA, 2013, p.16).

Os professores (as) na pesquisa de Costa (2013) afirmam que as crianças brincam muito de beijar na boca, brincam de namoradinho (a). É muito comum nas brincadeiras abaixarem as calças do uniforme. Afetividade e carinho são manifestações corriqueiras entre as crianças, seja com o mesmo sexo ou com o oposto.

As ações dos professores caminham, quase, para o mesmo fim: conversar com a criança, falar com os pais (entenda-se: denúncia). Desviar a atenção para outra coisa, um brinquedo, um filme - isto não é sublimação, segundo o conceito freudiano, é simplesmente levar o educando (a) a uma outra "distração" que não à da sexualidade. E, por último, a ação de reprovação, proibição e possível delação à "diretora" ou aos pais.

As professoras desta pesquisa de Costa (2013), afirmam que, durante toda a trajetória delas na escola em que trabalham este tema sempre foi resistido, sempre causou muito desconforto. Assume-se o despreparo, mas se abrem perspectivas para que sejam iniciados debates, uma vez que as crianças têm demonstrado a cada dia suas curiosidades quanto a sexualidade e, quase que, em todas as suas brincadeiras, os temas da sexualidade e do gênero, sempre aparecem entre eles.

Isto convoca a instauração de um espaço de formação docente no cotidiano em uma construção científica em educação sexual, um mote de práticas em como promover esta formação científica contra a onda do senso comum, geralmente, trazidos pelas crianças através da TV e a sociedade altamente erótica em que estão inseridos (as). À medida que as curiosidades das crianças, seu saber pulsional, ocorrerem, tais curiosidades possam ser calmamente dialogadas, juntamente, professores e educandos, permitindo, acima de tudo, um espaço de trocas, de confiança e, que os pais saibam que estes diálogos estão acontecendo, de maneira que não precisam agir contra a escola ou os professores, mas junto com, promoverem a emancipação sexualizada, tão reprimida e resistida.

Ao negar a educação sexual, ou seja, ao não se esclarecer as curiosidades das crianças, a escola, portanto, os docentes, negam para a criança o direito ao saber, trata-se de uma violência totalitária. A negação e o silenciamento tem aí um efeito que se quer evitar: aumenta-se a curiosidade e se buscam em outras instâncias as respostas que se desejam obter.

A questão, atualmente, não é se deve ou não haver, na educação infantil, uma proposta de programa em educação sexual. A questão, na verdade, é como lidar com as manifestações/expressões da sexualidade infantil ou como lidar com as pulsões do saber erotizado por parte das crianças e, ao mesmo tempo, como lidar com as resistências e perplexidades dos pais e responsáveis. É necessário um marcador que una estes atores, de modo que, se saia do atual ciclo comum, nestes casos, de culpar a escola, por incentivar o sexo entre as crianças – por incrível que pareça, esta tem sido as atitudes dos pais quando sabem que os seus filhos, na escola, estão falando de sexo, de amor, de prazer, de dar selinho

– e culpar o professor (a) acusando-o de promover momentos de reflexão e construção científica inicial em educação sexual, impróprias, na opinião dos pais.

A didática do professor (a) em sexualidade caminha, portanto, em dois sentidos: o da educação das crianças e o da "acalmabilidade" aos pais e responsáveis. O Relatório irá apontar um e outro no decorrer da teorização.

Sobre a didática da *educabilidade infantil*, aparecem os desenhos, a literatura infantil e os filmes; os diálogos constantes professores-crianças e crianças-professores abrangem o que, no conceito de *incompletude docente* a referência do conceito de *didática da sexualidade intencionada*, retomando, aquela ação planejada para ser desenvolvida no decorrer do ano letivo, esclarecida e compartilhada no ato da matrícula, em que, pais e responsáveis ficam cientes, desde o primeiro dia de aula de que a escola irá trabalhar o desenvolvimento biopsicossexossocial, no sentido de uma formação infantil completa, em que a sexualidade é uma das dimensões.

Os desenhos aparecem muito nos dados coletados como atividades desenvolvidas em pesquisas na área da educação sexual. Geralmente, como resultados de leituras de obras literárias ou filmes, os desenhos são uma forma de captar o universo psíquico sexual das crianças em que são capazes de desenhar um pênis, uma vulva, inclusive, posições sexuais. Demonstrando, sobretudo, que a educação sexual é importante para evitar uma má formação em sexologia (sexualidade humana), no sentido de uma formação de senso comum e de base ideológica católico-cristã e não aquela, a científica, com criticidade e reconhecimento de seu próprio corpo, um educar com emancipação.

A literatura infantil, como recurso para a didática da sexualidade *intencionalizada*, permite a expansão dos sentimentos, nas descobertas da vida, do mundo e da própria criança mesmo, sua identidade. Pela literatura, o imaginário é acionado.

Algumas literaturas em sexualidade infantil que aparecem nos dados são: *Menino brinca de boneca?* (Marcos Ribeiro), *Ceci tem pipi?* (Thierry Lenain), *Convivendo com meninos e meninas* (Guia da Criança Cidadã, UNICEF), *Menino ou Menina: João ou Joana?* (Luísa Veiga, Filomena Teixeira, Fernanda Couceiro).

Com relação aos filmes, os dados apresentam uma variedade de indicações para se desenvolver o tema da sexualidade infantil. Alguns destes filmes para a educação infantil e

que se constituem em práticas da Didática da Sexualidade são *A ostra e o vento*, *A teta e a lua* e *Inocente malícia*[66].

Quanto à didática da "acalmabilidade" aos pais e responsáveis, uma vez, definidos no Projeto Pedagógico e explicados a cada reunião de pais/responsáveis com os professores e as crianças, comunicações de avanços e de participações na construção *biopiscossexossocial* da criança, os ganhos serão para todos, mais ainda, para a criança. Manter os pais tranquilos no sentido de que a formação sexual, o desenvolvimento em sexualidade é inerente e indispensável, criará um outro ambiente, menos hostil e mais aberto à sexualidade humana. Pensa-se que, a escola estará, assim, mais aberta à diversidade sexual; os pais homossexuais terão segurança de que seus filhos(as) estarão bem amparados e emancipados nas questões de gênero e sexualidade, suas identidades e, sobretudo, seus filhos(as) estarão protegidos contra a discriminação e o preconceito.

Siqueira e Trabuco (2013) organizam um modelo de formação para professores em três grandes temas (QUADRO 11).

QUADRO 11. Três grandes temas para a formação de professores em sexualidade

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3
Historia da Sexualidade	*Manifestação da Sexualidade das crianças.*	*Didática da Educação Sexual*
Os autores não deixam pistas ou enunciados sobre este Tema 1. Toma-se a liberdade de uma indicação baseada na disciplina obrigatória "Introdução à Sexologia e à Educação Sexual" da Linha de Pesquisa "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual" do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FLCar). São 15 tópicos, a saber: 1.Sexualidade humana: sentimentos e funções. Conceitos básicos: sexo, sexualidade, orientação sexual, educação sexual. 2. História da Sexualidade: da	O que a criança vai expressar aos dois anos de idade? Como é seu pensamento? Como é a sua linguagem? Como vê e representa o mundo? O que uma criança vai apresentar aos quatro anos de idade? Diversos teóricos, em evidencia Freud, uma das nossas grandes referências ocidentais, nos dizem muito sobre as etapas vivenciadas no desenvolvimento infantil (Siqueira e Trabuco, 2013, p. 314).	"[...] didática como meio de trabalhar com crianças e adolescentes, como meio de falar ou de apresentar-lhes uma significação. A didática significaria como trabalhar, agir com as crianças quando na sala de aula, por exemplo, estão beijando, manifestando a curiosidade sobre os órgãos genitais, questões relacionadas a gênero, entre outros. Então quando a sexualidade está em toda a sala de aula, e são percebidos estas formas de interação em vez de dar aqueles conteúdos frios, aquelas determinações moralistas, proibições, interditos, precisamos escutar o que as

[66] Ver Apêndice A, codificação nº 24.

Antiguidade à Revolução Sexual 3. A sexologia e a institucionalização do conhecimento sexual. 4. A sexualidade na Antropologia. 5. A sexualidade na Sociologia. 6. A sexualidade nas Ciências Médicas. 7. A sexualidade na Psicologia. 8. A sexualidade na Educação. 9. Sexualidade, cultura e educação sexual. 10. Atitudes e comportamentos sexuais na cultura brasileira. 11. Sexualidade, Indústria Cultural e Educação Sexual. 12. Sexualidade e Gênero na Ótica de Pierre Bourdieu. 13. Sexualidade e Educação Especial 14. Disfunções sexuais 15. Desenvolvimento sexual infantil. Sexualidade e juventude. Educação Sexual e Educação Escola.		crianças estão dizendo: "Por favor adultos, vejam essas coisas que estão acontecendo"; "Por favor, ensinem-nos algumas coisas, parem essa aula, conversem conosco, nos dê uma orientação". Esta é uma forma indireta das crianças expressarem as suas necessidades, de mostrar o que necessitam no momento: "Por que você não para a aula e me explica o que está acontecendo com meu corpo, me dê alguma orientação sobre o que é esta coisa gostosa que sinto quando me aproximo de um colega (menina ou menina)?" (p. 314-5).

FONTE: o autor com adaptações e complementação em Siqueira e Trabuco (2013).

Os autores sugerem ainda, a importância – e isto é reforçado nos estudos da área da educação sexual, apontados na subseção 1.2 – de que o professor (a) tenha uma tranquilidade e segurança com sua própria sexualidade. Aceitar a sexualidade como algo inerente à vida humana e parte do desenvolvimento sadio da criança é um outro importante passo, juntamente, no superar ou equalizar as questões ideológicas, geralmente, oriundas do conservadorismo patriarcal e das raízes católico-protestantes relativas à sexualidade como pecado ou coisa do "diabo", sendo 'santo', normal e 'aceitável' apenas depois do casamento; somente o sexo hetero e somente a relação hetero.

Sexualidade como direito humano e relacionado à saúde tem um foco importante na criança, pois, na verdade, são complementares. Logo, estamos considerando que o desenvolvimento infantil *biopsicossexossocial* é também um direito da criança, que deve ser considerado, diante das resistências e ideologias que permeiam grande parte das representações/opiniões dos professores (as) de crianças, revelados nos dados desta pesquisa de doutorado.

Concorda-se com Yano; Ribeiro (2011) para quem

> Privar uma criança do exercício de sua sexualidade e do acesso à informação é violar um direito necessário ao seu desenvolvimento. Esse direito, quando violado, coloca em risco a saúde e a qualidade de vida dela. A sexualidade infantil é um processo natural e cultural desenvolvido desde as primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe. O respeito à manifestação da sexualidade é um direito da criança. Cabe ao adulto assegurar esse direito, permitindo que ela vivencie e conheça as atividades sexuais próprias da idade (p. 1316).

A partir daqui, se desenvolve a ideia, nesta tese, da *educação infantil de direitos* que estabelece, como um desserviço à educação brasileira, a omissão de conhecimentos em educação sexual; configura-se, esta discussão, como uma violência educativa a colocação da sexualidade infantil às crianças como algo errado, pecaminoso, gerando culpa e repressão.

Este direito negado, pela escola, pelos pais e pelos professores é que tem levado a perpetuação da violência contra crianças pequenas, pois, se estas soubessem como olhar e cuidar de seu corpo, sendo ensinadas e compartilhadas as interações com pais e seus próximos, saberiam impor sua sexualidade e não se permitiriam serem tocadas. Se a tentativa de abuso adulto ocorresse, estas crianças saberiam o que fazer e *o que* e *como* e *para quem* dizer, porque também não iriam se silenciar diante da violência a que seriam submetidas. Esta assertiva nasce da recorrência do tema, ao longo dos dados sobre a sexualidade infantil.

Colocando mais uma vez a importância da formação em serviço no tocante à sexualidade infantil, Costa; Ciaffone e Gesser (2014) afirmam que

> [...] os professores conseguiram se instrumentalizar para lidar de forma mais potencializadora dos direitos humanos com as expressões de sexualidade na infância, bem como para atender os pais em suas dúvidas relacionadas ao tema. Na proposta desenvolvida, compreendeu-se que a formação de educadores em sexualidade deve abranger o sujeito na sua totalidade, o modo como ele pensa, sente e age. [...] entende-se que a contribuição de uma formação ético-política voltada a essa temática não deve se restringir à instrumentalização cognitiva dos educadores, mas contribuir também para que estes recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que emergem no cotidiano escolar. Os autores afirmam ainda que o êxito do trabalho de formação de professores implica que este seja baseado nas dificuldades, nem sempre explícitas, enfrentadas no cotidiano do espaço escolar, ou seja, com objetivos definidos *a posterior [...]* e em serviço [...]. A formação de educadores deve considerar também que o modo como esses sujeitos lidam com a sexualidade está relacionado aos discursos que permeiam o contexto no qual se constituíram, preponderantemente influenciado por concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca da

> sexualidade. [...] constatou-se que as educadoras da creche se sentiam despreparadas para lidar com o tema da sexualidade infantil e, em consequência, acabavam por desconsiderar ou até repreender muitas das expressões que surgiam no cotidiano da sala de aula. [...] A partir do trabalho realizado, as educadoras conseguiram produzir novas significações referentes às expressões de sexualidade na infância, passando a percebê-las como inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças. Esse resultado é bem significativo, haja vista que, a partir dessa mudança de olhar sobre esse fenômeno, é possível evitar a patologização das expressões de sexualidade infantil que, muitas vezes, são interpretadas como distúrbio ou até perversão infantil. A reprodução de mitos relacionados à sexualidade nas práticas educativas infantis pode ser um elemento obstaculizador do desenvolvimento da criança na dimensão da sexualidade. O fornecimento de informações incorretas ou simplesmente a dificuldade de o educador tocar no assunto pode dificultar o processo de identificação de situações de abuso sexual e demais violências no campo dos direitos sexuais e reprodutivos (COSTA; CIAFFONE E GESSER, 2014, s/p).

Quatro considerações conclusivas desta pesquisa de Costa; Ciaffone; Gesser (2014) solidificam ainda mais o conceito de *incompletude da docência*, inclusive *com* e *como* possibilidades de "preenchimento(s)" desta incompletude:

1. a perspectiva dos direitos humanos, portanto, políticas em sexualidade efetivas no espaço escolar e na formação docente;
2. o "preenchimento(s)" da "incompletude" não se dará fora do "cotidiano" – conceito certauniano – escolar, portanto, sem considerar como os atores/sujeitos deste espaço lidam com as expressões da sexualidade que emergem tanto dos infantis quanto dos docentes, numa relação transferencial freudiana em que educandos e professores se veem diante de suas próprias sexualidades.
3. Os contextos dos sujeitos e como se constituíram e se constituem são reveladores dos motes de "preenchimento" que a *incompletude* precisa abarcar e, deste modo, colocar sob rasuras, a *ideologia de gênero* que traz em plano de fundo uma carga elevada de religiosidade, de preconceito, de discriminação e de intolerância.
4. Como último possível "preenchimento" da *incompletude* é a defesa de que é possível evitar a patologização que conduz à medicalização. Dentre alternativas, o estudo sobre a sexualidade humana e o desenvolvimento na perspectiva psicológica e de saúde.

A assertiva de que a formação obtida em cursos pedagogia, em relação à sexualidade humana, é insuficiente, inadequada ou inexistente é uma justificativa comum entre os docentes, nos dados elencados para esta teorização. Esta ainda não é tão grave quanto a

posicionamentos docentes, como já se referiu este Relatório e o anterior, de que este tema deveria ser trabalhado pelos profissionais da saúde.

Discutir sexualidade infantil é um assunto complexo para se estabelecer com os pais e responsáveis das crianças e extrapola a sala de aula. Na verdade, a relação escola/família, além de seus dilemas já instaurados, não só de currículo, mas de relações humanas conflituosas, de natureza e de essência do espaço escolar, ainda se sobressai ao desafio destas relações a problemática da sexualidade das crianças; as tensões aumentam, consideravelmente, como os exemplos bem demonstraram. Para os pais, este tema na educação infantil acirra um jogo de poder e autoridade: família x escola. Os pais advogam para si a responsabilidade de educar sexualmente os seus filhos.

Um tema dos dados emergentes à teorização em sexualidade infantil são os professores homens na educação infantil e nos anos iniciais. Uma das questões que se abrem é sobre gênero. Geralmente, os estudos apontam a dificuldade dos professores homens em trabalhar na educação infantil: preconceitos por ser um campo de mulheres e a acusação de que são ou pedófilos ou homossexuais. Já nos anos iniciais esta questão, relativa ao gênero é quase inexistente. A argumentação dos pares femininos na educação infantil e que também parece se configurar como argumentação dos gestores e pais das crianças bem pequenas é que o homem vai "tocar" as crianças ou não saberá lidar com os pequenos (as), já que esta é uma profissão de mulheres[67].

Novamente, estamos diante de um senso comum docente que considera a educação não uma profissão, mas um "dom" ou uma condição de natureza feminina que expressa amor, cuidado e carinho.

A insuficiência da problematização de trabalhos de pesquisa sobre os homens na educação infantil traduzem uma dificuldade quanto ao fato de que tais pesquisas não estão focando o desenvolvimento da criança. O foco na criança é superior, e muito superior, a simplesmente demonstrar-se medo ou receio de que o homem que optou pela pedagogia é supostamente um pedófilo em potencial ou então um homossexual que vai atrapalhar o "bom" andamento da escola.

Pensa-se nesta tese que a presença do homem na educação infantil deve ser direcionada para sexualidade da criança, e sua construção identitária sexual e gênero.

---

[67] Uma referência nesta temática, consultar Silva (2014b).

Perguntas como: o professor homem conduz a que novas dinâmicas no espaço escolar, no que se refere ao aspecto psíquico e sexual?

A psicanálise dá alguns direcionamentos, por exemplo, em Édipo, bem como na teoria da transferência. Com referência à primeira teoria, o menino produziria uma tendência, tendo professoras mulheres ao longo do período escolar, de negligenciar ou construir uma aversão, quando se deparar com o professor homem. Por outro lado, a menina, se houvesse em sua trajetória um professor homem, ao ter uma professora mulher, produziria uma aversão em relação a esta professora.

Freud vai afirmar que, historicamente, a educação dos meninos por escravos homens letrados conduziu a homossexualidade, logo temos uma teoria para pensar as influências, existentes ou não, de que o professor homem na escola de educação infantil produz novas dinâmicas no psico infantil, na constituição da sexualidade. Mas talvez, a teoria da transferência esteja mais próxima de uma possível realidade da influência de um professor homem na escola da infância e anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere não só às relações de gênero, mas também à construção da sexualidade infantil. Trata-se em o educando (a) *transferir* ao professor (a) as relações parentais, sempre direcionadas ao gênero ausente na relação parental, ou seja, a menina sem o pai, direcionaria à figura do professor homem, o mesmo para com o menino; o menino sem a mãe ou a menina, *transfeririam* a figura à mulher professora. Estamos diante de teorias, teorias estas que a psicanálise dispõe de fundamentações para nos trazerem respostas à esta realidade na educação infantil, em que, cada vez mais, os professores homens ocupam lugar ao lado das mulheres professoras.

Outras discussões existem no sentido de que a mulher no magistério reproduz o machismo, o heterossexismo e, portanto, permitem que a diversidade sexual nunca seja instaurada, por meio de repressão, preconceito e atitudes quase beirando o proselitismo religioso e a ideologia patriarcal. Óbvio que isto é muito prejudicial à formação, como vem sendo discutindo ao longo deste segundo Relatório da teorização.

Autores pós-freudianos e outras correntes da psicanálise podem contribuir muito para esta discussão ainda muito ínfima e emergente, pois, só recentemente, os homens vêm adentrando os espaços da educação da infância, totalmente dominado pela profissional mulher.

Ao final do Relatório 2 é importante a afirmativa de que o conceito *de incompletude da docência em sexualidade infantil* abriga não somente o que os dados mostraram sobre a

insuficiente formação em sexualidade humana e sexualidade infantil, demonstrando o espanto e, muitas vezes, a resistência em se tratar do tema diante do que acontece no cotidiano da escola. Mas abriga também algumas saídas ou "preenchimentos" à incompletude que também demonstra que ela só será possível, teórica e metodologicamente, no cotidiano escolar. Assim, que a premissa fundamental neste conceito é *"diagnosticar a incompletude e quais fatores podem ser alvo de reflexão-ação para que em conjunto, professores, pais/responsáveis, gestão e as crianças, obviamente, trabalhem na mesma direção para se construir uma postura didática da sexualidade no espaço escolar de emancipação sexual, desde a educação infantil"*.

Este diagnóstico, tem como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, amplamente conhecido pelos pais e responsáveis e toda comunidade escolar. O PPP seria tanto o respaldo quanto o desafio do professorado e da escola, juntamente com os pais e responsáveis, a colocarem o tema da sexualidade como integrador da formação infantil e da prática pedagógica. Assim o silenciamento sobre a sexualidade dará ambientalização para uma vivência mais tranquila, mais emancipatória e diversa na formação cidadã de crianças e adolescentes, tendo sempre a parceria com os pais como uma condição irreconciliável e altamente absoluta. Desta forma, o prazer e a vida terão uma nova significação, mesmo com as regras e as instituições socioculturais, porém, libertárias, por se forjarem no cotidiano, pois é aí, no cotidiano, que a felicidade se torna possível, independente ou não das normas impostas, pois segundo a psicanálise, o desejo é muito além das regras, pois interiorizada, conduzida pela satisfação, encontra aportes para sua existência e sobrevivência.

4.3 **Relatório 3**

Enunciado geral: *Sexualidade infantil e temática político-sociais. Políticas e gestão da sexualidade visando à proteção da criança pequena.*

Este último Relatório da GT, na teorização da sexualidade infantil, concentra-se naquele conjunto de dados que tratam da proteção da criança contra o abuso e a violência infantis, bem como a pedofilização e a erotização dos corpos infantis, sobretudo, por influência midiática. São em menor conjunto dos dados, mas nem por isto, menos importantes, ao contrário, extremamente relevantes diante do descaso para com a criança, no que se refere a sua integridade física e sua constituição psicossexual de desenvolvimento – nesta tese, desenvolvimento biopsicossexossocial.

Uma característica destes dados é a referência freudiana na reflexão dos tempos atuais, em que, cada vez mais, as crianças estão tendo acesso e apreensão do mundo erotizado que se atrela à outras dimensões da formação para a sexualidade.

Não é foco desta Tese, afirmar, se a sociedade erotizada é um obstáculo ou não a uma (im) possível proteção da criança ou defender o que é errado ou não, o que se discute é o rumo das políticas e da gestão no que diz respeito à sexualidade infantil, seja no âmbito social ou de saúde pública, e, ainda, no âmbito educacional, em que se pensa, nesta teorização, o assegurar de que as crianças pequenas terão o direito de constituir sua subjetividade sexualizada sem obstáculos que lhe possam gerar doença ou angústia, portanto, assegurando todas as condições possíveis para a sua constituição psíquica integral, *biopsicossexossocialmente.*

A base das considerações aqui elencadas está no Memorando 3 (Seção 3) organizado em torno do conceito *sexualidade infantil e temáticas sócio-políticas*. Vale a consideração, desde o início deste último Relatório, que os termos *política pública* ou *gestão pública* em sexualidade, são implícitos nos dados da pesquisa; tomam *forma* e *conteúdo* na análise, emergindo como termos indispensáveis ao serem pensadas as questões de sexualidade infantil e, considerando, como propõe Freud, a necessidade de uma constituição sexual infantil com saúde, com satisfação e sem *aqueles obstáculos* reprimidos, angustiantes, traumatizantes que conduzem a um futuro adulto com problemas de saúde, que a clínica psicanalítica nos dá amostras desde Freud.

O que se assume neste Relatório como conceitos de *política pública* e *gestão de políticas?*

Política pública, dentre as muitas definições apresentadas na literatura e que não são consensuais, são ainda, de modo geral, ações governamentais que produzem efeitos específicos ou que influenciam a vida dos cidadãos. Para Souza (2006) "A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (p. 24)".

Para a abordagem do que se afirma como *políticas em sexualidade* Souza (2006) ajuda-nos a responder as questões acima da seguinte maneira, a partir do conceito que inaugura e atravessa a teorização da sexualidade infantil neste Relatório.

> *Ganha com a sexualidade, todos os cidadãos brasileiros, pois parte do principio democrático de que todos são iguais e de que todos devem ser respeitados dentre outras coisas em sua identidade sexual, neste, as crianças é que ganham muito com esta política, pois seu desenvolvimento biopsicossexossocial será garantido ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar. Ganha-se, portanto, em vida, em prazer, em autonomia. Por quê? Porque atualmente não é assim e a educação como acesso ao conhecimento não é igual para todos; existe um poder institucional em várias instâncias sociais que reprimem ou querem ocultar a sexualidade em seus próprios espaços formativos, mas que se depara com a contra-resposta da resistência e da afirmação de vez e voz de que a sexualidade quer ser vivida e conhecida, pois lhe é de direito. Que diferença faz? Ora, faz toda a diferença! É saudável, é libertador, permite a inteligenciação do viver e a criticidade para não só entender o mundo, mas transformá-lo para melhor no sentido da diversidade e contra a imposição de limites e regras à subjetividade humana (o Autor).*

Políticas públicas não são temas privativos das ciências políticas ou da filosofia política.

> Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. [...] Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas - partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, p. 25).

Políticas públicas para sexualidade são consideradas ações governamentais que devem ser seguidas, compreendidas e efetivadas. Criadas? Por que não? Obviamente. O processo *demandas sociais* transformadas em *demandas governamentais*, para tomarem parte na agenda política governamental, deve ser assegurado, o que, sem a pressão dos movimentos sociais nada ocorre, ou seja, não são facilitados.

Para que uma política se torne efetiva, ou melhor, para que ela exista, de fato, depois que entra na agenda governamental (conceituado como *Definição de Agenda* – Wu et al., 2014) passa pelos seguintes processos: formulação da política; tomada de decisão, implementação e, por último, avaliação (WU et al., 2014).

Percebe-se que o "andamento" de uma política não é tão fácil ou tão dinâmico como se supõe. As políticas são marcadas por avanços e retrocessos e não muito raramente marcadas pela irracionalidade e inconsistências.

Sobre a atualidade das políticas públicas no mundo e no Brasil, em que classifica como *fragmentárias*, Wu et al. (2014) indica-nos que

> - políticas públicas ineficazes, porém populares, despertam a atenção dos formuladores de políticas, enquanto muitas politicas necessárias, porém impopulares, encontram uma grande resistência. [...]
> - A criação de políticas é impulsionada por crises, em que os formuladores de políticas devem agir como bombeiros, enquanto as políticas para evitar crises em primeiro lugar são subvalorizadas. [...]
> - Políticas públicas são formuladas a fim de garantir o apoio de grupos politicamente poderosos em detrimento dos interesses públicos de longo prazo, que são pouco representados no sistema politico. [...]
> - Discordâncias entre os diferentes níveis de governo levam a políticas públicas contraditórias, que são mutuamente destrutivas. [...]
> - Políticas públicas implementadas por burocratas de nível de rua (street-level bureaucrats) desviam consideravelmente do que foi previsto na fase de formulação. [...]
> - Apesar de sua importância, a avaliação de políticas é raramente utilizada para a maioria das decisões e, quando feita, é motivada por exigências processuais ou considerações políticas estreitas; portanto, deixa de contribuir para a contínua aprendizagem em políticas públicas (p. 15-16).

Tão importante quanto o processo de geração da política é sua gestão. Como será refletido logo à frente, é a gestão o elo *tensionador e mantenedor* do equilíbrio necessário entre as *pessoas* e *as políticas*. É o gestor(a), a pessoa que vai direcionar a efetividade da política. Exige-se deste(a), portanto, capacidade analítica (dimensão técnica), experiência gerencial (dimensão organizacional) e perspicácia nas políticas (dimensão política, estritamente) (Wu et al., 2014).

Gestão social é o conceito que atualmente se vem desenvolvendo no campo das políticas, sobretudo, àquelas voltadas para a saúde, para a educação, para a habitação, para a assistência social, etc., em que a sexualidade, é um dos focos. Debruça-se, a *gestão social*, sobre "[...] análise da formulação, avaliação, implementação e monitoramento de políticas, programas e projetos sociais e nas condições institucionais e organizacionais necessárias para a obtenção dos resultados adequados (COHEN; FRANCO, 2007, p. 12)".

Realizadas, ainda que brevemente, mas sem aprofundamentos, estas definições e apontamentos de leituras em gestão de políticas e geração de políticas, em que se pensam

nesta tese, políticas para a sexualidade infantil e sua respectiva gestão retornam-se às ideias centrais em torno da teorização em sexualidade infantil no viés das temáticas sócio-políticas. O que os dados revelaram a partir do descritor "sexualidade infantil" para fins deste Relatório? Primeiro: a evidência do abuso sexual.

> O abuso sexual infanto-juvenil pode ser definido como sendo todo espectro de ofensas sexuais praticados contra crianças e adolescentes, por indivíduos adultos ou jovens, familiares ou desconhecidos. Trata-se de um fenômeno mundial, que atinge vítimas de ambos os sexos, com maior predomínio sobre crianças e adolescentes do sexo feminino e, na maioria das vezes, tendo o caráter intrafamiliar [...]. O abuso sexual é a segunda causa de notificação de violência na população entre 0 e 9 anos, segundo o Ministério da Saúde [...]. Este tipo de violência tem recebido atenção especial da sociedade através de campanhas desenvolvidas pela imprensa e órgãos públicos. A preocupação de pais, educadores e autoridades em denunciar os crimes envolvendo a violência doméstica e sexual contra crianças criou a necessidade de qualificar equipes de técnicos, com capacidade de acolher estas vítimas e obter as provas necessárias para comprovar a ocorrência destes delitos [...].
> A comprovação destes delitos é complexa, devido ao fato de que a peculiaridade da violência sexual contra crianças é o alto índice de negatividade no exame físico, ou seja, a ausência de evidências que comprovem a materialidade do delito durante a avaliação pericial (Vanrell, 2008). Em casos de abuso sexual infantil, o trauma físico e a ejaculação podem não existir. Johnson (2004) realizou um estudo, publicado na revista Lancet, avaliando publicações sobre abuso sexual em crianças constatando que 96% das vítimas tinham exames físicos normais, sendo o relato produzido em entrevista realizada por profissionais treinados, a única prova do abuso na quase totalidade dos casos. Como na maioria dos casos relatados à polícia, raramente existe outra evidência além do relato da vítima, a entrevista investigativa realizada por profissional qualificado é uma ferramenta utilizada para obtenção do testemunho infantil e a validação do mesmo como prova pericial (Yuille, 1993). Várias técnicas e protocolos de entrevista investigativa foram desenvolvidos para obter o relato das crianças, com mínima interferência na recuperação da memória destas supostas vítimas, sobre situações por elas vivenciadas (Lamb et al., 2008) (RIOS, 2014, p.6).

O grave problema social do abuso, seja nacional ou internacionalmente, como se constata na citação de Rios (2014) é, dentre os vários outros problemas detectados, é a maneira em como, no espaço escolar, este fato, passa despercebido, voluntária ou intencionalmente, o que leva os estudos na área da educação sexual a se debruçarem sobre o tema, organizando cursos/formações para docentes, com cunho de equipe interdisciplinar, fazendo-se presentes, profissionais pedagogos, como também, psicólogos e psicopedagogos, principalmente, a fim de que

> O envolvimento de educadores como agentes de prevenção parece ser outro aspecto importante. Devido às dificuldades da criança em revelar a ocorrência do abuso sexual para os membros da família e, considerando-se que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar [...] muitas vítimas podem recorrer à ajuda ou suporte fora da família. Em virtude da acessibilidade dos professores às crianças [...] que lidam com elas e pelo fato de permanecerem pelo menos um ano com a mesma criança, educadores podem ser capacitados a ser instrutores de identificação e estratégias de intervenção com crianças vítimas de abuso [...]. Além disso, o professor permanece atuando com crianças após a capacitação, mesmo que a cada ano dê aulas a novas crianças, o que garante uma continuidade ao trabalho.
> Parece ser necessário, portanto, capacitar professores de crianças pequenas, abaixo de seis anos de idade, considerando-se a importância de uma intervenção o mais cedo possível, habilitando-os também a capacitar crianças susceptíveis à ocorrência de atos abusivos. [...] professores capacitados poderiam identificar, mais precocemente, sintomas do abuso nessa faixa etária e promover uma intervenção precoce, com o intuito de evitar ou amenizar as consequências imediatas do abuso sexual (BRINO; WILLIAMS, 2008, p. 213).

Educadores como agentes de prevenção é um segundo ponto que os dados classificam como apoiadores à políticas de proteção à criança pequena contra a violência sexual e o abuso.

A forte presença do viés escolar nos dados parecem desconsiderar o aspecto político desta questão que viabiliza o conceito de *sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas.* Esta "lacuna" é, portanto, organizada sob o conceito, para afirmar a complementação das temáticas de proteção da criança, para além da educação, já que, como na primeira citação dos dados, o problema do abuso sexual infantil é mundial.

A evidência do enveizamento educacional se vê em Felipe (2007):

> As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. [...] ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual (p. 79).

Pedofilia é outro termo que surge nos dados, também interligando a educação, como espaço para conhecimento temático por parte dos professores. Mas o que chama a atenção neste dado é o contraponto: *proteção à infância x indústria erótica no Brasil*. O que justifica as ideias centrais deste Relatório, a saber:

> No campo da sexualidade, surgiram novas modalidades de exercício do prazer e de experimentação do desejo através do mundo informatizado. Dentro desse espectro, a prática da pedofilia encontrou o seu lugar de exercício, divulgação e expansão. Vários materiais têm sido produzidos com a intenção de esclarecer professores/as, profissionais da saúde e áreas afins. Podemos, no entanto, pensar nessa interessante contradição, pois ao mesmo tempo em que se criam leis de proteção à infância, incentiva-se a exibição dos corpos infanto-juvenis como objetos de desejo e sedução. Em especial a sociedade brasileira tem utilizado bastante essa prática de exibição dos corpos através de inúmeros mecanismos e artefatos culturais veiculados principalmente pela mídia. Talvez não seja por acaso que, nos últimos anos, índices significativos de meninas estejam iniciando cada vez mais cedo sua vida sexual ativa. No Brasil tem aumentado o número de adolescentes e pré-adolescentes grávidas, na faixa de 10 a 14 anos (FELIPE, 2006, p. 207- 208).

A análise sobre esta incoerência entre as políticas e a realidade da proteção à criança contra a violência sexual é aprofundada por Jane Felipe.

> O conceito de pedofilização, por sua vez, nos permite explorar de maneira investigativa **a curiosa contradição que se tem estabelecido em nossa cultura**, a saber: as campanhas de proteção à infância e combate à violência e pornografia infantil estão lado a lado com imagens erotizadas das crianças, especialmente das meninas. As músicas, assim como outros artefatos culturais contemporâneos, em especial a cultura visual a que temos amplo acesso, apelam para uma convocação do exercício da sexualidade, de modo que, crianças e adolescentes são cada vez mais cedo interpeladas por tais discursos. Qual educação para a sexualidade estamos produzindo? O que estamos mesmo pretendendo? Quais são os limites (nossos, das crianças, do poder público, da mídia, da arte)? Ou será que em tempos de diversidade e de borramento de fronteiras não há mais sentido nos perguntamos sobre eles? (FELIPE, 2006, p. 222- 223, grifos meus).

Cappellari (2005) também abordando a pedofilia, afirma primeiro: a pós-modernidade trouxe à existência o "escondido", o "o velado" no que se refere à criança; ela, sempre, historicamente, foi abusada, mal tratada; a pedofilia, por exemplo, está presente na humanidade desde tempos mais antigos.

> Além de trazer à tona o mal adormecido, o inclusivismo pós-moderno permitiu [...] uma certa explosão da criatividade sexual. [...] os fetiches, as taras, as manias, as perversões deixaram o universo do íntimo limitado por quatro paredes e, atravessando o atalho da mídia, se deslocaram para o âmbito cultura de massa. A televisão, o cinema, a música, os quadrinhos e a Internet trazem aos olhos da maioria uma busca pelo prazer sem limites que, por vezes, dribla preconceitos morais e, até mesmo, legais.
> A sexualização da infância, entretanto, não está presente apenas em tramas adultas que visam explorar esta famosa obsessão do universo masculino.

> Atrações infantis e de audiência supostamente livre exaltam a sensualidade do corpo prática cada vez mais recorrente na pós-modernidade – estimulando imitações infantis. [...] vê-se dançarinas de programas de auditório (...), cantoras de músicas populares que exaltam suas formas com roupas curtas tornando-se ícones do público infantil, seja por seus refrãos pegajosos, seja por sua beleza estética, seja por aparecer demais na televisão (CAPPELLARI, 2005, p. 71).

Apontando as razões ou panos de fundo político, Albertini et al. (2007) cita que Reich ao lançar a chamada *revolução sexual* ele estava prevendo os efeitos futuros que assistimos hoje, qual seja, "[...] a esfera da luta pelo direito ao amor sexual, ela se insere **num amplo projeto de transformação das estruturas sociais e humanas** (s/p, grifos meus)".[68]

É muito pertinente comentar que as postulações de Reich no âmbito político-social, têm, na educação infantil, o seu *loco* instrumental numa perspectiva futura cidadã de auto-regulação da sexualidade infantil. Reich aposta numa sociedade mais libertária, mais "de bem" com sua sexualidade.

Vollet (2012), fechando os dados referentes a este bloco, traz a categoria *violência sexual doméstica infantil* como um indicativo de necessidade de denúncia e militância na educação escolar. A base psicanalítica está no trabalho de Vollet (2012):

> O presente estudo interessa-se pela contribuição da psicanálise na compreensão das relações humanas atravessadas por aquilo que se define como violência sexual doméstica infantil (...) na reflexão sobre a relação entre sexualidade, trauma e desenvolvimento infantil (p.34).

O resultado da pesquisa de Vollet (2012) indica a importância de uma formação docente em sexualidade infantil que abarque o tema da violência.

A necessidade, portanto, de saída do espaço escolar e, neste caso, a inserção de uma abrangência no campo das políticas e da gestão públicas são mais que necessárias e é por aí que o Relatório vai se direcionar, seguindo o indicativo dos dados, de que se trata de uma análise de base psicanalítica.

Para Lajonquière (2009), considerando, tanto o fracasso educativo quanto os aspectos sociais relativos à sexualidade infantil, portanto, situações em que as crianças não possuem subsídios mínimos ou necessários para uma sexualidade infantil tranquila, sem

[68] Consultar a obra: ALBERTINI, Paulo. **Reich**: histórias das ideias e formulações para a educação. São Paulo: Ágora, 1994.

repressão ou opressão, trata-se "[...] num problema político (p. 159)". E continua afirmando que

> Dessa forma, a psicanálise encontra seu próprio limite e o dever que acaba se colocando é, simplesmente, aquele de se agir no mesmo nível político do problema [...]. De fato, é factível que Freud tenha querido marcar uma precavida distância das posições de Reich. Mas, por que não pensar também que quando afirma que "não é missão do analítico decidir entre os partidos em pugna" uma vez que, por um lado, "toda educação é parcial" e, por outro, a psicanálise não está norteada por um fim parcial, Freud estaria assinalando um limite para a psicanálise? [...]. Se, porventura, assim fosse, então chegados à beira do limite seríamos obrigados a deixar de analisar e, portanto, a tomar partido nas discussões de como virmos a colocar uma e outra vez o mundo no ponto justo [...] (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 159).

Totem e Tabu (Freud, 1996 c), bem como *Mal-estar na cultura* (Freud, 1996 e) e *Mal-estar na civilização* (Freud, 1996 d) e outros escritos, apontam, exatamente para esta questão, mostrando que Freud se distanciava das questões políticas e antropológicas, apenas "disfarçadamente", pode-se dizer.

Segundo Roudinesco; Plon (1998) em seu *Dicionário de Psicanálise*

> *Totem e tabu* é mais um livro político de inspiração kantiana do que um livro de antropologia propriamente dito. Nessas condições, propõe uma teoria do poder democrático que está centrada em três necessidades: a necessidade de um ato fundador, a necessidade da lei e a necessidade da renúncia ao despotismo [...] Por fim, foi pelas resistências que suscitou que *Totem e tabu* serviu de ponto de partida para disputas entre Malinowski, Ernest Jones* e Geza Roheim*, as quais deram origem a uma escola anglófona de antropologia psicanalítica (p. 759, 760).

Considera-se, nesta tese, que o *pai da psicanálise* tinha um encaminhamento para além da clínica; visava, o que se pode dizer, *uma sociedade menos totemitizada* – e, por isto mesmo, arcaica em alguns sentidos e situações – e tão cheia de *tabus* que trazem sofrimento e traumatizam aqueles que não "se encaixam" às normas sociais e histórico-culturalmente construídas; somado à isto, particularmente na educação, as posições dos professores, às vezes e, muitas vezes, ligadas à religiosidade e alguns "padrões morais" impõem a reprodução do que se viveu; pessoas um pouco infelizes e um pouco inseguras quanto a sua sexualidade. Por isto, é que faz muito sentido a discussão sobre a *ideologia de gênero*, termo que, contrariando a vasta produção brasileira intelectual e de conhecimentos em sexualidade humana – incluindo e "precisando" aqui os Grupos de Pesquisa – advogam em linhas gerais a

negação das discussões sobre educação sexual, identidade de gênero, relações de gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual, ou seja, por trás deste conceito erroneamente assimilado, se construiu um palco político de eliminação, sobretudo nos espaços educativos, de todo e qualquer debate/reflexão/ensino envolvendo a sexualidade humana, que não o de raíz biológico-curricular.

A *ideologia de gênero* é a expressiva não-laicidade no Estado brasileiro, ferindo, sobretudo o Direito ao saber científico em sexualidade humana. Este conceito foi forjado como uma "acusação" de um possível intuito de inculcação relativo à diversidade sexual. O que é um erro. Talvez, uma "oportunidade" para que não houvesse o avanço intelectual e de conhecimentos, necessários à emancipação dos sujeitos.

Algumas instâncias e instituições nacionais, colocando-se contra estas posições conservadoras e autoritárias, apresentaram Cartas de repúdio à *ideologia de gênero*, promulgas ao longo do ano de 2015. Uma delas é a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Outra, a ABA (Associação Brasileira de Antropologia), para citar apenas duas. Estas instituições redigiram seus *manifestos*, apontando o retrocesso político que significou a *ideologia de gênero* em que passam a serem omitidas as temáticas sobre sexualidade, gênero, educação sexual, bem como, silenciam-se políticas de saúde e de educação que precisam e devem ser gestadas pelo Estado e que, portanto, contrariam diretamente a proposta de constituição emancipatória dos sujeitos.

A seguir, na íntegra, a Carta Pública da ANPEd, contra a *ideologia de gênero*, redigida pelo Grupo de Trabalho *Gênero, Sexualidade e Educação* em 22 de junho de 2015. A Carta tem o teor que se coaduna com este último Relatório da teorização, qual seja, o de que, sexualidade é um tema inerente à vida, extrapola aos muros escolares, mas lá mantém viva a realidade e pulsividade do desejo, tanto do saber quanto da sexualidade, do afeto. Calar ou reprimir, ou ainda, impedir que esta força de vida seja abafada, é contra a ordem natural do correr da vida, que tem sua fatalidade futura, demonstrada pela psicanálise: adultos frustrados sexualmente, marcados pelo trauma e, muitas vezes pela insegurança pessoal.

A Carta é um exemplo de reivindicação no campo das políticas públicas para sexualidade no âmbito educacional.

> *O Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), composto por pesquisadoras(es) nacionais e internacionais, ao longo de seus 12 (doze) anos de existência, consolidou-se como lugar de produção,*

socialização e divulgação de conhecimentos e ações educacionais sobre as relações de gênero e de sexualidades. O GT 23 é um espaço teórico-político para pensar e problematizar resultados de pesquisas científicas, desenvolvidas por grupos de pesquisas e núcleos de estudos com reconhecida trajetória acadêmica, situados em diversas partes do país, as quais abordam as relações de gênero, as sexualidades, e as violências associadas às múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais. Os mais de 170 trabalhos apresentados e discutidos até o presente ano, neste espaço científico, têm possibilitado aprofundar aspectos teóricos e éticos que envolvem as temáticas em pauta e subsidiar a execução de programas educacionais para a superação das desigualdades sociais e diminuir a violência.

Com base nas pesquisas produzidas no Brasil e divulgadas na ANPEd, no GT, reiteramos a importância de que (1) tais temas sejam trabalhados na Educação Básica, em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e na formação docente; (2) sejam mantidos programas de formação docente continuada, financiados pelo Ministério da Educação; (3) seja fomentada a produção, divulgação e difusão de materiais educativos condizentes com essas temáticas; (4) pesquisas sobre as temáticas continuem a ser financiadas, visando a geração de informações necessárias para a superação das desigualdades.

Ressaltamos, ainda, nossa preocupação diante do ***debate político em torno das denominadas "ideologias de gênero"****, que não apresenta fundamentação em estudos científicos e que nega o direito à livre discussão das temáticas de relações de gênero e das sexualidades em instituições e nas* ***políticas educacionais****.*

Com efeito, ressalta-se aquilo que diz respeito à supressão dos termos identidade de gênero e orientação sexual em vários documentos educacionais. Após amplas discussões realizadas nas diversas Conferências de Educação – envolvendo docentes, estudantes, sindicatos, familiares e/ou responsáveis por estudantes, gestoras/es de políticas públicas da educação nos municípios e estados brasileiros e sociedade civil – ***os Poderes Legislativos das municipalidades e estados*** *estão discutindo e votando as propostas encaminhadas pelas Conferências e/ou Equipes Técnicas das Secretarias de Educação, a fim de constituírem seus Planos de Educação.*

As decisões instituídas, de forma democrática, nessas Conferências de Educação, de inserir nos currículos como temas as discussões sobre as diferentes formas como nos constituímos mulheres e homens, expressões das sexualidades e configurações familiares, ***precisam ser respeitadas pelos poderes legislativos dos estados e municípios brasileiros, e mantidas nos planos educacionais.***

Defendemos o ***Estado Laico****, os princípios democráticos que balizaram as Conferências de Educação e resultaram nas elaborações dos Planos de Educação, pois compreendemos que os modos como vêm sendo conduzidos, em inúmeros municípios e estados, os debates em torno das temáticas ligadas ao gênero e às sexualidades nos Planos de Educação ferem os princípios constitucionais de laicidade e de direitos humanos que devem reger a Educação Brasileira.*

Concluímos reafirmando que abordar as temáticas de relações de gênero e orientação sexual, no campo educacional é fundamental para a efetivação de uma educação democrática e livre para todas as pessoas, ressaltando seus direitos a uma educação ampla e irrestrita, cuja principal função é

> *ensinar o livre pensamento e a possibilidade de expressão a todas as crianças, jovens e pessoas adultas.*
>
> 22 de junho de 2015.
>
> GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd[69].

Retomando a temática da clínica psicanalítica com crianças e a questão política da sexualidade Freud, Klein, Winnicott, Lacan, Mannoni, Dolto, para citar alguns, são contributos fundamentais para serem pensadas políticas em sexualidade infantil que atendam ao momento atual de um des-tratamento da criança, apesar de existirem políticas supra importantes e que são modelo para o mundo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Este "além de" da psicanálise é justificado por Jolibert (2010).

> Sua coerência deriva [...] do fato de a psicanálise não se reduzir a uma simples metodologia terapêutica, mas ser encarada como um ponto de vista global sobre a existência, no qual a vida da criança é um momento primeiro e fundador (JOLIBERT, 2010, p.16).

No livro *Infância, educação e direitos humanos,* Bazilio; Kramer (2011) questionam o ECA no que se refere à proteção da criança no Brasil. Afirmam que

> É verdade que tivemos conquistas significativas com o Estatuto da Criança e do Adolescente; mas essas conquistas chegaram às escolas, às creches, às pré-escolas? Quantas crianças e jovens vítimas de maus-tratos e abusos sexuais contam com suas professoras para falar do que sofrem, procurar ajuda e obter encaminhamento? Quantos de nós, envolvidos com o tema e solidários com as crianças e jovens – e que sofremos com cada criança ou jovem que vemos na rua, com as reportagens da mídia sobre exploração e prostituição infantil -, acompanhamos o trabalho do Conselho Tutelar mais próximo? Quantos já votamos nos conselheiros? Quantos de nós, que dedicamos nossas vidas à escola, agimos, de alguma forma, contra o trabalho infantil? Por quantos de nós, - professores, educadores, pais – o trabalho da criança ou do jovem ainda é visto como antídoto ao seu envolvimento com o tráfico de drogas e com o crime organizado e armado? Ao defender o direito das crianças à brincadeira, costumamos incluir as crianças que moram ou vivem parte do dia nas ruas? Quando debatemos as questões da violência doméstica (da qual as crianças são as maiores vítimas), lembramos que estamos tratando de crianças que frequentam a escola? Temos ouvidos para elas? Mais do que fragmentação, parece delinear-se entre nós um perigoso rompimento que é urgente ultrapassar: essa expressiva parcela da sociedade brasileira, constituída pelas populações infantis e juvenis, que adquiriu

[69] Extraído do site oficial da ANPEd. Grifos meus.

> direitos constitucionais de cidadania está ou deveria estar na escola! A escola precisa ser ocupada como espaço que é seu e que está a seu favor. E essa questão afeta cada um de nós, profissional e pessoalmente (Bazilio; Kramer, 2011, p. 18).

A sexualidade não é desconexa da política pública. Os autores supracitados, afirmam também que "[...] o problema específico da infância e da adolescência existe e é acentuado pela omissão do Estado e pela falta de políticas sociais. Ora, na gestão pública, todo problema não resolvido apenas cresce e se aprofunda (p. 19)".

Evoca-se e percebe-se que a questão da gestão e das políticas em sexualidade humana, que não estão articulados os setores, que, ao invés de se transpassarem, apenas se tangenciam, originando pouco diálogo e quase nenhuma articulação, que culmine, de fato numa ação de política efetiva e de gestão eficiente em torno da infância e da adolescência brasileiras.

> O conceito de infância ganhou outros contornos ao longo dos últimos séculos, e seu investimento adquiriu as dimensões de um projeto social, que se agregou ao narcisismo parental, mas, transcendendo-o. Tornou as crianças as grandes depositárias de ilusões e expectativas relativas ao futuro, sobretudo no Ocidente, durante o século XX. Vimos a instituição de seus direitos e intensa ênfase na atenção a elas, através de saberes que incluem a Pedagogia e suas experiências escolares inovadoras, a Pediatria e a puericultura dela derivada, a Psicologia e também a Psicanálise. Discursos múltiplos que buscam especificar as necessidades e o desejo da criança, criando figuras diversas que, na qualidade de representantes do social – convocados como auxiliares e/ou "terceiros", visando ao interesse da criança e também determinando ideais -, virão a concorrer com o lugar parental: os/as professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, juízes de menores ou de varas de família, incluindo-nos também, os/as psicanalistas de crianças (SOARES; ONO, 2008, p.18).

Segundo Weinmann (2014), Freud em *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* vai conciliar suas perspectivas clínica, educacional e política. A política, tal como a educação é insuficiente para "conter" a pulsão sexualizada, e esta, a política, tal como a educação, gera o sofrimento traumático, já que se configura na "[...] inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade (p. 252)".

Mas a questão posta hoje, considerando o des-trato da criança, tornam as políticas desnecessárias? Absolutamente. Inverte-se a questão freudiana, no sentido de que as políticas podem garantir uma sexualidade mais livre e libertária do que aquela do seu tempo. É certo, concorda-se, que as políticas não garantem a total proteção à infância, mas que se faz

necessária, mesmo com suas imperfeições e "ilusões" como diria o próprio Freud. Trata-se, partindo do pensamento freudiano, de uma política que protege, não num direcionamento assexuado (proibição), mas ao direcionamento de garantias de uma *sexualidade política* que está ligada ao Direito: a criança como um sujeito de direitos, inclusive de constituir sua sexualidade. Este é o encaminhamento em torno do conceito de *sexualidade infantil e as temáticas sócio-políticas*, ou seja, as políticas, sob o ponto de vista freudiano, são frágeis, não permitem a proteção integral da criança, mas são absolutamente necessárias, pelo menos na minimização do que podemos chamar do *problema social do destrato à criança*, mas com a preocupação de assegurar uma constituição *biopsicossexossocial*.

Bazilio; Kramer (2011) nos ajudam a pensar propondo outras questões.

> E como enfrentar tais questões? Como respeitar os direitos de cidadania das crianças? Como propiciar que deixem de ser *in-fanz* (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os "adultiza", jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (p. 101).

Entre *as bases teóricas* para o campo social e educacional e *as políticas de sexualidade*, para atender as provocações lançadas por Bazilio; Kramer (2011) devem-se incluir uma sentença aglutinadora: *a (im) possibilidade de uma gestão de políticas em sexualidade* que una os entes *base teórica* e *política pública,* pelo menos, tensionamente e provisoriamente, até que se estabeleça entre estas instâncias uma dinâmica ou um movimento que permitam, primeiro, que as políticas sejam articuladas e, segundo, que as teorias efetivas e efetivadas tenham sentido e "verdade" nos fatos, na realidade, de modo a permitir sua constante transformação, qual seja, a felicidade e a liberdade de se viver a sexualidade e de se constituir com autonomia. É uma possibilidade em curto prazo, no que diz respeito a *tensionabilidade* pela gestão, mas seu produto é em longo prazo, o que faz com que esta ideia *gestacional* seja interiorizada para além, portanto, do contraditório e da incompleto ou insuficiente.

O que reforçaria o aspecto *gestão* e por quanto tempo se manteria? Talvez a resposta esteja no campo de interface psicanálise/antropologia aberto por Freud e que encontra novos ecos na psicanálise contemporânea, o que não poderia ser diferente tendo em vista os cenários do des-trato com a criança pequena. Que *reforço* pode-se supor, então, a partir de Freud? Para Weinmann (2014), talvez esteja na afirmação de que

> [...] os seres humanos "[...] são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade" [...]. Tal inclinação para a agressão recíproca – *homo homini lupus* – implica um rigoroso controle cultural das pulsões. Para contrapor-se à força das pulsões destrutivas, Eros convoca a libido a assumir formas sublimadas e a fortalecer as identificações coletivas (p. 253).

A explicação psicanalítica citada anteriormente é fundamental nesta teorização, no sentido de que o *reforçamento no elo tensional de gestão*, que mantém, de um lado a *teoria(s)* e de outro *a política(s)*, está em poder dos próprios sujeitos que, uma vez, interiorizadas as condições entre a regulação e a força pulsional, gera-se a angústia pela satisfação do desejo que não só equilibra as instâncias teóricas e políticas, mas os condiciona a uma constante troca de energias (a *regulatória* e a *energia pulsional do desejo*).

A FIGURA 12 sintetiza os três Relatórios aqui apresentados e demonstra a relação entre eles, com o destaque da teoria psicanalítica e teorias freudianas, sempre presentes nos dados e nos conceitos que originam a teorização.

Relembrando os Relatórios:

- *RELATÓRIO 1*: A sexualidade infantil é uma perspectiva de estudo com foco na teoria psicanalítica sobre a sexualidade em Freud, mas que traz em seu bojo outras teorias da psicanálise e autores pós-freudianos até a contemporaneidade.
- *RELATÓRIO 2*: A sexualidade infantil na educação escolar deve superar o silenciamento e a resistência dos atores adultos; deve superar ações locais de pesquisa e extensão e avançar para efetividades no PPP, como política esclarecida aos pais e responsáveis e a toda comunidade escolar.

RELATÓRIO 3: Sexualidade infantil e temáticas político-sociais. Políticas e gestão de sexualidade visando a proteção da criança pequena.

A FIGURA 12:

FIGURA 12: A relação entre os três relatórios – a referência contínua à Freud e à psicanálise

FONTE: o autor.

4.4. A contribuição da teorização para a área da Educação Sexual: enunciado geral da tese.

A contribuição à área da educação sexual, primeiramente, se deve ao método da GT e, decorrente desta, a segunda colocação, seria que, a contribuição está ligada à formulação de uma teorização em sexualidade infantil. A justificativa para estas afirmações residem no fato de que, em breve consulta à CAPES, de 2010 para cá, os estudos sob o descritor educação sexual vêm se debruçando em exclusividade, aos espaços escolares e a formação de professores**.** Não fica evidente a presença de estudos com a preocupação de formulação de teorias ou modelos, conceitos ou teorizações, nem tão pouco o método da GT aparece no levantamento.

Diante disto, também considerando as discussões da Seção 1 sobre a produção de conhecimento na área da educação sexual, se pode afirmar que a teorização sobre sexualidade infantil avança a produção de conhecimento em educação sexual, na medida em que sistematiza a sexualidade infantil nos seguintes termos:

1. *Termo 1*: a sexualidade infantil é um estudo de base freudiana e psicanalítica (a psicanálise na contemporaneidade).
2. *Termo 2*: a sexualidade infantil abrange a certificação de sua existência e não deixa dúvidas de que as crianças são sexuadas e manifestam esta sexualidade no cotidiano

escolar e familiar, embora os pais e os adultos que delas cuidam, achem isto anormal, impróprio e admitem não estarem preparados(as) para lidar com estas situações no espaço escolar, desde a educação infantil, nem tão pouco no espaço familiar.

3. *Termo 3*: a sexualidade infantil é um tema de política pública e de gestão visando a proteção da criança pequena, logo, o estudo nesta subárea da educação sexual ultrapassa os muros escolares tornando-se uma questão social e de políticas públicas em sexualidade.

A tese é uma teorização em sexualidade infantil, na Grounded Theory, que tem o seguinte enunciado geral: *Sexualidade infantil se estabelece como teorização em uma única via: a da teoria psicanalítica da sexualidade. As subvias centrais e necessárias à teorização são duas: a primeira, o cotidiano escolar e a segunda é o das efetividades das políticas de proteção à criança na sociedade e sua gestão.*

A tese pode ser sintetizada em três fundamentos:

- A via única ou a referência transversal desta teorização, a teoria psicanalítica da sexualidade, apresenta desde Freud até aos estudos da atualidade, uma (im) possibilidade de se considerar o aspecto emancipatório sexual fora da antropologia, contudo, sempre realizando a confecção de respostas à questão: até que ponto e em que medida, as situações da clínica podem ser transpostas como modelo(s) para a sala de aula, para a formação de professores?
- A primeira subvia, a do cotidiano da escola tem como foco a gestão, a coordenação pedagógica, os professores, os educandos, os pais/responsáveis que não podem abrir mão da realidade da manifestação da sexualidade por parte das crianças e, deste modo, devem organizar práticas pedagógicas para a promoção de uma sexualidade emancipatória.
- A terceira e última subvia, atravessada pela psicanálise e o tema das políticas e gestão da sexualidade, como essenciais à efetivação de uma educação sexual saudável, pautada na diversidade e nos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AVALIAÇÃO NA GT

Diferentemente de uma pesquisa dedutiva, na GT, portanto, uma pesquisa de cunho indutivo, as *considerações finais* e o tipo de rigor concentra-se no que o método chama de *Avaliação*, ou seja, avalia-se a teorização por meio dos critérios *credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade* (CHARMAZ, 2009).

Tarozzi (2011), na mesma direção que Charmaz (2009), afirma que uma GT de vertente construtivista com dados documentais possui em seu próprio modelo ou caminho de pesquisa critérios avaliativos que não fazem sentido se aplicados olhares dedutivos: o método da GT tem um início, um meio e um fim. Mas de qualquer forma, a pergunta geral e ampla, característica da GT, orienta estes critérios.

Os critérios apontados por Tarozzi (2011) se organizam em seis pilares. Em linhas gerais, na forma de perguntas. Estes pilares são: (1) Os dados são suficientes para sustentar a teorização? (2) O percurso dos dados aos conceitos e Memorandos é confiável? (3) Os conceitos gerados a partir dos dados se interligam, e de forma lógica, conseguem o refinamento necessário para se emergir uma teorização? (4) É desenvolvido certo aprofundamento nas temáticas abertas pelos dados, pelos Memorandos e pelos conceitos construídos? (5) A teorização aponta a relevância da temática, no sentido de apontar o avanço do conhecimento na área? (6) a questão utilitária: os leitores poderão encontrar no trabalho aportes para reflexões e olhares para sua necessidade e dúvida, mesmo a busca por inovações?

A avaliação geral da GT, na teorização da sexualidade infantil permite uma resposta à pergunta geral da pesquisa, qual seja a pesquisa, sob o descritor "sexualidade infantil" permitiu encontrar que, sob este descritor, o principal referencial teórico e epistemológico é freudiano e que se expande a autores pós-freudianos e não-freudianos, constituindo-se assim, a psicanálise, a área referencial-geral, sob a qual, os estudos em sexualidade infantil devem ser buscados, dentro da grande área da educação sexual.

Um segundo ponto dos achados da pesquisa e da teorização empreendida: as manifestações da sexualidade infantil na escola são evidentes, como evidente também é o despreparo dos docentes brasileiros para tratar de situações intra-escola, já que convivem, além da resistência em trabalhar com o tema, contam com a resistência dos pais ou responsáveis que veem isto como anormalidades, coisas precoces demais; além de negarem, que seus filhos(as) tenham tais iniciativas ou ações, como beijar o colega de mesmo sexo, se

masturbar, querer tocar uns aos outros, com sexo oposto ou não, enfim. Este segundo ponto foi aonde se pautou um grande conjunto de dados.

O terceiro e último ponto nesta resposta geral de avaliação da GT, na teorização sobre a sexualidade infantil é que o tema se desdobra para questões fora da escola (questões de políticas e gestão de políticas em sexualidade), mas que não saem de lá (da escola). Isto implica inferir e atestar que este último bloco de dados está querendo nos dizer que leis de proteção à criança, como o ECA, por exemplo, e outras leis, como as de criminalização da pedofilia, do abuso sexual ou da prostituição sexual, formas outras de violência à criança e ao adolescente, fazem parte de uma profunda reflexão que retorna à escola, mesmo que ela não queira, pois estas crianças do espaço social e das instituições outras, estão na escola! Então, uma preocupação ou uma ação política de gestão, na forma ou não, de movimentos sociais, devem estar presentes a fim de que sejam garantidas uma sexualidade de formação e constituição psíquica, livre, saudável, prazerosa, o que Freud, vai chamar de ações agressivas pulsionais contra a civilização que proíbe, reprimi e destitui e aniquila o desejo. E esta é a saída pela qual a psicanálise vem desenvolvendo e adaptando as teorias freudianas a estas novas realidades impostas no que se refere ao estabelecimento de um certo conservadorismo e repressão às sexualidades, como pudemos refletir sobre a ideologia de gênero, representado pelo legislativo nacional, estadual e municipais, atualmente ocupado por conservadores religiosos, homofóbicos e declaradamente contrários a diversidade sexual.

É uma resposta um tanto quanto extensa, mas necessária e que se justificam nas linhas seguintes a partir dos critérios de Charmaz (2009) e Tarozzi (2011).

Inicia-se com a defesa de que a pesquisa pautou-se em dados da realidade objetiva, ou seja, são artigos, dissertações e teses que retrataram muito bem a realidade do que acontece no espaço de sala de aula e da escola e, mesmo os artigos teóricos de refinamentos abstratos, dos mais complexos, seja da teoria freudiana ou não, no campo da psicanálise, permitiram, em seu conjunto, aprofundar e estender a epistemologia, digamos assim, da sexualidade infantil, portanto, com bases muito sólidas para apreensão do pesquisador e construção das abstrações teoréticas – teoréticas, para diferenciar de teóricas: precisa-se na GT de interpretações da realidade e não geração de sentenças de verdade, segundo M. Tarozzi.

Este é campo da *credibilidade* de uma pesquisa na GT, para Charmaz (2009) e para Tarozzi (2011). São respostas às perguntas relativas aos dados encontrados. Mas a resposta se expande nas seguintes pontuações: os dados foram suficientemente eficazes para a construção

da teorização; permitiram observações e *insights* interessantes ao pesquisador na formulação dos conceitos chave, principalmente na organização do Memorando que representa um momento de criação, como a do artista com seu quadro, de maneira a possibilitar a exploração do universo mental em que tudo é utilizado para que se possa configurar a teorização. Dificilmente, com os dados coletados, utilizando um método de pesquisa como a entrevista em uma sala de aula ou com alguns atores do espaço escolar, seriam encontradas tantas riquezas de detalhes que possibilitassem a teorização nesta pesquisa.

Os dados foram a todo tempo articulados, comparados, uns enriquecidos com a teorização, outros abandonados, pois não serviam – condição esta, privilegiada e direcionada na GT, sobretudo quando se repetiam as ações, ou seja, quando se saturavam os dados e as reflexões/observações. A mesma articulação e organização fizeram parte dos Memorandos, e dos conceitos, de modo que foi perceptível a via da psicanálise em todos os três grandes blocos da teorização, a saber: a base psicanalítica perpassou os dados do cotidiano escolar e das políticas e gestão em sexualidade. Isto permitiu a construção da teorização por meio de Relatório (três Relatórios) que facilitam em muito a apresentação dos resultados ao leitor(a), como sugere a GT.

Passando às questões da *originalidade* da pesquisa pode-se afirmar que no campo da educação sexual, no recorte da sexualidade infantil, as categorias construídas, bem como os conceitos que dão base aos Relatórios são significadamente novos no campo: *biopsicossexossocial, inacabada docência e temáticas político-sociais em sexualidade infantil.* Pode-se dizer que, de alguma maneira, estes conceitos sugerem uma nova interpretação na área da sexualidade infantil, talvez, principal, ou, fundamentalmente, extrapola os muros da escola, para lá retornando; mas uma ação vetorial específica se fez necessária, inovando os estudos no campo da educação sexual, que foi justamente, parar um pouco sobre o terreno das ciências políticas, ao serem desenvolvidas algumas ideias sobre gestão e política em sexualidade humana, pautada em uma possível resposta na psicanálise, qual seja a do desejo em equilíbrio com as exigências da civilização – civilização na concepção freudiana.

Esta nova interpretação e colocação da questão da sexualidade infantil no âmbito social e político permite a constatação de que a teorização em sexualidade infantil aqui realizada tem um significado social, tem uma importância política, pois em muitos dos dados, os docentes assumem a neutralidade nesta luta, advogando inclusive que se seria interessante

e viável que "esta parte" ficasse com os profissionais da saúde, para se "ocuparem" do pedagógico. Ora, a neutralidade política docente que explica o conceito de *docência-inacabada* demonstra o quanto a dimensão exterior à escola – política e gestão – está distante da prática dos docentes, principalmente, na educação infantil e anos iniciais. Estes, pois, são alguns dos questionamentos que contribuem para a área da educação sexual, como ciência da educação e que se defende, nesta tese, a pedagogia, como ciência disposta a produzir conhecimento, teoria, teorização.

Neste sentido, a *originalidade* encontra muitos pontos a seu favor nesta teorização que, obviamente, não se encerram aqui, são possíveis muitos outros trabalhos de investigação, sobretudo etnográfica, nos espaços escolares e não escolares – sobretudo, nas parcerias com as clínicas de psicanálise, como sugerem Lajonquière (2013) e Almeida; Kupfer (2011) -, para que o campo da educação sexual consiga articular/aproximar/contribuir a clínica à sala de aula.

Um dos indicativos de originalidade e que encaminham a curiosidade para novas pesquisas é a perspectiva kleiniana da sexualidade, a partir do brinquedo e da brincadeira. Assim como as linhas de Lacan e Reich. Este último, trabalhando aspectos bem particulares da sublimação freudiana, talvez seja a maior "receita" dos professores em serviço, qual seja o que fazer com a criança que se masturba? Ou, a "salvação teórica para os problemas sobre sexualidade infantil". É óbvio que não é assim, mas os indicativos de Reich parecem atualmente serem ainda bem interessantes à prática do professor e, portanto, originalidades no campo de estudo aqui sistematizado, o da sexualidade infantil.

A *ressonância* entre os dados (e a realidade) e a teorização explicitada nos Relatórios evidencia-se, por exemplo, na quantidade de dados em cada um dos três blocos e a profundidade de reflexão e de articulação com a literatura da área da educação sexual, da psicanálise, dos escritos freudianos, bem como a literatura, ainda que muito breve, no campo das ciências políticas, quando a teorização se ocupa do tema da gestão e das políticas públicas em sexualidade.

As questões recorrentes nos dados foram explicitadas em cada um dos três Relatórios, de modo que nenhum dos dados encontrados ficou "solto" ou "solitário", ao contrário, todos os dados codificados encontraram nos Relatórios um lugar de ensejo à reflexão e interpretação da realidade que representam. Acredita-se que o leitor (a) encontrará identificação e compreensão dos elementos reflexivo-interpretativos aqui organizados da maneira mais clara

possível. E é neste sentido que a teorização foi escrita, ou seja, pensando na *utilidade* da mesma no campo da educação sexual, de maneira que ficam explícitos os desafios da educação básica com a temática da sexualidade infantil que vai além da escola, da sala de aula e daquela relação, nem sempre harmoniosa, com os pais, sobretudo, na educação infantil.

Pensando o professor (a) da educação infantil, acredita-se que o mesmo (a) se identificará não só com os relatos, mas também com as possibilidades de prática pedagógica (Didática da Sexualidade) que a presente pesquisa apresenta, pois o cotidiano, se considerado na perspectiva aqui adotada (Relatório 2), contribuirá, em muito, para que, a partir da gestão e coordenação escolares, sejam implementadas pelo Projeto Político Pedagógico, de conhecimento geral, de todos, inclusive dos pais/responsáveis, os professores(as), tenham a segurança e o apoio de lidar com os *cotidianos da sexualidade infantil*, de modo que os professores tenham a autonomia, a autoridade e a habilidade de conversar/acalmabilizar os pais e conduzirem as situações sem terem que ficar no meio de duas dimensões de ordem: uma da gestão e outra da mãe ou do pai do educando(a). Ou então, como aparecem nos dados, os gestores(as) ficam como que bombeiros apagando focos de incêndio: de um lado, no interior da escola, com a criança e de outro lado, geralmente com a mãe ou pai, ou responsável pela criança.

A GT conduz à generalização, como se percebe na resposta à pergunta geral da pesquisa, descrita nesta parte final da tese. Generalidades pautadas nos dados e que configuram uma teorização na área da educação sexual.

Uma última consideração é que a teorização em sexualidade infantil, a partir de sua tese geral e da resposta à problemática inicial acima descrita, encaminha como já se afirmou, para novas investigações, inclusive, alterando a método da coleta de dados com entrevistas e intentos etnográficos no espaço escolar, que seriam formas, de talvez, serem encontradas outras respostas e encaminhamentos de outras novas teorizações ou conceitos, que seriam muito bem vindas ao campo da educação sexual, mas ainda no método da GT, sem abandonar a linha de pensamento e produção construtivista, sobretudo nas bases referenciais de Charmaz (2009) e Tarozzi (2011).

Afirma-se, portanto, que a presente pesquisa faz avançar o conhecimento na área da educação sexual e na área da pedagogia, consideradas nesta tese como integrantes das ciências da educação e no atestado de que a pedagogia e a educação sexual são áreas

habilitadas para produção de conhecimento, com excelência e rigor científicos na geração de conceitos, teorizações, abordagens e teorias.

Retomando a tese geral, conclui-se que a sexualidade infantil se estabelece como teorização em uma única via: a da teoria psicanalítica da sexualidade. As subvias centrais e necessárias à teorização são duas: a primeira, o cotidiano escolar e a segunda é o das formulações e o das efetividades das políticas de proteção à criança na sociedade e sua gestão.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, João Luís Ferreira. As influências da Psicanálise na Educação Brasileira no início do século XX. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 22, nº 2, p. 233-40, mai./ago., 2006.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.** Universidade Aberta, 2011.

ALBERTINI, Paulo. SIQUEIRA, Flávia Zanni. TOMÉ, Luciano Aparecido. MACHADO, Tânia Lisboa. Reich e o movimento de higiene mental. **Psicologia em Estudo**, vol. 12, n.º 2, mai./ago., 2007.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. A correspondência entre Freud e Fliess e a primeira teoria freudiana da angústia. **Revista AdVerbum**, v. 4, n.º 1, jan.-jul., 2009, p. 24-28.

AUGUSTO, M.H.A. **O papel do professor no desenvolvimento da sexualidade infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEDIN, Regina Celia. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa.** 2010. 108f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

BEIRAS, Adriano. TAGLIAMENTO, Grazielle. TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. **Aletheia**, nº. 21, Canoas (RS), jun., 2005.

BERGER, Israel. Palestras sobre aspectos da sexualidade para grupos de adolescentes: relato de uma experiência. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** São Paulo, v.1, n.2, p. 102-103, jul/dez., 1990).

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari, **Pesquisa qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA NACAIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. Conversações sobre gênero, sexualidade, teoria queer e educação: entrevista com Guacira Lopes Louro. **Revista do Difere**, v. 2, n. 4, dez./, 2012.

BRINO, Rachel de Faria. WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, 33(2), p. 209-30, jul./dez., 2008

CAMPOS, Renata Carvalho. Infância e infantil: diferenciação conceitual e repercussões clínicas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.5, nº 1, p. 58-71, jan./jun., 2014.

CAPPELLARI, Márcia Schimitt Veronezi. A pedofilia na pós-modernidade: um problema que ultrapassa a cibercultura. **Em Questão**, Porto Alegre, v.11, nº 1, p. 67-82, jan./jun., 2005.

CARVALHO, Maria Teresa de Melo. Sofrimento psíquico, acontecimento traumático e angústia pulsional. **Psicologia em Estudo**, v. 17, nº 3, Maringá, jul.;set., 2012.

CARVALHO, Rita Ferreira de. **Fragmentos de um cotidiano abrigado:** A Institucionalização da sexualidade. 2011. 131 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia.

CELES, Luiz Augusto Monnerat. **Sexualidade e subjetivação:** um estudo do caso Dora. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

CERTEAU Michel de. **A invenção do cotidiano 1:** as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2:** morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada.** Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIAFFONE, Adriane Costa e Rocha. GESSER, Marivete. Integração Saúde e Educação: contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, nº 3, Brasília, jul./set., 2014.

COHEN, Ernesto. FRANCO, Rolando. **Gestão social.** Como obter eficiência e impacto nas políticas sociais. Brasília: ENAP, 2007.

CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Pelo bem dos filhos de nossos filhos. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v.1, n.4, p. 46-48, jul., 1995.

CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. VITIELLO, Nelson. Educação Sexual. **Femina**, São Paulo, v. 14, n. 10, p. 939-942, out., 1986.

COSTA, Ana Paula. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade, relações de gênero e educação sexual na formação de professores(as): algumas reflexões a partir do estudo do currículo do curo de pedagogia. In: REIS, Maria Amélia de Souza. ALEVATO, Hilda. (org.).

Nexus e sexus: perspectivas instituinte. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, p. 247-264.

COSTA, Marelise Veit. O desenvolvimento da sexualidade infantil no cotidiano da sala de aula. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 01, nº 01, Ivoti (RS), p. 14-19, jul./dez, 2013.

DITTMAR, Maria do Carmo Vidigal Meyer. Escuta e interpretação na análise de crianças: primeiras aproximações. In: GUELLER, Adela Stoppel de. SOUZA, Audrey Setton Lopes de. (orgs.). **Psicanálise com crianças.** Perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 203-240.

DOMINGUES, Renata Pimenta. **Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestrado em Educação, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação.** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, v. 18, nº 2 (53), maio/ago, 2007

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, 26, jan./jun., p. 201-223, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996ª.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual.** Retomando uma proposta, um desafio. 3ª ed. Re. E atual. . Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n.3, p. 286-293, set. 1996b.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais.** Adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, vol. IV, set., 1998, p. 123-133.

FILIPPIN, Marcelo. **Significados atribuídos ao conhecimento por executivos:** uma teoria substantiva construída por meio da *Grounded Theory.* 2012. 200f. Dissertação. Mestrado em Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Maringá. Maringá (PR), 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. (1910). Volume XI. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas Conferências Introdutórias e outros textos.** Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos**. (1913-1014). Volume XIII. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos.** Volume VII (1901-1905). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula.** Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. Direito ou renúncia à sexualidade? Uma experiência de orientação sexual com jovens limítrofes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v.3, n. 2, p. 147-153, 1992.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. GOELLNER, Silvana Vilodre. NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPEd:** estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica. Tese. 222f. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

GUELLER, Adela Stoppel de. SOUZA, Audrey Setton Lopes de. (orgs.). **Psicanálise com crianças.** Perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestrado em Educação, 2005.

GUIDI, Giovanni Jose Signorelli. **Identidade pessoal em Freud.** 2011. 222 f. Mestrado Acadêmico Em Filosofia. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marilia.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes et al. **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 113- 123.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JERUSALINSKY, Alfredo Néstor. O outro do Pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre,** Ano IX, n.º 16, julho, 1999, p. 7-13.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud.** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LANES, Dario Vinicius Ceccon. **Ensino de ciências por meio da recreação na educação infantil.** 2011. 79 f. Mestrado Acadêmico Em Educação Em Ciências Quìmica Da Vida E Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean et al. **a pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.353-385,

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** 343f. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2009.

LIMA, Maira Sampaio Alencar. LIMA, Maria Celina Peixoto. Dos discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual. **Psico**, Porto Alegre, PUC-RS, v. 42, n.º 2, p. 212-219, abr./jun., 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud.** Por uma clínica do aprender. 16.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica.** Escritos de psicanálise e educação. 4.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes et al. **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. GOELLNER, Silvana Vilodre. NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista.** 3ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. MAIA, Ari Fernando. (org.). Sexualidade e infância.(Cadernos Cecemca, n. 1). Bauru: Faculdade de Ciências/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 153-180.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. SPAZIANI, Raquel B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Linhas**, Florianópolis, v.11, nº 01, p. 68-84, jan./jun., 2010.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para a ação. **Doxa**, v. 15, n.º 1, p. 75-84, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES. Janaína Justino. Sexualidade na educação infantil: concepções de professoras no município de Campina Grande-PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

MAURISSEN, Sophie. PEREIRA, Mário Eduardo Costa. O conflito sexual infantil abordado de um ponto de vista psicanalítico por Egas Moniz, o pai da psicocirurgia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 15, nº 3, p. 549-559, set. 2012.

MEDEIROS, Ana Lúcia de. **Superando os fatores que dificultam a operacionalização da sistematização da Assistência de Enfermagem:** uma experiência de enfermeiros em um serviço de obstetrícia. 2011. 152f. Dissertação. Mestrado em Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa (PB), 2011.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em profissionais. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

MELO, Sônia Maria Martins de. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 73-113.

MENDES, Adilson Miranda. O desenvolvimento sexual segundo Sigmund Freud, com ênfase na importância da educação sexual. **Educação Hoje**, Palmas, v. 10, n. 1, p. 82-89, jul. 1984.

MOKWA, Valéria Marta Nonato Fernandes. **Estado da arte sobre sexualidade e educação sexual:** estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista. Tese. 222f. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e educação infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Revista Paideia**. 2008, p. 147-67.

NOGUEIRA, Francisco Ronald Capoulade. 100 anos do primeiro trabalho acadêmico sobre psicanálise no Brasil – a dissertação de Genserico. **Analytica: Revista de Psicanálise**, v. 3, nº 4, São João del Rei, jan., 2014.

NUNES, César Aparecido. **História, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Trauma, vida nua e estado de exceção: notas sobre clínica e política. **Interações**, São Paulo, v.11, nº 21, , jun., 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos *com* o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. PÉREZ, Cármen Lúcia Vidal. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação). Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 35-46.

PETRENAS, Rita de Cássia. **O estado da arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**

(1996-2012). 2015. Tese. 315f. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores.** Unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Glaucia da Silva. **Psicanálise e Educação:** da sustentação do enigma à construção do saber. 2011. 125 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

PRISZKULNIK, Léia. A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações. **Psic,** São Paulo, v. 5, nº 1, , jun., 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 15-26.

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

RIOS, Angelita Maria Ferreira Machado. **Violência infantil**: evidências em crimes sexuais contra crianças. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUCRS, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAUGHNESSY. John J. ZECHMEISTER, Eugene B. ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em Piscologia.** 9.ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

MACHADO, Josiane Cantos. Emergência da Psicanálise no Brasil: o pansexualismo de Francisco Franco da Rocha. **Analytica: Revista de Psicanálise**, v São João Del Rei, 3, nº 4, , jan., 2014.

SILVA, Carlos Alexandre Araújo Benício da Costa e. Das relações iniciais entre interpretação e transferência no desenvolvimento do método freudiano. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, vol. 34, n.º 3, jul.-set., 2014.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na educação infantil.** Impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco, 2014.

SILVA, Claudionor Renato da. MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Estudo bibliográfico sobre método de pesquisa em sexualidade infantil nos programas de pós-graduação em educação. **Anais do III Simpósio Internacional de Educação Sexual** - Corpos, Identidade de Gênero e Heteronormatividade no Espaço Educativo. Maringá – PR, 2013.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, nº 3, set./dez., p. 448-463, 2014.

SILVA, Maria Graziela Assenço da. **A sexualidade infantil**: desafios e perspectivas no currículo escolar. 65f. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2013.

SIMANKE, Richard Theisen. CAROPRESO, Fátima. **Temas de introdução à psicanálise freudiana.** São Carlos: EdUFSCar, 2006.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. TRABUCO, Paula Maria. Educação sexual no desenvolvimento infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, nº 2, p. 297-318, jul./dez., 2013.

SKLAR, Sérgio. A pedagogia freudiana? **Revista Espaço Acadêmico,** n.º 112, setembro, 2010, p. 99-107

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças. In: GUELLER, Adela Stoppel de. SOUZA, Audrey Setton Lopes de. (orgs.). **Psicanálise com crianças.** Perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 123- 134.

TANIS, Bernardo. Sobre a transferência. In: GUELLER, Adela Stoppel de. SOUZA, Audrey Setton Lopes de. (orgs.). **Psicanálise com crianças.** Perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 173- 188.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a *Grounded Theory?*** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, Maricel Karina López. OLIVEIRA, Paulo Cristiano. NUNES, Carolina Schmitt. NAKAYAMA, Marina Keiko. Análise da utilização da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) na produção científica brasileira entre 2008-2012. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, nº 24, 2014.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VITIELLO, Nelson. Educação sexual: um inquérito. **Femina**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 288-290, abr., 1987.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância.** Um dos nomes da não razão. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2014.

WU, Xun. RAMESCH, M. HOWLETT, Michael. FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas:** gerenciando processos. Brasília: ENAP, 2014.

YANO, Karen Murakami. RIBEIRO, Moneda Oliveira. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, 2011, 45 (6): 1315-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FRAGMENTOS DA CODIFICAÇÃO ABERTA (DADOS INICIAIS - I) E SATURADA (DADOS INICIAIS – II) - CONSTRUÇÃO DAS SENTENÇAS CATEGORIAIS CONCEITUAIS (SCC).

Dados Iniciais I

COD 1ária	Ano	Revista/ Programa de Pós-graduação	Fragmentos do Texto	Sentenças Categoriais Conceituais (Cod. 2ária)
1	2014	TCC – Graduação em Pedagogia.	Na educação infantil não é diferente, a criança também já apresenta na escola seus comportamentos frente à sexualidade; alguns, muitas vezes reprimidos, porque foram ensinados que o toque sobre si é uma coisa feia, e também chegam cheios de dúvidas, uma vez que as respostas nem sempre foram dadas como se eles ainda não tivessem maturidade para entender. Por estes e outros motivos, o debate sobre o tema sexualidade da criança ainda é um tema tabu, tanto na escola como no ambiente familiar, devido à crença de que a educação sexual estimula o sexo (p.8) 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. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância hoje sobre as condições de vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes (FREUD) (p. 11). Nota-se que a sexualidade infantil foi negada, pois as crianças eram vistas como serem assexuados, não havendo espaço para que a criança conhecesse seu corpo ou expressasse algo do tipo. Talvez essa ainda seja uma herança histórica, que nos dias atuais o diálogo sobre sexualidade infantil seja inflexível e muitas vezes temido entre professores(as) da educação infantil (p.14). “Descoberta do corpo”. “Entendimento das mudanças do corpo”. “Sentimentos, comportamentos e desenvolvimento sexual. Muitas crianças são estimuladas a desenvolver sua sexualidade (trajando roupas curtas e danças sexuais)”. “É a descoberta do sexo”. “É um tema difícil de se trabalhar, pois aborda a intimidade das crianças e ao mesmo tempo tem que ser trabalhado. Sexualidade infantil diz respeito a criança conhecer seus órgãos e seu comportamento diante de pessoas estranhas”.	1.1. A sexualidade infantil evidenciada na escola da infância: manifestações e dúvidas. 1.2.Freud defende a sexualidade da criança. 1.3.Algumas respostas dos professores quando se trata de sexualidade infantil são sem nenhuma base de conhecimento em Educação Sexual... simplesmente, senso comum e com uma fundamentação biologista. 1.4.A educação sexual na escola, na maioria das respostas docentes, deve ser feita por psicólogo ou especialista. *Omissão docente com a educação sexual.*

				1.5.Mesmo que o pedagogo (a) organize o trabalho com educação sexual ele deve ser "supervisionado" por um psicólogo. *Incapacidade, falta de habilidade e segurança em se trabalhar com educação sexual.* Ou talvez, *transferência de responsabilidade; ocupação com o pedagógico curricular tradicional ou dos conhecimentos científicos.*
			(...) as entrevistadas apontam que é difícil a relação família/escola quando se trata da sexualidade, devido ao pais não entenderem a importância do tema na escola infantil (p. 27).	1.6.Relações tensas entre família/escola quando se trata da sexualidade infantil.
2	2014	TCC – Graduação em Pedagogia.	O papel do professor no desenvolvimento da sexualidade infantil contribui para que as crianças possam vivenciar uma sexualidade saudável e prazerosa. Através da socialização de informações educativas, o professor pode ajudar a criança a esclarecer suas dúvidas e angústias, possibilitando um desenvolvimento mais equilibrado (p.4). (...) o professor precisa estar preparado, possuir disponibilidade pessoa e ser dialógico, não lhe cabendo em momento algum impor seus valores pessoais sobre o assunto.	2.1O professor como educador sexual.
3	2014	Arquivos Brasileiros de Psicologia	Na neurose obsessiva, o pensamento apresenta dois traços fundamentais: a sexualização e a ruminação obsedante. Sustenta Freud (1910/2006) que se opera nesse caso um recalque prematuro das pulsões de ver e de saber, elemento que julga ter grande relevância e se mostra essencial no entendimento das determinações da tendência à intensa sexualização do pensamento. Pretendemos investigar o que estaria na base dessa tendência. Para realizar esse objetivo, apresentaremos uma reflexão eminentemente teórica cujo modelo metodológico é do tipo qualitativo, a partir de uma perspectiva hipotético-dedutiva. De acordo com o método que orienta o pensamento freudiano, as considerações metapsicológicas estão necessariamente	3.1.Sobre as neuroses e as pulsões sexuais. Tema central da psicanálise.

			articuladas com o registro da psicopatologia. Ao nos debruçarmos sobre a singularidade do processo de pensamento na neurose obsessiva, estaremos atentos ao que se encontra em jogo no funcionamento psíquico dos sujeitos em questão, privilegiando aspectos intrapsíquicos e intersubjetivos, atentos à vinculação entre os planos da dinâmica e economia pulsionais e o das relações objetais (s/p).[70]	
4	2014	Psicologia: ciência e profissão	(...) os professores conseguiram se instrumentalizar para lidar de forma mais potencializadora dos direitos humanos com as expressões de sexualidade na infância, bem como para atender os pais em suas dúvidas relacionadas ao tema (s/p). Na proposta desenvolvida, compreendeu-se que a formação de educadores em sexualidade deve abranger o sujeito na sua totalidade, o modo como ele pensa, sente e age. (...) entende-se que a contribuição de uma formação ético-política voltada a essa temática não deve se restringir à instrumentalização cognitiva dos educadores, mas contribuir também para que estes recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que emergem no cotidiano escolar. Os autores afirmam ainda que o êxito do trabalho de formação de professores implica que este seja baseado nas dificuldades, nem sempre explícitas, enfrentadas no cotidiano do espaço escolar, ou seja, com objetivos definidos *a posterior (...)* e em serviço (...). A formação de educadores deve considerar também que o modo como esses sujeitos lidam com a sexualidade está relacionado aos discursos que permeiam o contexto no qual se constituíram, preponderantemente influenciado por concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca da sexualidade (s/p). (...) constatou-se que as educadoras da creche se sentiam despreparadas para lidar com o tema da sexualidade infantil e, em consequência, acabavam por desconsiderar ou até repreender muitas das expressões que surgiam no cotidiano da sala de aula (s/p).	4.1. Saúde psicossexual das crianças na creche. 4.2. Oficinas a educadores como possibilidade de trabalhar com mais naturalidade as expressões da sexualidade das crianças. 4.3. Situações de expressões de sexualidade que emergem no cotidiano escolar. 4.4.Despreparo docente em educação sexual (sexualidade infantil).

[70] Obras freudianas de referência:
Freud, S. (2006). *A interpretação dos sonhos* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 4). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1900).
_____ (2006). *Atos obsessivos e práticas religiosas* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1907).
_____. (2006). *Notas sobre um caso de neurose obsessiva* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 10). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1909).
_____ (2006). *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 11). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1910).
_____. (2006). *Além do princípio de prazer* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1920).
_____. (2006). *A negativa* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 19). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1925).
_____. (2006). *Inibições, sintomas e ansiedade* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 20). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1926).
Outros autores que deram continuidade a estes estudos: S. Ferenczi, S e J. Laplanche.

			A partir do trabalho realizado, as educadoras conseguiram produzir novas significações referentes às expressões de sexualidade na infância, passando a percebê-las como inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças. Esse resultado é bem significativo, haja vista que, a partir dessa mudança de olhar sobre esse fenômeno, é possível evitar a patologização das expressões de sexualidade infantil que, muitas vezes, são interpretadas como distúrbio ou até perversão infantil. A reprodução de mitos relacionados à sexualidade nas práticas educativas infantis pode ser um elemento obstaculizador do desenvolvimento da criança na dimensão da sexualidade. O fornecimento de informações incorretas ou simplesmente a dificuldade de o educador tocar no assunto pode dificultar o processo de identificação de situações de abuso sexual e demais violências no campo dos direitos sexuais e reprodutivos (s/p).	4.5. Novas significações do olhar docente sobre a sexualidade respeita os direitos das crianças sobre a educação. 4.6. Conhecimentos em sexualidade evita a medicalização e previne a violência. 4.7. Conhecimentos docentes sobre a sexualidade permite tranquilizar os pais quanto ao desenvolvimento biopsicossexossexual.
5	2014	Analytica: Revista de Psicanálise	O primeiro divulgador da doutrina foi o psiquiatra Francisco Franco da Rocha, fundador e diretor do Hospital do Juquery que, durante muito tempo, foi o único lugar da prática e do estudo da psiquiatria em São Paulo. Franco da Rocha foi também, o autor do primeiro livro brasileiro inteiramente dedicado à psicanálise [71] (...) (s/p). Cabe um esclarecimento sobre o termo "pansexualismo". De acordo com Roudinesco e Plon (1998), ele surgiu após a publicação, em 1905, de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*: (...) utilizado para designar pejorativamente a doutrina freudiana da sexualidade, concebida sob a categoria de uma causalidade única, tanto porque ela recusaria qualquer explicação do psiquismo fora da etiologia sexual quanto pelo fato de que se pretenderia universal, isto é, aplicável a todas as culturas e a todos os indivíduos. (p. 567) (s/p). Franco da Rocha fazia uma leitura particular de *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Segundo ele, foi o estudo e observação direta da criança que ajudou Freud a formar sua teoria da origem sexual das neuroses. Para ele, existe sexualidade desde o nascimento, ele chamou de "periodo de hermafroditismo" (p. 25), onde o instinto sexual se satisfaz sem os órgãos sexuais. Aqui, ele está se referindo ao autoerotismo, onde a libido está ligada na	5.1. Pansexualismo, termos que esteve presente no início da psicanálise, mas abandonado durante os anos 1930.

[71] Franco da Rocha, F. *O pansexualismo na doutrina de Freud*. São Paulo: Typographia Brasil de Rothschild & Cia, 1920.

			excitação da pele ou das mucosas, nas zonas erógenas, que provocam uma excitação de natureza erótica, e Franco da Rocha cita a boca, o lóbulo da orelha e o pescoço como exemplos dessas zonas. A criança busca excitação para se libertar de um sentimento de tensão, e a principal manifestação da libido é o chupar o dedo, que é confundido com o instinto de mamar (s/p). No caso de não ocorrer a sublimação, como na masturbação, por exemplo, Franco da Rocha assegura: "Quando a energia dinamica sexual rompe as forças sublimadoras, surge ás vezes os actos de satisfação erotica que são punidos pelos educadores como vicios hediondos. Segundo Freud estas repressões podem ser o ponto de partida de futuras nevroses." (p. 28) Ou seja, pune-se qualquer ato que seja relacionado com o sexual (s/p).	5.2. Sexualidade infantil em Franco da Rocha e a atitude dos educadores (referência à sublimação freudiana).
6		Psicologia: Ciência e Profissão	Por meio da articulação entre o referencial interpretativo "explicativo" - pautado na lógica do momento traumático - e o referencial interpretativo transferencial - tendo este como o instrumento que, buscando a construção dos sentidos do sintoma, se utiliza do fenômeno da transferência enquanto campo experiencial de atualização dos conflitos pretéritos vividos -, o presente trabalho busca, fundamentalmente, assinalar as transformações essenciais e inflexões cruciais da técnica psicanalítica ao longo do percurso freudiano, apresentando assim as relações iniciais entre as concepções de *interpretação* e *transferência* (s/p). As manifestações histéricas eram vistas, ao final do século XIX, sob duas principais perspectivas: (1) na ausência de lesões orgânicas, os sintomas histéricos eram então referendados à sugestão, à autossugestão ou mesmo à simulação; e (2) era também atribuída à histeria a significância e particularidade sintomatológica de uma patologia como qualquer outra. A contribuição freudiana veio evidenciar que mesmo tendo como base uma abordagem das neuroses pela via etiológica - deixando claro não ser essa uma via qualquer, mas sim uma via de causa sexual -, os sintomas são desencadeados por um conteúdo traumático, já a causa sintomatológica ocorre devido a uma incapacidade relacional entre o afeto e o trauma (s/p).[72] O *Caso Dora* (1905) é que traz pela primeira vez juntas as noções de transferência, fantasia e Édipo. Sendo ele - o Édipo - a descoberta que demarca o momento crucial do pensamento freudiano: a superação da teoria da sedução e a passagem à fantasia, enquanto lugar de excelência da cena psicanalítica. A peculiaridade do Édipo e da transferência é demonstrar tanto a fundamental participação da subjetividade no processo de doença e cura, quanto firmar as figuras parentais como elementos focais do tratamento. Em *Dora,* a ideia de transferência é compreendida como expressão da totalidade relacional do indivíduo durante toda a sua vida, tanto na condição de uma reedição	6.1.Interpretação e Transferência em Freud.

[72] Referência na obra freudiana *Estudos sobre a histeria,* de 1895.

			traumática quanto como uma satisfação substitutiva, ela será sempre caracterizada como um formato único de expressão sintomática do enquadre psicanalítico. Nesse campo, permeia todas as demais manifestações: atos, falas, projeções, deslocamentos e recalques. O percurso freudiano dos *Estudos sobre a histeria* até *Dora* significou fundamentalmente a passagem de um método que tinha como objetos o trauma e a cena representada como as bases da neurose. Adviria posteriormente daí o estudo do fenômeno da transferência, tido inicialmente enquanto interferência, como mecanismo de resistência que substituiu o desvelamento de sentidos -sendo o *Caso Dora* o momento que demarca esta singular mudança na perspectiva freudiana: a transferência passa a ser o instrumento promotor de uma real transformação na escuta técnica do analista (s/p)[73].	
7	2014	Analytica: Revista de Psicanálise	Esta dissertação tem pouco mais de 100 páginas e se estrutura em 9 capítulos, além do proêmio, observações e proposições - as duas últimas situadas ao fim do trabalho. Os capítulos seguem-se da seguinte maneira: "Considerações geraes - Sintese e evolução das idéas de Freud"; "A sexualidade infantil"; "Os desvios da sexualidade"; "Da etiologia das nevroses"; "Das 'nevroses atuaes"; "Das psiconevroses - O recalcamento das tendencias sexuaes"; "Da histeria"; "Das obsessões e fobias - Da epilepsia"; e "A psicoanalise como metodo terapeutico" (s/p). A compreensão de Genserico Pinto[74] e seus pares, naquele momento, era de que a psicanálise se compunha ao mesmo tempo como um método e uma psicologia, sem ter que se limitar a uma justificação científica das neuroses, mas avançando em alguns pontos e tratando, em outros, de objetos completamente diferentes, ainda que a importância dada a sexualidade esteja em destaque na forma como foi tratada nesta dissertação. Em suas palavras, "a sexualidade não é, pois, senão, uma das faces da psicanálise, a qual encerra em si um grande sistema de psicologia geral, normal e patológica, baseada em métodos vários e complexos" (p. 8). A partir desta introdução, a dissertação se desenvolve abordando os temas da sexualidade infantil, da etiologia das neuroses, das neuroses atuais e psiconeuroses (histeria, obsessão, fobias e epilepsia), do método psicanalítico e o relato de cinco casos atendidos no Hospital de Misericórdia no Rio de Janeiro - dentro da seção observações (...). A propósito da sexualidade infantil, Genserico apresenta a grande novidade freudiana dizendo que a "sexualidade existe, pois, na infância, larga e variadamente, mas sob	7.1.Psicanálise e sexualidade infantil. 7.2. Sexualidade infantil e neuroses. 7.3. Temas ligados ao desenvolvimento psicossexual: as perversões. **7.4** Neuroses adultas ligadas à sexualidade infantil (proibições sexuais).

[73] Freud, S. A dinâmica da transferência. *In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* (Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1912).

[74] Genserico Aragão de Souza Pinto, médico cearense. Apresenta a primeira dissertação no Brasil em psicanálise, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914 sob o título *A Psicoanalise: a sexualidade nas nevroses.*

			as formas mais disfarçadas e enganadoras" (p. 20). Nesse sentido, ao mesmo tempo que coloca a dimensão sexual na infância como algo que tem a ver com instintos, recobrindo todas as dimensões corporais, o autor cearense também advoga pelas teses da não hereditariedade, isto é, a causa das neuroses futuras poderiam ser encontradas ali, naquele momento precoce do ser humano, já que desde o início há sexualidade. A partir daí, toda uma apresentação do que seja instinto sexual, zonas erógenas, autoerotismo, amnésia infantil, censura, educação e libido (ou fome sexual como quer o autor) ganham o primeiro plano neste capítulo (s/p). Os defeitos do desenvolvimento psicossexual estão estreitamente relacionados com os instintos sexuais. Quando não há uma convergência perfeita de tais instintos, emergem então as desordens que podem ser representadas por dois estados patológicos, a saber, as psiconeuroses e a perversão sexual. Neste momento, Genserico trata apenas da perversão, reiterando o caráter não hereditário desta entidade mórbida. Sua definição é a seguinte: "as perversões sexuais são os estados de infantilismo psicossexual que, não tendo sofrido com o desenvolvimento do indivíduo uma modificação sensível e necessária, permanece, no adulto, com as mesmas formas, as mesmas manifestações e os mesmos sintomas infantis" (p. 34). Nesse contexto, deve-se organizar as perversões em suas manifestações para o objeto e para os fins sexuais. No primeiro caso encontra-se a inversão (ou homossexualidade), narcisismo, pedofilia e animalismo. Vale ressaltar que é também neste mesmo ano que Freud publica o famoso texto sobre o narcisismo. Ainda que a definição de Genserico seja simplória a propósito do narcisismo, ele demonstra, pelo mesmo, uma certa capacidade de informação com os textos recentes, à época, do autor vienense, como, por exemplo, o caso Schreber e o texto sobre Leonardo Da Vinci. No que tange aos fins sexuais, aparecem temas como transgressão anatômica, fetichismo sexual, masoquismo e sadismo, na medida em que todos introduzem elementos não genitais às satisfações sexuais. Dessa forma, no que diz respeito as perversões, o autor brasileiro parece introduzi-la com o único propósito de advogar sobre a não hereditariedade da doença, já que não tratará mais dela ao longo do texto, enfatizando apenas os problemas relacionados as neuroses (s/p). Nessa perspectiva, as tendências recalcadas são sempre de ordem sexual que se manifestaram na infância e é por isso que pode-se dizer que as psiconeuroses são tendências sexuais infantis recalcadas. No entanto, o recalcamento é aplicado não apenas às manifestações mórbidas, mas também pode ser encontrado numa atividade psíquica normal. Exemplo disso seriam os sonhos, mudanças leves de humor, do caráter, dos gostos, etc... (s/p).	
8		Dissertação de Mestrado.	O abuso sexual infanto-juvenil pode ser definido como sendo todo espectro de ofensas sexuais praticados contra	8.1.Abuso sexual – sexualidade

		Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUCRS	crianças e adolescentes, por indivíduos adultos ou jovens, familiares ou desconhecidos. Trata-se de um fenômeno mundial, que atinge vítimas de ambos os sexos, com maior predomínio sobre crianças e adolescentes do sexo feminino e, na maioria das vezes, tendo o caráter intrafamiliar (...). O abuso sexual é a segunda causa de notificação de violência na população entre 0 e 9 anos, segundo o Ministério da Saúde (...). Este tipo de violência tem recebido atenção especial da sociedade através de campanhas desenvolvidas pela imprensa e órgãos públicos. A preocupação de pais, educadores e autoridades em denunciar os crimes envolvendo a violência doméstica e sexual contra crianças criou a necessidade de qualificar equipes de técnicos, com capacidade de acolher estas vítimas e obter as provas necessárias para comprovar a ocorrência destes delitos (...). (p.6). A comprovação destes delitos é complexa, devido ao fato de que a peculiaridade da violência sexual contra crianças é o alto índice de negatividade no exame físico, ou seja, a ausência de evidências que comprovem a materialidade do delito durante a avaliação pericial (Vanrell, 2008). Em casos de abuso sexual infantil, o trauma físico e a ejaculação podem não existir. Johnson (2004) realizou um estudo, publicado na revista Lancet, avaliando publicações sobre abuso sexual em crianças constatando que 96% das vítimas tinham exames físicos normais, sendo o relato produzido em entrevista realizada por profissionais treinados, a única prova do abuso na quase totalidade dos casos. Como na maioria dos casos relatados à polícia, raramente existe outra evidência além do relato da vítima, a entrevista investigativa realizada por profissional qualificado é uma ferramenta utilizada para obtenção do testemunho infantil e a validação do mesmo como prova pericial (Yuille, 1993). Várias técnicas e protocolos de entrevista investigativa foram desenvolvidos para obter o relato das crianças, com mínima interferência na recuperação da memória destas supostas vítimas, sobre situações por elas vivenciadas (Lamb et al., 2008) (p.6).	infantil: denúncia e capacitação de profissionais para "detecção" do abuso.
9	2014	Revista Contrapontos	Imagem 1: menina de aproximadamente 4 (quatro) anos, brincando com uma boneca, dando-lhe comida na boca com uma colherzinha. A imagem de imediato fez com que as professoras sorrissem, percebendo que seria fácil opinar sobre tal figura, pois perceberam a coerência entre corpo e gênero: menina brincando de boneca, ou seja, "tal como deve ser". As falas das professoras se referiram basicamente ao "instinto maternal": "parece que já nasce com o instinto, a gente mulher, instinto de cuidar" (P5)3 . Outra disse: "Pensei logo no cuidado, a palavra cuidado, certamente isso ela vivenciou e está transferindo de forma prazerosa!" (P12), se referindo que ela observou sua mãe fazendo aquilo e estaria imitando-a. A palavra cuidado também está relacionada com o instinto maternal, referindo-se à mãe como a pessoa que mais se dedica aos cuidados com os filhos(as). "Eu tenho uma filha e não precisa nem mostrar como se faz, a menina já sabe, ela já pega a boneca, cuida dela, finge de	

			dar comida, faz ela dormir" (P2), revelando que em nossa sociedade está dado que menina brinca com boneca. É muito forte ainda a noção de que o amor materno é explicado como "instinto natural" inerente a todas as mulheres, embora a história nos mostre que nem sempre foi assim (...) (p. 455). Um fato ocorrido na sala de uma das professoras participantes, relatado por ela: "um menino se interessou por brincar com panelinhas e alguns colegas começarem a debochar dele. Eu disse que o meu marido lavava a louça e fazia comida na minha casa. Depois desse comentário, não debocharam mais do colega, achando normal" (P6). Ao ser questionada sobre o que entendia por "normal", ela respondeu: "na verdade a gente carrega um pouco de (pausa), por exemplo, eu fui criada que menina brinca disso e menino daquilo, então já vinha com um certo preconceito, mas aí eu procuro não passar isso para eles, mas normal para mim é não ter essa divisão entre menino e menina, eles brincam juntos, a gente separa em grupos por uma questão de limites" (P6). Neste depoimento, a docente afirma que foi criada de uma forma preconceituosa, porém evita passar isso para as crianças. Na mesma fala, diz que separa os grupos por uma questão de limites. Isso não estaria sendo preconceituoso também, visto que os meninos levam a fama de serem mais bagunceiros e as meninas mais calmas? (p.456). Uma das professoras comentou sobre as dúvidas e os desconfortos que esse tema gera no âmbito pessoal e profissional. E outra complementou: "Desconforto porque, no fundo, no fundo, para nós isso é errado!" (P11). Isso nos faz pensar o quanto o poder de subjetivação está presente em nossa vida, em nossa sociedade (p.456). Imagem 2: menino brincando com uma boneca dando-lhe mamadeira. As unhas das mãos do menino estavam pintadas, uma de cada cor. A primeira reação de uma professora foi "que amor!" (P12), outra comentou sobre os novos arranjos familiares: "em muitos lares está acontecendo isso! O pai assumiu o papel da mãe, ele cuida enquanto a mãe trabalha" (P5), "tanto que em algumas famílias, não vai ter pai e mãe, pode ter dois pais, duas mães" (P9). Para algumas professoras (P1, P8, P10), essa imagem foi interpretada como algo novo, que necessita de preparação para ser vista em um prisma diferente. Isso revela a importância da formação dos/as professores/as no que se refere ao gênero e à sexualidade. Questões como estas devem percorrer as práticas pedagógicas e a formação docente, pois propõem que os discursos hegemônicos, que circulam em diferentes espaços sociais, cuja centralidade é exatamente o corpo e o papel que este tem exercido na construção de identidades dos sujeitos, possam ser discutidos, problematizados, apontando novas possibilidades e alargando os olhares. Ações como estas se tornam urgentes para solidificar de forma efetiva a	9.1. Situações do cotidiano da educação infantil: contributos à Didática. 9.2. Conceitos de gênero são pessoais, carregados "nos" professores para a realidade da sala de aula. 9.3. Desconforto em tratar do tema da sexualidade: coisas do privado. 9.4. Práticas pedagógicas e formação docente para a diversidade dos arranjos familiares reproduzidos pelas crianças no espaço escolar. 9.5. Nas brincadeiras infantis o grande desafio dos docentes na diversidade sexual é a compreensão/ aceitação dos pais. Neste sentido a relação escola-família é fundamental. 9.6. Os professores querem evitar questões da diversidade sexual, a homossexualidade masculina e feminina. 9.7. A importância da literatura e dos filmes infantis no trato da sexualidade infantil.

			formação de professores/as nestas temáticas. Após, outra professora narrou uma vivência com meninos de unhas pintadas: "no final da tarde, meus alunos estavam brincando com massinha de modelar e os meninos fizeram de conta que estavam com as unhas pintadas. E aí chegou o pai de um dos meninos e disse: Tira isso! Tira isso que tu és um guri! Que fiasco! Vamos embora! Aí, eu acalmei ele, expliquei que era uma brincadeira das crianças, que era, entre aspas, "normal", que era uma interação entre eles naquele momento, mas o pai não aceitou. Bem machista, isso sim!" (P5). A docente se preocupa em reiterar a normalidade da brincadeira ao pai da criança (...)a importância do vínculo entre escola-família, com o propósito de reeducar tanto professores/as como também as famílias, pois estas podem ser aliadas ou não das diferentes possibilidades dos modelos atuais de relações (p. 457). Imagem 3: duas princesas se beijando na boca, representadas pelas personagens: Bela Adormecida e Ariel, a pequena sereia. A imagem mostrou uma cena pouco difundida na mídia, por se tratar de duas princesas, cujo objetivo final dos clássicos infantis é o encontro da princesa com o príncipe encantado. A primeira atitude de uma das professoras ao visualizar a imagem foi vendar seus próprios olhos com as mãos, dizendo espantada: "não gostei!" (P1), "cena forte!" (P4). Os comentários seguiram: "imagina um final de história assim!" (P11). A professora começou a rir e disse: "e viveram felizes para sempre!" (P11), "é preconceito, mas chama mais a atenção por serem personagens infantis, parece que vai estar influenciando as crianças a serem assim!" (P6), "se fossem duas mulheres reais, acho que não impactaria tanto!" (P9). Essa imagem realmente chamou muito a atenção das participantes, ficaram preocupadas com o fato de que, se isso fosse mostrado às crianças, isso poderia estar influenciando as escolhas sexuais das crianças. Duas mulheres não podem viver "felizes para sempre", como os príncipes e as princesas das histórias? (p.457-8). A pesquisadora Appelt (2007) afirma "que a grande maioria [das histórias infantis] são literaturas sexistas, porque retratam homens e mulheres, meninos e meninas em papéis um tanto estereotipados" (p. 66). O trabalho com a literatura infantil, assim como as brincadeiras e a música infantil, também fazem circular representações que contribuem para dar significação do mundo para a criança, unindo a ordem social. Algumas literaturas problematizam binarismo e sexismo e fazem a criança pensar sobre os papéis que ocupa no social. Para Biagio (2005, p.33), "o que chamamos de sexismo são heranças culturais transmitidas pela sociedade através da família, amigos e professores, o que não quer dizer que são verdades" (p. 457). Uma das professoras (P7) participantes relatou que havia contado a história "Cada família é de um jeito", de Aline Abreu, para seus alunos de Jardim A e a autora começa a história dizendo que existem famílias de jeitos	

			diferentes: famílias que têm dois pais, duas mães. Nesse momento seus alunos teriam achado graça e começado a rir. Então, esta professora interferiu dizendo: "vocês já viram na TV, em alguns países, que já aprovaram o casamento entre homens e mulheres, a adoção de crianças? Isso já pode, já está acontecendo!" (P7). O depoimento dessa professora não negou a existência de casais homossexuais e fez questão de abordar a temática com seus alunos, mesmo sendo crianças de educação infantil. Em contrapartida, outra professora diz: "se vejo uma cena de duas mulheres ou dois homens se beijando em um livro, eu fecho o livro na hora!" (P11). Esta professora se sentiu desconfortável com a possibilidade de tratar das identidades sexuais com as crianças (p.458). Em seguida, uma professora relata: "semana passada, uma menina que não era minha aluna foi num shopping no final de semana e viu duas mulheres se beijando. No pátio da escola, ela falou e eu ouvi: "tem mulher que beija mulher". E os meninos que ouviram diziam: "Não!". Elas passaram uma semana inteira falando que mulher namora com mulher e os meninos continuavam dizendo que mulher só poderia namorar com homem" (P5). Ou seja, a escola não pode ocultar/negar a sexualidade presente nas relações humanas (p. 459). O/a profissional da educação infantil precisa criar o hábito de refletir criticamente sobre os discursos dominantes que influenciam e modelam o trabalho com as crianças pequenas, e se dispor a considerar discursos alternativos. "Portanto, discutir de que forma se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais, torna-se crucial nessa formação", como nos diz Felipe (2008, p. 06) (p. 460). O/a profissional da área da educação deve se perguntar quais os estilos de feminilidade e masculinidade está permitindo que as crianças explorem e refletir sobre as consequências de posicionar meninos e meninas de maneiras diferentes. Na prática, isso significa que tanto meninas quanto meninos precisam ter oportunidades de serem carinhosos, sensíveis, aventureiros, ousados, dispostos a correr riscos ou expressar seus sentimentos de diversas maneiras. Portanto, a escola deve "ser um ambiente onde os meninos e as meninas passam por uma experiência de estudo e discussão desses temas, e de vivência num contexto onde a equidade de gênero é a regra" (p.460).	
10	2014	Revista de Psicologia	O termo infantil comparece na teoria psicanalítica desde os primeiros escritos de Freud (1996/1893-1895), quando ele busca a compreensão dos fenômenos psíquicos, a partir da história de vida dos pacientes, sendo conduzido por eles às experiências situadas na infância. A princípio, não há uma distinção clara entre infância e infantil aparecendo ambos indistintamente para enfatizar a relevância dos primeiros anos de vida do indivíduo no desencadeamento da neurose. Será apenas na associação com a sexualidade que o infantil adquirirá novos contornos, participando dos quadros clínicos e compondo o núcleo traumático em torno do qual a	10.1.Infância (período) e infantil (sexualidade e inconsciente) na psicanálise.

			doença irá se instaurar (p. 59). Para diferenciarmos infância e infantil, optamos por associar a infância ao tempo cronológico e o infantil ao tempo lógico. Dessa forma, a infância aparece como período de inscrição das primeiras experiências do sujeito, o que marcaria sua importância para a constituição psíquica situada predominantemente na infância. Ou seja, apesar de estarem referidas ao tempo lógico, essas operações se dão em determinada fase da vida. Já o infantil está associado à sexualidade e ao inconsciente, constituindo- se como marca no psiquismo, independente da idade do sujeito. Se a infância configura-se como tempo cronológico que separa crianças e adultos, o infantil, por seu caráter intrínseco à pulsão aproxima os dois, evidenciando que no inconsciente não há temporalidade, só sujeito (p.60) A infância é revelada na obra freudiana através do discurso dos pacientes adultos, que, invariavelmente, traziam para a análise "recordações fragmentárias" relativas aos primeiros anos de vida. O termo lembranças encobridoras refere-se a essas recordações que, segundo Freud, se sobrepunham a outras cujo acesso era negado à consciência, fazendo com que o indivíduo recordasse apenas aspectos aparentemente banais de sua infância. (Freud, 1996/1899, p. 287) (p.60). Freud (1909/1996) ao vislumbrar a força da influência da infância na neurose, solicita que os psicanalistas observem as manifestações sexuais das crianças, na tentativa de compreender o infantil presente na sexualidade adulta. Há, portanto, uma confusão entre infância e infantil, na medida em que, se pretende com essas observações descobrir na criança real o fio condutor até a sexualidade do adulto. Como se se tratasse da realidade material das experiências da infância, e não dos efeitos do infantil enquanto "conceito psicanalítico que aponta para as inscrições inconscientes advindas do processo do re calque" (Zornig, 2008, p. 38) (p.63).	10.2. Infância na obra freudiana revelada nos discursos adultos. 10.3. Elementos teóricos para a sexualidade infantil na formação de professores.
11	2013	Revista Licencia&acturas	O relato de uma situação vivenciada em sala de aula, entre pai, filho, colega e professora, desencadeou o conteúdo da presente reflexão a respeito da sexualidade infantil. Descreve-se a situação e apontam-se questões que o momento suscita a respeito das concepções a respeito da criança e de seu desenvolvimento sexual. A descrição do episódio teve início num determinado período do ano letivo numa turma de crianças de três anos de idade. Alguns pais, ao deixarem a criança na sala de aula, despediam-se dela com um selinho (rápido beijo na boca), um tipo de situação observada pela professora diariamente, que, quando se sentia confortável, arriscava dizer: "ok, dá um abraço de tchau no pai e vem brincar". Com o passar do tempo, vínculos formados, a professora observou que essa criança estava beijando seus amigos também na boca. Assim a professora fez algumas intervenções, tentando desviar a atenção da criança para outras brincadeiras. Como o comportamento da criança tornava a se repetir, a professora resolveu comunicar a	11.1."Desviar a atenção" da criança é uma prática comum dos professores(as) no que diz respeito às manifestações da sexualidade. 11.2.A sexualidade infantil em suas manifestações no espaço escolar são muito o reflexo das relações familiares, na forma como os pais se relacionam com a criança.

			seu pai sobre a brincadeira do filho. Junto à professora, o pai reagiu positivamente, demonstrando compreensão do fato. Porém, ao chegar em sua residência, relatou o ocorrido para a esposa, mãe do menino, de forma muito negativa, imaginando a possibilidade do filho estar desenvolvendo alguma forma de homoafetividade. Logo solicitou que a mãe viesse à escola para esclarecer melhor os fatos. Ao chegar à escola, a mãe aflita é acalmada pela professora, que esclarece questões do desenvolvimento infantil. A partir daí, a família concluiu que o filho estava crescendo e tendo suas percepções de mundo, com base nas experiências e modelos vividos com os pais. Portanto a resolução a que se chegou foi de que o beijo, a partir de então, entre pai e filho seria na bochecha (p.14-5).	
			Na sala de aula, o aluno revive a relação original entre pais e filho, transferindo para o professor todo o amor e/ou hostilidade que teve de abrir mão. O professor para cumprir seu papel enquanto tal precisa considerar os sentimentos transferenciais, sem corresponder a eles. Insistindo na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual (...) O significado da palavra transferência, segundo Laplanche e Pontalis (1991, p. 766-767), indica que se trata de um termo introduzido por Freud e Ferenczi entre os anos de 1900 e 1909 para nomear ***um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, mediante o "qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocando na posição desses diversos objetos".*** A transferência é algo que acontece inconscientemente, na qual o desejo inconsciente busca ligar-se a formas (professor) para esvaziá-la de seu valor real, colocando ali o sentido que nos interessa. Instalada, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Esse, contudo, não é um lugar fácil de suportar, pois o professor também é um sujeito desejante com vida própria. Só o desejo do professor justifica que ele esteja nesse lugar, mas assumindo esse lugar precisa renunciar ao desejo para possibilitar a aprendizagem (p.16).	11.3. O conceito de transferência na relação professor/aluno enquanto nas relações intra-classe.
			A entrevista buscou informações referentes ao manejo do professor em situações que envolvam a sexualidade das crianças, sendo que as questões da entrevista foram as seguintes: 1) Situações que envolvam a sexualidade das crianças são comuns em sua prática pedagógica? É possível citar uma? 2) Como você se sente em relação a elas? Caso você se depare com uma situação de sexualidade (criança beija outra na boca, abaixa a calça, masturba-se, questiona as diferenças entre gêneros), que tipo de encaminhamento você daria? Que tipo de ajuda você espera da instituição em que trabalha? Como professor de educação infantil, você se considera preparado para enfrentar essas situações? Você gostaria de ter mais espaço / tempo para discutir mais essas questões ou para você são questões pouco relevantes, já	11.4.Manejo de sala de aula enquanto manifestações da sexualidade na educação infantil. 11.5. Imitação e experiência em sexualidade. 11.6. A sexualidade infantil evidenciada nos relatos da realidade das

			que as crianças são pequenas? (p.16). Professora "A": Sim, cada vez está mais comum, principalmente agora, que estão completando 4 anos de idade. Os alunos falam muito em beijo na boca. E já aconteceu de um menino baixar a calça no pátio". "Estou percebendo agora (segundo semestre) que têm surgido algumas brincadeiras de namorados e trocas de carícias entre as crianças. Certo dia, cheguei à sala depois do pátio e um menino e uma menina estavam escondidos atrás do armário dando um 'selinho'. Conversei com ambos, explicando que criança demonstra carinho com afeto, carinho, abraço e beijo na bochecha. Que beijo na boca é só adultos que dão, criança ainda não pode" (p.16). As professoras em suas respostas foram unânimes em dizer que num primeiro momento conversariam com a criança, tentando desviar sua atenção daquele momento, explicando o porquê de não poder fazer aquilo ali. Mas se não fosse o suficiente, chamariam os pais para expor o que está acontecendo. Esta também foi a atitude tomada pela professora no começo deste trabalho. Num primeiro momento, ela tentou distrair a criança para que desse apenas um abraço no pai; como não foi o suficiente, e a situação tomou proporções maiores, ela alertou os pais (p.17). A quarta pergunta feita às educadoras questionava a preparação. Se elas se sentiam preparadas para enfrentar as situações sobre sexualidade que surgiam em sala de aula. Analisando as respostas das professoras, percebe-se certa insegurança. Professora "B": "Não. Penso que esse tema é pouco explorado nas escolas de Educação Infantil; não se discute o assunto em reuniões pedagógicas, por exemplo. Por isso, quando ocorre uma situação assim, sentimo-nos despreparados, sem saber qual é a melhor providência a tomar". Dessa forma aparece o despreparo dos educadores em relação a esse assunto; por isso cabe à instituição promover mais debates sobre ele. E também aos educadores buscarem leituras para entender melhor o que se passa nessa fase. Quando o professor percebe que certa situação essa fora do seu alcance, a leitura, a troca de informações com seus colegas, pode ser uma boa ajuda. Além disso, a formação continuada do professor faz-se necessária para a profissão, sendo sempre flexível em suas ações, pois são seres humanos em questão: crianças que estão descobrindo o seu corpo e o mundo (...) (p. 17-8).	manifestações nas crianças na Creche. 11.7.Despreparo docente ou omissão das Redes de Formação Continuada?
12	2013	Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde	A noção de homossexualismo na perspectiva da psicanálise vem orientada segundo os ensaios de Freud, a partir discurso do despertar da primeira infância. Onde sustenta que as "aberrações sexuais" da sexualidade adulta não são taras nem desvio genital, e sim uma das formas de "disposição polimorfa" infantil que subsiste na sexualidade adulta. Nesse sentido, Freud em seu discurso, traz uma nova definição da sexualidade sustentando que a genitália não constitui toda a	12.1. Homossexualidade e sua gênese na sexualidade infantil freudiana.

			sexualidade, pois não apenas existe uma sexualidade infantil normal, mas a criança normal é um "perverso polimorfo" (sugar o seio materno, a retenção das fazes, os carinhos, a masturbação) (p.31).	
			Sendo assim, a natureza da sexualidade humana não tem como fim a reprodução, mas o prazer, tomando isso como princípio. O saber psicanalítico na concepção de Freud se subscreve entre a vida sexual normal, a perversão e a neurose onde o conceito de sexualidade se desenvolve de várias formas sob a influência dos acontecimentos da vida. Portanto, Freud parte da concepção, que a vida sexual não começa na puberdade, mas manifesta-se claramente logo após o nascimento, onde é necessário estabelecer diferença entre os conceitos de sexual e genital, considerando que o termo sexual é amplo envolvendo muitas atividades e não tem relações com os órgãos genitais. Dessa forma, a vida sexual vem compreendida pela obtenção de prazer em diversas zonas do corpo devendo ser colocada a serviço reprodução, apesar de que essas funções nem sempre se ajustam (p. 31).	12.2.Sexualidade é desde o nascer do indivíduo e não somente na puberdade.
			Por meio da psicanálise Freud desvenda que as fantasias são diversas e são próprias de cada um, assim como sequelas típicas que representam modalidades inconscientes não apenas as condutas sexuais, mas a própria posição e a existência de um sujeito estão organizadas por algo que lhe permanece tão enigmático quanto alheio e que está inscrito no centro de sua vida psíquica. E ressalta que a atividade sexual não apenas é acompanhada pela imaginação, é por ela comandada. Assim, Freud define o inconsciente como a existência de um sistema psíquico representados pelas pulsações, ou seja, a vida sexual como um sintoma da fantasia do inconsciente psíquico. De acordo (...) para a psicanálise os sintomas tem um sentido que se manifestam no intimo da vida psíquica, portanto necessita ser apreendido em relação com a organização libidinal inconsciente organizada em fantasias (p. 33).	12.3.Homossexualidade ligada às fantasias, segundo Freud, o inconsciente
			A construção da identidade homossexual vem marcada pelos estudos de Freud, Foucault e Marc pelas fantasias e desejos não satisfeitos, revelados pelo inconsciente através das pulsações da vida sexual e da organização libidinal, um sintoma da fantasia e do inconsciente psíquico. Pois como revela Freud o homem insatisfeito cria fantasias, devaneios, que são fundamentais, pois levam aos desejos não satisfeitos. Não esquecendo, porém que os dispositivos da sexualidade são parte da identidade presente nos processos ocultos do inconsciente e ainda segundo o mesmo, a fantasia comanda a atividade sexual. E como destaca Foucault a identidade homossexual é uma formação moderna, definida e cunhada ao longo das décadas, atrelada à realidade político-social (p. 35).	12.4. Homossexualidade, portanto, ligada à sexualidade infantil: "uma das formas de "disposição polimorfa" infantil que subsiste na sexualidade adulta". Ou seja, fantasias e desejos infantis não satisfeitos.
13	2013	Monografia – Curso de	É importante que as questões da criança tenham espaço para serem colocadas e respondidas com clareza e	13.1.Informar e tirar as dúvidas das

		Pedagogia	simplicidade, na medida em que esta curiosidade vai aparecendo. Às vezes, alguns pais querem se livrar logo do assunto e, com ansiedade disparam a falar além da necessidade da criança, na tentativa muitas vezes frustrada de que nunca mais vão precisar falar do assunto (p.24). Nesse percurso de explicações, as crianças acabam por ficarem mais curiosas, pois as explicações não dão conta da sua curiosidade. As lacunas explicativas podem causar reações contrárias das esperadas pela escola e pela sociedade. No intento de proteger a criança do mundo real, o adulto comete o equívoco de esconder a própria vida. Para Freud, segundo Nerea (1941, p. 14), "ocultar os fatos da vida sexual como procedimento para conservar a pureza das crianças, é o que há de mais errado, pois só o fato de se lhes ocultar a verdade, é incentivo para averiguações". O mistério que circunda esse componente da vida humana serve para aguçar a curiosidade e imaginação infantil. Só seria possível esconder a verdade acerca da vida sexual das crianças se essas vivessem totalmente isoladas da sociedade e da própria família. O nascimento de um novo membro da família provoca indagações nas crianças, as quais devem ser respondidas com veracidade. (p. 29-30). A negação pela escola da sexualidade infantil é aqui compreendida como uma forma de violência totalitária, pois é exercida por um órgão burocrático e estatal com o intuito de garantir a ordem estabelecida. A sexualidade sempre foi um tema de difícil discussão, sobretudo para crianças e adolescentes. A curiosidade, a percepção das diferenças no próprio corpo e no corpo do outro, a descoberta das carícias e a fonte incontestável de prazer que o sexo representa, fizeram do assunto um tabu e algo que "não é conversa para crianças" contribuindo ainda mais para aguçar a imaginação de cabecinhas sedentas por informações. Os educadores das séries iniciais e do ensino fundamental enfrentam, durante o exercício de sua função, um grande desafio: A sexualidade infantil. A questão torna-se um desafio devido à ausência deste tema na maioria dos currículos e durante a formação dos educadores de qualquer área das ciências (p. 25). Como principais reflexões do estudo, destacamos que, embora possa se considerar relevante a importância do trabalho com o tema da sexualidade junto aos alunos do ensino fundamental, prevalece, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, sociais, políticos e históricos que envolvem o tema e que determinam a questão do respeito ao corpo, do prazer e do sujeito de desejos, portador de perspectivas e de sonhos. Além disso, segundo os professores entrevistados, os currículos de cursos voltados para a formação inicial e continuada dos docentes desconsidera o tema da sexualidade, o que dificulta um trabalho teórico e prático cientificamente fundamentado, capaz de enfrentar os tabus, os preconceitos e a forma a-histórica com que a sexualidade	crianças implica em educar para a sexualidade, desde a educação infantil. 13.2.A dificuldade de tratar do tema da sexualidade por parte dos pais, professores e das próprias crianças. Estas últimas, sempre coagidas a não falar e nem pensar sobre. 13.3.Curiosidades sexuais suplantadas pela proibição do pensar e do falar sobre sexualidade. 13.4.Negação do direito de saber e conhecer sobre sexualidade infantil, sobre eles mesmos, os infantis. 13.5.Despreparo dos docentes da ativa e ausência da temática da sexualidade nos cursos de formação. 13.6. Quando há um destaque à sexualidade, este destaque é acrítico e simplesmente biologizante. 13.7. Um novo olhar e ações sobre sexualidade infantil nos cursos de formação inicial e continuada. 13.8. O despreparo com o tema da

			humana é predominantemente abordada socialmente (p.27) Há necessidade de que pedagogos e professores tomem conhecimento dos valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo. Além disso, é necessário que esses profissionais identifiquem e revejam, ou assumam claramente, os preconceitos que embasam esses comportamentos e essa visão. Em quaisquer casos, devem reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos antagônicos aos seus. Este tipo de postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate, sem a imposição de valores específicos. Os professores devem permitir aos seus alunos acesso a todas as discussões possíveis sobre a sexualidade ou qualquer tema referente ao seu cotidiano. Que eles próprios respeitem a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantam o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas (p.34). (...) a maioria dos professores da 1ª fase do Ensino Fundamental, não estão preparados ou se sentem inseguros em relação à abordagem do tema, pois 45 (9% dos 20 professores entrevistados), dizem que não se sentem preparados e que o tema deveria ser tratado por especialistas da área da saúde, 30 (6% dos professores) diz não estar preparado por se sentir inseguro, 5 (1% de professores) afirma que se sente preparado, mas não tem recurso necessário para falar de sexualidade na escola e 20 (4% dos professores) afirmam que se sentem preparados e gostam do tema (p. 52). Levando em conta que uma parte significativa dos professores disse que o tema deveria ser tratado por um especialista da saúde (...) "Na verdade, são os profissionais da própria escola (professores ou orientadores), na qualidade de adultos significativos para os alunos, que se constituem em interlocutores confiáveis para as questões da sexualidade." Pois, é no professor que na maioria das vezes, o aluno encontra a confiança para responderem seus questionamentos e dúvidas (p.52). As manifestações da sexualidade poderão acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar, ela poderá vir de variadas formas, seja através de um questionamento, dúvida ou comportamento, exigindo assim do professor uma subserviência, uma dedicação para trabalhar com seu aluno, respeitando cada etapa de seu desenvolvimento, dando o melhor de si trabalhando sempre com autenticidade. Quando surgem essas manifestações, essa é a melhor hora de desenvolver um trabalho que não teria sido programado anteriormente, pois se toma inovador. Neste sentido observa-se que: A sexualidade gera nos alunos grande variedade de sentimentos, sensações e dúvidas. Suas manifestações são espontâneas, acontecem inevitavelmente e os professores precisam estar preparados para lidar com elas. A atitude de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder (..) (p. 55).	sexualidade infantil é assumido pelos docentes. 13.9.Para os professores do Ensino Fundamental, o tema da sexualidade deveria ser tratado por especialistas da área da saúde. 13.10 Princípio didático da imprevisibilidade da emergência das manifestações sexuais das crianças, bem como, suas dúvidas sobre sexualidade.
14	2013	Educativa	Hoje se reconhece a necessidade e a importância da	14.1.Educação

			Educação Sexual no desenvolvimento infantil, e mais ainda, esta deve fazer parte de Educação Escolar, pois vivemos num ambiente extremamente sexualizado "onde os discursos sobre a sexualidade entrelaçam todas as esferas de nossa vida cotidiana, confusos, apelativos questionantes, mistificadores e enquadradores" (p. 297). (...) para que a educação sexual se estabeleça nesse nível nós, sociedade, tanto pais como professores, temos que criar informações, referências éticas, referências existenciais, referências políticas, padrões estéticos, situações de convivências, representação da identidade do menino e da menina, de maneira a inferir sempre igualdade, solidariedade e complementaridade, e nunca violência, degradação, repressão. Então desta definição básica, eu diria, nascem posturas pedagógicas e didáticas (p. 298).	sexual e desenvolvimento infantil: desenvolvimento psicossexual. Educação sexual na infância: ainda um tabu... Total desconhecimento por parte dos educadores.
			Acreditamos que para prepararmos os professores que atuam em educação infantil e ensino fundamental devemos abordá-la em três grandes temas que deveriam constar na formação de professores, tanto nas graduações e como nas pós-graduações (...) **Inicialmente deveríamos compreender a história da sexualidade** (...).**o segundo tema que compreende as manifestações da sexualidade da criança numa vertente cientifica**: O que a criança vai expressar aos dois anos de idade? Como é seu pensamento? Como é a sua linguagem? Como vê e representa o mundo? O que uma criança vai apresentar aos quatro anos de idade? Diversos teóricos, em evidencia Freud, uma das nossas grandes referências ocidentais, nos dizem muito sobre as etapas vivenciadas no desenvolvimento infantil. (...) **O terceiro tema será dedicado à didática da educação sexual**, didática como meio de trabalhar com crianças e adolescentes, como meio de falar ou de apresentar-lhes uma significação. A didática significaria como trabalhar, agir com as crianças quando na sala de aula, por exemplo, estão beijando, manifestando a curiosidade sobre os órgãos genitais, questões relacionadas a gênero, entre outros. Então quando a sexualidade está em toda a sala de aula, e são percebidos estas formas de interação em vez de dar aqueles conteúdos frios, aquelas determinações moralistas, proibições, interditos, precisamos escutar o que as crianças estão dizendo: "Por favor adultos, vejam essas coisas que estão acontecendo"; "Por favor, ensinem-nos algumas coisas, parem essa aula, conversem conosco, nos dê uma orientação". Esta é uma forma indireta das crianças expressarem as suas necessidades, de mostrar o que necessitam no momento: "Por que você não para a aula e me explica o que está acontecendo com meu corpo, me dê alguma orientação sobre o que é esta coisa gostosa que sinto quando me aproximo de um colega (menina ou menina)?" (p. 314-5).	14.2.Uma pedagogia e uma didática para a sexualidade nasce de posturas pessoais dos educadores e pesquisadores da área da Educação Sexual. 14.3 Formação de professores em três frentes: (1) História da Sexualidade; (2) Estudo científico sobre as manifestações da sexualidade na infância (Psicologia, Antropologia, Filosofia, etc.) e (3) NA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL, ou seja, Práticas Pedagógicas.
			Primeiramente, o adulto deve aceitar a sexualidade como parte da vida humana; ensinar o uso correto de todas as partes do corpo; reagir naturalmente a qualquer manipulação genital esclarecendo suas ideias sobre as	14.4 Posturas do educador frente à educação sexual na

			diferenças anatômicas, pois a criança está conhecendo o seu próprio corpo e o do outro; a intervenção do professor deve ser atenta, constante, tranquila, mas firme colocando para as crianças os limites de que elas necessitam; deve devolver a pergunta à criança, para entender o que ela está realmente perguntando e dar respostas objetivas às suas perguntas (p. 315-6).	educação infantil: aceitar a sexualidade humana.
15	2013	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica	A palavra "trauma" é de origem grega e reporta-se à *ferida* que provém de uma penetração. Assim, o *traumatizante* seria sempre associado ao rompimento de uma estrutura de defesa. O caráter súbito, inesperado e ameaçador de acontecimentos extraordinários, a variedade desconcertante das formas de sua assimilação psíquica, a discrepância entre a recorrência duradoura do ataque interno pulsional e a finitude do evento externo, a desestabilização e a regressão psíquica que incidem sobre o sujeito e a peculiar dinâmica temporal e mnemônica da irrupção traumática apresentar-se-iam como os múltiplos e embaraçados fios do que poderíamos chamar de *trama* do trauma. O curso histórico do pensamento freudiano registraria essas várias faces do trauma, oscilando, porém, quanto ao peso epistemológico concedido a cada uma dessas dimensões aludidas (s/p).	15.1.O estudo do trauma freudiano para se compreender as diversas nuanças da sexualidade infantil.[75]
16	2012	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	De um ponto de vista psicopatológico, Egas Moniz foi o primeiro autor português a considerar a perversão sexual em crianças, demonstrando manifestações psicogenitais poderosas e precoces, nas quais prevalece um desequilíbrio das pulsões parciais relacionadas com as zonas erógenas. As perversões sexuais são assim, pela primeira vez em Portugal, tomadas em conta como "verdadeiras psicopatias" (...) (p. 551). O autor introduz, assim, uma perspectiva inédita ao estudo da sexualidade na literatura portuguesa, dando ênfase ao "estudo psicológico das tendências infantis no sentido da sexualidade" desenvolvido por Freud. Egas Moniz[76] considera que o instinto sexual aparece na idade infantil (formadora da libido), dado que as glândulas ligadas a esse instinto estão presentes desde o nascimento do ser humano e não apenas na puberdade, como se pensava ainda nessa época e como ele próprio tinha previamente afirmado em 1901, na Fisiologia da vida sexual (p.552). Em seu texto intitulado *A vida sexual*, cujo Prólogo confronta o neurologista português com a psicanálise de Freud, Egas Moniz revela um espírito científico ímpar alicerçado na assimilação atenta e crítica das grandes lições dos pioneiros da sexologia, tais como Krafft-Ebing, Moll e Freud. Nesse texto o autor visa atrair a atenção dos psicólogos e dos neuropatologistas para a teoria freudiana, partilhando os resultados da	16.1. Egas Moniz dá continuidade aos estudos freudianos sobre sexualidade infantil, inovando: articula a libido aos estudos das neurociências.

[75] Imprescindível a leitura da obra freudiana *Inibição, sintoma e angústia, de 1926.*

[76] Algumas obras do português Egas Moniz:
EGAS MONIZ (1921). O conflito sexual. In: *Cem anos de psicanálise*. Lisboa: ISPA, 1997. p. 65-85. EGAS MONIZ (1922). A vida sexual. In: *Cem anos de psicanálise*. Lisboa: ISPA, 1997. p. 87-104. EGAS MONIZ (1924). Júlio Dinis e a psicanálise. In: *Cem anos de psicanálise*. Lisboa: ISPA, 1997. p. 105-116.

			investigação psicanalítica que adquiriu diretamente pela leitura aprofundada da obra de Freud. A teoria da sexualidade exposta por Egas Moniz nessa obra, particularmente na seção da Patologia da vida sexual, analisa a homossexualidade masculina e feminina como psicopatologias do comportamento sexual, a partir de casos clínicos nos quais observa graves efeitos na saúde e no bem-estar dos pacientes (p.552). Tal como Freud, esse neurocirurgião refere-se à sexualidade infantil defendendo que a libido na criança pequena é obtida por meio da satisfação pela excitação das zonas erógenas (mucosa anal, labial, algumas regiões da pele etc.). A exemplificação da difícil distinção nos primeiros momentos de existência do ser humano entre o instinto da nutrição (mamar) e sexual (prazer erótico de sucção), a que Egas Moniz se refere no início do seu texto, surge então pela referência ao prazer da nutrição e à satisfação erótica que a criança ressente no ato de sucção, tal como Freud demonstrou em 1905 (p. 553).	
17	2012	Psicologia em Estudo	A pulsão sexual, diferentemente do instinto sexual, não se limita às atividades repertoriadas da sexualidade biológica, mas constitui o fator primordial que impulsiona toda a série de manifestações psíquicas, estando, portanto, no fundamento do aparelho psíquico e de seu funcionamento. Freud inaugura, assim, uma nova e revolucionária compreensão da sexualidade humana. (...)Freud acabará por ressignificar profundamente a noção de perversão, situando a sexualidade infantil e perversa no fundamento da sexualidade humana. É justamente nesse contexto que a noção de pulsão sexual irá emergir. Definida, em termos clássicos, como o representante psíquico das excitações provenientes do corpo, a pulsão sexual constitui a ferramenta teórica que viabiliza a construção da teoria da sexualidade em Freud (...) (p.530). Como vimos, Laplanche (...) [77] recorre aos "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" (Freud, 1905/1969), mais especificamente às noções de sexualidade perversa polimorfa e de prazeres preliminares, para definir com maior precisão a pulsão sexual no ser humano. O sexual infantil é a grande descoberta de Freud. É o "sexual" alargado além dos limites da diferença sexual, além do sexuado. É o sexual parcial, ligado às zonas erógenas, funcionando segundo o modelo do *Vorlust*, onde vocês tornam a encontrar a palavra *Lust* que quer dizer ao mesmo tempo prazer e desejo (...) (p.532). Laplanche é obrigado a reavaliar a problemática da gênese do pulsional no homem. E, mais do que isso, é obrigado a reavaliar o que seria a pulsão no homem. Para ele, a sexualidade infantil, longe de ser fator constitucional do sujeito, resulta dos fenômenos sexuais e inconscientes da sedução exercida pelo adulto sobre a criança. Trata-se aqui da sedução generalizada e	17.1.Pulsão sexual: um dos conceitos centrais na Psicanálise. 17.2. Ampliação da teoria da sexualidade infantil em Laplanche. 17.3.A constituição da sexualidade infantil na criança é influenciada pelo adulto (teoria da sedução) nas

[77] Laplanche, Jean. *Freud e a sexualidade*: o desvio biologizante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

			inconsciente, que vigora por meio da relação fundamental e imprescindível entre adulto e criança no início da vida infantil – relação esta marcada pelos cuidados maternos e de autoconservação (...). Dessa forma, pulsão e sexualidade são noções indissociáveis, pois se a pulsão é o que advém do contato humano – e os conteúdos humanos estão permeados de sexualidade – como pensar a pulsão sem pensar a sexualidade? (p. 536-7).	interações.
18	2012	Itinirarius Reflectionis.	[...] Falando sério, não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de „sexual". Talvez a única definição acertada fosse „tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos". [...] Se tomarem o fato do ato sexual como ponto central, talvez definissem como sexual tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto, e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual. [...] Se, por outro lado, tomarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, correm o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo (FREUD, 2006, p. 309) (p. 2). Sem dúvida que, pesquisas (Oliveira e Costa, 2011; Egypto, 2003; Werebe, 1998) desenvolvidas a respeito deste tema evidenciam o papel essencial da família na construção da sexualidade pela criança. Werebe (1998), afirma que a educação informal, que se realiza pela família, possui uma importância no desenvolvimento da criança e na formação de valores. Para o autor, os pais são os primeiros educadores da sexualidade da criança. Tal educação ocorre, muitas vezes de forma inconsciente, pois os pais não tem noção das consequências que suas atitudes ou falas, o que estas proporcionarão as crianças. Nestes casos, para Werebe (1998), os pais educam mais pela atitude do que pelo que dizem. Percebe-se o quanto a fase da descoberta dos órgãos genitais pelas crianças, que ocorre por volta dos três anos, desestabiliza os pais e os educadores (p. 14). Os pais devem sempre prestar atenção aos questionamentos das crianças, assim como responder a estes de maneira verdadeira, sem omitir nem entrar em detalhes desnecessários, deve-se restringir a responder somente as perguntas feitas. Segundo Nunes (2006), caso não saiba responder, falar a verdade é sempre a melhor solução bem como evitar falar mentiras. Tratar as perguntas das crianças de forma negligente ou falsa pode contribuir para o sentimento de solidão e trazer para a criança a sensação de não poder confiar naquele que está próximo a ela para ajudá-la a resolver suas angústias. Transmitir o conhecimento por meio do diálogo e da reflexão, ajuda a esclarecer e desmistificar dúvidas, inseguranças, medos, incertezas e anseios sobre a sexualidade. O conhecimento construído pela criança fundamenta-se, no meio em que vive, nos valores das	18.1.Freud falando sobre sexo e sexualidade. 18.2.O papel dos pais na construção da sexualidade pela criança. 18.3. Respostas verdadeiras que os pais derem sobre a sexualidade, evitarão mentiras apreendidas e aprendidas em outras fontes.

			pessoas com as quais convive e nas mensagens internalizadas em seu inconsciente. Neste sentido, torna-se essencial que os pais auxiliem de maneira consciente na vivência, gênese e evolução do conhecimento sobre a própria sexualidade (p. 15-6). (...) sobre o conceito de sexualidade, lembrando aos pais que a sexualidade não se vincula apenas ao psiquismo do indivíduo, mas está atrelada também a sua formação pessoal e que as crianças são dotadas de sexualidade desde que nascem, buscando o prazer em todas as fazes vivenciada por elas. Vale ainda destacar que, a família faz parte do processo de formação da sexualidade de seus filhos, o diálogo aberto e sem preconceitos entre pais e filhos é o melhor caminho para a construção da sexualidade das crianças, e deve-se lembrar que a família é o auxílio que a escola tem no trabalho de orientação sexual da criança (p.16).	18.4. Desenvolvimento biopsicoSSEXOssocial advém também da participação dos pais no construção da sexualidade infantil.
19	2012	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	(...) os desenhos das crianças, por mais que estejam baseados nas estórias contadas nos livros[78], revelam o que pensam sobre sexualidade e sobre o que é ser um homem e uma mulher. Deste modo, o que encontramos em suas gravuras não é somente a figura de um pênis, de uma vagina ou de posições sexuais. Encontramos sim concepções sobre essas figuras, conceitos que, construídos socialmente, indicam preconceitos, subserviências, questionamentos e indignações sobre as formas que aprendemos, ao longo da vida, para nos comportamos sexualmente enquanto homens e mulheres (p. 134). Claro está que a demanda social pede abordagens conscientizadoras sobre sexualidade e relações de gênero. Mas será que são mesmo conscientizadoras? A escola está para emancipar ou para enquadrar? Quem nos educa? Algumas considerações, certamente reflexões, mais desenhos e muitas questões... (p. 148). O processo de constituição social das identidades sexuais e de gênero se dá no âmbito das instituições sociais, como exemplo, a escola. Neste contexto, é impossível negar a manifestação dessas identidades nos espaços escolares, como também a atuação dos/as professores/as sobre esta. Assim, faz-se necessário prepararmos nossos/as educadores/as para agirem conscientemente sobre as manifestações de sexualidade e relações de gênero que ocorrem em suas salas de aulas. É preciso muni-los de formação para saberem informar os alunos, educar sexualmente de forma emancipatória, isto é, instigando a crítica e a reflexão (p. 147).	19.1.Desenhos infantis como recurso para apreender e compreender as manifestações sexuais das crianças. 19.2. A necessidade de formação continuada e políticas em educação sexual nos Sistemas de Ensino. 19.3. As manifestações da sexualidade infantil não podem mais continuarem serem negadas no espaço escolar.
20	2012	Psicologia em Estudo	(...) reafirma e retrabalha uma das teses freudianas centrais sobre a angústia, expressa por Laplanche nos seguintes termos: "a angústia está intimamente ligada ao	20.1.Em Jean Laplanche a ligação da angústia

[78] Livros: "(...) Mamãe botou um ovo (1993), Cabelinhos nuns lugares engraçados (1999) de Babette Colle e Menino brinca de boneca? (1998) de Marcos Ribeiro (COSTA et al, 134).

			problema do recalcamento e é na medida em que as representações perigosas são recalcadas que elas suscitam a angústia". Ao defender essa tese, Laplanche (...) coloca em relevo a originalidade da abordagem freudiana da angústia relativamente ao pensamento que o antecedeu, seja ele o pensamento filosófico ou o pensamento psicológico naquela vertente que se alinha às ciências da vida. Para dizer brevemente e, portanto, de forma imprecisa, porém suficiente para o nosso propósito, podemos asseverar que, para a psicanálise, a angústia configura-se ante um perigo pulsional e não ante o perigo de existir e nem ante o perigo real. (...) Freud (...) estabelece a distinção entre o conceito de *Realangst* e o de *neurotische angst,* na tentativa justamente de demarcar a especificidade do campo da psicanálise relativamente ao das ciências da vida (s/p). Jean Laplanche retomou a teoria traumática das neuroses em sua versão propriamente freudiana, também conhecida como teoria da sedução, e reinterpretou-a em sua teoria da sedução generalizada. Ao ressaltar a articulação original entre acontecimento traumático e fantasia presente na teoria da sedução freudiana, Laplanche valorizou e acentuou a ideia de que a pulsão contém o traumático em sua constituição mesma. Ele irá colocar em relevo a situação de passividade da criança ante o adulto, definindo-a mais precisamente como a passividade da criança em relação à mensagem de natureza sexual vinda do mundo adulto. Este é, pois, o sentido específico do trauma sexual constitutivo da pulsão: a sedução da criança pela mensagem sexual do adulto é geradora do trauma interno, equivalente ao ataque pulsional. Podemos ainda dizer que o caráter traumático da constituição do psiquismo é uma premissa universal, condição inelutável dessa constituição (s/p).	com a sexualidade. 20.2. Para Laplanche, a pulsão já contém em si o trauma.
21	2011	Revista Aleph. Infâncias.	Por outro lado, cada vez mais percebe-se que os pequenos têm desejos, experiências e fantasias sexuais (p.1). A sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje, é pouco falada e explicada e, por isso, permanece como uma *terra incógnita* (...) para os adultos que a experenciam como uma temática assustadora e, muitas vezes, proibida. No entanto, é uma dimensão humana à serviço da vida porque traz ganhos vinculados às bases fundamentais da felicidade como exercício do prazer e do amor (p.4). A sexualidade infantil apresenta-se na escola como um grande desafio pela transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamento acerca da temática. Expressa por crenças, atitudes, valores, papeis e relacionamentos é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade (p.5).	21.1.Sexualidade como componente do desenvolvimento na educação infantil

22	2011	Psico	Tal pulsão tem como característica não ser um nos instintos fundamentais, mas estar imbricada na pulsão sexual e está relacionada às pesquisas sobre a sexualidade. A partir desta conceituação, é possível perceber uma tentativa de Freud para contribuir com as questões relativas ao campo educacional, visto que ao longo do texto ele relaciona alguns problemas encontrados no campo educativo como sendo causados pela de exclusão da sexualidade como parte do desenvolvimento da criança. A pulsão de saber teria como destino de atividade a sublimação, como uma tentativa de domínio sobre os impulsos sexuais e a escopofilia como fonte de energia (p. 213). *Sua atividade corresponde, de um lado, a uma maneira sublimada de obter domínio, ao passo que, de outro, ele utiliza a energia da escopofilia. Suas relações com a vida sexual, contudo, são de particular importância, já que aprendemos através da psicanálise que o instinto de saber nas crianças é atraído inesperadamente cedo e intensamente para os problemas sexuais e é, na realidade, possivelmente despertado de inicio por eles (Freud, 1905/1976b, p. 200).*	22.1.Pulsão de saber como um componente importante de articulação da Psicanálise com a Educação (teoria da sublimação).
			Em "Moral Sexual Civilizada", Freud (1908/1976e) discorre sobre os efeitos da repressão da pulsão sexual e as consequências para o sujeito. Embora o homem se diferencie dos animais através da possibilidade de sublimar os desejos sexuais e direcioná-los para outros fins, a saída sublimatória não esgota a energia sexual. Assim, toda a discussão entre Édipo, a sexualidade e a repressão levam Freud a tocar no tema da educação e nos efeitos dela para a subjetividade. O sujeito sai do complexo de Édipo pelo medo da castração e entra no mundo da cultura para enfrentar outras abdicações, a fim de preservar os laços sociais. Neste momento, Freud (1908/1976e) afirma que a educação tem o papel de limitar o autoerotismo, para evitar que o sujeito se fixe nele e torne a pulsão sexual fora de controle. Embora a educação vise reprimir as pulsões sexuais, elas não desaparecem por completo, e continuam a existir, mas de forma 'camuflada'. Assim, as medidas utilizadas pela educação para suprimir a energia sexual são consideras, por ele, como severas e produtoras de neurose, mesmo já havendo o reconhecimento da necessidade de certa repressão – para que a pulsão não saia das fronteiras toleradas socialmente (p. 215). Ao escrever o tópico sobre a contribuição da teoria psicanalítica para a educação, destaca que as descobertas sobre a sexualidade infantil podem permitir aos educadores compreender certas fases do desenvolvimento e aceitar como 'normais' algumas condutas das crianças. Tal observação decorre da analise clínica de Freud sobre o papel decisivo da educação na formação das neuroses. Além disso, ele destaca que certas condutas infantis, consideradas como perversas, são fundamentais para a formação do psiquismo e revela que os educadores devem direcionar tais impulsos para os processos sublimatórios, afirmando: A educação deve	22.2.Práticas dos professores em relação às manifestações sexuais das crianças são voltadas à repressão das pulsões sexuais das crianças.

			escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (Freud, 1913/1976h, p. 226-7) (p. 216). Logo, há algumas contribuições que Freud pode dar à educação, quais sejam: apontar as falhas da educação quando reprime a sexualidade, ressaltar a importância da relação entre professor e aluno, a partir da relação com os pais e demonstrar como o desenvolvimento da sexualidade infantil interfere no potencial intelectual, deslocando o foco dos problemas de aprendizagem do campo orgânico para o psicológico. Esta última contribuição pode ser pensada também no campo da educação especial, uma vez que seu surgimento está vinculado às dificuldades encontradas por clínicos na educação de crianças com distúrbios. Tal contribuição abre caminho para outros autores psicanalíticos, como Maud Mannoni[79], pensarem o problema do déficit intelectual através da relação da criança com os pais e a educação como um meio de transmissão, e não somente de repressão (p. 219).	
23	2011	Revista Psicopedagogia	Em particular ao universo da literatura infantil, as histórias surgem como possibilidades da criança vivenciar sensações de perda, de busca pelo desconhecido, de tristeza, de desconforto, de amor, raiva, dentre outras, levando-as a experimentar novas descobertas sobre o mundo e sobre elas mesmas. Em conformidade com esse posicionamento, entende-se que a criança que entra em contato com as histórias infantis desenvolve seu imaginário, tornando-se, pouco a pouco, um leitor em potencial. Nesse contexto, o mediador terá papel de destaque na promoção da leitura, pois nenhum conhecimento será construído sozinho (s/p). (...) f) Sexualidade Infantil - relatou-se que a temática da sexualidade é encarada com desconforto por grande parte das pessoas, e que as indagações infantis são tratadas com respostas ambíguas ou ainda omissões, nas quais geralmente se reproduz a dificuldade que pais, educadores e as autoridades tiveram para respondê-las em momentos decisivos no processo de desenvolvimento. Discutiu-se que a sexualidade não abarca somente o sexo, mas também as questões de gênero, afeto, carinho, prazer, entre outras. Por exemplo, nas questões de gênero, foi refletido como os estereótipos são reproduzidos na literatura infantil utilizada no cotidiano escolar, na utilização de cores e brincadeiras mais "adequadas" para meninos e meninos, inferência de habilidades típicas de cada gênero,	23.1. Literatura infantil na escola da infância como decisiva para o desenvolvimento biopsicosexossocial. 23.2.Literatura infantil na vertente da sexualidade: pouco usada pelos professores. Gera desconforto.

[79] Algumas obras:
MANNONI, Maud. *A criança atrasada e a mãe.* Portugal: Moraes Editores, 1981.
MANNONI, Maud. *De um impossível a outro.* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
MANNONI, Maud. *Um saber que no se sabe*: la experiência analítica. Buenos Aires: Gedisa, 1986.

			curiosidade das crianças a respeito de conhecimento de seu próprio corpo e do corpo de outrem, os papéis de gênero apresentados nos livros e nas narrativas. Foram apresentados para as educadoras alguns exemplos de bibliografia para serem trabalhados em sala de aula sobre este assunto - *Menino brinca de boneca?* (Marcos Ribeiro), *Ceci tem pipi?* (Thierry Lenain), *Convivendo com meninos e meninas* (Guia da Criança Cidadã, Unicef), *Menino ou Menina: João ou Joana?* (Luísa Veiga, Filomena Teixeira, Fernanda Couceiro) (s/p).	
24	2011	Estudos Feministas.	Mergulhando nas possibilidades de uma escrita rizomática, puxo o fio das expressões da sexualidade das crianças nos contextos sociais, históricos, culturais em que vivem na atualidade e pergunto: como o poder se exerce tornando-se invisível? Que espaços meninos e meninas têm para suas descobertas nessa dinâmica interativa que encharca o filme The Sacred Mound? Onde estão os panópticos? Nas instituições de educação infantil? Nas casas? Nos jardins? Nos parques? (p. 613).	24.1.Filmes como espaços de descobertas e vivências da sexualidade infantil. Rota de fuga à violência adulta das proibições sexuais infantis. Filmes: A ostra e o vento[80], A teta e a lua[81] e Inocente malícia[82]
25	2011	Revista Escola de Enfermagem da USP	A saúde plena depende também de um desenvolvimento saudável da sexualidade. Se a saúde é um direito humano fundamental, o desenvolvimento da sexualidade também é um direito. Privar uma criança do exercício de sua sexualidade e do acesso à informação é violar um direito necessário ao seu desenvolvimento. Esse direito, quando violado, coloca em risco a saúde e a qualidade de vida dela. A sexualidade infantil é um processo natural e cultural desenvolvido desde as primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe. O respeito à manifestação da sexualidade é um direito da criança. Cabe ao adulto assegurar esse direito, permitindo que ela vivencie e	25.1.Sexualidade infantil é saúde – desenvolvimento biopsicoSSEXOssocial.

[80] Ficha técnica: Walter Lima Jr. (diretor), Flávio R. Tambellini (produtor), Ravina Produções (produtora), Clóvis Bueno (direção de arte), Vera Hamburger (cenografia) e Rita Murtinho (figurinos). A história é a seguinte: "uma ilha, um farol, uns marujos, um louco shakespeariano, um faroleiro violento e sua filha adolescente querendo viver e amar, que enlouquece gradativamente de solidão, apaixonada pelo vento, que a possui como um amante invisível. Só isso. Quase nada acontece; o filme é sobre essa tragédia das coisas que não acontecem. A ilha é como se fosse um cinema ao avesso. Um grande cinema ao ar livre na noite, um cinema sem paredes" (Arnaldo JABOR, 1997) (RIBEIRO, 2011, p. 605).

[81] Ficha técnica: Bigas Lunas (diretor), Andrés Vicente Gómes (produtor), Cecilia Moliné (roteiro), José Luis Alcaine (fotografia), Mathilda May, Gerard Darmon, Miguel Poveda, Biel Duran e Abel Folk (atores). A teta e a lua conta a história de dois homens e um garoto apaixonados pela mesma mulher: Estrelita. Maurice, o marido, Miquel, um adolescente que sente eletricidade cada vez que a toca, e Tete, um garoto que está louco por sua teta, pois a teta de sua mãe foi roubada por seu irmão menor (RIBEIRO, 2011, p.609).

[82] Filme sueco: Hin Helgu Vê (traduzido para o inglês: The Sacred Mound; para o português, *Inocente malícia* – Ficha técnica: Hrafn Gunnlaugsson (direção) e Helgi Skúlason e Edda Bjorgvinsdóttir (atores). Gestur é um menino de sete anos acostumado com a tecnologia das grandes cidades: videogames e super-heróis da televisão povoam o seu universo. Certo dia sua mãe decide fazer uma viagem para o exterior e Gestur tem que trocar a cidade por uma bucólica ilha, onde o ritmo de vida é completamente diferente. Lá convive com uma garota de 20 anos de idade chamada Helga, seu pai, o velho faroleiro, seu namorado e uma menina da idade de Gestur. Entra também em contato com a história de um chefe viking enterrado na ilha (RIBEIRO, 2011, p.612).

			conheça as atividades sexuais próprias da idade (p. 1316). A primeira dificuldade em lidar com a violência é o seu reconhecimento. Informação e educação são conceitos diferentes, mas que se complementam. A educação sexual deve ser mais que fornecer informes, é necessário dar um sentido socialmente positivo em relação ao sexo, capaz de integrar o indivíduo na vida social. A informação sexual é útil e necessária, mas por si só não educa. A falta de orientação e informação, aliados a conhecimentos equivocados e estereotipados, deixa um vasto campo para que as crianças elaborem seus próprios julgamentos e respostas, favorecendo o aliciamento dos agressores. Para as crianças ficarem protegidas das violências sexuais, é preciso conhecer a sexualidade e entendê-la num contexto adequado à idade, de acordo com o desenvolvimento delas. É necessário permiti r que a criança tenha um entendimento saudável do mundo e possa participar dele também através de orientações e informações adequadas (p. 1321).	25.2.Uma educação sexual para além do informativo é essencial para a prevenção da violência sexual a que crianças e adolescentes são submetidos.
26	2010	Revista de Ciências Médicas e Biológicas	Ainda hoje é um escândalo ou causa incômodo falar sobre sexualidade infantil. Assusta dar-se conta de que a criança também sofre, faz sintomas, deseja e revela as suas fantasias quando brinca. Freud (1924) discute sobre o efeito provocado na comunidade científica (médicos e filósofos) ao abordar este tema: Escândalo e Fúria! Freud enfatizava a existência de outras resistências além das puramente intelectuais: as resistências referentes às "poderosas forças emocionais". (...) A humanidade mantém a ideia de uma infância dessexualizada e idealizada: uma infância redonda, sem faltas e desconfortos. Esta ideia causa cegueira diante das próprias questões (p.90).	26.1. Criança assexuada.
27	2010	Estudos de Psicanálise	Apoiados na Teoria Tradutiva do Recalque (explicitada na antiga carta 52 a Fliess, de 6 de dezembro de 1896), somos convidados a fazer um movimento de destradução das velhas traduções que não foram bem sucedidas devido aos sintomas que elas suscitam. Laplanche (1992a), inspirado nos textos de Walter Benjamin, assinala a permanência de uma traduzibilidade que exige e resiste ao sentido. Todo texto já é uma tradução originária de outra coisa e toda tradução é traiçoeira, porque sempre deixará algo sem revelar, mas também acrescentará um novo elemento a sua história, algo regenerador (s/p).	27.1. Sexualidade feminina na psicanálise: necessidade de novos estudos sobre as feminilidades.
28	2010	Revista Linhas	O conceito da sexualidade, amplo e difuso, e a concepção de que crianças eram seres sexuados foram difundidos por Freud (...), que compreendia a sexualidade como uma força pulsional inerente à estruturação da personalidade, que se vincularia a diferentes zonas erógenas (oral, anal, fálica e genital). Segundo o autor, o desenvolvimento psicossexual leva as manifestações prazerosas relacionadas às zonas erógenas, o que torna compreensível a curiosidade das crianças em torno do próprio corpo e da sexualidade, já	28.1. A sexualidade infantil começa a ser encarada como um fato real. Pais e professores começam a considerar as crianças como sexuadas, como

			que estas manifestações fazem parte de seu desenvolvimento. Rufo (2005)[83] lembra que as crianças têm sexualidade porque sofrem pulsões sexuais e buscam satisfações de natureza erótica, o que é evidenciado em comportamentos como o mamar, morder, controle esfincteriano, brincar, falar palavrões, descobrir-se, tocar-se, identificar-se, etc. Há muitas manifestações sexuais entre as crianças. As mais comuns, tanto no ambiente escolar como familiar, são as curiosidades e questionamentos, a masturbação infantil e os jogos sexuais. A masturbação sexual infantil, solitária ou não, é marcada, na maior parte das vezes, pela exploração do corpo, respondendo a um estímulo corporal imediato e não às representações subjetivas de fantasias eróticas adultizadas (p.69). Os jogos sexuais são evidenciados por meio de brincadeiras entre grupos de crianças que envolvem situações de toques e visualização do corpo, como "brincar de médico", por exemplo. Nessas brincadeiras sexuais ocorre, sobretudo, a aprendizagem das diferenças e semelhanças corporais entre os sexos, proporcionando a construção da identidade em relação ao gênero e também a percepção corpórea de sensações prazerosas, tudo isso permeado pelos padrões sociais de comportamento. As manifestações da sexualidade infantil envolvem, portanto, o prazer pelo contato corporal, favorecendo a descoberta do corpo e a percepção de que ele proporciona diferentes sensações (...) (p. 69). Desta forma, a masturbação e os jogos sexuais são considerados saudáveis e importantes para o desenvolvimento sexual (p. 69). Os adultos precisam estar preparados para não se omitirem ou responderem com informações inadequadas e/ou fantasiosas, pois isto pode privar a criança do reconhecimento de sua sexualidade, assim como fazer com ela compreenda o assunto como algo errado ou sujo. Em geral, educadores, como pais, mães e professores(as) – costumam reagir diante das manifestações sexuais de filhos(as) e alunos(as) a partir de sua própria história de educação sexual, isto é, a partir de seus valores pessoais sobre o modo como foi construída a sua sexualidade e não de reflexões que lher permitam separar o direito das crianças de receber esclarecimentos sobre suas próprias dificuldades pessoais no assunto (p.70). Nunes e Silva (2000, p.3) comentam que as atitudes de pais e educadores diante da sexualidade das crianças costumam ser de dois tipos: uma, unilateral, inibidora e mistificadora, que ocorre quando os adultos tentam "apagar incêndios" diante das curiosidades sexuais das crianças; outra, omissa, que é quando "fingem que não veem", o que para os autores se explica pelos "limites de nossa informação e impedimentos de nossa cultura e informação sobre o tema" (p. 70). No caso das escolas, autores (...) têm defendido que o	afirmava Freud. 28.2. Sexualidade infantil repousa sobre gênero e o corpo, construídos e constituídos pela criança na escola, no lar (família) e no convívio social. 28.3. A sexualidade infantil das crianças é manifestada, por exemplo, quando se masturbam, quando brincam de papai e mamãe, quando se beijam, enfim. 28.4. Sexualidade infantil nos jogos sexuais que as crianças re-elaboram ao brincar. 28.5 Para a sexualidade infantil, a masturbação e os jogos sexuais são benéficos ao desenvolvimento psicossexual infantil. 28.6. Pais, mães e professores tem percepções diferentes sobre as manifestação sexual das crianças até 6 anos. 28.7. Para que a sexualidade infantil seja trabalhada com tranquilidade pelos professores, a

[83] RUFO, Marcel. *Tudo o que você jamais deveria saber sobre a sexualidade de seus filhos.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

			ensino da sexualidade deveria fazer parte da proposta pedagógica, garantindo aos professores e dirigentes condições para atuar como educadores sexuais. Como as crianças têm frequentado as escolas cada vez mais precocemente, convivendo com diferentes situações de novos aprendizados, os professores de creches e da educação infantil também devem estar preparados para lidar de maneira adequada com o tema, principalmente porque são comuns as manifestações sexuais dos alunos no ambiente da creche (p. 70-71). A creche precisa considerar que vai enfrentar situações de manifestações sexuais dos alunos-crianças e que precisará tomar certas atitudes em relação a estas condutas. Desta maneira, os educadores devem estar preparados para responder de modo claro, verdadeiro e objetivo às questões relacionadas ao corpo e à sexualidade (...) pois a transmissão de informações isenta de valores pessoais do educador pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da emancipação das crianças (...) buscando valorizar a dimensão sexualidade na educação infantil, enriquecendo as mediações educativas que buscam suprir todas as necessidades das crianças (p.71). Para um projeto de ensino da sexualidade na educação infantil ter sucesso (...) é preciso primeiramente haver a superação do viés repressor em relação ao que se entende por sexualidade infantil, pois, professores e pais de crianças possuem, muitas vezes, histórias carregadas de preconceitos, medos e opiniões negativas e vergonhas a respeito da sua sexualidade (p. 70). Perguntam bastante quando vão ao banheiro, "Por que o menino faz xixi em pé? Por que a menina faz xixi sentada?" [...] Várias crianças no soninho, por exemplo, mexem nos órgãos genitais pra dormir. Não sei se isso chega a ser falado por uma masturbação, se usa esse termo pra falar, mas eles mexem bastante nos órgãos genitais. E assim, muito criança, eu já vi, muita criança beija na boca, nas brincadeiras e, assim, não aqui em outros lugares que eu trabalhei, eu precenciei o menino abaixar a calça ou tá escondidinho lá com a menina, o menino abaixar a calça, a menina mexer no pênis (p. 76). Quando eles estão mexendo [nos órgãos genitais] nas atividades, alguma coisa que eu percebo, eu pergunto, "Por que tá mexendo, se tá com alguma coisa", porque as vezes a criança pode tá com alguma inflamação, alguma coisa, se ela fala que não eu falo "mas agora não é o momento pra você mexer, vamos fazer outra coisa, vamos brincar", explico também que se mexer muito pode machucar (p. 77). Pergunta assim: "Ai tia, você tem cú? Você já deu?", isso eu to falando de criança de cinco anos, e aí eu dei uma atividade, não da sexualidade, eu pulei, sabe, "Ai, vamos cantar a tia esqueceu", mas porque eu acho que é entrar muito a fundo naquilo (...) mas me assustou um pouco a forma normal que eles perguntaram pra mim. Eu via um menino e ele tava é, mexendo no pipi tudo, e todos os dias ele tava mexendo, então cada dia eu fui	educação sexual tem que estar atrelada ao Projeto Pedagógico da Escola e apresentada aos pais no momento da matrícula. 28.8. A sexualidade infantil já deve ser tratada na Creche. 28.9. Sexualidade na educação infantil depende em muito de professores formados e comprometidos com a autonomia dos educandos. 28.10. As brincadeiras sexuadas como forma de manifestações perceptíveis aos docentes sobre a sexualidade infantil. 28.11. Orientação Sexual na Educação Infantil x Educação Sexual na Educação Infantil

			tirando a atenção dele disso e aí até um dia ele esqueceu, ou eu até tive uma, um caso que ele mexeu demais ele até começou a sentir prazer (p. 77). É possível afirmar que, tanto pais, quanto professoras percebem os comportamentos sexuais das crianças, mas, no caso dos professores, essa percepção é mais evidente por serem (tais comportamentos) mais explícitos e recorrentes. No caso dos pais das crianças (...) a percepção parece mais amena; em muitos casos os pais nem percebem a manifestação sexual de seus (uas) filhos (as). Nossa hipótese é de que em casa o controle sobre os comportamentos sexuais é maior ou os pais tendem a negar a sexualidade infantil (p. 80). (...) a orientação sexual na educação infantil costuma ser ausente ou inadequada, pois os professores não sabem como fazê-la ou não tiveram uma formação que os preparasse para isso. Como no ambiente da creche as manifestações sexuais ocorrem de modo frequente, a formação continuada desses educadores se torna necessária para capacitá-los a lidar com o tema de maneira positiva e adequada (...) de modo que estes educadores reflitam permanentemente a respeito da sexualidade em sua constante transformação na sociedade (...) (p. 80).	
29	2010	Revista Tempo Analítico	(...) a parentalidade deixa de ser o principal objetivo da estrutura familiar, mas ao mesmo tempo coloca uma questão fundamental para a nossa discussão: afinal, o que sustenta o desejo de um homem e de uma mulher no processo de transição à parentalidade? Se a atualidade se define principalmente pela derrocada de referenciais simbólicos estáveis e por uma pluralização das leis e de possibilidades de subjetivação, "tornar-se pai" ou "tornar-se mãe" passa a depender muito mais da história individual de cada um dos pais e de uma lógica do desejo do que de um modelo de família nuclear tradicional, como no passado. A obra freudiana é extremamente fecunda e sua teorização sobre o Complexo de Édipo e sobre o Narcisismo pode nos fornecer indicações preciosas sobre o processo de constituição da subjetividade, principalmente ao destacar como o fator infantil permanece no psiquismo do adulto. Em 1914 (1976), no texto sobre o narcisismo, Freud sugere que o amor parental nada mais é do que um retorno e reprodução do narcisismo dos pais, que colocam o filho no lugar de "Sua Majestade, o Bebê", procurando, através da valorização afetiva da criança, resgatar seu próprio narcisismo infantil perdido. O autor valoriza o lugar que a criança ocupa no psiquismo parental, principalmente sua função "reparadora", ou seja, de suturar as feridas narcísicas de seus próprios pais. Dessa forma, pensar na concepção de um filho coloca em movimento aspectos do narcisismo de cada um dos pais, assim como suas lembranças e fantasias sobre suas relações objetais primárias (s/p).	29.1. Parentalidade em Freud: os arranjos familiares antes do nascer do primeiro filho.

30	2010	Estudos de Psicanálise	Entendo por *patologização da normalidade* toda forma discursiva geradora de regras sociais e normas de conduta que são utilizadas para classificar, etiquetar e às vezes punir. Regras que determinam como os sujeitos devem proceder a partir de parâmetros que, na maioria das vezes, não levam em conta a particularidade da dinâmica pulsional do sujeito em questão (s/p). O *pathos*, nos lembra Freud, no *Mal-estar da Civilização*, só pode ser devidamente avaliado a partir dos elementos do imaginário social da cultura na qual o padecimento psíquico emerge (s/p). Cada vez mais escutamos dizer que os histéricos descritos por Freud não existem mais e que, na atualidade, a clínica é a da perversão. Ainda que a conversão histérica da época de Charcot seja rara, parece estarmos afetados por um fenômeno de "histeria coletiva" que faz da palavra *perverso/perversão* uma espécie de senha, um fetiche, usado pelo profissional para aliviar sua angústia diante de um funcionamento psíquico que lhe provoca estranheza. Nas escolas, os comportamentos que não se enquadram nas normas são patologizados e não raro medicados. O número de trabalhos psicopedagógicos no qual o rótulo "perverso" é aplicado, e um comportamento provocativo e desafiador da criança é teorizado como "gozo", vem aumentando consideravelmente (s/p).	30.1. Patologização da normalidade é umas das discussões atuais no tema da sexualidade infantil. A patologização é discursiva. 30.2. Patologização e até medicação contra a anormalidade sexual em crianças, no espaço escolar. 30.3. Sexualidade infantil e medicalização para fins de normatividade sexual.
31	2009	Revista Ibero-americana de estudos em educação	"(...) a interpretação de Ludovic sobre suas experiências ligadas às relações de gênero, tanto em casa quanto na escola, se fazia de acordo com seu desejo de ser uma menina. Isso fica claro na cena em que ele acorda com dores na barriga e as interpreta como cólicas menstruais, como as de sua irmã, acreditando que suas "regras" vieram e que então seria uma menina. O que acaba influenciando na construção de sua identidade e dos papéis que esta exerceria. Fato este, bem exemplificado, pelo desejo de Ludovic de se casar com Jerome, o filho do patrão de seu pai, e exercer um papel de esposa, de mãe, de mulher com esse menino. Ludovic reproduz tão explicitamente esse desejo que imita os comportamentos e as atitudes de sua mãe e de sua avó, o que pode ser visto na cena em que os três dançam juntos na festa que inicia o filme e também na cena em que Ludovic e Jerome brincam de casamento (p.9)". Durante o filme a história demonstra como a família fica presa as convenções e as regras sociais, que chega a não perceber que eles próprios não compreendem as atitudes e os desejos de Ludovic, reproduzindo o preconceito e a estranheza dos vizinhos, o que causa sofrimento e mais conflitos ao garoto. A solução que a família encontra, diante de várias ações fracassadas em normatizar as atitudes e os desejos do menino é recriminar todas as ações dele que desviam da norma e, num extremo, mudarem de cidade com o objetivo de começar uma vida nova, longe dos olhares preconceituosos dos vizinhos (p.8). No mundo infantil a construção da concepção de gênero	31.1. Gênero e diversidade sexual são acima de tudo veículos discursivos que exigem construções por meio da educação, na família, na sociedade e na escola, contra todo preconceito e discriminação sexuais. 31.2. Sexualidade infantil; infância: gênero e diversidade sexual são discursivas e se dão na cultura em que os indivíduos estão inseridos.

			e da identidade sexual não se faz diferente. É por meio da história, da cultura e da simbolização que a crianças vai construindo sua ideia do que é ser menino e do que é ser menina. Em suas vivências cotidianas que criam e simbolizam a noção do que é esperado, permitindo e consentindo para cada categoria de gênero e para as relações que se devem estabelecer entre elas. Aqui se encontra o papel da educação sexual na formação da sexualidade infantil (p. 3).	
32	2009	Revista Pedagogia em Ação	A partir das ideias de Freud, os conceitos relacionados à sexualidade infantil passaram a ter outro significado, necessitando ser reavaliados assim como a concepção de infância se modificou no decorrer dos tempos (p. 64). Percebe-se que, na sociedade contemporânea, as crianças têm sido alvo de persistentes investimentos simbólicos, principalmente quando passaram a ser vistas como pequenos consumidores pela mídia, havendo uma exposição frequente da imagem da criança, muitas vezes de forma sensual, em que se dá um enfoque especial ao corpo infantil (p. 65). Assim, ressalta-se que a mídia, especialmente a televisão enquanto um meio de grande importância social, se constitui como um dos principais estimulantes no processo de erotização na infância. Tal fato pode ocorrer por influência dos estímulos eróticos que produz, ou até mesmo pela permissividade com que tais estímulos chegam até as crianças, visto que a televisão inunda massivamente a criança com uma sexualidade adulta que induz a uma estimulação erótica que a criança ainda não tem condições de absorver completamente (p. 66). Em geral, foi observado que algumas professoras sentem dificuldades em lidar com a sexualidade infantil no cotidiano pedagógico. Para a professora B: “Confesso que a sexualidade não é um aspecto fácil de lidar”. (...) No campo, foram notadas, através de observações livres, atitudes de crianças que parecem estar associadas à influência que recebem do meio televisivo: no parque, crianças começaram a dançar de forma erótica, imitando algumas atitudes que possivelmente são advindas de algum programa televisivo, além de andarem de mãos dadas, afirmando serem um casal de namorados (menino e menina) (p. 67). Ao analisar os dados coletados na escola FS da Rede Particular de Ensino, percebe-se que as professoras são todas formadas e algumas possuem pós-graduação, apesar disso, quando se trata do tema, as mesmas demonstram pouco conhecimento sobre o assunto e, alguma resistência para falar do mesmo. Ao serem questionadas sobre como lidam com a sexualidade no cotidiano escolar, a professora B respondeu: “Com naturalidade, porém observando de forma discreta, para desenvolver atividades que os levem a esquecer nesses momentos a sexualidade aflorada”. E como relatou a professora C, diante de uma aluna de cinco anos se masturbando: Incrível, estou vivenciando essa situação com uma aluna que assenta na carteira ou em roda (no chão) e se	32.1. A erotização televisiva contribui em muito para a surpresa dos professores em relação às manifestações da sexualidade na infância. A mesma surpresa causada no início do século XX diante das proposições de Freud de que as crianças são sexuadas. 32.2. Influência da mídia na erotização infantil. 32.3. A dificuldade dos professores e professoras em tratar do tema da sexualidade infantil. 32.4. Resistência docente à sexualidade infantil.

			masturba[84]. Estou sempre observando e atraindo sua atenção para outra coisa, como me ajudar, pegar um livro, ir ao quadro, etc. A família está ciente e diz que em casa também é comum. (sic) (Professora C) (p. 67). Ao analisar os dados da pesquisa (...) notou-se uma grande resistência por parte de alguns docentes a respeito do assunto em questão (...). (...) afirma a professora E: "Em certa ocasião, as crianças estavam brincando de casinha dentro da sala de aula. Montaram a "casinha" embaixo da mesa e cobriram-na por cima com um lençol. No decorrer da brincadeira, elegeram entre elas um pai e uma mãe, que deveriam deitar juntos, e ao mesmo tempo uma terceira pessoa (outro pai) deveria deitar junto também. Ao serem perguntados sobre o porquê, disseram que estavam brincando de Dona Flor e seus dois maridos" (p. 68). Diante disso, a estrutura familiar tem um papel de suma importância para controlar os impulsos eróticos advindos do contato permanente com o meio televisivo. No entanto, percebe-se que esse controle muitas vezes não é feito de forma adequada, ficando a criança exposta a vários conteúdos televisivos muitas vezes inadequados para sua idade (p.66). A escola dispõe de uma psicóloga para atendimento individualizado e contato com as famílias para tratar a respeito de questões relativas a vários aspectos, dentre eles, de questões ligadas à sexualidade dos alunos, quando acontece algo a respeito (p.68).	32.5. A família tem um papel decisivo talvez equilibrando ou construindo diálogos diante da produção televisivamente erótica.
33	2009	Revista Escola de Enfermagem (USP)	As crianças apresentam comportamentos sexuais conforme sua fase de desenvolvimento. O respeito à manifestação desses comportamentos é um direito da criança e cabe ao adulto assegurá-lo. A condição para um desenvolvimento sexual saudável consiste em permitir que a criança vivencie e conheça atividades sexuais próprias da idade. Seu desenvolvimento pode tornar-se problemático quando a criança vivencia práticas inadequadas para sua faixa etária por interferência do adulto, vindo a caracterizar violência ou abuso sexual[85] (p. 466).	33.1. Educação sexual é um direito da criança que deve ser respeitado; isto lhe assegura bem-estar e qualidade de vida.
34	2009	Revista Mal Estar e Subjetividade	(...) os homossexuais, que são para o autor pessoas 'normais'. Se nos situamos principalmente no nível dessa resposta da teoria freudiana face à controvérsia dos discursos do final do século, nós sugerimos uma hipótese: Freud e seus "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" são fundamentalmente uma refutação à apropriação médica do conceito de homossexualidade. Nessa perspectiva, o verdadeiro escândalo produzido pela publicação dos Três ensaios, em 1905,não consiste de tal modo no fato dele versar sobre as perversões e a sexualidade infantil, mas por ter introduzido, no campo da melhor tradição médica, uma renovação da questão da	34.1.Os Três Ensaios inauguram outra ruptura com a medicina da época: homossexualidade não é desvio da norma biológica e das regras sociais.

[84] Uma referência para o trato do assunto: CONSTANTINE, Larry L. MARTINSON, Floyd M. *sexualidade infantil:* novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

[85] Dentre os tipos de violência, a sexual é uma das mais complexas porque costuma estar associada a danos físico, psíquico e moral. Ela envolve poder de dominação, coação e desigualdades de força e gênero (p. 466).

			causa da homossexualidade e sua relação com o mal estar da civilização (s/p).	
35	2009	Psico.	As recentes possibilidades de formação familiar demandam olhares que não se resumam às cristalizações teóricas do pensamento sobre a constituição da sociedade, bem como que escapem de leituras psicologizantes, cujo foco recaia na psicopatologização dos vínculos e seus efeitos na subjetividade dos membros da família. Portanto, interrogamos a pluralidade das formações familiares, enfatizando as implicações subjetivas e sociais das RA[86] na formação de famílias com mãe e filho sem a participação da conjugalidade e da parceria erótico-amorosa (p.25).	35.1. Famílias monoparentais na discussão da sexualidade infantil.
36	2008	Psicologia em Estudo.	(...) enquanto a noção freudiana de sexualidade defende a ideia de que a sexualidade humana não é instintiva, pois o homem busca o prazer e a satisfação através de diversas modalidades, baseadas em sua história individual e ultrapassando as necessidades fisiológicas fundamentais. Assim, se a sexualidade se inicia com a anatomia (no nascimento), sua conquista depende de um longo percurso durante a construção da subjetividade da criança (p.74). O autor denomina a sexualidade das crianças como perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital de relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo. O auto-erotismo infantil é destacado justamente pelo fato de que na infância a sexualidade é auto-erótica, sendo o corpo da crianças o único meio de obter gratificação em circunstancias normais. (...) as etapas de desenvolvimento libidinal (oral, anal e fálica) propostas pro Freud (...) têm que ser pensadas não só como privilegiadoras de zonas erógenas do corpo em um determinado momento do desenvolvimento global da criança, mas também como inscrições que se fazem no psiquismo a partir das relações estabelecidas entre a criança e os adultos que ocupam a função de pais (p. 75).	36.1. A sexualidade para Freud é uma construção subjetiva do indivíduo criança. A sexualidade não é instintiva e não é somente um "privilégio" do adulto. 36.2. O auto-erotismo infantil. 36.3. As zonas erógenas, fontes de prazer infantis. A importância do afeto; sua ausência tem efeitos negativos no desenvolvimento. Por isso a relação professor/aluno em Freud ser valorizada pela afetividade.
37	2008	Revista Psicologia Clínica	(...) pela criação de um novo objeto, inventa ativamente um jogo que ele permite sair da passividade presente na experiência do abandono (...) do abandono à separação efetiva, o infante transforma de maneira criativa a perda materna num jogo ou brincadeira, em que passa a dar as cartas e fazer suas apostas.	37.1. A relação do sujeito com a cultura. Freud conceitua *sublimação*, Winnicott, *criatividade.* Então, por exemplo, com a brincadeira ou o brinquedo a criança "canaliza" seus impulsos

[86] Sigla para "Reprodução Assistida".

				sexuais para a criação (cultura).
38	2008	Revista Paidéia	As crianças brincam tanto com os objetos quanto com os próprios corpos, tocando-se a todo o momento e fazendo com que relações corporais sejam estabelecidas. As questões da sexualidade infantil aparecem a todo instante, necessitando ser elaboradas com crianças e educadoras, procurando trabalhar o corpo não apenas como organismo, mas como corpo que deseja, perpassado pelos sentimentos. Essa dimensão – a do corpo sexuado – não escapa à percepção das crianças, que descobrem limites, possibilidades e o prazer que envolve o corpo. O toque corporal acontece suavemente aproximando os sujeitos, e também de maneira agressiva, estabelecendo espaços e diferenças entre os sujeitos (p. 152). Fernanda: - Quando a gente, né, o Pedro... só agarrando a Joyce, aí... Wilson: - A Joyce deixa! Fernanda: - A Joyce deixa, é! E ele põe a... põe a mão na peleleca! Wilson: - Na vagina! Fernanda: - É! Pesquisadora: - O Pedro põe a mão na vagina da Joyce? Wilson: - E ela coloca umas sainhas, umas blusinhas, só pra... pros meninos agarrar ela... Pesquisadora: - É mesmo? Todos: - É! Pesquisadora: E aí gente? (pausa) Por que será ela faz isso? Wilson: - Não sei. Fernanda: - A gente não sabe. A sexualidade – as diferenças entre os corpos - coloca questões para as crianças. Joyce e Pedro se tocam, e o que para essas duas crianças poderia significar prazer e descobertas, para o grupo que conversava poderia ter representações diversas (...) Ela [a professora] se perguntava, angustiada sobre que atitude tomar: reprimir o comportamento das crianças ou ignorá-lo. Sugeri que conversar com as crianças poderia também ser uma boa opção, colocando as descobertas das crianças, suas dúvidas e representações em diálogo, provocando novos sentidos a serem apropriados. Novos sentidos tanto para as professoras como para as crianças. Esse diálogo, porém, não é algo fácil de ser concretizado (p. 154). A creche pesquisada é uma instituição em que a religião está presente desde a sua fundação e também no seu cotidiano, tal qual acontece em outras instituições destinadas a crianças (...). O discurso católico permeia todas as ações das educadoras, sendo que a sexualidade não era um tema com o qual as educadoras dialogassem com tranquilidade. Portanto, na maioria das vezes, o caminho escolhido era o de reprimir o comportamento das crianças, como na situação relatada abaixo:	38.1. A sexualidade infantil é explicita nos espaços da escola de educação infantil. O corpo, nas brincadeiras é a "matriz" das descobertas sexuais. 38.2. Os diálogos da pesquisadora com as crianças e o despreparo das docentes são os desafios do cotidiano escolar no tema da sexualidade infantil. 38.3. As dificuldades das professoras em tratar da sexualidade com os infantis se problematizam ainda mais quando se trata da formação religiosa das educadoras. 38.4. As representações do que é de menino e do que é de menina são construídas na família e reproduzido nas brincadeiras das meninas e meninos. 38.5. O importante nessas situações é a transgressão das regras hegêmonicas (Certeau, 1998)[87].

[87] CERTEAU, M.D. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: vozes, 1998.

			As crianças, quatro anos, estão brincando tranquilamente no pátio. A educadora levou a caixa de brinquedos. Antônia passou batom vermelho na boca escondido, antes de sair para o pátio com a turma. Paloma vê que Antônia está com batom e as duas crianças correm para sala, passam mais batom e voltam para o pátio. Quando a educadora vê as duas meninas de batom, as coloca sentadas de castigo e fala, em tom bravo: 'Eu não deixei passar esse troço na boca!' Antônia e Paloma se olham e não respondem. Lentamente, as crianças limpam o batom com as mãos (...) (p. 154-5). Pesquisadora: - E vocês brincam, você e Isabel, vocês brincam de carrinho também? Isabel: - Não. Pesquisadora: - Por quê? Isabel: - Brinco só com as bonecas. Tânia, dirigindo-se a Walter: [Você brinca de carrinho] Porque você é homem. Pesquisadora: - E mulher não brinca de carrinho, não? Todos: - Nãaaaao! Pesquisadora: Por quê? Tânia: - Porque não! [...] Isabel, com voz baixa: - eu brinco ce carrinho... Tânia: - Menina não brinca de carrinho [risos]. Isabel: - Porque minha mãe não deixa... Pesquisadora: - O que ela fala? Isabel: - Tutu. Pesquisadora: - O que ela fala? Isabel: - Ela briga comigo. Pesquisadora: - Ela briga se você brincar de carrinho? Como ela fala com você? Isabel: - Ela me xinga... Pesquisadora: - É? E fala o quê? Isabel: - Nada ((p. 158-159).	
39	2008	Educação & Realidade	O envolvimento de educadores como agentes de prevenção parece ser outro aspecto importante. Devido às dificuldades da criança em revelar a ocorrência do abuso sexual[88] para os membros da família e, considerando-se que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar (...) muitas vítimas podem recorrer à ajuda ou suporte fora da família. Em virtude da acessibilidade dos professores às crianças, de serem melhores instrutores do que outros profissionais que lidam com elas e pelo fato de permanecerem pelo menos um ano com a mesma criança, educadores podem ser capacitados a ser instrutores de identificação e estratégias de intervenção com crianças vítimas de abuso (...). Além disso, o professor permanece atuando com crianças após a capacitação, mesmo que a cada ano dê aulas a novas crianças, o que garante uma continuidade ao trabalho (p.	39.1. O abuso infantil pode ser refreado no espaço educacional: professores como atores da prevenção da violência infantil. 39.2. Educação Sexual, a partir da educação infantil: o abuso juvenil tem origem entre os 4, 5 anos de idade.

[88] Alguns referenciais:
SANDERSON, C. *Abuso sexual em crianças:* fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.
HULTZ, C.S. (org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência:* aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

			213). Parece ser necessário, portanto, capacitar professores de crianças pequenas, abaixo de seis anos de idade, considerando-se a importância de uma intervenção o mais cedo possível, habilitando-os também a capacitar crianças susceptíveis à ocorrência de atos abusivos. (...) professores capacitados poderiam identificar, mais precocemente, sintomas do abuso nessa faixa etária e promover uma intervenção precoce, com o intuito de evitar ou amenizar as consequências imediatas do abuso sexual (p. 213).	
40	2008	Estilos da Clínica	Trata-se de agenciamentos ou de dispositivos sociais que têm por função não só inscrever as crianças numa linhagem, mas também transmitir os bens materiais e simbólicos. O laço familiar se apresenta aos indivíduos segundo regras, prescrições e interditos recaindo sobre a parentalidade, sobre a filiação, sobre as obrigações parentais, ou ainda sobre o princípio da diferença dos sexos e das gerações. O grupo familiar constitui – aliás, nós o sabemos desde o aporte do freudismo – uma cena na qual se jogam a sexualidade e as identificações sexuais para todo sujeito. Nesse sentido, podemos nos referir a ela em termos de dispositivo psíquico. A família, pela pertinência que requer de seus membros, desempenha uma função no plano imaginário e simbólico nas construções subjetivas e identitárias (s/p). Daniel Borrillo (2000)[89] reivindica "a vida familiar" para todos, seja qual for sua orientação sexual; ele milita por "um direito humano à família". A família em questão deve, entretanto, a seus olhos, ser libertada de sua "função" de sistema constrangedor e das diversas "ordens" às quais ela está subordinada: a vida familiar não está de maneira alguma a serviço de uma ordem metafísica qualquer, pois que ela não precisa nem da ordem natural, nem da ordem simbólica da diferença dos sexos, nem mesmo daquela da lei para qualificar o laço. A ruptura com as análises estruturalistas da família e da parentalidade é radical: trata-se de fazer o elogio de um modo de vida tradicional, mas libertado das obrigações que lhe dariam uma ordem. É isso, no entanto, um elogio da desordem? Ou bem aquele de uma reunião mais "fluída", agenciamento variável ao sabor da vida amorosa e sexual dos indivíduos, em função da evolução de suas problemáticas identitárias? (s/p). As novas configurações familiares que se desenham na homoparentalidade atraem, com efeito, observadores e comentadores, pelo fato de apresentarem um caráter de experimentação *in vivo*, bem como uma multiplicidade de cenários de aliança e de recomposição, com as crianças nascidas de uniões heterossexuais, mas educadas em uniões homossexuais, ou de outras nascidas de "arranjos" ou de inseminação artificial ou de mães de aluguel, e criadas por dois pais do mesmo sexo, com ou sem referência a um pai do outro sexo. Uma série de	40.1. A sexualidade infantil se configura nos (novos) arranjos familiares (laços familiares). A família, de alguma forma, dita a orientação sexual. 40.2. O tema da sexualidade infantil não está desconectado do tema dos novos arranjos familiares que devem levar em consideração tais novos arranjos sob o ponto de

[89] BORRILLO, D. La protection juridique des nouvelles formes familiales: le cas des familles homoparentales. *Mouvements, Sociétés, Politique, Culture,* 8, 54-59, 2000.

			implicações significativas se delineiam no que tange à nominação da parentalidade. No Québec, onde a filiação homossexual foi legalizada, os pais são, doravante, designados no texto da lei como "co-pai" e "co-mãe"! Será preciso, sem nenhuma dúvida, certo tempo para que essas denominações sejam assimiladas e para que sejam investidas subjetivamente não de um sentido intrínseco, mas de um sentido simbólico de valor (s/p). Podemos nos perguntar se a família, como instância sexual, continua a ser de fato uma ideia realmente revolucionária, inclusive face a esta outra ideia liberatória que é a igualdade. Parece-me que devemos trabalhar essa hipótese reatando com um freudismo quase em desuso. A multidão de figuras educativas que se ocupam de uma criança, de forma amorosa e benfeitora, cumpre as mesmas funções que o pai e a mãe, homem e mulher, presentes ou ausentes, mas sempre imperfeitos, com os quais ela tem que se haver, isto é, "contracenar" e pôr em jogo suas identificações, sua relação com os outros, sua linguagem e sua vida sexual. O cenário edipiano familiar lembra, sem cessar, que a fabricação de um sujeito humano passa também pela questão sexual. Realidade "revolucionária", à qual Freud nos permitiu aceder, que é para todo humano objeto de teorias sexuais infantis e de recalcamento, e que, no entanto, hoje em dia, em grande escala social, está em vias de ser negada, quando não considerada suspeita. Assim, assistimos a uma transformação significativa e sobre a qual as constatações dos profissionais da educação e da saúde se juntam às análises sociológicas: as funções de pai e mãe passam a ser consideradas conjuntamente sob uma mesma palavra, qual seja "parental" e a sua derivada "a parentalidade". Duas palavras emblemáticas de nossa época. O laço conjugal e matrimonial torna-se precário, enquanto o parentesco se torna imaginariamente um laço indissolúvel: os casais se separam e não formam mais um casal, mas idealmente permanecem pais em conjunto e de comum acordo. Aliás, é desejável inculcar essa *função parental* nos pais "defeituosos", "incompetentes", naqueles que devem ser "reparentalizados". O parental é uma espécie de figura neutra ou bissexual, no qual papai e mamãe cumprem papéis educativos, papéis intercambiáveis, podendo ser exercidos seja qual for a identidade sexual, tendo cada um sua parte feminina e masculina. Os defensores desse parental indiferenciado afirmam que, para a criança, o principal é que ela seja "amada" por seus pais (s/p).	vista que independe da orientação sexual dos pais/responsáveis pelas crianças. 40.3. Na sexualidade infantil a de se investigar as crianças geradas em uma união heterossexual e educadas numa união homoparental. 40.4. Família como instância sexual, locus em que as identidades sexuais são formadas segundo Freud.
41	2007	Estudos de Psicologia	Assim, pensar o infantil como um conceito psicanalítico passa pela compreensão de uma infância que desliza da simples cronologia e das experiências passíveis de narração à realidade psíquica, e da fantasia como um elemento irrevogável da constituição do psiquismo (p. 66).	41.1. *Infância* e *infantil* na psicanálise[90]
42	2007	Revista Psicologia.com.pt	Para mais, a sexualidade infantil consiste numa satisfação auto-erótica, pois não tem ainda objeto sexual, e o seu fim é determinado pela excitação de uma zona	42.1. Abuso sexual na infância: implicações na

[90] Obras: "A interpretação dos sonhos", "Os três Ensaios" e "Projeto para uma Psicologia científica".

			erógena (...). não há, nesse momento, repressão no inconsciente para a criança. (...) Freud atribuiu tanta importância à sedução na gênese da repressão, que procurou sistematicamente cenas de sedução passiva nas histórias de vida dos seus pacientes diagnosticados com histerias e neuroses (...) (p.2). Passa então a considerar que é a associação entre uma fantasia inconsciente e um acontecimento externo (a sedução) que produz um efeito patogénico e perturbador, e que é esta associação a responsável por sentimentos de culpa. Desta forma a teoria da sedução deu lugar à teoria do Complexo de Édipo/do desenvolvimento da sexualidade infantil (p.3).[91]	vida adulta e re-construções das teorias freudianas da fantasia infantil. 42.2. Teoria da sedução freudiana e fantasias sexuais – relações com a sexualidade infantil.
43	2007	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica	Na criança, a amizade nasce como contraponto ao amor não correspondido, que é experimentado muito cedo, paralelamente à emergência da vida fantasmática e da ambivalência dos sentimentos. As relações de amizade não ocorrem nos bebês que não falam e não andam, nem conhecem a partilha das emoções e das idéias. A escola maternal é encarada pelos pais como um lugar em que é mais fácil para seus filhos, estimulados em diversas atividades, desenvolverem relações de amizades. À medida que a criança cresce, suas amizades se nutrem de críticas sobre seus pais, irmãos e irmãs, assim como sobre as maneiras de viver em família. A esse respeito, a literatura é muito instrutiva, pois permite apreender como a amizade se constrói consciente e inconscientemente sobre a marca da mãe perdida nos primeiros anos da infância. O rastro dessa origem, todavia, não é reconhecido com facilidade (s/p). A importância dos primeiros laços de amor com o pai, a mãe e os irmãos é central em uma vida. Esses laços dão à amizade sua razão de ser, sua força, bem como os verdadeiros motivos da ruptura desta em nome de uma fidelidade inconsciente às escolhas de objeto originais (s/p).	43.1. A amizade com um componente dos estudos da sexualidade infantil. Uma das preocupações de Freud em "Sexualidade Feminina"
44	2007	Pós-graduação em Educação da UFRGS[92]	A sexualidade infantil tem sido concebida, em nossa sociedade, a partir de uma perspectiva molar. Diante dessa sexualidade molar, proponho-me a analisar as sexualidade moleculares que as crianças inventam - a sexualidade como um dos territórios da produção desejante infantil, que implica certos tipos de agenciamentos entre os corpos das crianças e outros corpos (p.51). A diretora conta de uma menina, I., que gosta de brincar de Bela Adormecida "só para ganhar beijos dos meninos". Só que a menina contou isso para a mãe, que foi desesperada à escola para conversar. Pediu que falassem com a mãe do menino porque ela queria que isso não acontecesse mais, que ele é quem ficava pedindo beijos e a que a menina disse que ele ia lambê-la. A diretora, então, conversou com as duas crianças e com a professora. Esta última diz que, na verdade, é a	44.1. A sexualidade infantil é também "inventada" à forma das crianças, sendo seus corpos a matriz dessas invenções, por meio das brincadeiras e das interações com pares. 44.2. Uma das dificuldades de no interior da escola

[91] O Complexo de Édipo é descrito na obra "Sexualidade Feminina", de 1931. É na obra "Totem e Tabu" que Freud comprova o universalismo do Complexo de Édipo.
[92] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

			garota quem pede para os meninos brincarem com ela. A mãe vai novamente à escola e a diretora diz que ela não devia se preocupar, que isso era uma expressão normal das crianças, que não tinha havia problema. A mãe vem, então, uma terceira vez falar com a diretora, dizendo que havia levado a menina a um médico, que lhe disse que a garota estava com "puberdade precoce" e que havia garotas de cinco anos que estavam tendo menstruação. A mãe estava apavorada, querendo que mãe do garoto fosse chamada. Conta-me a diretora, então, que a menina costuma inventar histórias e mentir, mas que também não acredita muito na história da mãe sobre o médico. (...) A diretora fala, então, que I. não pode contar essas histórias para a mãe porque esta fica triste e que a criança tem que brincar, e que, quando ela for grande, pode beijar. Continua dizendo que ninguém beija na escola, nem as professoras podem, então, que era para eles não fazerem mais isso. A diretora diz que a mãe não estava dando conta de lidar com aquela situação e que, para ela, era inadmissível que a filha é quem quisesse os beijos (p.174). Num dado momento, estava eu brincando com dois meninos (com o jogo da memória), e uma das crianças me diz, em tom de denúncia: "eles são melhor amigo, um não faz nada sem o outro, sempre se escolhem nas brincadeiras". Os dois olham-me constrangidos, e eu digo: "Nossa, que coisa boa ser amigo de alguém! Que legal gostar tanto de fazer tudo junto, não é?". A criança olha-me, surpresa, e os dois meninos me sorriem. A partir daí, não saem mais de perto do meu lado e o tempo todo me chamam, conversam. K. me diz "Ele tem brinco, o que tu achas?". Digo que acho bonito e, se ele gosta... Reponde-me: "Ah, é coisa de b...". Mas em seguida já emenda: "Não, eu gosto também!". (...) K., fala-me que eles são muito amigos e que um sempre escolhe o outro para tudo. (...) No balanço, eles se sentam juntos e, durante o tempo do parque, brincam em separado das outras crianças. Na classe, a professora, quando os separa em grupos, não os coloca juntos; (...) Eram esses os garotos que outrora brincavam de parada *gay* , segundo o relato da professora. São eles crianças marcadas sob o rótulo de "futuros homossexuais", já que apresentam um interesse maior por contatos corporais prazerosos com alguém do mesmo sexo. (...) No parque, cena parecida se repete. Havia duas meninas que me acompanhavam o tempo todo pela pracinha, cada uma me dava uma mão. Então, vem outra menina e me diz, também num tom de chacota: "elas não se largam, são tãão amigas... ". As duas ficam constrangidas e me olham, ao que respondo a mesma coisa que disse para os outros meninos. Lembro-me, então, da conversa na reuinão pedagógica, quando as professoras relataram que havia crianças na sala que tinham contatos muito próximos com alguém do mesmo sexo, ao que os demais diziam ser coisa de "bichinha" ou "elas estão namorando" (...) Disse ela que, na sala, quando via os meninos K. e L. se beijando ou juntos, não tinha preconceito (...) Só achava que na escola não dava, até porque os pais não aceitam. Disse que a mãe de M.	da educação infantil lidar com a sexualidade das crianças é quando situações são "mal" contadas pelas crianças em casa e os pais não acreditarem que seus filhos tem manifestações e expressões de sexualidade. 44.3. Puberdade precoce: o saber médico como imperativo. Um beijo como anormalidade na infância. Geralmente uma relação de afeto, próprio da sexualidade é configurado como anomalia que requer medicalização. 44.4. Manifestação de amizade e homossexualidade entre os infantis e a estranheza dos professores bem como dos pares infantis. 44.5. Crianças se masturbando e tocando umas as outras. 44.6. Afetividades com iguais: relações de gênero e diversidade sexual na educação infantil. 44.7. Masturbação infantil. 44.8. As reações dos professores são sempre a de que "isso nunca

			tirou-o da outra escolinha porque ele ficava beijando um coleguinha debaixo da mesa e que estava preocupada com ele nessa escola. Ela disse que (...) escola não é lugar de namorar e que eles ainda não têm idade para isso (p.186-7). Uma das crianças, B. enquanto assistia a fala do autor, coloca seu dedo entre as pernas e se masturba diante da multidão, contam-me as professoras que pediam que ela se sentasse 'direito' várias vezes sem efeito. 'Ela até virava os olhinhos e não era emoção de ver o autor' e riam enquanto contavam. Presencio duas meninas no sofazinho, uma sentada no colo da outra de frente para ela pulando divertidamente num contato corporal prazeroso, quando me veem disfarçam brincar de filhinha e mamãe um tanto constrangidas. A diretora presencia também duas crianças, I. e M., ele com o dedinho por trás da saia da garota (p. 191). A diretora viu um menino com a mão dentro da calça de uma menina enquanto esta fazia o mesmo com ele, sentados no cavalinho de balanço. Ao verem a chegada dela, tiraram e seguiram brincando normalmente. Aí chega a professora G que diz assim 'é só porque você veio fazer esta pesquisa, nunca isso tinha acontecido'. Rimos, então, e eu disse que será que agora é que estávamos prestando mais atenção.	aconteceu" (será?)... As brincadeiras fazem emergir a sexualidade.
45	2007		As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam "condizentes" com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente (p. 79).	45.1. O conceito de gênero relacionado à escola (sexualidade infantil) é imprescindível como ferramenta teórica e política para o trato do tema das masculinidades e feminilidades (Estudos de Gênero, Estudos Gays e Lésbicos e a Teoria Queer). 45.2. Investimento em formação inicial e continuada.
46	2006	Psico	A sublimação é um processo postulado por Freud através do qual se explicam as atividades humanas que aparentemente não tem nenhuma relação com a sexualidade, mas que encontram sua propulsão na pulsão sexual. Ainda que tenha sido um conceito muitas vezes citado por Freud não se trata de um conceito plenamente elaborado (p. 91).	46.1. O processo da sublimação consiste na pulsão sexual para "feitos" no campo não-sexual, por exemplo, a cultura, a criação artística.

			(...) Freud define nos *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905) dizendo que a energia da pulsão sexual se desvia de seu uso sexual para outras finalidades, a medida em que a energia dos impulsos sexuais é necessária para as realizações do sujeito civilizado. Assim, a sublimação seria o que resta ao sujeito ante a insatisfação da pulsão. Em *Criações Literárias e Devaneio* (1908) Freud põe como partes importantes da sublimação, a criação e a imaginação tomando a sublimação como uma maneira de utilizar o pulsional no sentido do prazer. Dessa forma, percebe-se que neste texto já há subjacente uma outra concepção do princípio do prazer por parte de Freud, onde não há a vinculação deste com o principio da inércia, ou seja, prazer não é mais a descarga total da pulsão como anteriormente, formas alternativas de satisfação de um desejo, também significam prazer. (...) a sublimação é o destino da pulsão sexual que se realiza no campo da cultura e da alteridade, não deixando por isso de ser sexualidade (...) criando novas possibilidades de satisfação, através de novos objetos no campo da cultura (p. 95).	46.2. Paralelamente ao recalcamento, a sublimação "canaliza" a pulsão sexual para outras atividades humanas. Dominando ou "controlando" o sexual potencializa-se a cultura. 46.3. A sublimação é uma restrição à sexualidade que conduz a objetivos não sexuais, por exemplo, as artes ou outras "construções simbólicas". 46.4. Em seus estudos posteriores sobre a sublimação, Freud chega a conclusão que a sublimação, não necessariamente esteja ligada à insatisfação sexual e uma troca, mas é o produto próprio e final da pulsão. Assim toda e qualquer satisfação e realização humana é produto das pulsões sexuais, do prazer.
47	2006	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Constatamos que toda a teoria freudiana da sexualidade se desenvolve devido a uma metapsicologia que se confronta com a biologia, estabelecendo o campo psicanalítico em oposição ao campo biológico (s/p) No final do século XIX e início do século XX, as doenças nervosas mostravam comportamentos estranhos, sintomas considerados incompreensíveis do ponto de vista da medicina. Freud, ao começar a questionar a razão de tais sintomas, acabou desenvolvendo um método de trabalhar com estes pacientes.Desde o início, Freud se preocupa em compreender o funcionamento da psique humana, ou seja, propõe-se a construir uma teoria capaz de dar conta da origem das manifestações das doenças, ditas incompreensíveis para a medicina da	47.1. O corpo nos estudos freudianos: corpo biológico/corpo psicanalítico. 47.2. O trânsito entre o corpo auto-erótico para o corpo unificado (narcisismo). 47.3. Sexualidade infantil tem suas

			época. Também propõe mostrar a eficácia do método que tinha inventado – a situação analítica. Em Freud, o inconsciente, a interpretação, a resistência e a transferência são considerados essenciais para que um trabalho possa ser chamado de psicanálise como se depreende das próprias palavras de Freud (1914a/1974): *Entre os outros novos fatores que foram acrescentados ao processo catártico como resultado do meu trabalho e que o transformou em psicanálise, posso mencionar em particular a teoria da repressão e da resistência, o reconhecimento da sexualidade infantil e a interpretação e exploração de sonhos como fonte de conhecimento do inconsciente* (...) (s/p). "(...) para a psicanálise, a sexualidade tem um lugar marcante na constituição do sujeito. Essa sexualidade, que em Freud tem uma multiplicidade de significados e não um sentido único, seria não só da ordem do biológico, mas também da linguagem (s/p). Birman (1999)[93] afirma que, em Freud, a sexualidade se inscreve na fantasia, sendo esse o campo do erotismo, onde a fantasia é a matéria-prima da sexualidade. Se em Freud, a fantasia se materializa no registro do corpo, não se pode, porém, esquecer que o corpo aqui considerado não é o somático, mas sim o corpo que ultrapassa este registro e é marcado pelas pulsões. Birman acrescenta que, quando Freud revê sua teoria da sedução, não mais trazendo o trauma real, ele desloca o erotismo para a fantasia inaugurando uma outra visão sobre a sexualidade, libertando-a da forma como era vista desde então (s/p). Uma grande revolução na metapsicologia freudiana se deu quando Freud postulou a existência da sexualidade infantil dizendo que as crianças, e não apenas os adultos, também seriam sexualizadas, na medida em que também seriam permeadas pelas pulsões sexuais. No primeiro parágrafo dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud introduz a palavra libido, fazendo referência àquilo que designa a necessidade sexual. No parágrafo seguinte, Freud traz a sexualidade para a infância afirmando, claramente, que é falsa a idéia de que a sexualidade estaria ausente na infância, manifestando-se apenas na puberdade com o objetivo precípuo da união sexual. Isso causou uma extrema reviravolta na questão da teoria da sexualidade infantil (s/p). A teoria sobre a sexualidade infantil, essencial para se pensar a constituição do psiquismo, não se deu sem pressupostos. Freud, inicialmente, não admite a possibilidade de uma sexualidade infantil. Contudo, ao ouvir a histérica, apreende em seu discurso uma cena de sedução precoce na qual aparece um adulto, perverso, que seduz a criança. Isto, a seu ver, geraria um trauma psíquico que seria recalcado transformando-se num	bases nas teorias psicanalíticas de Freud: teoria da repressão, sobretudo. 47.4. Sexualidade e psicanálise. 47.5. Fantasia, erotismo como integrantes da teoria da sexualidade. 47.6. Fantasia, matéria-prima da sexualidade num corpo marcado pelas pulsões. 47.7. Em Freud as crianças são sexualizadas, ou seja, as crianças são perpassadas, assim como os adultos, pelas pulsões sexuais. 47.8 Fantasia e a sexualidade infantil: a teoria freudiana se modifica ao longo do tempo. 47.9. Sexualidade infantil é polimorfa: a teoria das zonas erógenas (lugares privilegiados dentro e fora do corpo). 47.10. Fase do Narcisismo: o trânsito entre o corpo biológico-sexual para o corpo-totalizado.

[93] Birman, J. *Cartografias do feminino.* São Paulo: Editora 34, l999.

			núcleo patogênico. Porém, como não havia sexualidade infantil, a afirmação "sedução sexual" também não se encaixaria tão bem. Freud propõe, então, uma ação traumática em dois tempos: a cena inicial seria vivida pela criança, mas seus efeitos não seriam imediatos, uma vez que a criança não dispõe de requisitos necessários de maturidade biológica ou de compreensão intelectual para que ela os produza; na puberdade, uma outra cena viria evocar a primeira que assumiria, assim, todo o valor traumático. Não é, pois, o passado que é traumático, mas a lembrança do passado a partir da experiência atual. Em 23 de setembro de 1897, numa carta a Fliess, Freud (1950/1987) questiona sua teoria da sedução sem ainda chegar a uma conclusão que o satisfizesse. Apesar disso, Freud se diz esperançoso de que sua reflexão represente um episódio prenunciador de novo conhecimento. Este novo conhecimento se daria pela superação da teoria da sedução e implica em duas descobertas: o papel da fantasia e a sexualidade infantil. Desta forma, a sexualidade concebida primeiramente como traumática em Freud, perde essa característica, se bem que a sedução real foi ainda mantida, isto é, permanece uma cena de sedução ligada aos cuidados maternos. Neste momento teórico, Freud postula que tais cuidados poderiam ser considerados aquilo que introduz a sexualidade na criança (s/p). No discurso freudiano, a condição da sexualidade é ser polimorfa, o que significa que esta tem uma pluralidade de objetos possíveis. O corpo sexual, em Freud, está fragmentado em diversas zonas, denominadas por ele zonas erógenas, que são lugares privilegiados onde se estabelecem as relações entre o dentro e o fora do corpo. Como coloca Freud (1905b/1972), a zona erógena é "*uma parte da pele ou membrana mucosa em que os estímulos de determinada espécie evocam uma sensação de prazer possuidora de uma qualidade particular*" (pp.187-188). Quanto à questão da polimorfia, diz Freud (1905b/1972, p.188): *a qualidade do estímulo tem mais a ver com a da sensação de prazer do que a natureza da parte do corpo em questão*", e acrescenta: *uma criança que está entretida com o sugar sensual procura no corpo e escolhe alguma parte dele para sugar - uma parte que é posteriormente preferida por ela por força de hábito; se ela por acaso tocar numa das regiões predestinadas (tais como os mamilos ou os órgãos genitais) esta sem dúvida retém a preferência* (s/p). A concepção do narcisismo em Freud corresponde a uma etapa na assunção do corpo próprio e, desta forma, interessa, sobremaneira, à problemática do corpo. No início da vida psíquica, o ego incipiente do bebê encontra-se investido por pulsões que, em grande parte, podem satisfazer-se a si mesma: é a etapa do auto-erotismo. O termo auto-erotismo aparece em Freud, nos *Três ensaios*..., para caracterizar um estado original da sexualidade infantil anterior ao narcisismo, no qual a pulsão sexual, ligada a um órgão ou à excitação de uma zona erógena, encontra satisfação sem recorrer a um objeto externo. Freud faz, neste texto, um exame	

			minucioso do ato de chupar o dedo, atividade que aparece na primeira infância e que pode se prolongar por toda a vida da pessoa. Freud liga esta atividade à própria satisfação sexual. A concepção de auto-erotismo se identifica, assim, com o prazer retirado da manipulação do órgão (boca, língua, mucosa anal, etc.) e revela a dimensão do sexual centrada no indivíduo, ou seja, numa mesma região do corpo a fonte e o objeto da satisfação estariam presentes e se fundiriam. No narcisismo, por sua vez, o corpo começa a ser elevado à condição de si pela sua própria erotização. Inicialmente, as zonas erógenas estão num registro dispersivo no corpo que posteriormente será unificado, constituindo um corpo totalizado. Essa totalidade se ordena em torno de uma imagem que é denominada imagem corporal. Como evidenciado anteriormente, seria através do outro que a unidade corpórea seria prefigurada e antecipada (s/p).	
48	2006	Cadernos Pagu	No campo da sexualidade, surgiram novas modalidades de exercício do prazer e de experimentação do desejo através do mundo informatizado. Dentro desse espectro, a prática da pedofilia encontrou o seu lugar de exercício, divulgação e expansão. Vários materiais têm sido produzidos com a intenção de esclarecer professores/as, profissionais da saúde e áreas afins. (p. 207). Podemos, no entanto, pensar nessa interessante contradição, pois ao mesmo tempo em que se criam leis de proteção à infância, incentiva-se a exibição dos corpos infanto-juvenis como objetos de desejo e sedução. Em especial a sociedade brasileira tem utilizado bastante essa prática de exibição dos corpos através de inúmeros mecanismos e artefatos culturais veiculados principalmente pela mídia. Talvez não seja por acaso que, nos últimos anos, índices significativos de meninas estejam iniciando cada vez mais cedo sua vida sexual ativa. No Brasil tem aumentado o número de adolescentes e pré-adolescentes grávidas, na faixa de 10 a 14 anos (p. 208). Definição de pedofilia (CID): *Uma preferência sexual por crianças, usualmente de idade pré-puberal ou no início da puberdade. Alguns pedófilos são atraídos apenas por meninas, outros apenas por meninos e outros ainda estão interessados em ambos ossexos. A pedofilia raramente é identificada em mulheres. Contatos entre adultos e adolescentes sexualmente maduros são socialmente reprovados, sobretudo se os participantes são do mesmo sexo, mas não estão necessariamente associados à pedofilia. Um incidente isolado, especialmente se quem o comete é ele próprio um adolescente, não estabelece a presença da tendência persistente ou predominante requerida para o diagnóstico. Incluídos entre os pedófilos, entretanto, estão homens que mantêm uma preferência por parceiros sexuais adultos, mas que, por serem cronicamente frustrados em conseguir contatos apropriados, habitualmente voltam-se para crianças como substitutos. Homens que molestam sexualmente*	48.1. Sexualidade infantil não pode ser discutida sem a questão da pedofilia e os professores são convidados a conhecer a temática. 48.2. Pseudo proteção à infância: convivência e conivência à erotização infantil. 48.3. Pedofilização, conceito que explica a contradição entre proteção e liberação para exploração dos corpos infantis. 48.4. O conceito de pedofilização nos convida a questionamentos importantes na área da educação sexual, particularmente a sexualidade infantil.

			seus próprios filhos pré-púberes, ocasionalmente seduzem outras crianças também, mas em qualquer caso seu comportamento é indicativo de pedofilia (p. 213). O conceito de pedofilização, por sua vez, nos permite explorar de maneira investigativa a curiosa contradição que se tem estabelecido em nossa cultura, a saber: as campanhas de proteção à infância e combate à violência e pornografia infantil estão lado a lado com imagens erotizadas das crianças, especialmente das meninas (p. 222) As músicas, assim como outros artefatos culturais contemporâneos, em especial a cultura visual a que temos amplo acesso, apelam para uma convocação do exercício da sexualidade, de modo que, crianças e adolescentes são cada vez mais cedo interpeladas por tais discursos. Qual educação para a sexualidade estamos produzindo? O que estamos mesmo pretendendo? Quais são os limites (nossos, das crianças, do poder público, da mídia, da arte)? Ou será que em tempos de diversidade e de borramento de fronteiras não há mais sentido nos perguntamos sobre eles? (p. 223).	
49	2006	Interações	"Freud define o trauma como resultante de um excesso pulsional para o qual a subjetividade não está preparada. O trauma seria prioritariamente de ordem interna, pulsional, e os estímulos externos apenas desencadeiam uma excitação endógena". "Confusão de línguas entre adultos e crianças" (Ferenczi, 1931b) apresenta questões contundentes sobre o papel do trauma patogênico na etiologia das neuroses. Nele Ferenczi[94] afirma que a sexualidade infantil se organiza como "linguagem da ternura", sistema em que a fruição ocorre por um princípio de saciedade das pulsões parciais auto-eróticas. O prazer infantil é lúdico, um faz-de-conta que representa a compreensão que a criança pode ter da sexualidade dos adultos. É nesse registro que ela interpreta as demandas do amor adulto. Já a sexualidade adulta, sujeita ao recalque e às interdições culturais, organiza-se no registro da "linguagem da paixão", organização libidinal caracterizada pelo agir compulsivo e pelo não-reconhecimento da existência subjetiva do outro. Isso é o que faz com que o adulto seja capaz de se deixar dominar por seus desejos, impondo-os violentamente à criança. O adulto que deveria mediar a recepção da realidade pela criança, põe-se fora de seu alcance e a deixa no abandono, decorrendo daí a construção do fantasma do agressor por parte da criança. Nem a confusão de línguas nem o trauma psíquico se reduzem à ocorrência contingente de uma violência sexual exercida por um adulto sobre uma criança, aí estando implicada	49.1. Trauma dentro do modelo freudiano. 49.2. O prazer infantil ligado à sexualidade é sempre lúdico. Inerente à fantasia. 49.3. Mentir sobre a sexualidade ou ocultá-la da criança implica num trauma: a proibição de se falar sobre sexualidade. 49.4. Reprime-se os impulsos sexuais adultos impondo

[94] Obras de Sándor Ferenczi:
FERENCZI, S. Adaptação da família à criança. In: ___.*Obras completas IV*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. Análise de crianças com adultos. In: ___.*Obras completas IV*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: ___. *Obras completas IV*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

			fundamentalmente a dimensão paradoxal da comunicação humana. Em "Adaptação da família à criança", Ferenczi afirma que "o que escapa precisamente aos pais é o que para as crianças é óbvio; e o que as crianças não percebem é claro como o dia para os pais", (Ferenczi, 1928, p. 08). Tanto o amor excessivo quanto os castigos exagerados e sem razão podem deixar a marca de um abuso. Os cuidados dispensados à criança tornarão mais ou menos acolhedor aquele ambiente original das primeiras marcas subjetivas e formas de organização de sentido, cuja direção mapeará sua história. Como nos mostra Reis, "o não acolhimento à estranheza infantil viola a alma da criança, impede que ela aceda à polissemia do desejo pela introjeção das possibilidades sensórias de prazer e desprazer que ela apreende em diferentes momentos de sua subjetivação. Embora isso possa resultar de um ato violento e sexual no sentido estrito, também ocorre quando o adulto não cumpre o seu papel de intérprete e desmente e desqualifica não só o prazer ou o sofrimento da criança, como também seu modo de ver e significar o mundo".	às crianças a mesma repressão. Esta repressão inicial em sexualidade marcará a criança.
50	2006	Psicologia:Teoria e Pesquisa	O interesse concernente à relação entre educação e psicanálise é bastante antigo, sendo esta temática discutida desde a obra de Freud, em diversas passagens esparsas ao longo de seus trabalhos. Particularmente a partir da década de 1910, este assunto encontrou lugar de destaque na obra de alguns seguidores do pai da psicanálise, entre os quais devemos destacar Ferenczi (1908)[95], Oskar Pfister (1921)[96] e Melanie Klein (1921)[97], para citarmos apenas os mais relevantes (...)Catherine Millot (1987) e Maria Cristina Machado Kupfer (1989), que procuram discutir a forma como o tema da educação é abordado na obra de Freud (p. 233). "(...) merecem destaque os livros Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação, de Maria Cristina Kupfer, publicado em 2000; Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectiva, de 2003, organizado por Maria Lúcia de Oliveira e O Impacto da Psicanálise na Educação, editado em 2005 sob a coordenação de Leny Magalhães Mrech. Apesar de todas estas iniciativas, poucos são os trabalhos dedicados a esquadrinhar, a partir de um vértice histórico, as influências da psicanálise na educação brasileira durante o século XX. As únicas publicações que indiretamente fazem este percurso são os livros A Psicanálise no Brasil, de Elizabeth Mokrejs, publicado em 1993, e A História da Psicanálise de Crianças no Brasil, escrito por Jorge Luís Ferreira Abrão e editado em 2001, que nasceram com o objetivo de estudar a história da psicanálise no Brasil, e ao longo dos estudos apontam muitas conexões da disciplina freudiana com a educação brasileira (p. 233).	50.1. Psicanálise e Educação: forte influência na educação brasileira. 50.2. Psicanálise na formação de professores. 50.3. O efeito das práticas dos professores sobre a formação das crianças, na perspectiva da psicanálise. 50.4. Princípios de saúde mental e de qualidade de vida, numa perspectiva médica para professores? 50.5. Psicanálise e Escola Nova.

[95] Ferenczi, S. *Psicanálise e Pedagogia*. Em Psicanálise I – Obras Completas (pp. 35-40). (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Trabalho original publicado em 1908).
[96] Pfister, O. *El psicanálisis y la educacion*. Buenos Aires: Losada, 1959. (Trabalho original publicado em 1921).
[97] Klein, M. *O desenvolvimento de uma criança*. Em Amor, culpa e reparação (pp. 22-75). (A. Cardoso, Trad.). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1921).

			O marco inaugural que define a inserção da psicanálise no universo educacional brasileiro é encontrado no livro A Psychanalyse na Educação, de autoria do Professor Deodato de Moraes (1927). Esta obra pode ser considerada como a primeira publicação brasileira de cunho psicanalítico inteiramente dedicada à criança. Como é apontado no prefácio escrito pelo psiquiatra carioca Porto-Carrero (1927, p.112), "No Brasil, o prof. DEODATO DE MORAES escreve o primeiro livro de pedanalyse fruto de indefesso esforço que acompanhei de perto". Embora este livro fosse inteiramente dedicado ao educador, segundo as próprias palavras do autor, não encontramos em suas páginas nenhuma passagem que faça alusão às possíveis formas de aplicação da teoria psicanalítica junto à educação; ao contrário, este trabalho destina-se a uma apresentação teórica de conceitos psicanalíticos objetivando familiarizar o leitor com o jargão específico da área. Esta intenção fica evidente no teor didático da seguinte citação extraída do livro de Deodato de Moraes (1927, p. 18): Assim como se confunde, em geral, o "consciente" com o "psychico" e nós nos apressamos em alargar a noção de "psychico" e de mostrar a existência de um psychico que não é consciente, a mesma identidade se apresenta ao se querer limitar o "sexual" à "procriação" ao "genital" e somos obrigados a demonstrar a existência de um "sexual" que não é "genital", que nada mesmo tem que ver com a procriação. (p. 235). Os temas apresentados neste curso não se dedicam a uma aplicação sistemática dos conhecimentos psicanalíticos à educação da criança, dando indícios de que o objetivo do referido curso é a divulgação dos conhecimentos produzidos por Freud, sem deixar muito claro como estas informações poderiam transformar-se em uma prática educacional efetiva. Esta característica torna-se bastante evidente na hesitação com que Deodato de Moraes (1927, p. 137) aborda o tema da sexualidade. Segundo ele, Sem dúvida o educador não deverá perder a opportunidade de fazer explicações individuais, mas dirigir-se a classe seria de um effeito desastroso. Mesmo na iniciação individualizada é preciso lembrar que nem todos os mestres terão o dedo necessário para tocar em assumpto tão delicado. Seria talvez mais conveniente entregar o problema ao médico amigo da família. Assim o temos feito com o nosso filho de quatorze anos e com o mais satisfatório dos resultados (p. 235). Entre os autores que mais se destacaram dentro desta temática, encontramos o nome de Júlio Pires Porto-Carrero. Em seus trabalhos dedicados a este assunto, identificamos como marca distintiva uma preocupação em divulgar a teoria psicanalítica entre os professores tendo em vista que este autor salienta, de forma reiterativa, a necessidade de os professores compreenderem com maior exatidão os efeitos que as práticas pedagógicas exercem sobre os alunos. Afirma	

			ele: *Vereis como a psychanalyse vos abrirá os olhos, para comprehenderdes as excellencias e os defeitos de vossa pedagogia.* *Vereis o quanto é mau educar recalcando e o quanto é optima a sublimação, quando não é possível a destruição, a condenação dos complexos. (Porto-Carrero, 1928a, p. 23)* (p. 235). Mais que um exercício diletante, de valor meramente especulativo, a classificação proposta por Porto-Carrero tem uma função audaciosa: a de introduzir o mestre no pensamento freudiano, aproximando-o da teoria da sexualidade infantil. Apesar desta finalidade, suas contribuições não ultrapassam o campo teórico, uma vez que, após apresentar estas conclusões aos professores, não aponta nenhuma indicação de como estas diferentes manifestações afetivas dos alunos podem ser abordadas durante o trabalho pedagógico, de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos e a proporcionar-lhes condições mais favoráveis para um desenvolvimento saudável, por intermédio de uma educação menos coercitiva, e que leve em conta as características da criança (p. 236). "(...) posição assumida pelo autor ao afirmar que, para empregar a psicanálise na prática pedagógica, o professor necessita, além de conhecimento teórico, algum tipo de experiência psicanalítica. Sustenta ele: "Para uma orientação pedagógica de base psychanalytica é indispensável a correta formação mental do educador" (Ramos, 1934a, p. 161). No entanto, este autor não esclarece como dar exequibilidade à proposta de promover o que chama de formação mental do analista. Ao que nos parece, Arthur Ramos tinha uma compreensão bastante apurada de que apenas conhecimento teórico de psicanálise não seria suficiente para influenciar a prática pedagógica do professor, sendo necessário complementar sua formação com uma análise pessoal ou algo semelhante, condições muito difíceis de serem implantadas na época e que, por isto, ficaram no plano meramente retórico (p. 236). Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, estes autores tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o dis- túrbio de ordem emocional viesse a se instalar e comprometer o ajustamento de sua personalidade. Neste sentido, os professores deveriam ser informados sobre as hipóteses psicanalíticas relativas ao desenvolvimento infantil para melhor gerir a educação de seus alunos, compreender suas dificuldades escolares e, em última análise, formar indivíduos emocionalmente saudáveis (p. 236). Tendo por base estes resultados, podemos concluir que, durante a primeira metade do século XX, existiu uma estreita relação entre educação e psicanálise no Brasil. Esta forte presença da psicanálise no discurso pedagógico brasileiro deveu-se a uma série de fatores,	

			alguns inerentes à própria psicanálise e outros relativos à educação brasileira (p. 238). Por outro lado, a educação brasileira da década de 1920, período em que as influências psicanalíticas começaram a chegar ao país, encontrava-se em um processo de transformação, incorporando uma filosofia educacional que considerava a criança em toda a sua singularidade. Tal condição foi bastante propícia para a penetração das idéias psicanalíticas, uma vez que esta teoria dispunha de um arcabouço teórico bastante sedimentado e relativo ao desenvolvimento do psiquismo infantil, às relações interpessoais e aos problemas emocionais da criança, que davam sustentação à filosofia da "Escola Nova". Esta área de intersecção entre educação e psicanálise na primeira metade do século XX percorreu dois momentos distintos, porém complementares: a divulgação da teoria psicanalítica no meio educacional, através da iniciativa de alguns precursores da psicanálise no Brasil, que preconizavam em seus trabalhos teóricos uma intervenção de natureza profilática, e aplicação da psicanálise à higiene mental escolar, mediante a atenção às manifestações sintomáticas do escolar, através de diagnóstico e orientações de pais e professores, o que foi viabilizado por clínicas de orientação mantidas por serviços de higiene mental escolar no Rio de Janeiro e São Paulo (p. 238).	
51	2005	Aletheia	Em nossa intervenção pudemos verificar o quanto aquelas(es) profissionais desconhecem ou possuem dúvidas relacionadas ao tema sexualidade. Isto foi verificado a partir do questionário aplicado no primeiro encontro, no qual uma das questões era "O que é sexualidade e Educação Sexual?". A maioria das respostas não foi considerada satisfatória em relação a estes conceitos. Exemplos disso foram: "sexualidade é ser homem – ser mulher", "sexualidade é o que define o gênero", "Educação sexual eu acho que é ensinar o tipo de sexo que cada um tem, sendo que engloba todo o assunto", "sexualidade para mim é a definição do sexo como opção, não ser por você ser, homem e mulher, mas opção tua", "Educação sexual é ajudar um indivíduo no que diz respeito ao sexo (lado bom e ruim)", "sexualidade, cada um decide sobre a sua", "educação sexual é uma orientação para a preparação para a vida sexual", "educação sexual – métodos de ajuda e prevenção de DST", "educação sexual é um meio de esclarecer a vida sexual de cada um", "educação sexual é a relação entre os ambos os sexos". Podemos identificar, a partir destas respostas, insuficiências, equívocos e lacunas que nos levaram a constatar a necessidade de se trabalhar melhor estas questões (s/p). Alguns exemplos de perguntas foram: "se um aluno de séries iniciais vier me perguntar o que é sexo, o que eu falo?", "Numa situação em que um menino deita sobre a menina e faz movimentos parecendo ser um ato sexual, como agir?", "Por que as crianças começam a se masturbar cedo?", "Que atitude devemos tomar quando deparamos com uma criança com mais ou menos dois	51.1. A educação sexual na escola. Os professores em capacitação demonstram dificuldades em tratar do tema.

			anos de idade, que não se interessa em brincar com objetos de meninos, e não consegue se socializar/ interagir com outras crianças de sua idade e sempre se fantasia com roupas femininas?", "O que fazer quando na sala de aula tiver algum aluno com a sexualidade aflorada, criando uma situação constrangedora para o professor?", "Se eu notar que a criança está com algum comportamento estranho, e que relata a vida sexual de seus pais, o que devo fazer?". É importante destacar que todas as questões referiram-se a situações concretas que devem ser enfrentadas pelas(os) professoras(es) em seu cotidiano de trabalho (s/p). Assim, a incorporação pela escola de uma discussão sobre questões relacionadas ao sexo e à sexualidade precisa ser acompanhada por um processo contínuo de formação e debate com as(os) educadoras(es) que já atuam ou ainda estão se preparando para atuarem no contexto escolar, visto que por mais que exista espaço nas escolas para atuações em Educação Sexual, pouco se tem realizado, além de faltar conhecimento às(aos) professoras(es) sobre o tema (s/p)	
52	2005	Pós-graduação em Educação da UFRGS[98]	Antônio está dançando na sala de atividades na hora do brinquedo livre. Youri olha para Antônio dançando e imediatamente se aproxima do colega e fala em tom de censura e depois de ironia. – "Pára de dançar ballet". – "Olha o pé da bailarina". Marcelo vê Antônio em lágrimas e fala em tom pejorativo: - "um macho chorando?!". (p.52). No ano passado na hora do pátio, os meninos passavam todo o tempo jogando futebol e assim não tínhamos problemas com eles. O futebol organiza os meninos, aprendem a respeitar as regras e assim fica mais fácil de lidar com eles (p.54). Antônio está brincando de casinha com Joana. Após varrer o pátio entra em casa e dirige-se ao bebê, olha e diz: - "Já vou colocar o leite para esquentar e preparar a mamadeira". Joana, que estava arrumando a casa, ao ouvir o que Antônio falou, se volta zangada para ele e fala: - "Não Antônio, eu sou a mãe!" (p.57). Na escola infantil, existem muitos silêncios que falam, ou mesmo gritam, especialmente quando se trata da sexualidade. Esparramados por todos os lugares, da sala ao pátio, no currículo, na organização espacial, na arquitetura, também nas normas, nos comportamentos e nas atitudes, os silêncios são parte integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (...) (p.78). O silenciamento torna-se uma espécie de exaltação ao segredo, ao pensamento mágico e, na educação infantil, o não falar está associado à ideia de que a criança deve se manter inocente e pura em relação aos desejos adultos. Para mantê-la assim, é preciso negar sua curiosidade e vigiar seus prazeres (...) Na escola, o controle dos corpos infantis passa pela negação de seus saberes sobre a	52.1. A sexualidade vigiada e controlada no interior da escola de educação infantil. Está naturalizado nas crianças de 4 e 5 anos os papeis sociais de pais e mães e isso se evidencia nas brincadeiras. 52.2. Silêncios que falam... a sexualidade infantil na escola de educação infantil 52.3 Propõe-se, então uma alternativa (s) – currículo ou formação docente? - a essa vigilância e controle dos

[98] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

			sexualidade, pela prioridade que os conhecimentos cognitivos, afetivos e motores adquirem na organização do planejamento, pela divisão do sexo e da idade, pela contenção da expressão da sexualidade, considerada exclusivamente de domínio privados. Sentimentos de vergonha e embaraço são ligados à sexualidade através das diferentes estratégias de disciplinamento dos corpos, constrangendo a manifestação de comportamentos considerados inadequados ao espaço da escola (p.79).	corpos na educação infantil.
			Algumas professoras ao serem indagadas sobre o porquê de uma postura acanhada, diante do fato de nomearem os órgãos sexuais, responderam que isso gerava certo constrangimento, sentindo-se intimidadas. Também disseram que as famílias não aceitavam muito bem que se falassem coisas a respeito da sexualidade. Caso a crianças chegue em casa dizendo que a professora falou "pênis" ou "vagina", certamente os pais estarão na escola infantil no outro dia, querendo saber porque a professora falou daquela forma (p.91).	52.4. O constrangimento das professoras em tratar de sexualidade, sobretudo e, principalmente, temendo a reação dos pais.
			A expressão da sexualidade infantil, bem como a curiosidade que as crianças apresentam sobre o corpo não parecem de fácil manejo para professoras, educadoras, atendentes e para mães/pais. As famílias, em geral, consideram que a escola deve tomar atitudes que correspondam à repressão de qualquer manifestação de sexualidade, sugerindo que as professoras tenham cuidado ao tratar (ou simplesmente não tratem) sobre as questões relacionadas à sexualidade. Ao mesmo tempo, as crianças, em suas casas, muitas vezes, têm livre acesso às novelas, aos filmes, aos mais variados programas televisivos e à Internet, o que as leva ao desejo de reproduzir muitas cenas (p.96).	52.5 A temática da sexualidade evidenciada no Projeto Político Pedagógico da Escola evitará situações de aversão dos pais das crianças no que se refere à educação sexual.
			(...) Estou muito preocupada com as brincadeiras dos meninos no pátio, pois meu filho me contou que na casinha de boneca, seus colegas tinham abaixado a calça e mostrado o pênis. Considero cedo para meu filho, que tem cinco anos, estar brincando com os colegas dessa forma. É prematura falar sobre sexualidade com meu filho (p.100).	52.6 Os pais subestimam a sexualidade de seus filhos... Para os pais, seus filhos são assexuados.
			(...) ao ficar sabendo que as crianças estavam demonstrando curiosidade sobre seus corpos, afirmou que iria conversar com a psicóloga para discutirem a necessidade de organizar um trabalho junto às crianças. Contudo, ao conversar com a profissional sobre essas questões, a psicóloga afirmou que considerava as crianças muito infantis para que fosse desenvolvido um projeto sobre sexualidade (p.100).	52.7. A visão da criança pura e assexuada prevalece na organização escolar.

53	2005	PHYSIS: Revista Saúde Coletiva	"... Lantéri-Laura[99] situa a origem de seu trabalho numa interrogação sobre a maneira como a teoria psicanalítica, enquanto teoria dominante – ou mesmo hegemônica durante os anos 70 na França (...) vi abordar a questão das perversões sexuais. Trata-se de uma crítica dos fundamentos históricos da abordagem freudiana das perversões. Ele reconstitui a pré-história psiquiátrica das contribuições freudianas a uma teoria das perversões, assim como seus desenvolvimentos durante a evolução da teoria psicanalítica em Freud e certos psicanalistas posteriores, como Lacan, que são incluídos, integralmente em uma história dos desenvolvimentos da psiquiatria (p. 270). A função moralizadora exercida pela medicina sobre a sexualidade não é, portanto, fundada sobre princípios diferentes daqueles que são procedentes do senso comum. A medicalização das perversões não faria mais do que fornecer as justificações médicas e científicas, permitindo estabelecer os novos tipos de controle e de sanções sobre certas condutas sexuais consideradas *a priori* como desviantes. Contudo, as coisas não são tão simples porque os médicos, como atores sociais, estão também engajados nos debates de sua época e as posições que eles assumem nesses debates vêm, por sua vez, orientar suas elaborações científicas e médicas (p. 272). A medicalização das perversões incide então sobre as aberrações extremas e monstruosas do erótico, e as associa às formas graves de alienação mental. Uma parte de psiquiatrização das perversões sexuais visa, assim, a distinguir as perversões sexuais inaceitáveis pela ordem social e ressaltar a patologia mental mais severa daquelas que são mais aceitáveis pela ordem social, que ressaltariam muito mais a categoria do "ridículo" que aquela do "monstruoso" e que seriam associadas a formas mais ligeiras de patologia mental (...). Lantéri-Laura lembra que os médicos alemães empreenderam a medicalização da homossexualidade (...) (p. 273-4) (...) sobre a vida sexual da criança (...) Moll[100] aparece como o primeiro médico a construir (...) e a estabelecer uma distinção entre a maturidade das capacidades psicossexuais da criança e sua capacidade reprodutiva (...). Desta forma Lantéri-Laura evidencia como, desenvolvidos a partir da medicalização da homossexualidade, a referência ao psiquismo (enquanto fonte do instinto sexual) e a atribuição de uma finalidade erótica à atividade sexual (como produção do orgasmo) permitem construir uma teoria geral da sexualidade que leva em conta o bem-estar e o sofrimento dos indivíduos como critério principal de intervenção terapêutica (p.	53.1. As perversões sexuais reconstituídas em G. Lantéri-Laura: psicanálise, medicina. 53.2. Lantéri-Laura: desconstrução da visão médica das perversões pautada numa ética social. 53.3. A medicina e a visão moralizadora da sexualidade. Mas também medicalizadora. 53.4. Medicalização da sexualidade é um aporto de senso comum visando a normatização e a anti-anormalidade das condutas sexuais. 53.5. Medicalização da sexualidade reside num primeiro momento para a "cura" homossexual. 53.6. Medicalização das perversões sexuais: teoria sobre sexualidade na visão médica

[99] LANTÉRI-LAURA, G. *Leitura das perversões:* história de sua apropriação médica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. O presente artigo codificado faz um paralelo entre este autor e Foucault. Ambos discutiram o mesmo objeto, embora discutindo assuntos diferentes do ponto de vista da história da sexualidade. Georges Lantéri-Laura é pouco conhecido, bem menos que M. Foucault."O livro de Georges Lantéri-Laura constitui uma alavanca importante que permite abrir o debate sobre a história da sexualidade e de sua relação com a medicina, ao fazer aparecer as perspectivas de análise diferentes (p. 281).

[100] MOLL, A. *The sexual life of the child.* London: MacMillan, 1929.

			277). Freud irá, assim, desenvolver a psicopatologia da vida sexual inscrevendo-se no quadro taxonômico e na descrição clínica (...). Freud modifica profundamente a significações das perversões, livrando-as do estatuto de diversidade e de monstruosidade na qual elas foram envolvidas, para aproximá-las da sexualidade normal enquanto formas "incompletas" do desenvolvimento sexual. Lantéri-Laura recorda, com precisão, como Freud se inscreve nas categorizações existentes antes dele, no campo da psiquiatria, trazendo ao mesmo tempo uma forma de compreensão nova (p. 280).	
54	2005	Em Questão	Por mais chocante que posa parecer, a pedofilia é uma forma de sexo e, como tal, deve ser lida em sua inserção no âmbito da conjunção (p.69). A sexualidade tornou-se assunto de educadores, médicos e juristas. Foi justamente diante deste raciocínio que a criança começou a ser vista como diferente dos demais. (...) sua imaturidade se assemelhava à loucura e os seus impulsos sexuais deviam ser refreados a tempo. A tarefa de cuidar para que a "natureza" fosse contida foi concedida aos pais, que, ao promover a união familiar e separar as "coisas de criança" das "coisas de adulto", deveriam mantê-las na inocência. Para auxiliar no cumprimento desse objetivo de purificar a infância e tolher o ser humano de suas naturalidades "poluídas", foi criada a escola, que, de um plano epistemológico destinado ao clero e a membros da nobreza, tornou-se uma instituição generalizada com o objetivo de educar em seu primário sentido léxico, o de "(...) desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais (...)" do sujeito. No entanto, o dueto da expansão do discurso sexual associado à pressão moral da restrição da carne, ao invés de controlar a prática, promoveu o crescimento das perversões. Nas palavras de Foucault (...), a caça às sexualidade periféricas, tais como a necrofilia, a sodomia e a pedofilia "(...) provoca a incorporação das perversões e a nova especificação dos indivíduos (...). (p. 69-70). (...) a pós-modernidade, por sua vez, ao retirar o sexo da esfera do proibido, do velado, permitiu uma nova propagação dessas perversões. (...) É o pânico do abuso sexual, que se configura hoje em dia, de forma talvez um pouco exagerada, porém não sem razão. Um bom motivo para esta preocupação é a disseminação da pedofilia. Não tanto no seio familiar (...) situação crônica e deveras complexa, presente desde os mais remotos tempos da humanidade (p.71). Além de trazer à tona o mal adormecido, o inclusivismo pós-moderno permitiu (...) uma certa explosão da criatividade sexual. (...) os fetiches, as taras, as manias, as perversões deixaram o universo do íntimo limitado por quatro paredes e, atravessando o atalho da mídia, se deslocaram para o âmbito cultura de massa. A televisão, o cinema, a música, os quadrinhos e a Internet trazem aos olhos da maioria uma busca pelo prazer sem limites	54.1. Pedofilia e criminalização é um dos temas de estudo da Sexualidade. 54.2. O privado, a escola e a universalização da sexualidade na forma de erotismo infantil. 54.3. Sexualidade e pedofilização: um assunto para educadores. 54.4. A pedofilia se insere na teoria das perversões sexuais. 54.5. A Pós-modernidade e o tema da pedofilia, impulsionado pela pela mídia, pela cibercultura. 54.6. Sexualização da infância e perda da inocência infantil.

			que, por vezes, dribla preconceitos morais e, até mesmo, legais. A sexualização da infância, entretanto, não está presente apenas em tramas adultas que visam explorar esta famosa obsessão do universo masculino. Atrações infantis e de audiência supostamente livre exaltam a sensualidade do corpo prática cada vez mais recorrente na pós-modernidade – estimulando imitações infantis. (...) vê-se dançarinas de programas de auditório (...), cantoras de músicas populares que exaltam suas formas com roupas curtas tornando-se ícones do público infantil, seja por seus refrãos pegajosos, seja por sua beleza estética, seja por aparecer demais na televisão.	
55	2005	Educação e Sociedade	Em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais (...): generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, transformações na família. Esses fenômenos sendo amplamente conhecidos (...). Entretanto, não podemos perder de vista que servem de pano de fundo às transformações dos modos de socialização das crianças e à estruturação dos tempos sociais que constituem a trama de sua vida diária (p. 392).	55.1. A sociologia da infância pode ser também uma abordagem à sexualidade infantil, sobretudo o que diz respeito às transformações na família e a identidade libertária, hoje configurada à criança pequena.
56	2004	Psico-USF	O conhecimento da trajetória histórica de um indivíduo propicia a compreensão das marcas estruturais que dão sentido ao todo do seu ser (p. 211). As experiências esmagadoras reais ocorridas no curso do desenvolvimento de uma criança têm um efeito patogênico e destrutivo, diferente e mais profundo do que as fantasias infantis de ataques derivadas de impulsos sexuais e agressivos inconscientes que ocorrem mesmo na relação com pais carinhosos e cuidadosos. É fundamental que seja feita uma distinção da implantação normal da sexualidade infantil no universo familiar de uma violenta e intromissora implantação dessa sexualidade (...) (p. 215).	56.1. Constituição do psiquismo nos primeiros anos de vida
57	2004	Revista Interações	Institui-se assim uma via de mão dupla entre corpo e subjetividade, no sentido de que aquilo que é da ordem da subjetividade produz suas incidências sobre o corpo, assim como aquilo que confere materialidade ao corpo oferece questões para o sujeito. A psicanálise trata de um corpo que só pode ser apreendido como subjetivado e de uma subjetividade que é sempre encarnada, que se constitui tendo como ancoragem o corpo (s/p). Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud caracteriza a sexualidade infantil como auto-erótica, no sentido de que a criança encontra satisfação em seu próprio corpo. As pulsões neste registro são parciais, visto que se originam de partes isoladas do corpo e encontram satisfação nessas mesmas regiões, não	57.1. O corpo na psicanálise: a subjetividade do indivíduo se traduz no corpo. 57.2. Na Psicanalise, a partir de Freud e os estudos da sexualidade infantil, o corpo é

			estando unificadas e dirigidas para um único objeto, mas sim relacionadas às zonas erógenas. Isto alude à noção anteriormente mencionada de um corpo sem unidade, e de um momento anterior à constituição do eu. Essas zonas erógenas seriam "os lugares do corpo que proporcionam o prazer sexual" (Freud, 1910 [1909], p. 55). Todas as regiões do corpo teriam a capacidade de ser erogeneizadas, inclusive os órgãos internos, apesar de algumas partes do corpo serem especialmente propensas a isso, como as zonas oral, anal e genital, dentre outras. Há uma estreita relação, como sabemos, entre a eleição de certas zonas erógenas e as necessidades fisiológicas do corpo, o que pode ser ilustrado pelo fato de que o prazer de chuchar encontra seu apoio na alimentação, pela sucção do seio materno. No entanto, o apoio fisiológico na determinação de uma zona erógena nem sempre se faz presente, e muitas vezes uma região do corpo diferente das mais propensas à excitabilidade se erogeneiza, o que leva ao questionamento acerca do que as determina (s/p).	coberto de sentidos.
58	2004	Psic	A criança que Freud descortina sente tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, é portadora de sexualidade, escapa ao controle da educação e "[...] é capaz da maior parte das manifestações psíquicas do amor, por exemplo, a ternura, a dedicação e o ciúme" (s/p). Com a descoberta da sexualidade infantil, perverso-polimorfa, Freud provoca uma onda de protestos enorme. Ele mesmo se refere a isso, assinalando que: *A infância era encarada como "inocente" e isenta dos intensos desejos do sexo, e não se pensava que a luta contra o demônio da "sensualidade" começasse antes da agitada idade da puberdade; tais atividades sexuais ocasionais, conforme tinha sido impossível desprezar nas crianças, eram postas de lado como indícios de degenerescência ou de depravação prematura, ou como curiosa aberração da natureza; poucos dos achados da Psicanálise tiveram tanta contestação universal ou despertaram tamanha explosão de indignação como a afirmativa de que a função sexual se inicia no começo da vida e revela sua presença por importantes indícios mesmo na infância* (s/p). O conceito de sexualidade para Freud é bem específico. A sexualidade está separada de uma ligação estreita com os órgãos sexuais e o sexo genital e é considerada uma função corpórea mais abrangente que visa basicamente ao prazer e que pode, ou não, servir às finalidades de reprodução. (...) O corpo para a Psicanálise é um corpo tecido e marcado pela sexualidade e pela linguagem (s/p).	58.1. A visibilidade da criança na psicanálise. 58.2. A criança psicanalítica não existe no ideal da sociedade. 58.3. Sexualidade infantil em Freud vai além do corpo externo (biológico).

			O que Freud afinal descortina é uma concepção de criança muito peculiar, ou seja, "[...] não a criança policiada, educada, disciplinada, e sim a criança visada pelo gozo, gozo que deixa seus traços no adulto, em seus sucessos e seus fracassos, suas perversões ou suas sublimações" (...) Ele postula um sujeito que escapa ao controle da educação ao propor uma criança dotada de uma sexualidade perverso-polimorfa. Desfaz a aura de imaculada castidade erguida ao redor das crianças, porque se supunha que o estado de pureza era o seu estado natural, e abala essa idealização da infância. Contesta a concepção de infância como sendo um período calmo e tranquilo ao enfatizar que as crianças também precisam achar sentidos para muitas questões e enigmas que geram muita ansiedade, como "de onde viemos", "para que estamos aqui", "para onde vamos", "o que é a morte, o sexo, a maldade, a rejeição, o desejo, o limite, o amor", ou seja, enfatiza que elas também vivem conflitos e contradições diante de questões essenciais do ser humano diante de si mesmo e dos grandes mistérios da vida e do universo (s/d).	58.4. A criança freudiana é uma criança humanamente igual ao adulto: é sexuada e curiosa em relação às principais questões relativas à vida e ao mundo.
59	2004	Tese	Ao ascender ao conhecimento sexual das distinções nas relações sexuais entre o pai e a mãe (...), a criança realiza as atividades imaginativas com caráter eminentemente sexual, com situações eróticas e relações familiares que se destinam a despojar os rivais (...) (p. 21). A configuração familiar consiste na ocupação de posições que se determinam dentro de uma série de possibilidades sociais e afetivas. Considerando como posições polares ideais o pai e a mãe, a criança se constituiria frente a essas figuras de maneira a positiva-las ou negá-las. (...) Freud (...), aborda, na perspectiva sexual (...) tem origem no fato de a criança pequena ter nos pais os modelos originais a serem seguidos, desejando intensamente igualar-se cada uma ao seu progenitor de mesmo sexo (p.20). Segundo Freud, na atividade da criança, na brincadeira, a antítese do brincar é o real. A criança cria com a realidade uma conexão pela tangibilidade, na medida em que liga "seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis do mundo real" (...) pela representação. E faz isso com muita seriedade (...). (...) o fantasiar é separado do real (...) (p. 37). Na infância é através das fantasias construídas para dar conta de um fato desconhecido primordial, quer seja, sua própria origem, como ela nasceu, que a criança estabelece com esse objeto de conhecimento um elo de investigação. A criança teoriza sobre o sexual, e quanto maior o grau de seu esclarecimento, feito pelos pais ou por quem dela cuida, mais se afasta das hipóteses imaginativas e entra na teia da descoberta propriamente *científica* da origem das crianças. Afinal, joga-se com as hipóteses da criança, enchendo suas especulações de dificuldades ainda maiores a serem transpostas, devido à necessidade do adulto de manter a criança na inocência do ato explicitamente sexual que resultou em seu nascimento. Nessa ação mental também está envolvida a libido da criança, suas excitações diante de outras	59.1. Sexualidade infantil é no pensamento é na linguagem. 59.2. As mães falando sobre a sexualidade de seus filhos... A participação dos pais na construção da sexualidade das crianças em articulação à escola 59.3. A fantasia, segundo Freud: constituição da sexualidade. 59.4. Educação Sexual como direito é esclarecer-lhe, por meio de suas ações fantasiosas (Freud) a realidade sobre o assunto referente à sexualidade. Nisto está envolvido a libido da criança. 59.5. Sexualidade infantil é tema para a formação de

			crianças e da figura paterna e materna (40). A fantasia, a repetição e a redundância são marcas da sexualidade infantil do sujeito falante. (...) na linguagem (p.44). A sexualidade infantil, pois, é a sexualidade que não pode falar, se for possível aproveitar a etimologia de *infans* para essa compreensão. Ela parece ter uma via para sua expressão, na linguagem (p.45). De fato, a sexualidade está presente em praticamente todas as áreas da cultura humana, mas uma reflexão sobre a sexualidade na educação escolar só recentemente vem recebendo maior atenção, e com muita velocidade tem avançado na construção de novas perspectivas pedagógicas. A sexualidade, diz-se, é coisa pra gente grande, mão é coisa de criança, por isso, ficou excluída durante tanto tempo das preocupações educativas nas escolas de ensino fundamental e infantil, entre nós. (...) Por exemplo, as discussões que avançam na universidade sobre pedagogia *queer* (...) ainda não estão verticalizadas numa prática educativa pelos agentes que atuam nesses níveis de ensino. Na formação profissional das professoras e professores, não há a abordagem desse aspecto, o conhecimento a respeito da sexualidade está a ser feito, na prática, por iniciativas isoladas, atreladas à reflexão sobre a própria experiência. A reflexão vem sendo forçada pelas ocorrências citadas e por outras situações em que a sexualidade da criança emerge na escola (p. 49). Demonstraram muito! – Perguntando por que que você tem seios assim, por que que você tem pelo aqui, por que que você... por que que seu, o seu..., o João Augusto pergunta muito mais até que a Gabriela, é pro pai dele por que que seu "pimpinti" é maior que o meu, o meu vai ficar do seu tamanho. Os dois tomam banho juntos, eu tomo com a Gabriela, mas muito raramente, ela prefere não tomar banho com ninguém, ou muito com o João Augusto. Os dois gostam muito de tomar banho juntos, mas ela não vê o pai dela nu e... mas eu já não ligo, o João me vê nua e eu não ligo, e aí ele começa a fazer as perguntas e eu vou explicando assim dentro que... (p. 126). Os assuntos sexuais são tratados com a coordenadora ou com a professora, mas de maneira limitada, quando ocorrem situações de sala que as mães reprovam, como é o caso do menino tirar o calção para mostrar a cueca. Brincadeirinhas, abobrinhas, "bistirinhas" são ditas no portão, "coisas de mulher" (p. 142). A sexualidade infantil deve sair do gueto no qual é tratada como algo alheio à criança e deve ser colocada em relação à sexualidade dos adultos que compartilham com as crianças as cenas da sexualidade, que são, em última análise, algumas das cenas do cotidiano familiar e também do escolar (p.148). A análise mostrou como é difícil para essas informantes falar sobre questões como: abuso sexual, a sexualidade da criança, a sua própria, os impasses conceituais entre os agentes escolares e a família, suas contradições e	professores. 59.6. A sexualidade construída no dia a dia da família. 59.7. A sexualidade infantil deve sair do gueto e do lugar do *infanz.* 59.8. A percepção da sexualidade infantil dos pais e da escola são diferentes, mas complementares. São, acima de tudo, distantes. Permanecem o discurso médico e de senso comum, moralistas. 59.9. A sexualidade infantil ainda é entendida como imprópria na educação infantil.

			como a escola se configura em um espaço social das mães, que encontram lá interlocutores para as suas conversas sobre os filhos, sobre a escola, sobre tudo, em alguns casos. Mostrou também como a escola representa a distância social encarnada na escolarização dos filhos e filhas (...) Entre contradições e impasses, as formas de pensamento da sexualidade infantil da escola e da família são diferentes, mas se entrelaçam pelos discursos. Além disso, a escola também funcionou como uma agencia desses mesmos discursos da justiça, da medicina e da moral comunitária, localizados nas famílias, uma vez que se colocou como espaço a partir do qual esses discursos puderam fazer circuito (p. 151). O avançar no pensamento sobre a sexualidade precisa se traduzir em avanços na sexualidade mesma. Nesse sentido, o pensamento a ser feito sobre a sexualidade também é o teórico. Falar sobre ela, em uma interrogação sobre o que seja, para se perceber o que pode ser, constitui-se, a nosso ver, a possibilidade de exercer uma sexualidade mais livre de assujeitamentos, das condições educacionais, mas também das condições em que, no âmbito da escolarização, a sexualidade está colocada pela saúde, como algo entre o nocivo, o perigosos, o saudável e o prazeroso. Maneiras de lidar que são estratégias de controle, muito mais do que maneiras de experimentar ou aprender a sexualidade (p. 155).	
60	2004	On-Line Coleção LEPSI IP/FE - USP	(...) a inibição sexual tenderia a gerar pessoas impotentes para com a vida e, com conseqüência, potencialmente aderentes a ideologias autoritárias; como a nazi-fascista, que, sob o manto da moralidade, aliava proteção e satisfação de impulsos sexuais e destrutivos. Com essa compreensão, a chamada revolução sexual proposta por Reich teria efeitos que ultrapassariam, em muito, a esfera da luta pelo direito ao amor sexual, ela se insere num amplo projeto de transformação das estruturas sociais e humanas (s/p). Reich tornou público o seu primeiro artigo inteiramente dedicado à educação infantil,*Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas* (1926/1975). Numa apreciação global, pode-se dizer que neste trabalho o autor alerta para possíveis erros cometidos pelos pais na educação da criança – interferir demais e, frequentemente, por motivos alheios às necessidades do processo educativo. Se os pais, dado suas dinâmicas inconscientes, muitas vezes, não se constituem em bons educadores, só resta apostar mais no potencial auto-	60.1. Wilhelm Reich[102] aposta na prevenção da sexualidade na educação infantil, ao contrário de Freud. 60.2. A sexualidade infantil para W. Reich é e pode ser caracterizada pela auto-regulação infantil. 60.3. A auto-regulação da sexualidade na criança tem um

[102] Algumas obras de Wilhelm Reich:
REICH, W. Os pais como educadores: A compulsão a educar e suas causas. In Schmidt, V. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*, Porto, Portugal: Escorpião, 1975, p. 53-68.
REICH, W. Sobre o onanismo. In: Reich, A. *Se teu filho pergunta***.** Rio de Janeiro, RJ: Espaço PSI, 1980, p.31-38.
REICH, W. *Materialismo dialético e psicanálise***.** 3.ed. Lisboa, Portugal: Presença, 1977.
REICH, W. *O combate sexual da juventude.* Lisboa, Portugal: Antídoto, 1978.
Reich, W. *Children of the future:* on the prevention of sexual pathology. New York, EUA: Farrar Straus Giroux, 1983.
REICH, W. The Impulsive Character: a psycoanalytic study of ego pathology. In: *Early writings,* New York, Farrar, Straus and Giroux, 1975, v. 1, p. 237-332.

			regulador da criança, é assim que Reich conclui o estudo; na verdade uma crítica ao exagero educativo do período. Neste artigo também merece destaque a delicada articulação que o autor procurar costurar entre suas emergentes formulações e o referencial freudiano. Assim, por exemplo, ao mesmo tempo em que trabalha com as idéias freudianas da pulsão de morte, do conflito inevitável e da impossibilidade de prevenção da neurose, Reich encaminha o texto de forma a supor que, como já assinalado, vale a pena investir no potencial auto-criador da criança. Assim, pode-se considerar que este artigo ainda não abraça plenamente a proposta preventiva por meio da educação infantil, mas, da mesma forma que o tópico sobre educação do livro *The Impulsive Character*, deixa pistas no sentido deste rumo (s/p). De maneira geral, assim como para a teoria como um todo, a abordagem reichiana possui afinidades com trabalhos mais iniciais do seu mestre. Nestes, Freud chegou a namorar com a idéia de que uma educação infantil psicanaliticamente orientada poderia desempenhar algum papel psicoprofilático - estamos nos referido aos escritos *Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister* (1913/1976a) e *O interesse científico da Psicanálise* (1913/1976b). Já no artigo *Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn* (1925/1976) e na Conferência XXXIV, *Explicações, Aplicações e Orientações* (1933/1976), o caminho anteriormente esboçado é completamente abandonado. Segundo a nossa interpretação, Reich, a partir de 1927, afastando-se cada vez mais da orientação freudiana do período e adotando a noção de auto-regulação como eixo central, vai assumir claramente a perspectiva preventiva **e entender a educação infantil como um fórum privilegiado deste projeto**. Deve-se ainda dizer que, de forma coerente com toda a elaboração teórica em curso, o foco da análise reichiana vai se voltar, em especial, para o domínio sexual da educação (s/p). Um escrito paradigmático desta postura é *Sobre o onanismo* (Reich, 1929/1980). Neste material é possível encontrar orientações preventivas a respeito de como o educador deve proceder ao se deparar com a masturbação infantil. Vejamos, a título de ilustração, um exemplo: "Que fazer quando um menino de dois anos brinca com seu membro?... Deixe que o menino se masturbe tranquilamente... Proibir o onanismo poderia unicamente lançar as bases para sucessivos transtornos sexuais..." (p. 37). A partir de meados da década de 1940 o investimento na criança vai assumir progressivamente um espaço maior no projeto psicoprofiático reichiano. Sobre essa ampliação, na entrevista citada, Reich foi enfático: *...quero que compreenda que a terapia individual não vale a pena. Não vale a pena. Ah, sim, para fazer dinheiro e ajudar aqui e ali, vale a pena. Mas do ponto de vista do problema social, do problema da higiene mental, não vale a pena...Só as crianças valem a pena. É necessário recuar até o protoplasma não afetado. [Itálicos do autor] (Higgins & Raphael, 1979, p. 55).* Nessa etapa do pensamento reichiano os escritos vão enfatizar a	espaço privilegiado na educação infantil. 60.4. Ampliando e continuando o que Freud não continuou, mas pensou, há uma aposta numa **pedagogia psicanalítica**. 60.5. Domínio sexual da educação. A sexualidade infantil pode ser "orientada". 60.6. O caráter preventivo de educação sexual formando pessoas mais felizes; emocional e sexualmente saudáveis. 60.7. Um professor (a) emocional e sexualmente saudável contribuiria com a formação de crianças mais saudáveis em sua sexualidade, desde a educação infantil.

			importância do bom estado emocional do educador infantil e as medidas psicoprofiláticas passam a envolver ações cada vez mais precoces - desde a preparação da gestante, parto e primeiros cuidados. Em linhas gerais a proposta almeja tentar evitar o processo de encouraçamento[101] da criança (s/p).	

Fonte: o autor.

[101] Um conceito de Reich: são defesas crônicas, automatizadas.

Dados Iniciais II

COD 1ária	Seq.	Fragmentos do Texto	Sentenças Categoriais Conceituais (Cod. 2ária)
61	**1**	A hipótese verificada é de que a sexualidade infantil dos pais, exaltada pela série de desligamentos feitos com rompimento da vida marital, seria dirigida de forma excessiva aos filhos através de mensagens enigmáticas, levando ao surgimento de sintomas ou inibições, como o resultado do fracasso das tentativas do sujeito infantil traduzir não apenas esse excesso, mas também pelo fracasso na retradução da nova ordem familiar (p.6).	**61.1.1** Pais separados: análise da sexualidade infantil destes a partir da Teoria da Sedução Generalizada **(TSG)** de Jean Laplanche.
		(...) expomos a **TSG** (...) esta teoria nos auxilia a compreender a relevância das atitudes sedutoras e das mensagens enigmáticas emitidas pelos pais separados na gênese do sofrimento psíquico dos filhos. A TSG considera que durante os cuidados de sobrevivência dispensados ao infante, os pais agem como sedutores diante da passividade da criança, sendo esta sedução, inegável, instituinte e necessária à constituição do sujeito. Esta sedução se processa através de mensagens enigmáticas não somente para o infante, mas também para o adulto, pois partem de seu inconsciente (LAPLANCHE, 1987). (...) seriam mensagens pré-conscientes/conscientes parasitadas pela sexualidade infantil do adulto mobilizada pela relação com a criança (p.10). Daí, a sedução ser exercida por todo *mundo adulto,* adultos concretos, cotidianos e libidinais que representam o mundo para o infante (p.10). Segundo Laplanche (...)[103], o caráter enigmático da sedução parental ocorre porque a criança pequena se encontra em uma posição *passiva* perante o universo adulto. Passividade decorrente da ausência de códigos infantil inatos capazes de traduzir os significantes sexuais contidos nas mensagens enviadas pelo adulto. Tais mensagens funcionam como enigma e convocam a criança na tentativa de decifrá-las (p. 12).	**61.1.2** Em Laplanche encontramos a relação da sexualidade infantil ou seus motores de dinamismo no comportamento "sedutor" dos pais separados, gerando angústia nos infantis, mas ao mesmo tempo revelando a sexualidade infantil dos adultos.
62	**2**	(...) O Ensino de Ciências pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (p.1). O Ensino de Ciências por meio da Recreação diversifica-se em função das relações sociais, da forma de se expressar, das capacidades e da maneira de ser de cada um, incentivando à prática do movimento por toda a vida do ser humano; relacionando-se intrinsecamente as funções motora, afetiva e cognitiva. (...) aplicação de diferentes técnicas e metodologias para a produção e	**62.2.1** Recreação na educação infantil como ferramenta para as relações de gênero e sexualidade entre as crianças. Práticas a a partir do Ensino de Ciências.

[103] LAPLANCHE, J. *Novos fundamentos para a psicanálise.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.
_____ . *Freud e a sexualidade:* o desvio biologizante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

		intervenção nos campos da prevenção, promoção e proteção da saúde, podendo destacar temas relativos a diversos eixos transversais, dentre os quais: gênero, sexualidade, alimentação, hábitos saudáveis (...) (p.2).	
		Pensar sobre corpo, gênero e sexualidade das crianças **não é prioridade entre os projetos pedagógicos** da maioria das escolas de Educação Infantil. O modelo pedagógico busca trabalhar assuntos diversos, porém, geralmente, deixa este tema, que envolve a construção da identidade pessoal, para outras situações.	**62.2.2** Os projetos pedagógicos das escolas, portanto, seu currículo, não preveem os estudos da sexualidade.
		Corpo, gênero e sexualidade estão presentes em todos os momentos, em todas as atividades e interações escolares ou não das crianças que influenciam fundamentalmente na sua maneira de viver, de ser, de se projetar no mundo (...) (p. 17).	**62.2.3** A sexualidade faz parte da vida, das ações e das reflexões sobre o mundo, das crianças.
		Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram orientar as crianças para que assumam os padrões sociais estabelecidos para homens e mulheres. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se a agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza. **Responder o que a criança quer saber de forma honesta e não preconceituosa e, ainda, ajuda-la a desenvolver o espírito de crítica, a capacidade de raciocínio e a reflexão para escolher o que lhe convém, parece-nos a conduta mais adequada atualmente.** Ser criança no Brasil é estar exposta a perigos constantes os quais entendemos por situação de risco (...) estão sujeitas (...) violência doméstica e abuso sexual (...). Esta realidade confere ao Brasil um destaque entre os campeões do **desamparo e maus tratos a crianças** (p.20).	**62.2.4** As normas sexuais para meninos e meninas estão definidas na família e reproduzidas na escola. Reafirma-se aqui o Direito das crianças de saberem tudo e cientificamente, sobre sexualidade e sobre seus corpos a fim de se prevenir os maus tratos tão presentes no Brasil.
		A escola é um lugar de transformação ou perpetuação de normas e valores sociais que objetivam auxiliar no desenvolvimento infantil, abrangendo, entre muitos temas, as relações de gênero e o lúdico. As crianças ao brincarem estão procurando compreender o mundo e o modo como se estabelecem as relações humanas, neste contexto se insere as questões de gênero e a sexualidade (...). A sexualidade infantil **envolve também a identidade de gênero, que dispõe subsídios para a criança se reconhecer** como pertencente ao gênero feminino ou masculino, que se desenvolve **no âmbito de instituições como a família e a escola** (...). (...) a ação dessas pessoas, ligadas intimamente as crianças, referentes ao comportamento que as crianças devem ter ou não por pertencerem a determinado sexo influencia diretamente no processo de construção da **identidade de gênero.** Nota-se em sala de aula, através de atitudes das crianças, que certos comportamentos sexistas já estão fixados em suas identidades, como por exemplo, o uso da cor azul e rosa associado, respectivamente, ao gênero masculino e feminino (...). Em geral, **o núcleo da identidade de gênero se forma nas crianças por volta dos três anos de**	**62.2.5** Na escola se vivenciam a sexualidade nas brincadeiras (lúdico). Esta pode ser um incentivo à vida sexual emancipatória ou um empecilho, ao reforçar a repressão. O foco deve ser o emancipatório e a construção saudável da **identidade de gênero**.

		idade, onde ela passa a se sentir como menino ou menina de forma consciente ou inconsciente, e essa formará a base para a construção da **identidade de gênero** propriamente dita, a qual se desenvolve num processo que se prolonga pela vida toda (p. 20-21).	
		A crianças em idade pré-escola (de 4-6 anos) situa-se na **fase fálica** e nesse momento passa a ter um maior interesse pelo seu próprio corpo, principalmente pelos genitais, mas volta seu interesse também para o papel dos pais na procriação, pela atitude sexual dos mesmos e pela origem dos bebes e outras questões neste sentido. Neste momento, é período que a escola entra em cena, e é importante que o professor(a) possa passar um sentimento de segurança para as crianças referentes a estas questões e nunca deixa-las sentirem-se culpadas, para que no futuro sejam adultos equilibrados e completos (p.22).	**62.2.6** Quatro a Seis anos: **fase fálica.** Fase de descobertas do corpo. **O professor** precisa saber disso; precisa estar seguro quanto à fase que a criança está e transmitir a mesma segurança, sem coerção ou imposição de culpa ou "pecado".
		(...) a escola possui como função social ser um centro de difusão de conhecimentos, também onde abrange sexualidade. A atividade da aprendizagem acompanha o ser humano sempre, durante toda a sua vida, em casa, na escola, no trabalho, nas leituras, nos relacionamentos, até mesmo diante da televisão. (...) não basta a sexualidade estar presente nas salas de aula, nos manuais que apenas explicam o funcionamento do corpo humano. É importante que o professor (a) perceba que **a sexualidade está na escola porque ela faz parte das crianças/dos sujeitos**, para assim poder rever uma prática que contemple e respeite as diferentes culturas existentes no grupo (p.22).	**62.2.7** Educação Sexual em múltiplos espaços, para além da sala de aula. O professor (a) precisa saber que sexualidade é e está no indivíduo e não fora dele.
		Devemos ressaltar que os **adultos de referência** (pais, professores e profissionais da saúde) **costumam apresentar algum receio em trabalhar o tema da sexualidade com seus filhos, alunos e pacientes**, **alegando despreparo** para conduzir as discussões e **temendo perguntas que possam surgir**. Entretanto, foi possível perceber, através das dúvidas e curiosidades dos alunos, que as questões apresentadas por eles não fogem à "normalidade" das dúvidas e curiosidades relacionadas à idade, e que muitos dos adultos já tiveram estas mesmas dúvidas nesta faixa etária (p.22).	**62.2.8** Receios e despreparo dos adultos de referência das crianças com relação ao tema da sexualidade humana.
		(...) **não devem se omitir da responsabilidade de abordar o tema da sexualidade com as crianças**, fazendo da **educação sexual** uma **prática social** que possui intencionalidade, tratando da educação sempre com **naturalidade, fazendo o possível para se desfazer de preconceitos, bloqueios e tabus, para que a cultura já internalizada pela sua própria educação e vivências pessoais não seja repassada aos alunos (p.22).**	**62.2.9 Educação sexual como prática social** evoca a necessidade de que os adultos-referência para as crianças saibam lidar com suas próprias representações sobre sexualidade humana. Do contrário, reproduzir-se-á o ciclo de preconceitos e tabus, coerções e repressões à sexualidade infantil.

		Corpo, gênero e sexualidade estão presentes em todos os momentos e em todas as atividades e interações escolares e não-escolares, das crianças e influenciam fundamentalmente sua maneira de viver, de ser, de se projetar no mundo. **A sexualidade manifesta-se através de atitudes, comportamentos, gestos, ultrapassam, portanto a dimensão biológica, pois envolve emoção, afeto e imaginário. A sexualidade expressa-se através do corpo, na subjetividade única de cada sujeito.** Ela mostra sua **dimensão existencial**, quando pensada como **direito individual, da ordem do íntimo, que envolve o sujeito em sua totalidade.** Ela manifesta sua dimensão social, quando as peculiaridades adquiridas emergem da sociedade em que o sujeito está inserido. A Escola Infantil, sendo um espaço educativo, desempenha papel determinante na formação da criança (...) sua integração em uma sociedade em constante mudança (...) (p.23).	**62.2.10** Manifestações da sexualidade na criança para além do biológico. Seu **direito individual (sexual) e existencial** implica no reconhecimento da própria Escola de sua responsabilidade em cumprir e atender este Direito.
		O uso do lúdico na recreação facilitou a compreensão das crianças para as questões de gênero e sexualidade. (...) momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações. No universo das brincadeiras infantis são manifestadas as maneiras como a criança lida com os corpos, o próprio e o dos outros, sempre por **formas lúdicas que acabam por inventar e também reproduzir a sexualidade a partir de uma visão de mundo marcado por gênero (p. 23).**	**62.2.11 O lúdico nas atividades e as brincadeiras** são o recurso ou o motor das expressões da sexualidade na educação infantil.
		(...) a sexualidade da criança entre a faixa etária de 3 a 5 anos está no sentido da busca de bem-estar sem erotização, ou seja, neste momento a busca de prazer **não está ligada ao ato sexual, e sim, por exemplo, a descoberta do corpo.** (...) **Freud deu uma grande importância à sexualidade infantil** justamente por reconhecer ser valor estruturante: **as teorias sexuais infantis permitem à criança interpretar o enigma da existência, construindo, através de sua fantasia, um lugar subjetivo que lhe permite deslocar-se da posição de alienação original no discurso parental (p.55).**	**62.2.12** Sexualidade infantil como busca de prazer na infância está ligado à descobertas de si, de seu corpo e do outro, no mundo, por meio da **fantasia.**
		(...) os professores têm a ideia de que a criança não se interessa pela sexualidade. Os mesmos acreditam numa **infância inocente, onde a sexualidade está ausente. Fato alarmante,** pois verificamos em outros estudos que a sexualidade vivenciada pelas crianças, em faixa etária da educação infantil, estão relacionadas ao conhecimento corporal e a construção da percepção de gênero (p.55).	**62.2.13** Criança **assexuada... Infância inocente...** é o que pensam e defendem os professores. **62.2.14** Sexualidade na educação infantil está ligada às relações de gênero, pela matriz corporal nas relações sociais.
		(...) antes de qualquer coisa, devem propiciar aos/as professores/as condições para estes/as **se percebam como seres sexuados no mundo**, em permanente processo de educação, **inclusive de educação sexual.** Portanto, precisamos trazê-los para esta **educação sexual emancipatória, fazendo-os refletir sobre os costumes repetidos acriticamente em nossa sociedade,**	**62.2.15** Professores como **seres sexuados no mundo, educados emancipatoriamente em sexualidade.**

		questionando-os/as se os tabus, preconceitos e medos servem ainda para a realidade em que vivemos, tentando levar estes/as professores/as a falarem com naturalidade sobre a temática sexualidade (p. 55-56).	
63	**3**	(...) compreensão mais ampla da forma como a prostituição se articula aos diferentes discursos sobre a sexualidade construídos ao longo da história. Nosso objetivo principal para esse percurso histórico foi reunir elementos que permitam configurar nosso campo de pesquisa e mostrar a pertinência de interrogarmos **as especificidades do fenômeno da prostituição a partir da psicanálise**. (...) demos início à nossa abordagem da prostituição a partir da teoria psicanalítica. Com o objetivo de estabelecer suas especificidades, analisamos o ato prostitucional a partir de quatro referências: o ato prostitucional como uma via de satisfação da **sexualidade infantil recalcada**; a relação imaginária entre a prostituição e o romance familiar do complexo de Édipo; a questão da recusa da dimensão do amor e a função do dinheiro na prostituição, e os efeitos do fracasso do ato prostitucional como suplência à inexistência da relação sexual e ao gozo enquanto pleno, posto que a equação sexo x dinheiro não é nunca exata, deixando, portanto, seus restos (RESUMO CAPES).	**63.3.1** Prostituição na perspectiva da psicanálise.
64	**4**	O corpo de que trata a psicanálise não é o corpo biológico, tal como encontrado na natureza, mas um corpo erógeno. A sexualidade não advém apenas do encontro entre o corpo biológico e o objeto determinado pelo instinto, como acontece com os animais, mas desse outro corpo, problematizado em suas implicações subjetivas, atravessado pela pulsão. **Não há sexualidade sem corpo, assim como não há corpo sem sexualidade.** (...) Novamente Freud foi pioneiro ao falar de forma não médica sobre o corpo, ao dizer que o corpo da histérica ia além de seus conhecimentos sobre anatomia. É na prática clínica com as histéricas que **Freud começa a pensar sobre o estatuto do corpo na psicanálise.** A partir da publicação do texto "Três ensaios sobre a teoria sexual" Freud inaugura um modo singular de pensar o corpo, não apenas por revelar o funcionamento de um corpo erotizado na criança, caracterizando-a como um perverso polimorfo (...) (p.53).	**64.4.1** a sexualidade negada para as crianças abrigadas: a sexualidade nas instituições na perspectiva da psicanálise.
		O **corpo psicanalítico**, nasce, assim, marcado pelo desejo inconsciente, sexual, e atravessada pela linguagem que se contrapõe ao corpo biológico, constituído pelos órgãos e sistemas funcionais, o organismo físico. Este corpo da psicanálise, que evidencia a sexualidade, trás à tona uma lógica dada pelo erotismo e regulada pelo desejo (p.55).	**64.4.2** O corpo na psicanálise.
		As manifestações de sexualidade destes (as crianças) incomodam seu meio e, principalmente, aqueles que estão nos papeis de cuidadores, que preferem negá-la. Para estes, a criança é geralmente percebida como **pessoa dessexualizada** (Foucault, 2007). Isto acontece porque existe certa dificuldade para situar a sexualidade infantil de outra maneira que não aquela cujo modelo o adulto apreende: o ato sexual (p.56).	**64.4.3** As manifestações da sexualidade das crianças incomodam muitos adultos – os professores, sobretudo. Estas sexualidades são negadas pelos adultos (pais e professores).

		(...) para a psicanálise a sexualidade tem um lugar marcante na constituição do sujeito. Esta sexualidade, que tem uma multiplicidade de significados e não um sentido único, seria não só da ordem do biológico, mas também, da ordem da linguagem. **Para Freud, a sexualidade se inscreve na fantasia, sendo este o campo do erotismo, onde a fantasia é matéria prima da sexualidade (...) .** A fantasia se materializa no registro do corpo, ressaltando que o corpo aqui considerado (...) é marcado **pelas pulsões (p.57).**	**64.4.4** A criança como **pessoa dessexualizada.** **64.4.5** Sexualidade infantil, corpo; fantasia e pulsões. **64.4.6** A pulsão sexual mobilizadora das ações/atividades das pessoas.
		(...) leva Freud a desenvolver, em 1905, a teoria da sexualidade da criança (...). Nesta afirma que existe uma pulsão sexual na criança chamada libido, sendo esta uma energia ou pulsão sexual presente em todas as épocas de nossa vida e em nosso pathos. **É a pulsão sexual que mobiliza as pessoas e energiza o mundo, sempre mantida por Freud** como de natureza sexual . (...) existente desde a tenra infância (p.57-8). No discurso freudiano a condição da sexualidade **é ser polimorfa**, o que significa que o sexual tem uma pluralidade de objetos possíveis. O corpo sexual, em Freud, é formado por diversas zonas denominadas por ele como **zonas erógenas, que são lugares privilegiados onde se estabelecem as relações entre o dentro e o fora do corpo.** (...) **(p. 58).** A concepção de **auto-erotismo** se identifica com o prazer retirado da manipulação do órgão (boca, língua, mucosa anal, etc.). O auto-erotismo revela a dimensão do sexual centrada no indivíduo, ou seja, numa mesma região do corpo a fonte e o objeto da satisfação estariam presentes e se fundiriam (p. 59). (...) a sexualidade, portanto, não corresponde apenas às atividades e ao prazer que podem ser obtidos através da utilização do aparelho genital, concepção ideológica marcada pelo falocentrismo, mas sim a uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, **que são fundamentais para a saudável formação da subjetividade do indivíduo (...).** O conceito, deste modo, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo, sendo que **as manifestações da sexualidade infantil são essenciais para a criança no sentido de oferecer a esta recursos para lidar com eles no imaginário (p.60).** Ocorre (...), o **assoreamento do corpo e da sexualidade da criança**, sendo que se entende por tal **o movimento de tamponamento de seu desejo, a negação de sua sexualidade e o impedimento de tomar para si seu próprio corpo e a história** que possa vir a ser construída a partir dele. Tal consequência certamente trará implicações para o futuro da criança abrigada, principalmente no campo da sexualidade e consciência corporal, impedindo que estas características se desenvolvam de modo saudável. A sexualidade, seja ela	**64.4.7** Auto-erotismo infantil. **64.4.8** As **manifestações sexuais infantis são fundamentais para o desenvolvimento da criança.** **64.4.9** As instituições abrigadoras negam a sexualidade das crianças e adolescentes.

		traumática ou não, é fundamental para a constituição psíquica do ser humano e garante a sua historicidade (p. 114).	
65	**5**	O estudo nessa pesquisa relaciona os temas religião, sexualidade e infância, verificando as práticas educacionais voltadas para a sexualidade infantil no contexto das escolas dominicais (p.11). Pior ainda quando se trata de uma proposta de educação sexual para crianças, cujas especificidades são completamente desconsideras. Essas, por sua vez, ao não encontrarem nas igrejas uma educação pertinente, acabam internalizando informações que nem sempre tratam do assunto de forma adequada para o seu desenvolvimento (p.17). Se igreja não estabelece em sua relação docente uma formação para a criança capaz de torna-la apta a lidar com sua própria sexualidade, será que está educando-a integralmente? As crianças não deixam de fora da igreja as suas dúvidas, conflitos, desejos, angústias ou fantasias relacionadas à sexualidade, ao contrário, todas essas inquietações estão presentes e manifestam-se de forma verbalizada ou não nas atitudes e comportamentos (p.18). A **sexualidade torna-se descaracterizada e desprezada.** Todas as suas manifestações viram sinônimo de promiscuidade e pecado. As consciências dos indivíduos, ao assimilarem isso de maneira acrítica, perpetuam uma visão sobre o corpo e sobre a sexualidade extremamente ambígua e confusa, útil para a procriação, mas ao mesmo tempo carregada de mal e pecado. Tendo que lidar com essa contradições, o contexto religioso cristão no Brasil transformou-se em um mecanismo perpetuador de antigas perspectivas **que negam o corpo e a sexualidade, não compreendendo os seus atributos numa relação interdependente com a integralidade do ser humano. O silêncio e a omissão quanto a essa parte essencial da vida encontra nesse rastro histórica a sua ancoragem,** algo que ainda parece imperar nas igrejas. A sexualidade, consequentemente, torna-se algo reduzido e vinculado apenas ao sexo entre macho e fêmea, perdendo toda sua amplitude, como a formação da personalidade, a identidade dos sujeitos e suas consequências para a relação interpessoal e, também com o transcendente (p.36). **Desconsiderar os elementos ligados à sexualidade significa omitir um ponto fundamental da vida, algo que também está presente na infância.** Se em seu processo educativo a igreja não capacita os seus membros a lidarem com sua própria sexualidade, de fato não está educando integralmente, e isso também é válido para as crianças (p. 46).	**65.5.1** Sexualidade e Educação Cristã em uma igreja protestante: Metodista. **65.5.2** A sexualidade na religião tem sido descaracterizada e desprezada.
66	**6**	Poemas como "Namorados", "O impossível carinho" e "Madrigal tão engraçadinho" trazem **declarações de amor que se sustentam fundamentalmente no universo infantil. Declarada ou veladamente eróticos**, esses e outros poemas inscrevem a infância num âmbito especial, seja pela forma como o poeta lida com o tema, seja pelo fato de que o afeto infantil, traduzido muitas vezes pela	**66.6.1** A poesia de Manuel Bandeira retratando a sexualidade infantil e a criança sexuada.

		ternura, encontra num corpo adulto o seu lugar incomodo (p. 24-25). Fora de dúvida que um dos significantes mais importantes de toda a obra de Manuel Bandeira é a "ternura", termo que tem recorrência generalizada em sua poesia (...). Amparados por Freud, Bataille e Barthes (p. 25). Freud, em "Escritores criativos e desvaneios", relaciona a inspiração dos poetas à neurose (...) a criação poética tem, em sua fundação, uma inalienável ligação com a infância, tendo em vista que, sob o ponto de vista da psicanálise, a neurose só tem razão de ser na infância do sujeito (p. 27). De acordo com Freud (...) a atividade sexual da criança é primeiramente orientada por ela mesma, ela se satisfaz com o seu próprio corpo, e só depois é que virá a descoberta do outro.	
67	**7**	A psicopatologia pensada pelo psicanalista vienense nos permite compreender a existência de diferentes tipos de pessoas, que se assemelham a partir da presença de sintomas comuns. (...) procuramos salientar o quanto a **psicopatologia é importante para entendermos a constituição de uma pessoa** (...) pensada a partir da metapsicologia freudiana, **da neurose, da psicose e da perversão, além de diferenciá-las a partir dos sintomas próprios de cada uma delas.** (...) não é possível falar de identidade pessoal sem levar em consideração as **construções teóricas sobre a psicopatologia que abarcam as concepções freudianas de pulsão, corpo, sexualidade infantil e aparelho psíquico (p.20).** (...) a noção freudiana de aparelho mental justamente apresenta a proposta de uma mente dividida em diversas partes que constantemente estão em conflito. Além disso, como a parcela mais importante desse aparato é inconsciente, a subjetividade de uma pessoa não poderia mais ser considerada como sinônima de consciência, sendo necessário explica-la a partir destas novas construções teóricas (p.16). Freud distancia-se do pensamento hereditariedade-degenerescência, compreendendo que a sexualidade estava mais associada com os prazeres obtidos no decorrer da história, do que com padrões fixados hereditariamente. Este conceito, fundamental para se pensar a relação entre o corporal e o mental, possibilitou uma nova forma de compreensão de pessoa, na medida em que o seu corpo constituinte não poderia ser pensado como o era pela medicina anatômica. O soma das histéricas revelava que ele era erógeno, perpassado pela sexualidade, e que esta, em contato com o corporal, desvirtuava determinadas partes que poderiam ter suas funções orgânicas prejudicadas e, o contato deste corpo com o aparelho psíquico o faz ser representado psicologicamente (p.18). (...) para compreendermos a **identidade pessoal em Freud, precisamos levar em consideração a construção teórica acerca da sexualidade infantil,** pois o psiquismo e o corpo são perpassados pelo desenvolvimento sexual infantil. Quando pensamos a respeito da perspectiva freudiana de sexualidade, é necessário **definir o conceito**	**67.7.1** Identidade pessoal em Freud: corpo, pulsão, sexualidade infantil, aparelho psíquico e psicopatologia. **67.7.2** Relações corpo/mente na constituição da identidade da pessoa estão ligadas, dentre outros conceitos freudianos, com o da sexualidade infantil.

		de pulsão, articulando-o com a a mente e com o corpo. Além disso, durante o desenvolvimento do infante temos o complexo de Édipo, como um dos acontecimento mais marcantes na existência de uma pessoa, na medida em que ele é bastante importante para a constituição da subjetividade. Além da importância clínica (...) os estudos que ele fez a respeito das perversões e os referentes à sexualidade infantil permitiram que a sexualidade não fosse apenas vista como tendo a finalidade no intercurso sexual. Dentro dessa nova contribuição, Freud atentou para o fato de que a sexualidade não começava a se manifestar apenas na puberdade, mas que ela já estava presente nos primórdios da infância. (...). A sexualidade, a partir dos escritos de Freud (...) servirá como pilar para o psiquismo humano. (...) ela é de extrema importância para compreendermos a constituição de uma pessoa, na medida em que **a sexualidade estabelece-se a partir de uma relação entre o corporal, o psicológico e o social (p. 41-2).** (...) o corpo proposto por Freud é constituído por pulsões sexuais que subvertem a ordem biológica e anatômica. Essa subversão está atrelada ao fato de o corpo ser constituído por diversas zonas erógenas que procuram a satisfação mediante uma exigência imposta, pelas pulsões, ao aparelho psíquico. Essas zonas são determinadas pela história de vida da pessoa, a partir do contato que o seu corpo tem com os objetos existentes no mundo externo, ou, em um momento posterior, com os objetos fantasmáticos existentes no interior da mente. Trazendo esse apontamento para a questão da sexualidade infantil, temos que o desenvolvimento libidinal tem um papel preponderante não apenas na constituição do corpo erógeno de uma pessoa, mas também de seu psiquismo. Essa importância reside no fato de que as ocorrência envolvidas nesse desenvolvimento **deixam marcas indeléveis na estrutura corporal e, também, no interior do aparelho psíquico, além de ele trazer um componente cultural bastante forte.** Assim, é a partir do contato do infante com outra pessoa que o seu corpo biológico vai se tornando um corpo erógeno, fazendo que com que essa relação possa deixar traços permanentes no aparelho psíquico, por conta das estimulações que o primeiro corpo sofre ao contato com outro (p.62). (...) a respeito das concepções freudianas de aparelho psíquico (...). (...) o Consciente, o Pré-consciente e Inconsciente revelam que a constituição mental de uma pessoa precisa ser pensada a parir destes termos (...). (...) o **Inconsciente regulado pelo princípio de prazer e o Consciente/Pré-consciente regulado pelo principio de realidade (p.212).**	**67.7.3** A sexualidade estabelece-se a partir de uma relação entre o corporal, o psicológico e o social. **67.7.4** O corpo freudiano não é anatômico, mas é resultado das pulsões sexuais/zonas erógenas. **67.7.5** O aparelho psíquico freudiano no conflito e as relações com a sexualidade infantil – Inconsciente (prazer); Consciente/Pré-consciente (realidade).
70	**10**	(...) quais maneiras o professor-homem é enunciado e se autoenuncia a partir do dispositivo da sexualidade no magistério das séries iniciais e na educação infantil. Para compreender essa questão, foram utilizados textos jornalísticos publicados na web com a temática de homens	**70.10.1 Professores homens na educação infantil:** hegemonia masculina num campo feminino.

		no magistério e uma comunidade virtual composta por professores-homens e estudantes de Pedagogia do site de relacionamentos Orkut. (...)tanto os discursos jornalísticos quanto os discursos de estudantes e professores na comunidade virtual revelam **que esses sujeitos são produzidos para culturas masculinas hegemônicas**. Essa questão também fica evidente mesmo quando alguns enunciados de professores-homens e estudantes tentam romper com as dificuldades e preconceitos por estarem em uma área profissional considerada feminina (RESUMO CAPES).	
71	**11**	(...) a ideia de *limite* como conceito psicanalítico. A importância desse novo construto teórico surge em meio à presença, na clínica, de um sujeito frágil (...) . A atualidade desses casos tem exigido (...) faz dialogar teorias psicanalíticas tradicionalmente diferenciadas e separadas: **a teoria pulsional e a teoria das relações de objeto** (p.3). (...) nos **estados-limite** a perversão como o negativo da neurose cede passagem para as questões que envolvem as *loucuras privadas* (...). O foco na sexualidade infantil se amplia em prol das questões relacionadas à *fragilidade do Eu,* às questões do *trauma* relacionado ao *desamparo* e à constituição das temporalidades e dos espaços psíquicos advindos dessa ampliação (p.6). (...) Para além do princípio de prazer, a *ideia de trauma* é complexificada e tanto está relacionada a acontecimento externos quanto a um excesso de excitação pulsional acumulada, desligada e impossibilitada de trânsito psíquico (...). **O trauma é, desse modo, considerado constitutivo do psiquismo.** O ***trabalho do negativo***, expressão usada por Green (1993/2010)[104], diz do trabalho dos mecanismos de defesa descobertos por Freud e das pulsões primárias, especialmente a pulsão de morte, discutida em termos da função desobjetalizante e do narcisismo negativo (p. 7-8).	**71.11.1** Casos-limite. Trauma; trabalho negativo. Metapsicologia freudiana. Conceituações e paradigmas contemporâneos que tem como uma de suas bases a sexualidade infantil freudiana.
73	**13**	trata da relação mente e corpo a partir da produção teórica de Sigmund Freud, em especial no período de 1886 a 1896. Os elementos teóricos coletados nesse período nos permitem compreender o movimento de teses e pensamentos fomentadores de uma concepção peculiar sobre as relações da mente com o corpo, construídas a partir do trabalho teórico-prático sobre os sintomas das doenças psicológicas, em especial a histeria. Assim, adentrar ao universo das descobertas freudianas em relação aos sintomas é, sobretudo entender a condição que possibilita o entrelaçamento dos fatores corporais e mentais. Essa compreensão leva à qualificação dessa relação como entrelaçamento em relação aos fatores. A compreensão dessa interação passa pela revisão do funcionamento do aparelho psíquico que foi visto por Freud, inicialmente como aparelho de linguagem. Trata-se de posicionar na relação corpo mente as categorias linguagem, representação e afeto, tarefa essa fundamental para explicar as influências mentais sobre o corporal.	**72.13.1** Relação mente/corpo na teoria freudiana.

104

		Adentrar ao universo dos fatores que explicam os sintomas é também entender a sexualidade infantil como molas mestras do processo de consolidação do trauma psíquico, responsável por grande parte dos sintomas. Entendido o funcionamento do sistema há que se destacar também que o método terapêutico superou os limites da catarse e da hipnose e buscou um caminho peculiar pautado na fala: a cura pela fala. Os textos que tratam da etiologia da histeria são fundamentais para demonstrar as relações entre corpo e mente na histeria. O estudo do caso clínico Anna O. é um exemplo de como as influências da mente se materializam nos sintomas apresentados pela paciente. Trata-se de uma construção peculiar de Freud que não aceitou integralmente as posições de seus interlocutores e buscou construir uma explicação pautada na compreensão do funcionamento do aparelho psíquico capaz de explicar de forma magistral a ocorrência dos sintomas. Na verdade, Freud antecipou, já nesse período, parte daquelas que seriam as conclusões que mais tarde formariam os fundamentos ordenadores daquela que foi sua maior obra, a psicanálise (RESUMO CAPES).	
75	**15**	(...) constituído por um posicionamento crítico em relação a algumas concepções psicanalíticas que não se atualizaram diante das configurações da sexualidade na contemporaneidade. A mudança no papel social da mulher e a busca de reconhecimento dos homossexuais fizeram com que esses sujeitos reivindicassem que a sociedade se reposicione diante das concepções conservadoras que provocam a sua submissão e opressão. Apesar de ter sido subversiva **em relação a aspectos como a proposição da sexualidade infantil** e a variabilidade do objeto de satisfação sexual, a psicanálise foi construída com as lentes do final do século XIX. Assim, com base nas críticas feitas pelos movimentos feminista e LGBT à psicanálise, o estudo de textos de Laplanche e autores laplanchianos foi empreendido de forma a apontar os momentos em que a teoria psicanalítica mantém uma postura anacrônica, necessitando, assim, rever alguns de seus pressupostos conceituais para que fique em consonância com os dilemas da sociedade contemporânea (RESUMO CAPES).	**75.15.1** Adequação na contemporaneidade das teorias freudianas iniciais sobre sexualidade.
76	**16**	(...) compreender a experiência vivida de professores do sexo masculino que atuam na educação infantil (...). Norteado pelos estudos sobre gênero, sexualidade e formação docente (...). Conhecer quais os discursos estão relacionado s a sua escolha profissional e sua atuação docente. Buscou-se ainda, compreender que tipos de discursos acerca das representações de gênero e masculinidade perpassam o ambiente escolar e de que maneira esses discursos contribuem para sua subjetivação. (...)problematizar algumas questões pertinentes ao campo da educação infantil, tais como a ação e o sentido de cuidar, a feminização docente, a forma docente e a construção do sentido de masculinidade (RESUMO CAPES – Fragmentos).	**76.16.1** Professores homens na educação infantil: perspectiva dos estudos culturais e feministas.

77	**17**	A psicanálise entra aqui, nessa interlocução, como um novo discurso e, a partir do seu atravessamento no campo da educação, traz uma nova possibilidade de escuta, de posição diante da árdua tarefa de educar. **Traz uma possibilidade de reflexão e de questionamento sobre a posição e a formação daqueles que ocupam um lugar tão importante e de tanto destaque na economia psíquica do sujeito infantil.** Esse ensaio é endereçado a todos aqueles, professores ou leigos, educadores que estão às voltas com suas questões e seus embaraços frente ao ato educativo. As questões que direcionam esse estudo abordam a obra freudiana naquilo que ela toca o campo da educação, a partir da posição de Freud frente à causa psicanalítica e ao campo educacional (p.5). E o **conceito** fundamental **da transferência**, que tanto na intensão, quanto na extensão e na interlocução com outros campos de saber, **é o sustentáculo da prática e do ensino da experiência psicanalítica,** articula-se aí, tendo também um lugar na educação (p.5). Freud, em um de seus textos no qual versa sobre o tema da educação, lamenta-se por ter sido modesta sua contribuição a esse campo, mas ressalta que este tema e o emprego da psicanálise na teoria e prática da educação despertaram grande interesse e atraíram muitos colaboradores. Ao dizer que esta contribuição tem "um grande valor social", podemos ratificar a importância da implicação desses dois campos para a cultura (...). Para Freud, sua contribuição pode ter sido modesta, mas pra nós ela é riquíssima. Embora tenha escrito poucos artigos nos quais expõe claramente seu pensamento quanto ao campo da educação, este tema perpassa toda sua obra e está articulado, dando suporte, a **conceitos fundamentais da teoria psicanalítica, tais como o recalque, a pulsão, o ideal, a transferência, a sexualidade.** Se a educação é instaurada no mesmo golpe que também instaura a cultura, e se o homem, o sujeito do inconsciente, constitui-se no campo do Outro, não é sem a educação (35-6). Pensar a educação atravessada pela psicanálise é promover o nó entre simbólico (educação como prática cultural), imaginário (educação formal, as técnicas e métodos de ensino-aprendizagem) e real (educação marcada pela falta, pelo impossível, pelo ineducável). A psicanálise, o discurso psicanalítico, torna-se o operador desse enlace, fazendo amarração (...) necessária, apontando o impossível da educação plena e a não primazia do imaginário, pois para além dele está o simbólico, marcado pelo desejo (p. 36). (...) **transferência (...) mecanismo que está em jogo amarrando a relação entre educador e aprendiz.** A transferência não é um privilégio da psicanálise, mas sim **um produto da neurose, que permeia os laços sociais, as relações do sujeito com o outro.** O educador é alvo de amor e ódio, de admiração e rechaço, ambivalência	**77.17.1** Psicanálise e Educação: novas possibilidades de formação de professores. **77.17.2** O conceito de transferência e a relação com a prática pedagógica em sexualidade infantil. **77.17.3** Contribuições de Freud à educação com os conceitos fundamentais da psicanálise. **77.17.4** Educação no viés da psicanálise entrelaça em si o simbólico, o imaginário e o real. **77.17.5** Transferência, enquanto conceito freudiano estabelece no que diz respeito a sexualidade infantil se as relações serão de diálogo, compreensão ou repressão. **77.17.6 Psicanálise como ciência do psiquismo inconsciente.** **77.17.7** A aposta de que a educação assuma, na transferência – conceito freudiano modelado por Lacan – uma personificação psicanalítica. **77.17.8** Transferência na prática pedagógica: trabalhar pedagogicamente sobre as demandas dos alunos... numa proposta de ***desejo de saber.*** **77.17.9** Apostas da psicanálise na educação: novos olhares, sobretudo nas manifestações/expressões da sexualidade dos infantis.

		constitucional das afeições do sujeito (...). Esse amor provocado pela transferência (...) dirigido ao educador, pode tanto possibilitar a transmissão quanto ser um grande obstáculo a ela (p.40). O que a psicanálise, pode oferecer à educação é sua escuta, seu discurso e sua ética. Ética que privilegia o desejo, o dizer, o enigma, a diferença. Ética que privilegia o saber inconsciente, a construção do sujeito ao se desvencilhar do ideal e apropriar-se do seu estilo. A ética da psicanálise, ancorada no desejo, faz cair esse ideal totalizante e permite ao sujeito ser agente e autor da sua própria história. (...) o que o educador pode aprender sobre e a partir da psicanálise (...) "é saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte" (...) se o educador pode dar esse passo, do ideal ao estilo, reinventando a sua arte de educar, ele pode também se atentar para um outro ponto de fundamental importância no ato de seu ensino, a saber, **a transferência (p. 43).** Este conceito é apontado por Lacan como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise. **A transferência é um produto da neurose, que permeia as relações humanas e os laços sociais. Ela não aparece mais intensa ou desenfreada na análise do que se manifesta na vida cotidiana das relações sociais. Na análise, a transferência é escutada, trabalhada, manejada, permitindo a construção do paciente e a elaboração de suas relações (p. 53).** A psicanálise, tornando-se um novo discurso na cultura, não se limita somente ao tratamento das afecções nervosas. Não se configura apenas como mais uma técnica ou método terapêutico. O discurso psicanalítico traz no seu cerne uma leitura do mal-estar da civilização. (...). A psicanálise não é também, como Freud sempre fez questão de sustentar, uma visão de mundo ou uma ciência aplicada, mas, sim, **uma ciência do psiquismo inconsciente,** não tendo pretensão de resolver os problemas do mundo, mas que possa ser capaz de trazer importantes contribuições aos mais variados campos da ciência, na leitura desse mal-estar (p. 47-48). Se é Freud quem descobre o inconsciente, é Lacan quem o define em termos de estrutura da linguagem (50). A exigência ética que se coloca aqui ao campo educacional no que se refere ao manejo da transferência trata-se de uma aposta. **Aposta de que a partir dessa escuta, na qual serão transmitidos os significantes do discurso psicanalítico, a educação possa assumir uma posição outra, atravessada por essa ética do desejo (...). (p. 57).** Freud discorre sobre a presença da transferência no campo educacional ou, melhor dizendo, na relação de aprendizagem, ao trabalhar o texto (...) "*Algumas considerações sobre a psicologia do escolar"* (1914). O professor/educador, assim como o analista, é incluído pelo	

		aluno nas séries psíquicas dos seu protótipos infantis, é alvo de transferência, de amor e rechaço, de admiração e hostilidade. (...) cabe também ao professor/educador **dar um lugar à transferência na sua prática**, manejá-la, além de escutar a demanda trazida pelo aluno. É a partir da demanda que o professor/educador precisa trabalhar, porém, sem respondê-la prontamente, possibilitando assim que o **desejo de saber** seja despertado e que o aluno possa se apropriar e construir um novo saber. **Este seria o efeito de um trabalho no campo educacional sob a luz da transferência, ou atento a esse fenômeno (p. 59).** A psicanálise não substituirá nunca, em hipótese alguma, a educação. Nem a tornará melhor. **A aposta que se faz é apenas na possibilidade de um atravessamento pelo discurso psicanalítico, não sem efeitos nesse campo. Aposta na possibilidade de que, a partir desse atravessamento, um novo olhar na educação seja lançado e que se possa fazer uma nova escuta desse campo.** Um olhar e uma escuta menos imaginários, menos ilusórios, menos idealizantes, menos classificatórios e quantitativos; **um olhar e uma escuta que possam contar a diferença e a particularidade e que possam privilegiar aquilo que é próprio de cada sujeito (p. 62).**	
78	**18**	(...) a relação primária mãe-bebê, segundo os referenciais teóricos de Freud e Winnicott. O modelo narcísico freudiano da primeira tópica dialoga com a perspectiva relacional winnicottiana sobre a constituição do sujeito. Inicialmente são feitas algumas considerações sobre a constituição psíquica no tempo pré-narcísico e sobre a teoria freudiana da sexualidade. Em seguida, a relação primária é estudada na perspectiva winnicottiana do amadurecimento humano primitivo infantil, abrangendo os conceitos de transicionalidade, de ilusão e dos objetos transicionais. Conclui-se com a constatação de que há em Winnicott uma teoria do amadurecimento pessoal que engloba e ultrpassa a teoria da sexualidade de Freud (RESUMO CAPES).	**78.18.1** A relação mãe-bebe na psicanálise são ampliadas por Winnicott, referenciadas inicialmente em Freud.
79	**19**	A teoria das pulsões é considerada por Freud fundamental para a psicanálise, contudo, ele manifesta seu descontentamento acerca do caráter provisório e especulativo de suas formulações, especialmente com relação ao conceito de pulsão de morte, o qual associa à compulsão à repetição, à reação terapêutica negativa, ao sentimento de culpa, à ambivalência, à agressividade, ao sadismo e ao masoquismo, presentes, por exemplo, na clínica da neurose obsessiva e da melancolia (...)garantindo ainda o lugar da **sexualidade infantil inconsciente como fator etiológico predominante**.	**79.19.1** A teoria da pulsões em Freud e as reformulações/adequações em sua própria obra e na produção dos psicanalíticos pós-freudianos, Klein , D. Winnicott , J. Laplanche A. Green que não perdem de vista a **sexualidade infantil inconsciente como fator etiológico predominante.**
81	**21**	Esse enredo e, por conseguinte, as discussões por ele trazidas suscitaram (...) outros olhares e dúvidas quanto ao entendimento de gênero e sexualidade (...) a fim **de ouvir as crianças e apropriar-me de seus conhecimentos e concepções acerca das questões relativas ao gênero e à sexualidade** (p. 17). A sexualidade demonstrada no enredo do filme analisado é focada na prática de um amor tradicionalmente	**81.21.1** Menino Maluquinho, o filme – o que dizem as crianças sobre gênero e sexualidade.

		romanceado, longe de romper com o binarismo entre o masculino e o feminino. As crianças, porém, em suas experiências nos ensinam o respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que demonstram estar inseridas neste contexto sem constrangimento (p.116). A fala das crianças nos remete a um **embaralhamento conceitual** ao tentarem definir o que venha a ser a sexualidade. As crianças, como muitos adultos, conceituam o **homossexualismo** com apelidos que lhe são comuns em suas vivências. *Nessa*, ao utilizar ***lésbica***, o termo correto para justificar o relacionamento entre duas mulheres, *Gui*, como num rompante corrige a colega com o termo "machona", insinuando uma atitude incorreta como se fosse impossível ser feminina e lésbica, da mesma forma, ao sujeito *gay* nega-se a masculinidade (p.117). As falas das crianças demonstra que **acariciar colega do mesmo sexo é, no mínimo, motivo de risadas, como fez *Nessa*. Beijar a/o boneca/o é muito fácil, por ser inanimado,** mas beijar ou tocar alguém que tem sentimentos é constrangedor, visto que a mídia deturpa de modo a banalizar a relação entre os sexos, por isso a reação de censura e vergonha não é de se estranhar. O constrangimento causado no grupo é justamente a **ausência de uma atitude de proximidade**, do toque, da carícia, que deveria ser comum e, do contrário, é motivo de estranhamento. Um constrangimento necessário, para inicia, quem sabe, a desconstrução do mito de que somente os adultos necessitam de carinho e afago e que crianças podem sim, por que não, trocar carícias (p.123). **Ao externarem as suas sexualidade, vai surgindo "uma nova concepção de criança - capaz de estabelecer relações que paulatinamente vão se ampliando e se tornando mais complexas com o mundo que a rodeia" (...), ajudando-nos a desmistificar a criança infante, sem voz e sem fala, como se sua cabeça fosse separada do corpo (p.124).** "Menino Maluquinho", o filme, acompanhado das dinâmicas, subsidiou uma reflexão importante no que se refere ao gênero e à sexualidade junto às crianças (...) demonstram que possuem vivências e experiências que lhes permitem opinar (...) (p. 124).	
		Refletir as questões de gênero é adentrar num campo fértil e complexo, mesmo que para alguns estudiosos a temática já esteja **suficientemente estudada pela psicologia e pela psicanálise, pesquisas apontam para uma insuficiência da produção teórica que dê conta da diversidade cultural entre meninos e meninas e as transformações sociais que ocorre em ritmo acelerado (...).** Da mesma forma a sexualidade, que para muito ainda é tratada com distanciamento, carece de estudos a fim de superar o mito entre a sexualidade e o sexo. **A sexualidade manifesta-se através de atitudes, comportamentos e gestos e envolve emoção, afeto e imaginário, indo além da dimensão biológica. Ela é expressa por meio do corpo, na subjetividade única** de cada sujeito em sua totalidade, interna (existencial) e	**81.21.2** Manifestações/expressões da sexualidade infantil são no corpo, em que se constrói a subjetividade.

		externa (social) (p.70).	
		(...) os estudos de Sigmund Freud (...) foram essenciais e decisivos para que hoje reconhecêssemos a existência da sexualidade infantil. As descobertas de Freud no que se refere à sexualidade infantil "provocaram grande espanto na sexualidade conservadora do final do século XIX, visto que até esta época **a criança era vista como um símbolo de pureza, um ser assexuado"**, na sociedade ocidental. A sexualidade na infância ficava apenas na "ordem do discurso". Ao contrário do que se pensava o que se percebe nos dias de hoje é que **a sexualidade é a mola que impulsiona a criança para seu desenvolvimento, é a vitalidade comum da criança.** Embora a comunicação, nos dias de hoje, facilite o acesso da informação, o que se percebe ainda é que as crianças apresentam uma compreensão a respeito da sexualidade, sem muito embasamento, porque quando não lhes é omitido é muito pouco explorado, explicado e discutido, faltando-lhes referências para poderem comparar e assim construírem outras formas de ver e sentir o mundo (p. 71).	**81.21.3** A sexualidade é a mola impulsionadora do desenvolvimento infantil é a vitalidade comum da criança.
		Para compreender a infância na perspectiva de gênero, por exemplo, é imprescindível a desconstrução de conceitos naturalizados do que venha a ser menino e menina, entendendo que "o que determina a identidade e o comportamento de gênero não é o sexo biológico, mas o fato de o indivíduo ter vivido *até mesmo antes* do nascimento as experiências, os ritos e os costumes atribuídos a determinado gênero" (...). Essas representações ao longo da vida de cada pessoa interferem na forma de ser homem ou de ser mulher e, por que não dizer, na forma de ser criança (p.77). O processo educativo **carece de uma formação de seus/as educadores/as que problematizem a diversidade** considerando significativamente outros saberes, perpassando a normalidade curricular, pois o que se observa é que as realidades curriculares são muito diferentes, exatamente pela divergência em seus discursos pedagógicos. (...). Estes, (...) visam atingir (...) formação da produção de **subjetividades homogêneas (p.77).** As questões relacionadas à orientação sexual, desigualdades de gênero, étnicas, geracionais, de classe, et, pertencem a uma base epistemológica recente com referenciais absolutamente interdisciplinares, que demanda uma preparação conjunta de todos os envolvidos na comunidade escolar (p.78). As crianças (...) **deram evidências de que a sexualidade faz parte da vida de cada um e desta forma é impossível concebê-la como algo separada do ser humano (p. 118).** Tendo em vista que ainda convivemos com uma representação de criança muito próxima da angelical, uma construção eclesiástica numa concepção de infância pura e ingênua, disseminada pelas instituições religiosas e incorporada fortemente pela cultura ocidental, **ainda é comum se tratar da sexualidade infantil como se a criança além de pura fosse também assexuada, incapaz**	**81.21.4** Infância na perspectiva de gênero tem que superar o biológico e os discursos/atitudes moralista-religiosos sobre a sexualidade das crianças.

		de sentir prazer ou desejo com seu próprio corpo (...). A sexualidade infantil, ao contrário, deve ser entendida como algo além da reprodução humana, representada pelos sentimentos, desejos e o relacionamento entre as pessoas, adultos e crianças (p.118).	
86	**26**	Apesar da quantidade de discussões teóricas no âmbito acadêmico sobre a **violência sexual doméstica infantil** e suas consequências para a criança, bem como da constante militância dos órgãos de defesa dos direitos da criança no sentido de impor a necessidade de denúncia junto aos órgãos competentes, ainda notam-se poucos profissionais das instituições escolares, que, suspeitosos de tal situação formalizam uma denúncia (p.20). (...) às representações que os professores mantém acerca da **violência sexual doméstica infantil,** pondera-se: **se falar sobre violência física é desconfortável, falar sobre a sexualidade infantil violentada é algo ainda mais difícil,** talvez até impossível para alguns. O tabu que envolve sexualidade, violência, sexualidade na infância e relações incestuosas torna a presente investigação um grande desafio (p.24). O presente estudo interessa-se **pela contribuição da psicanálise na compreensão das relações humanas atravessadas por aquilo que se define como violência sexual doméstica infantil (...)** na reflexão sobre a relação entre **sexualidade, trauma e desenvolvimento infantil (p.34).** (...) a sexualidade infantil resulta da confluência de três fatores: o estímulo biológico, o estímulo ligado ao exercício das funções vitais e o estímulo exógeno (estimulação pelos pais), sendo este último uma ação externa, antinatural. O psiquismo (as esferas psíquica e sexual, na psicanálise são indissociáveis) surgiria como consequência de uma estimulação externa ao indivíduo (...). A "estimulação externa" poderia gerar um "**afluxo de excitações que é excessivo em relação à tolerância do sujeito e à sua capacidade de dominar e elaborar psiquicamente estas excitações**" (...) o que caracteriza o "traumatismo psíquico". (...) A cultura, como o psiquismo, **só existiriam, portanto, pela ação da violência**. (...) A discussão sobre os vetores da violência é longa e complexa (p.34). Na origem da hipótese traumática (...) a ideia de que a experiência de se ter sido alvo da sedução de um adulto n infância é condição para o estabelecimento do **trauma psíquico.** Posteriormente Freud refutou esta concepção (...). Freud contrapõe a ideia de trauma (...) mas desenvolvido a partir de **fantasias estabelecidas como forma de se "camuflar" a própria sexualidade infantil (p.35).**	**86.26.1** Violência sexual doméstica infantil – aportes psicanalíticos.
		Afirmar que a sexualidade infantil é "perversa" e "polimorfa" significa dizer, respectivamente, que sua satisfação não se vincula apenas à genitalidade e que se satisfaz de várias formas (tem plasticidade, pode ser estimulada, satisfeita ou expressa de várias formas, podendo vincular-se a muitas situações). Considerar que existe uma sexualidade infantil com características	**86.26.2** A manifestação e a erotização da sexualidade infantil assumem caminhos diferentes da sexualidade do adulto. A satisfação sexual infantil deriva de impulsos parciais, ligados ao prazer

		peculiares significa compreender que **a manifestação e a erotização da sexualidade infantil assumem caminhos diferentes da sexualidade do adulto. A satisfação sexual infantil deriva de impulsos parciais, ligados ao prazer resultante da estimulação direta dos órgãos do corpo (não só os órgãos genitais).** Isto permite a sexualidade infantil vincular-se a uma variedade imensa de situações, sendo satisfeita e expressa de diversas formas. (...) por essas características, pode ser facilmente estimulada e envolvida nas relações da criança com o adulto. (...). O trauma do incesto incapacitaria as atividades de **fantasia**, tão necessárias para o desenvolvimento simbólico infantil (p.42).	resultante da estimulação direta dos órgãos do corpo (não só os órgãos genitais).
		Freud em sua obra estabelece relações entre **sexualidade, recordações infantis reprimidas e aparecimento de enfermidades psíquicas.** Postula que a sexualidade está na gênese das "doenças nervosas" e que **o processo educativo é responsável pelo favorecimento da construção de "diques" que bloqueiam a livre evolução da libido.** No entanto essa seria uma falsa supressão, **uma tentativa frustrada de supressão dos instintos, pois eles deverão expressar-se através de outras formas nocivas (neuroses) ao sujeito,** que o tornam tão inútil à sociedade tanto quanto o teria inutilizado a satisfação de seus instintos suprimidos (agressivos ou sexuais). As neuroses são "associais" por natureza, tendem a excluir o sujeito da sociedade, levando-o ao isolamento total em função da doença mental. **Freud considera a importância do papel da educação orientada pelos conhecimentos psicanalíticos na prevenção das psiconeuroses (p. 59).** **A contribuição da psicanálise freudiana para a educação parece humilde diante da promessa que vem da descoberta do papel da repressão no desenvolvimento da neurose: seus papéis (na educação) estaria na busca de um meio termo entre permissividade e autoridade no ato educativo (p. 61).**	**86.26.3** A sexualidade infantil prazerosa e importante para o desenvolvimento da criança encontra obstáculos no processo do ato educativo altamente repressor. Contudo esta repressão é inútil, pois estas manifestações da sexualidade são inevitáveis. O que está em jogo é **um meio termo entre o permitido e o privativo das manifestações da sexualidade infantil.**
		(...) ainda assim a transmissão da psicanálise ao educador impõe-se, mas não com o objetivo de aplicar este conhecimento no trato com o aluno, mas para "produzir efeitos de natureza diversa **na postura do educador" (...).** Sendo a pulsão sexual maleável e flexível quanto aos seus fins e objetos, **ela pode ser conduzida ou encaminhada, por meio de uma relação afetiva e prazerosa entre educador e educando,** para fins culturais "mais elevados" do ponto de vista dos valores sociais e culturais de cada época. **O que equivale dizer, introduzir prazer na rotina de imposição dos limites necessários.** Um ato educativo psicanaliticamente esclarecido passaria por alguns caminhos conceituais sobre o desenvolvimento infantil, considerando a **teoria do sujeito proposta pela psicanálise** (p. 62-3).	**86.26.4** KUPFER (2001) – a psicanálise para o educador é base para suas ações frente às manifestações da sexualidade das crianças: tranquilidade, calma, naturalidade.

88	**28**	A constituição psíquica e seu desfecho na masculinidade é o ponto inicial desta pesquisa que tem como objetivo principal investigar a psicogênese de um caso de **perversão** que reúne elementos acerca de **experiências sexuais infantis**, a relação com os pais, suas identificações e a escolha objetal na vida adulta. (...)É a Freud que devemos a diminuição entre essas fronteiras, ele desnudou as manifestações do **polimorfismo sexual infantil e seus efeitos na vida do sujeito adulto** (RESUMO CAPES).	**88.28.1** A teoria da perversão e do polimorfismo sexuais infantis na discussão de masculinidades adultas.

FONTE: O autor.

APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DOS FRAGMENTOS DOS DADOS INICIAIS

	TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	PALAVRAS-CHAVE	FONTE
1	Sexualidade na educação infantil: concepções de professoras no município de Campina Grande-PB	2014	MARQUES. J.J.	Professoras. Crianças. Sexualidade Infantil. Educação Infantil.	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação.
2	O papel do professor no desenvolvimento da sexualidade infantil	2014	AUGUSTO, M.H.A.	Infância. Professor. Sexualidade.	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação.
3	O cárcere obsessivo: o pensamento como ato	2014	FARIAS, C.P. CARDOSO, M.R.	Neurose obsessiva. Pensamento. Onipotência. Ato. Compulsão.	Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 66, nº 2, Rio de Janeiro, 2014.
4	Integração Saúde e Educação: contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil	2014	CIAFFONE, A. C. R. GESSER, M.	Educadores. Desenvolvimento psicossexual. Saúde da Família. Programa Saúde da Família.	Psicologia: ciência e profissão, v. 34, nº 3, Brasília, jul./set., 2014.
5	Emergência da Psicanálise no Brasil: o pansexualismo de Francisco Franco da Rocha	2014	MACHADO, J.C.	História da psicanálise. Brasil. Pansexualismo. Franco da Rocha. Freud.	Analytica: Revista de Psicanálise, v. 3, nº 4, São João Del Rei, jan., 2014.
6	Das relações iniciais entre Interpretação e Transferência no desenvolvimento do método freudiano.	2014	SILVA, C.A.A.B.C.	Freud, Sigmund, 1836-1939. Psicanálise. Interpretação psicanalítica. Resistência.	Psicologia: Ciência e Profissão, v. 34, nº 3, Brasília, jul./set., 2014.
7	100 anos do primeiro trabalho acadêmico sobre psicanálise no Brasil – a dissertação de Genserico	2014	NOGUEIRA, F.R.C.	Psicanálise. Sexualidade. Brasil.	Analytica: Revista de Psicanálise, v. 3, nº 4, São João del Rei, jan., 2014.
8	Violência infantil: evidências em crimes sexuais contra crianças	2014	RIOS, A.M.F.M.	Abuso sexual infantil. Evidências forenses. Elementos probatórios.	Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUCRS
9	Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil	2014	SILVA, D.R.Q. BERTUOL, B.	Pedagogias de gênero. Educação Infantil. Formação Docente.	Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 14, nº 3, set./dez., p. 448-463, 2014.
10	Infância e infantil: diferenciação conceitual e repercussões clínicas.	2014	CAMPOS, R.C.	Infância. Infantil. Clínica psicanalítica.	Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 5, nº 1, p. 58-71, jan./jun., 2014.
11	O desenvolvimento da sexualidade infantil no cotidiano da sala de aula.	2013	COSTA, M.V.	Sexualidade infantil. Docentes. Educação Infantil.	Revista Acadêmica Licencia&acturas, v. 01, nº 01, Ivoti (RS),

				Cotidiano.	p. 14-19, jul./dez, 2013.
12	O homossexualismo: a descoberta do ser.	2013	SILVA, M.L.A. LIMA, G.S. CORREIA, M.G.S.	Homossexualismo. Sexualidade. Identidade. Psicanálise. Teorias.	Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde, Aracaju, v.1, nº 16, p. 37-36, mar., 2013.
13	A sexualidade infantil: desafios e perspectivas no currículo escolar.	2013	SILVA, M.G.A.	Sexualidade infantil. Currículo. Educadores. Orientação.	Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.
14	Educação sexual no desenvolvimento infantil	2013	SIQUEIRA, C.B.S. TRABUCO, P.M.	Educação Sexual. Desenvolvimento Infantil. História da Sexualidade. Emancipação. Orientações Didáticas.	Educativa, Goiânia, v. 16, nº 2, p. 297-318, jul./dez., 2013.
15	Revisitando o primeiro modelo freudiano do trauma: sua composição, crise e horizonte de persistência na teoria psicanalítica	2013	CASTILHO, A.L.P	Trauma. Teoria da sedução. Pulsão. Sexualidade Infantil. Teoria da Sedução Generalizada.	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, jul./dez., 2013.
16	O conflito sexual infantil abordado de um ponto de vista psicanalítico por Egas Moniz, o pai da psicocirurgia.	2012	MAURISSEN, S. PEREIRA, M.E.C.	Egas Moniz. Sexualidade infantil. Perversões sexuais. Psicanálise Interpretação dos sonhos.	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 15, nº 3, p. 549-559, set. 2012.
17	Sexualidade e pulsão: conceitos indissociáveis em psicanálise?	2012	NETTO, N.K.P. CARDOSO, M.R.	Pulsão. Sexualidade. Alteridade.	Psicologia em Estudo, Maringá, v.17, nº 3, p. 529-37, jul./set., 2012.
18	A sexualidade segundo a teoria psicanalítica freudiana e o papel dos pais neste processo	2012	COSTA, E.R. OLIVEIRA, K.E.	Infância. Educação Sexual. Pais.	Itinirarius Reflectionis. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí – UFG, v. 2, nº 11, 2011.
19	Tamanho é documento? Uma análise da sexualidade, relações de gênero e formação docente através de desenhos infantis.	2012	COSTA, A.P. LEÃO, A.M.C. SCALIA, A.C.M.A. RIBEIRO, P.R.M.	Sexualidade. Educação sexual. Educação Escolar. Criança. Formação de professores.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 7, nº 3, p. 133-52, 2012
20	Sofrimento psíquico, acontecimento traumático e angústia pulsional.	2012	CARVALHO, M.T.M.	Neurose traumática. Angústia. Teoria da sedução generalizada.	Psicologia em Estudo, v. 17, nº 3, Maringá, jul.;set., 2012.
21	A sexualidade na educação infantil	2011	SCHINDHELM, V.G.	Infância. Escola. Sexualidade.	Revista Aleph. Infâncias. Ano V, nº 16, nov. 2011.
22	Dos discursos freudianos sobre a educação: considerações acerca da inibição intelectual.	2011	LIMA, M.S.A. LIMA, M.C.P.	Educação. Psicanálise. Desejo de saber. Inibição intelectual.	Psico, Porto Alegre, PUC-RS, v. 42, nº 2, p. 212-219, abr./jun., 2011.

23	O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola.	2011	MAIA, A.C.B. LEITE, L.P. MAIA, A.F.	Educação Infantil. Literatura Infanto-juvenil. Educação continuada. Creches.	Revista Psicopedagogia, v. 28, nº 86, São Paulo, 2011.
24	Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações.	2011	RIBEIRO, C.M.	Gênero. Sexualidade. Infância.	Estudos Feministas, Florianópolis, 19 (2): 605-14, maio-agosto/2011.
25	O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco.	2011	YANO, K.M. RIBEIRO,M.O.	Criança. Desenvolvimento Infantil. Sexualidade. Educação Sexual.	Revista Escola de Enfermagem da USP, 2011, 45 (6): 1315-22.
26	A psicanálise da criança – um estudo de caso	2010	MOTTA, C.R. SILVA, L.R. CASTRO, H.	Sexualidade infantil. Pais. Inconsciente. Transferência. Constipação Intestinal Funcional.	Revista de Ciências Médicas e Biológicas, 2010, 9 (Supl.1): 89-94.
27	Das origens da sexualidade feminina ao feminino nas origens da psicossexualidade humana	2010	MURIBECA, M.M.M.	Psicanálise. Teoria da Sedução Generalizada e Tradutiva do Recalque. Psicossexualidade Humana. Feminino.	Estudos de Psicanálise, nº 33, Belo Horizonte, jul./2010.
28	Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos.	2010	MAIA, A.C.B. SPAZIANI, R.B.	Sexualidade infantil. Infância. Educação Sexual. Educação Infantil.	Linhas, Florianópolis, v.11, nº 01, p. 68-84, jan./jun., 2010.
29	Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da Parentalidade.	2010	ZORNIG, S.M.A	Parentalidade. Fantasmas parentais. Primeira Infância	Tempo Psicanalítico, vol. 42, nº 2, Rio de Janeiro, jun., 2010.
30	A patologização da normalidade.	2010	CECCARELLI, P.R.	Patologização. Psicopatia. Normalidade. Sofrimento psíquico.	Estudos de psicanálise.
31	Gênero na infância: análise do filme "La vie in rose" como instrumento pedagógico em educação seuxal	2009	ANACLETO, A.A.A. MAIA, A.C.B.	Gênero. Sexualidade Infantil. Recurso Pedagógico.	Revista Ibero-americana de estudos em educação, v. 4, nº 3, 2009.
32	A influência televisiva como desencadeadora da erotização infantil na contemporaneidade (3-5 Anos)	2009	FIGUEIREDO, A.O.G. et al.	Sexualidade. Erotização. Influência televisiva e infância.	Pedagogia em Ação, v.1, nº 2, p. 63-70, ago./nov., 2009.
33	Prostituição infanto-juvenil: revisão sistemática da literatura.	2009	RIBEIRO, M.O. DIAS, A.F.	Prostituição. Criança. Violência. Violência sexual.	Revista Escola de Enfermagem (USP), 43 (2), P. 465-71, 2009.
34	As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana	2009	VIEIRA, L.L.F.	Homossexualidade. Freud. Psicanálise. Sexualidade. Subjetividade.	Revista Mal Estar e Subjetividade, v.9, nº 2, Fortaleza, jun., 2009.
35	Novas configurações familiares e suas implicações subjetivas: reprodução assistida e família	2009	TEIXEIRA, L.C. PARENTE, F.S. BORIS, G.D.B.	Família. Monoparentalidade. Subjetividade. Med	Psico, v.40, nº 1, p. 24-31, jan./mar., 2009.

	monoparental feminina				
36	As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões	2008	ZORNIG, S.M.A.	Sexualidade Infantil. Psicanálise. Pulsão.	Psicologia em Estudo, Maringá, v.13, nº 1, p. 73-77, jan./mar., 2008.
37	Criatividade e sublimação em psicanálise	2008	BIRMAN, J.	Sublimação. Criatividade. Cultura	Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, vol. 20, nº 1, p. 11-26, 2008.
38	Gênero, sexualidade e educação infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos	2008	NEVES, V.F.A.	Gênero. Sexualidade. Educação Infantil. Infância. Etnografia.	Revista Paideia. 2008, p. 147-67.-
39	Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil.	2008	BRINO. R.F. WILLIAMS, L.C.A.	Sexualidade infantil. Abuso. Prevenção. Professor-formação. Educação Sexual.	Educação & Realidade, 33(2), p. 209-30, jul./dez., 2008
40	Novas normas e formas de laço familiar: a sexualidade na sombra	2008	GAVARINI, L.	Família. Funções parentais. Reprodução assistida.	Estilos da Clínica, v.13, nº 25, São Paulo, dez. , 2008.
41	A constituição do infantil na obra de Freud	2007	ZAVARONI, D.M.L. VIANA, T.C. CELES, L.A.M.	Infância. Infantil. Constituição Psíquica.	Estudos de Psicologia, 2007, 12 (1), 65-70.
42	A evolução da perspectiva psicodinâmica no abuso sexual de crianças: da psicanálise da teoria da sedução, à psicanálise do complexo de Édipo	2007	COSTA, R.A.N.	Abuso sexual. Incesto. Teoria da Seducão. Complexo de Édipo.	Psicologia.com.pt
43	A gramática amorosa da amizade	2007	BRUN, D.	Amizade. Amor. Identificação.	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, vol. 10, nº 2, Rio de Janeiro, jul./dez., 2007.
44	Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	2007	DOMINGUES, R.P.	Diferenças. Desejo. Educação Infantil. Sexualidade. Infância. Deleuze. Guattari. Foucault.	Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestrado em Educação.
45	Genero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas	2007	FELIPE, J.	Gênero. Sexualidade. Educação.	Pro-posições, v. 18, nº 2 (53), maio/ago, 2007
46	Implicações metapsicológicas e clínicas da conceituação da sublimação na obra de Freud	2006	CASTIEL, S.V.	Sublimação. Sexualidade. Narcisismo. Pulsão de morte. Eros.	Psico, vol. 37, nº 1, p. 91-97, jan./abr., 2006.
47	O corpo em psicanálise	2006	LAZZARINI, E.R. CAMARGO, T.	Psicanálise. Corpo. Narcisismo. Pulsão.	Psicologia: teoria e Pesquisa, vol. 22, nº 2, Brasília, maio./ago., 2006
48	Afinal, quem é mesmo pedófilo?	2006	FELIPE, J.	Infância. Gênero. Sexualidade. Pedofilia.	Cadernos Pagu, 26, jan./jun., p. 201-223, 2006.
49	Trauma, vida nua e estado de exceção: notas sobre clínica e política	2006	PEIXOTO JUNIOR, C.A.	Trauma. Vida. Clínica. Política.	Interações, v.11, nº 21, São Paulo, jun.,

				Subjetividade.	2006.
50	As influências da Psicanálise na Educação Brasileira no início do século XX	2006	ABRÃO, J.L.F.	Psicanalise. Educação. Criança.	Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, nº 2, p. 233-40, mai./ago., 2006
51	Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar	2005	BEIRAS, A. TAGLIAMENTO, G. TONELI, M.J.F.	Educação sexual. Educadoras (es). Capacitação.	Aletheia, nº. 21, Canoas (RS), jun., 2005.
52	Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil.	2005	GUERRA, J.	Infância. Sexualidade. Gênero. Identidades. Educação Infantil.	Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestrado em Educação.
53	A medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: história da medicina ou histórica da sexualidade?	2005	GIAMI, A.	Sexualidade. Medicalização. Michel Foucault.	PHYSIS: Revista Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 15(2), p. 259-84, 2005.
54	A pedofilia na pos-modernidade: um problema que ultrapassa a cibercultura.	2005	CAPPELLARI, M.S.V.	Comunicação. Internet. Pós-modernidade. Pedofilia. Cibercultura.	Em Questão, Porto Alegre, v.11, nº 1, p. 67-82, jan./jun., 2005.
55	Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.	2005	MOLLO-BOUVIER, S.	Socialização. Crianças. Sociologia da Infância.	Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 391-403, mai./ago., 2005.
56	A dor e a constituição psíquica	2004	ALBORNOZ, A.C.G. NUNES, M.L.T.	Desamparo. Privação. Infância. Atrasos desenvolvimentais. Comportamentos violentos.	Psico-USF, v.9, n.2, p. 211-218, jul./dez., 2004.
57	Encarnação da subjetividade/Subjetivação da carne: notas sobre a alteridade e o corpo	2004	MOTTA, L. RIVERA, T.	Psicanálise. Arte. Corpo. Subjetividade. Alteridade.	Interações, v.9, nº 17, São Paulo, ju., 2004.
58	A criança sob a ótica da psicanálise: algumas considerações	2004	PRISZKULNIK, L.	Criança. Infância. Psicanálise. Freud.	Psic, v. 5, nº 1, São Paulo, jun., 2004.
59	Sexualidade infantil: formas de pensamento em uma escola para educação infantil e na família da criança.	2004	RAPOSO, A.E.S.	Sexualidade infantil. Família. Educação infantil.	Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. Doutorado em Saúde Coletiva.
60	Reich, prevenção e educação infantil.	2004	ALBERTINNI, P.	Wilhelm Reich. Educação Infantil. Sexualidade. Psicanálise.	On-Line, ano 5, coleção LEPSI IP/FE-USP, 2004

FONTE: O Autor.

APÊNDICE C – REFERÊNCIAS DOS FRAGMENTOS DOS DADOS SATURADOS

COD. 1ária	**Seq.**	**Referência**	**Palavras-chave**
61	**1**	MATIOLI, Aline Spaciari. **Um estudo psicanalítico da separação conjugal**: as mensagens enigmáticas de pais separados dirigidas aos seus filhos. 2011.128f. Mestrado Acadêmico. Programa de pós-graduação em psicologia. Universidade Estadual de Maringá.	Separação conjugal. Pais/Filhos em sofrimento psíquico. Teoria da Sedução Generalizada (TSG). Psicanálise.
62	**2**	LANES, Dario Vinicius Ceccon. **Ensino de ciências por meio da recreação na educação infantil.** 2011. 79 f. Mestrado Acadêmico Em Educação Em Ciências Quìmica Da Vida E Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Educação em Ciências. Educação Física. Recreação. Educação Infantil.
63	**3**	ANDRADE, Dorotea Santana de. **Du malaise sexuel au refus du feminin:** les vicissitudes de la sexualité dans l´acte prostitutionnel. 2011. 351 f. Doutorado em psicologia clínica. Universidade de São Paulo. Universidade de Strasbpurg - França - Instituto De Psicologi.	Ato prostitucional. Sexualidade infantil. Complexo de Édipo
64	**4**	CARVALHO, Rita Ferreira de. **Fragmentos de um cotidiano abrigado:** A Institucionalização da sexualidade. 2011. 131 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia.	Instituição. Sexualidade. Infância. Abrigamento. Psicanálise.
65	**5**	BUENO, Kelly. **Religião e sexualidade:** estudo de caso sobre a presença ou ausência de práticas educacionais voltadas para a sexualidade infantil nas igrejas Metodistas do ABC. 2012. 115 f. Mestrado Acadêmico Em Ciências Da Religião. Universidade Metodista De São Paulo.	Sexualidade. Religião. Infância. Escola dominical.
66	**6**	CAMPOS, Rafael Ubirajara De Lima. **Manuel Bandeira**: uma poética do amor e da infância. 2011. 95 f. Mestrado Acadêmico em Estudos Literários. Universidade Federal De Minas Gerais.	Poesia. Infância. Erotismo.
67	**7**	GUIDI, Giovanni Jose Signorelli. **Identidade pessoal em Freud.** 2011. 222 f. Mestrado Acadêmico Em Filosofia. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marilia.	Freud. Filosofia da Mente. Identidade Pessoal. Corpo.
70	**10**	ROSA, Fabio Jose da Paz. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil.** 2012. 99 f. Mestrado Acadêmico Em Educação, Cultura E Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Dispositivo. Sexualidade. Professor-homem. Magistério das séries iniciais.
71	**11**	CARVALHO, Marcia Teresa Portela de. **Atualidade dos estados-limite**: trauma e trabalho do negativo. 2011. 182 f. Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília.	Estados-limite. Casos-limite. Borderline. Trauma.
73	**13**	FARIA, Ana Clarice Steinmetz de. **A relação corpo-mente na etiologia da histeria:** escritos de 1886-1896. 2011. 111 f. Mestrado Acadêmico Em Filosofia. Pontificia Universidade Católica Do Paraná.	Psicanálise. Mente-corpo. Linguagem. Histeria. Entrelaçamento.
75	**15**	MAZZINI, Cristiana de Amorim. **A teoria psicanalítica diante das novas cobranças de subversão na esfera da sexualidade**. 2012. 99 f. Mestrado Acadêmico Em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais.	Psicanálise. Subversão. Sexualidade. Movimento feminista.
76	**16**	ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil:** uma questão de gênero? 2012. 119 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade de Fortaleza.	Docência, Educação Infantil. Formação de Professores
77	**17**	PINHEIRO, Glaucia da Silva. **Psicanálise e Educação:** da sustentação do enigma à construção do saber. 2011. 125 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.	Psicanálise e Educação. Saber. Sustentação do enigma.
78	**18**	GOMINHO, Dorcas Luisa Barretto. **A relação primária mãe-bebê nas abordagens freudiana e winnicotiana.** 2011. 102 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia Clínica. Universidade Católica de Pernambuco.	Mães. Bebês. Abordagem freudiana. Abordagem

			winnicotiana.
79	**19**	PAIVA, Aldo Ivan Pereira. **A pulsão de morte e sua relação com as psicopatologias não neuróticas.** 2012. 116 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais.	Pulsão de morte. Não neuroses. Psicopatologia
81	**21**	BITTENCOURT, Rosania Maria Silvano. **Meninos e meninas:** uma análise do Menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 2012. 151 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense.	Escola. Infância. Gênero e Sexualidade. Cinema.
86	**26**	VOLLET, Mayra Rocha. **O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional escolar.** 2012. 160 f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara.	Violência sexual. Abuso sexual. Sexualidade. Educação Sexual.
88	**28**	SILVA, Fernanda Fernandes da. **A sexualidade masculina e a perversão.** 2012. 132 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia (Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.	Perversão. Masculinidade. Identificação.

FONTE: O Autor.