

Thalita Rosário da Silveira



1290002775

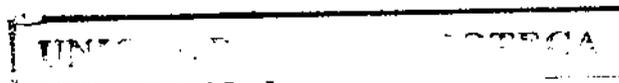
 FE
TCC/UNICAMP Si39e

**Espaço escolar e família: breves
apontamentos sobre a educação sexual
infantil**

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

2006010213



UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	700.010.000.000
V:	2475
TOM:	123/2006
PROJ:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	3-1-31

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

SI39e	Silveira, Thalita Rosário. Espaço escolar e família : breves apontamentos sobre a educação sexual infantil / Thalita Rosário Silveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005. Orientadores : Ana Paula Seco. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Crianças. 2. Sexualidade. 3. Escola. 5. Família. I. Seco, Ana Paula Seco. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-227-BFE

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto, de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências.

Primeira Meditação,
Descartes

Agradecimentos

Agradeço ao meu grande
amor Erickson Cristiano
dos Santos

Ao meu filho Tarik, por
ter me escolhido como mãe

À minha orientadora Ana
Paula Seco pela paciência
e inteligência

Ao Prof. Sanfelice pelo
carinho de ler o trabalho.

ÍNDICE

Introdução	p. 5
Capítulo I:	
Breve conceituação: sexo/sexualidade, educação/orientação sexual	p. 9
Capítulo II:	
Breves apontamentos sobre as diferentes concepções de infância e sexualidade na história ocidental.	p. 16
Capítulo III:	
A sexualidade na legislação educacional ..	p. 28
Capítulo IV:	
A escola na construção social da sexualidade	p. 36
Capítulo V:	
A Família e a mídia na construção social da sexualidade	p. 55
Considerações finais:	p. 64
Bibliografia	p. 69

Introdução

Não tenho ensinamentos a transmitir. Tomo aquele que me ouve e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo a um diálogo.

M. Buber

Este trabalho baseia-se num breve estudo teórico sobre a educação sexual na infância em espaços formais, como na escola e outros informais, como na família. Será analisada também a influência da mídia, que está presente em ambos os espaços de forma direta ou indireta, como parte do processo de construção da identidade infantil.

Limitaremos este sucinto estudo à fase escolar voltada para a infância, na qual geralmente o pedagogo tem habilitação para atuar. Sendo assim, abrangerá crianças de 0 a 10 anos, ou seja, correspondendo ao atendimento das creches e pré-escolas até as primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta limitação demonstra que não se trata de um estudo sobre a educação sexual de adolescentes e jovens.

No primeiro capítulo abordaremos a temática das diferenças conceituais entre sexo e sexualidade, conduzindo a um diálogo sobre a dimensão humana e a construção da sexualidade como sendo histórica e cultural. Neste mesmo capítulo apresentaremos as principais argumentações e debates sobre os conceitos de "educação" e "orientação" sexual. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a terminologia adotada é de "orientação" sexual e

em nosso trabalho nos referimos à educação sexual. A justificativa para tal estará neste momento inicial do trabalho.

No segundo capítulo faremos, de um modo breve e não aprofundado, uma apresentação das concepções de infância ao longo da história ocidental. A análise recorrerá aos escritos de Ariès (1981), Foucault (1999), Freud (1920), Steinberg (2001), dentre outros.

O objetivo principal deste capítulo é abordar a infância, assim como a sexualidade, como construção histórica e cultural, que se em determinado momento histórico foi revestida de uma pureza e ingenuidade em outro, mais recente, confunde-se com o mundo dos adultos.

No terceiro capítulo abordaremos, de forma, resumida, a legislação educacional brasileira voltada para a educação infantil vigente no Brasil. Neste exercício, de recorrer à legislação brasileira, procuraremos entender de que forma as orientações se apresentam e como o tema transversal *Orientação Sexual* relaciona a educação, a sexualidade e o poder e se os mesmos trazem subsídios aos educadores para abordar tema tão delicado. Isto implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, mais especificamente o II Capítulo, Seção II (art.29 e 30) referentes à educação infantil, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas conseqüências para a área da educação infantil que os desafios e as perspectivas têm sido colocados. Vale ressaltar que não faremos uma discussão política da situação em que se encontra a educação infantil atualmente, mas apresentaremos as leis

como forma de reconhecimento da importância das mesmas para o tema aqui tratado.

Trazemos, também, as concepções de sexualidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nos Referenciais Nacionais de Educação Infantil – RCNEI. Através deles apresentaremos a concepção de sexualidade infantil vinda do Estado brasileiro e como o mesmo entende a questão da infância e da sexualidade, expresso na legislação.

O quarto capítulo é uma tentativa de adentrarmos no espaço escolar no qual a educação sexual pode acontecer, através da transversalidade.

Neste quarto momento do trabalho analisaremos, com o auxílio de Foucault (1999), a escola enquanto dispositivo de poder, capaz de controlar o indivíduo e a forma como as mesmas relacionam-se com a sexualidade. Além disso, apresentaremos algumas questões referentes à formação dos professores para a educação sexual das crianças. A escola é considerada, por nós, como protagonista no processo de transmissão de cultura, de saberes e comportamentos.

O quinto capítulo apresentará a família como um espaço de construção social da sexualidade, abordando a questão da permanência, ainda hoje, com o advento da modernidade, de velhos resquícios de uma educação tradicionalmente patriarcal, na qual o homem e a mulher desempenham papéis sociais diferentes.

Além disso, no quinto capítulo procuraremos fazer uma ligação entre a educação sexual das crianças e o papel da mídia, principalmente a televisão, através da qual as crianças recebem uma (*des*)educação sexual que interfere

no seu modo de se relacionar com o mundo e com si mesma.

Deste modo, o objetivo central deste trabalho é estudar os desafios e propostas presentes para/e na educação sexual na escola brasileira, limitando-nos à faixa etária acima descrita e de atendimento escolar, considerando a escola uma protagonista nesse processo de transmissão de cultura, de saberes e comportamentos. Dentro do contexto escolar, este trabalho propõe uma reflexão sobre os desafios para uma prática pedagógica que possibilitaria a criança sair de mera coadjuvante e passar a ser protagonista desse processo de educação sexual. Considerando, dessa forma, o que as mesmas pensam e dizem sobre seus corpos, sentimentos e dúvidas.

Capítulo I:

Breve conceituação: Sexo/Sexualidade, Educação/Orientação Sexual

Antes de apresentarmos os principais aspectos que envolvem a questão da educação sexual na infância, ou seja, a concepção de infância, o papel da escola e da família, a formação/preparo do educador sexual e a legislação que trata do tema, primeiramente apresentaremos as diferenças conceituais entre sexo e sexualidade, bem como algumas diferenças entre os termos educação sexual e orientação sexual.

Para a conceituação de sexo e sexualidade nos apoiaremos nas obras de Guimarães (1995), Nunes (2000) e nos dicionários Aurélio e Houaiss para ampliar a conceituação de sexualidade citaremos as definições de Chauí (1984), Camargo (1999) e Foucault (1999).

Com o objetivo de conceituar *sexo* e *sexualidade*, buscamos em dicionários, primeiramente, a definição de ambas as palavras.

Assim, segundo o Dicionário Aurélio, sexo significa 1) o conjunto de características que distinguem os seres vivos, com relação à sua função reprodutora; 2) órgãos genitais externos e 3) sensualidade, volúpia. No mesmo dicionário a definição de sexualidade aparece como sendo: 1) qualidade do ato sexual, 2) o conjunto dos fenômenos da vida sexual e 3) sexo.

Semelhante ao Aurélio, o Dicionário Houaiss traz como significados para a palavra sexo as seguintes definições: 1)

conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução; 2) sensualidade, volúpia, sexualidade e 3) órgãos sexuais externos. E sexualidade é definido como sendo 1) qualidade do que é sexual; 2) conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo e 3) (segundo a psicologia) conjunto de excitações e atividades, presentes desde a infância do indivíduo, que está ligado ao coito, assim como aos conflitos daí resultantes.

Estas duas primeiras definições de sexo e de sexualidade podem ser contrapostas com as demais apresentadas a seguir.

Segundo Guimarães (1995):

Sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução. No mundo moderno o significado dominante do termo passa a ser *fazer sexo*, referindo-se às relações físicas para prazer sexual. No senso comum é "relação sexual", "orgasmo", "órgãos genitais", "pênis". (p.23)

e

Sexualidade é um termo do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo. É um substantivo abstrato que se refere ao "ser sexual". Comumente é entendido como "vida", "amor", "relacionamento", "sensualidade", "erotismo", "prazer". (p.23)

O conceito de sexo, segundo Nunes (2000), é compreendido como sendo a marca biológica, a caracterização genital e natural, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal. A sexualidade, ao contrário, caracteriza-se como um conceito

cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo. Portanto, somente a espécie humana ostentaria uma sexualidade, uma qualidade cultural e significativa do sexo.

A idéia de Nunes (2000) sobre a sexualidade como construção única e exclusivamente humana, nos parece coerente, pelo fato de que só o ser humano é capaz de dar sentido, dar significado, atribuir valores, regulamentos e normatizar os relacionamentos afetivos, amorosos e sexuais.

Apoiando-nos em Nunes (2000), é possível afirmar, portanto que cada povo, em cada tempo e lugar, cria, recria e busca formas para viver e expressar a sexualidade. O que hoje em nossa cultura parece óbvio, acabado e definitivo, continua em movimento. Amanhã, estas certezas terão novas conotações, assim como acontece em outras culturas e num mesmo período histórico, porque tudo está em constante transformação.

Em meio às mudanças na sociedade, sejam elas econômicas, políticas e/ou culturais, a sexualidade concentra-se, segundo Nunes (2000), nos núcleos que perpassam essas transformações, constituindo um campo de saberes que se articulam através da produção de conhecimentos baseados nas características exclusivamente humanas de afetividade e erotismo.

César Nunes (2000) destaca a presença, na atualidade, de um abandono e omissão referente a uma reflexão sobre a sexualidade de maneira humana, crítica, histórica e científica, chamando a atenção também para a questão da repressão da sexualidade, reconhecendo a complexidade histórica e cultural dessa questão.

Em relação à conceituação de sexualidade, Marilena

Chauí (1984) acrescenta:

um fenômeno curioso, qual seja, o de que algo supostamente ser meramente biológico e meramente natural (sexo), sofre modificações quanto ao seu sentido, à sua função e à sua regulação ao ser deslocado do plano da natureza para o da sociedade, da cultura e da história. (p.14)

Às definições sucintas dos dicionários Aurélio e Houaiss acrescentamos, fazendo uso das obras de Guimarães (1995) e Nunes (2000), definições mais abrangentes de sexualidade incluindo a esfera cultural e social da sexualidade que, conseqüentemente, leva a uma distinção conceitual de sexo.

Seguindo em nossa construção do conceito de sexualidade Camargo (1999) acrescenta:

A sexualidade humana, mais do que o ato sexual e a reprodução, abrange as pessoas, seus sentimentos e relacionamentos. Implica aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomada de decisão. A sexualidade é uma energia forte mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar de desejo, do prazer e de responsabilidade. (p.50)

Podemos perceber que, segundo Camargo (1999), a sexualidade é compreendida como uma dimensão humana essencial, mais do que o ato sexual e a reprodução, desta forma conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais.

A sexualidade, portanto transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas, pois, o homem enquanto "ser

sexuado”, traz em tudo que faz ou realiza uma significação e vivência da sua sexualidade.

Além desses conceitos apontados até o momento, vale ressaltar que, à luz de pensadores como Michel Foucault (1999), a sexualidade é vista como um dispositivo histórico de poder - a chamada *scientia sexualis*. Dispositivo este compreendido como sendo:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.(p.244)

O dispositivo de poder, descrito por Foucault (1999), não deve ser entendido como uma visão tradicional de um poder, centralizado no Estado soberano e na Lei, que reprime o sexo do homem, ocasionando um processo de repressão sexual. Em Foucault (1999), a repressão sexual não aparece como uma forma de análise desse dispositivo de poder, à medida que as sociedades ocidentais falaram, e falam até hoje, muito sobre sexo.

Michel Foucault (1999) ao considerar que o tema da sexualidade está fortemente presente na nossa cultura procurou desvendar aquilo que leva a se falar do sexo, pois acredita na hipótese de que os mecanismos que convidam, incitam, coagem a falar de sexo estão dirigidos no sentido de institucionalizá-lo e controlá-lo, pois essa foi a forma que o mundo contemporâneo encontrou para vigiar, normatizar e controlar a sexualidade.

Michel Foucault (1999) nos mostra que a sexualidade é um dos elementos mais eficazes de controle sobre o sujeito e a sociedade, atuando há mais de três séculos:

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade; utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (p.201)

Ao apresentarmos, numa primeira parte deste capítulo, as diferenças conceituais entre sexo e sexualidade, buscamos compreender como o discurso sobre os mesmos vem sendo historicamente construído, para assim refletir e questionar preconceitos, tabus e valores que são inseridos na educação sexual das crianças brasileiras.

A segunda parte deste capítulo consiste numa breve análise das terminologias dadas ao trabalho referente à sexualidade nas escolas. Existem pessoas que denominam de educação sexual e outras de orientação sexual.

Embora no vocabulário do dia-a-dia, e até mesmo no interior de uma mesma obra que trate do tema, educação sexual apareça como sinônimo de orientação sexual. Existem alguns teóricos, tais como Werebe (1998) que discordam do uso da palavra "orientação" para descrever o trabalho com sexualidade no âmbito da escola¹.

Seguindo a vertente de Werebe, estudiosos do tema argumentam que a palavra orientação pode indicar que o trabalho realizado apenas apontaria rumos para os alunos, em vez de ajudá-los a pensar e a escolher por si sós que caminhos trilhar na estrada da sexualidade. A maioria desses teóricos² defende o uso da palavra "educação" mesmo para o trabalho mais formal da escola, junto à questão da sexualidade.

¹ Alguns educadores optam pela expressão orientação sexual que, segundo Werebe (1998), se presta a ambigüidades, podendo ser interpretada como a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual. (p.149).

Em defesa do termo "educação" encontramos Figueiro (1996) ao propor que:

seja padronizado uso do termo educação sexual, por considerá-lo mais adequado, uma vez que, entre outros motivos, diferentemente dos outros termos, implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e /ou orientações. (p.59)

A questão principal colocada por Werebe (1998), quanto a este conflito de termos, é que o mais importante é a definição que se dá a esta prática educativa da sexualidade, o conteúdo e a orientação que se lhe imprime.

Ampliando este conflito de termos existe uma polêmica sobre o que é função da família e o que é função da escola. Há aqueles que defendem a idéia de que "educação" sexual ser reservada à família e à escola, cabe apenas a "orientação", ou seja, passar as informações, como se informar não fosse educar e a informação sexual não tivesse nenhuma repercussão sobre a personalidade do educando.

Em nosso trabalho adotamos o termo educação sexual por considerar as citações acima. Tal posição adotada, portanto, vai ao encontro da concepção de Werebe (1998), ou seja, de que não se pode dissociar educação de informação e de que informar é educar e a informação sexual não é nunca neutra.

² Werebe (1998) escreve em seu livro: *Sexualidade, Política e Educação* que a expressão educação sexual já é consagrada, usada em praticamente todos os países.

Capítulo II:

Breves apontamentos sobre as diferentes concepções de infância e sexualidade na história ocidental

A criança não é uma miniatura dos cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.

Walter Benjamin

O conceito de infância passou, e vem passando por um longo processo de elaboração ao longo do tempo, a partir de inúmeras teorias de diferentes campos do conhecimento. Várias compreensões foram-se delineando, tanto na religião, quanto na área médica, psicológica, jurídica, pedagógica e, mais recentemente, nas áreas da antropologia e das ciências sociais, de modo que hoje o conceito de infância não corresponde a uma categoria estável, "natural" e homogênea, como afirma Bujes (2002).

Deste modo, podemos dizer que existem inúmeras "infâncias" que estão em constante processo de ressignificação/transformação. Seus significados podem variar de acordo com o tempo, a classe social, o gênero, a cultura em que as crianças estão inseridas, como afirmam Guizzo e Felipe (2003).

Tendo colocado isto, trataremos, de forma sucinta, destes significados que a infância assumiu ao longo da história ocidental a fim de refletirmos sobre os caminhos que a sexualidade infantil foi trilhando ao longo da história ocidental. Podemos iniciar frisando a própria terminologia da palavra *infância que vem de in-fans*, que significa sem linguagem que nos sugere a falta de pensamento e de racionalidade.

Estudar as concepções de infância, e relacioná-las com a sexualidade, significa procurar refletir sobre o caráter social e histórico destas concepções.

As concepções de infância aparecem nas escolas brasileiras, muitas vezes na forma como a educadora se relaciona com a criança, tratando-a como uma entidade biológica classificada em função da pouca idade, daquilo que "ainda não é", ou melhor, aquilo que o adulto entende como certo e ideal para ela. Em relação a isto, Camargo (1999) afirma que:

A noção de infância carrega consigo a idéia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam. O que vigora é a perspectiva adulta que considera as especificidades da criança, procurando nela o adulto e submetendo-a as suas necessidades.(p.17)

A citação acima nos mostra quão importante é a concepção de infância embutida tanto nos pais como nos educadores, que quando adotam uma visão adultocêntrica, não atentam para as infinitas possibilidades da criança, por estarem presos às normas e padrões que foram elaborados historicamente.

O estudo da infância e da sexualidade engloba os papéis de gênero construídos historicamente e

culturalmente. As crianças do mundo moderno deparam-se com situações em que os papéis de gênero são determinados, o que muitas vezes impedem as meninas de brincarem de determinadas atividades rotuladas como de meninos e vice-versa.

Portanto, de forma direta ou indireta, segundo Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. No entanto, não nos aprofundaremos neste estudo.

Em relação à questão de gênero, os Referenciais Curriculares de Educação Infantil afirmam que:

dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como sexo feminino e masculino. Perceber-se e ser percebido como homem e mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. Assim, ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente. (p 6)

No estudo sobre os papéis sociais do homem e da mulher durante a Antiguidade, tanto grega quanto romana, percebemos que as divindades já eram, em sua maioria, representadas por elementos masculinos, e o homem não-escravo era considerado um ser superior. Seu lugar era na política, na filosofia e na administração, enfim, na atividade pública. À mulher era reservada a condição de esposa-mãe, vista como um ser passivo, inferior e restrito ao âmbito do privado.

Seguindo esta visão, Nunes (1987) aponta que:

o ideal para a mulher é permanecer em casa, conter-se sexualmente, dirigir a casa e prover o marido docilmente em todos os seus gostos e querereres. O marido é o senhor da esposa e dos filhos, o chefe da casa e dos escravos e faz tudo para exercer ativamente seu poder, que é estimulado e esperado dele socialmente. A mulher é a "dona obediente da casa" e o marido, chefe da família, lhe dá o 'status' de esposa; que contém o nome, a casa, a organização dos bens, sem contudo ser exigido dele alguma fidelidade conjugal sexual qualquer (p. 47).

Ainda hoje este modelo de obediência da mulher está presente em muitas famílias brasileiras.

Na antiguidade cristã, a criança era retratada pela igreja como símbolo de pureza angelical – na história da arte era o "anjo" retratado sem vestimentas, que, vindo pelos ares, penetraria pela boca da mulher. O que demonstra a contradição cristã que concebia a criança como angelical, mas o ato necessário para que "esta viesse ao mundo" - os desejos da carne, como algo fruto do pecado humano.

Neste mesmo período, ou seja, na antiguidade Cristã, fazendo parte desta contradição ligada à figura da infância, Santo Agostinho concebia a criança como fruto de algo denominado pecaminoso, proveniente do pecado da união

dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos. Para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança.

Reafirmando esta visão, Camargo (1999) mostra que tanto para a mulher quanto para o homem, o encontro com o corpo de outro, tornou sinal de finitude e de perda, portanto medida de impotência humana diante do desejo de Deus. O nascimento do filho era a representação da incapacidade do homem de renunciar aos prazeres.

Já durante a Idade Média, os adultos tinham outras formas de se relacionarem com as crianças.

Neste período a relação entre a criança e o adulto associa-se a funções sociais, as idades da vida correspondiam às funções sociais, e a idade de infância estava ligada à idéia de dependência econômica da criança em relação ao adulto. É o adulto quem cuida e alimenta a criança, numa relação de dependência financeira.

Na Europa Medieval dos séculos XVI e XVII, segundo Ariès (1981), o sentimento de infância, ainda não existia, nos referimos ao sentimento de infância relacionado a uma consciência das singularidades da infância. Mas isto não significa negligência, abandono e desprezo pelas crianças.

Neste período a criança é compreendida como miniatura do adulto até mesmo nos trajes que vestia. No período medieval, nota-se que as crianças se misturavam com os adultos, tornando-se sua companhia natural a partir do momento em que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, após um desmame tardio, por volta dos 7 anos.

A vida cotidiana tinha no espaço coletivo o lugar onde as idades e as condições sociais se misturavam. Sabe-se que o trabalho infantil (sobretudo a partir dos sete anos de idade) era encarado com naturalidade

Adultos e crianças, neste período, compartilhavam não só dos mesmos ambientes sociais, mas também de um mesmo ambiente informacional, de um mesmo "não saber": eram ambos analfabetos, já que a leitura era um privilégio restrito ao clero. Escolas eram raras ou inexistentes. Numa cultura da oralidade, não havia espaço para uma divisão nítida entre infância e idade adulta. Os valores e costumes sociais eram apreendidos pelos pequenos diretamente, a partir do contato com os adultos, durante séculos a aprendizagem foi garantida desta forma.

Pelo exame de gravuras, pinturas, iluminuras e documentos medievais, Ariès (1981) mostra que, até o século XVI, a família existe fundamentalmente como linhagem, como instituição política e não como espaço doméstico. As casas senhoriais não possuíam divisões, senão as que separavam capela, refeitório-cozinha, dormitório, e estrebarias. O dormitório era comum: pais, filhos de todos os sexos e idades, amas e laicos, dormiam juntos, nus ou seminus, viam-se uns aos outros se vestirem e despirem-se.

Neste contexto, portanto, a família representava um grande espaço aberto de sociabilidade constituído por pais, filhos, genros, noras, servidores, em relações hierarquizadas, comandadas pelo chefe de família. Não havia preocupação em proteger a criança dos "segredos

adultos": falava-se de sexo, e quiçá fazia-se sexo, na presença de crianças.³

Com a privatização da família, a partir do século XVIII, a criança é separada destes lugares comuns.

É neste mesmo século XVIII que começa a surgir a idéia de infância propriamente dita. O livro de Rousseau (1992), *Emílio*, ou da *Educação* mostra que há uma diferenciação das idades e do que é próprio de cada uma, como cita o autor:

cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria. (p. 271)

Rousseau (1992) inaugura uma forma de pensar a educação da "criança da natureza" pela natureza, exaltando que ao educador cabe a condução das crianças, orientadas pelas "leis naturais", que se buscava era formar na criança o homem de amanhã para a obtenção de uma sociedade harmoniosa e equilibrada.

O mesmo autor considera o ser humano intrinsecamente bom, sendo a sociedade responsável por corromper sua natureza, contrapondo razão à natureza, afirma que "a razão social é má e que a criança é naturalmente boa". Acredita que quanto mais a criança se manter afastada da sociedade, da promiscuidade social, tanto melhor.

Marilena Chauí (1984), quando examina a obra de Rosseau, descreve que o pensamento do autor leva a um sexismo, pois, em sua obra, ele dá importância apenas para

³ Como sugere Ticiano no quadro *Bacanal de las Andrians* (1518-1519), onde o pintor retrata uma criança, aparentando dois anos de idade, no meio de adultos nus se tocando com luxúria.

a preparação do menino às responsabilidades sociais, sendo as mais importantes o casamento e a paternidade e a menina deve ser preparada para o casamento e a maternidade, sendo instruída a ser firme e modesta, submissa, mas orientadora do marido em tudo que se referia à sensibilidade.

Camargo (1999) descreve que a criança retratada pelo filósofo Rousseau (1992) é vista como “ingênua” e “inconsciente” por marcar a falta da razão adulta. De acordo com Camargo, Rousseau (1992) trata do tema da educação da sensibilidade, da moral, do intelecto, do corpo e do sensorial sem se referir, em nenhum momento, à sexualidade na infância.

Segundo Galzerani (2002), Rousseau propõe que o papel da educação é respeitar os ritmos da criança, as suas potencialidades ou as suas dificuldades lingüísticas, para que possa trazer à tona todo o seu potencial natural de desenvolvimento. Mas, a educação ideal, tal qual Rousseau (1992) imagina para *Emílio*, não é a mesma que receberá a personagem Sofia. Para as meninas, para as mulheres, em geral, a imagem que constrói em suas elaborações discursivas é de um ser a ser preenchido pelo saber do outro, ou seja, das convenções sociais, masculinas, ou seja, é o olhar do outro quem dita as regras de sua virtude.

Já no século XIX, surge, como afirma Chauí (1984) uma separação definitiva da criança e do adulto. Tal separação é expressa na divisão dos cômodos da casa pela idade e sexo, gerando uma valorização do pudor, da decência, da limpeza, do isolamento e da privacidade.

Neste século, há uma mudança na forma das pessoas se relacionarem com a sexualidade. Como afirma Chauí (1984), na sociedade burguesa do século XIX, o ato lúdico praticado durante o século XVII não era mais aceito, então a sexualidade foi sendo colocada para trás da cena da vida social e limitada à família nuclear.

Segundo Camargo (1999):

Os desejos das crianças passaram a ser definidos pelo adulto, que os expressava em nome delas. Ao mesmo tempo, iam-se acumulando um grande número de publicações científicas, nas quais se admitia a existência da sexualidade infantil, embora esta fosse considerada sinônimo de patologia, anormalidade e, principalmente, manifestação deplorável. A família, norteando-se por essa atmosfera de severa repressão, apagou a sexualidade infantil. (p.26)

As investigações científicas do século XIX se preocuparam, segundo Camargo (1999), em catalogar um conjunto de características próprias da infância, privilegiando os aspectos fisiológicos, amparados pelas ciências médicas, ignorando o fato do ser humano, das crianças estarem subordinadas ao jogo das influências sociais historicamente determinadas.

Surge, nesse contexto, modificações na organização da família, que passa a se submeter às políticas higienistas⁴, cujo ponto central é a repressão da sexualidade, uma vez que ao controlar o sexo, controla-se a população.

⁴ Foucault (1999) nos auxilia no estudo sobre a investida higienista como dispositivo do saber, capaz de determinar comportamentos e investir um biopoder sobre o corpo do homem e das populações. Esse poder se dá através da disciplina, pela vigilância hierárquica, controle do tempo, das atividades; a sanção normalizadora que qualifica uma identidade normal ou anormal. O autor conclui que: *"foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica."*

Dentro desta nova condição, a mãe assume papel fundamental para a manutenção da saúde e educação dos filhos. A figura paterna, que antes era pai e patrão ao mesmo tempo, passa a ser o provedor para manter materialmente os filhos.

Como cita Áries (1981), esta característica das sociedades industriais correspondeu a uma retração da influência da família, vindo a escola assumir o papel de instituição enquadradora e manipuladora.

Segundo Camargo (1999), a concepção de criança, neste contexto de políticas higienistas, é caracterizada como sendo uma entidade físico-moral amorfa e os médicos, aproveitando-se da alta taxa de mortalidade infantil, esboçaram trabalhos sobre amamentação, regras de conservação da saúde e desenvolvimento das forças físicas e intelectuais. As técnicas para uma educação higiênica orientavam a criação de hábitos com o objetivo de prevenir as “más inclinações”, como, por exemplo, a masturbação, o uso de bebidas e de drogas.

A concepção de infância e sexualidade da criança brasileira é influenciada pelas concepções médico-higienistas surgidas na Europa. Considera-se que a força destas concepções, sem dúvida não é a mesma daquele século XIX, porém elas estão presentes na escola, de uma forma ou de outra, até os dias atuais, e influenciam diretamente o trabalho de educação sexual das crianças.

Ao iniciar o século XX, Sigmund Freud publicou os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, obra que causou escândalos e controvérsias, na medida em que o autor relacionou dois temas que pareciam muito distantes entre si: sexualidade e infância.

Para Freud (1989), a sexualidade da criança possui duas características principais: é perversa e polimorfa. Isto significa dizer que ela é auto-erótica e satisfeita através da estimulação de zonas erógenas no próprio corpo da criança. As fases do desenvolvimento infantil, segundo a teoria freudiana, estão ligadas ao deslocamento da libido (energia sexual) a cada uma dessas zonas⁵.

Neste momento histórico em que Freud formulava sua teoria sobre a sexualidade infantil, predominava na sociedade uma concepção de infância associada a uma aura de pureza, inocência e ingenuidade. A criança deveria ser protegida dos ditos "segredos adultos", como aqueles relativos à violência e ao sexo, diferente da forma com que os adultos se relacionavam com as crianças na Idade Média, como vimos no decorrer deste capítulo.

No século XX a criança é descoberta como consumidora em potencial, principalmente a partir da década de 50, como nos mostra Shirley Steinberg (2001), com o surgimento de novas tecnologias produzidas após a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, a criança passou a ser um alvo do consumismo e isso repercutirá na forma de se relacionar com a sexualidade como veremos, de forma breve, no quarto capítulo deste trabalho.

Esta sucinta revisão histórica da infância na civilização ocidental pode nos levar a concluir que as formas de se conceber a infância variam, de tempo em tempo, de sociedade a sociedade. Muito além do fator biológico, que aponta as características anatômicas e

⁵ Assim, a criança deve passar pela fase oral (obtendo prazer pela sucção do seio materno, da chupeta, do dedo, ou levando os objetos à boca), pela fase anal (quando aprende a controlar a atividade esfínteriana), e por outras, até chegar à puberdade. A auto-estimulação de zonas erógenas não se configura propriamente como uma masturbação - atividade característica da puberdade - e sim como um tipo de sexualidade especialmente infantil, diferente da adolescente e da adulta.

fisiológicas específicas às crianças, cada contexto cultural é capaz de criar uma maneira particular de concepção de criança, no sentido de que as formas de se relacionar com ela, e o próprio papel dela na sociedade, resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes nesta sociedade.

Capítulo III:

A sexualidade na legislação educacional

Este capítulo consiste numa breve apresentação da legislação brasileira educacional, no que se refere à educação que atende a infância no Brasil.

A legislação brasileira, na área educacional, apresentou um grande avanço com a promulgação da Constituição de 1988. O capítulo de educação nela inserido, deu os rumos da legislação posterior, no âmbito dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. No seu artigo 1º afirma que a educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No Capítulo I, que trata da composição dos níveis escolares, no seu Art. 21, afirma que a educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

Dentro da educação básica, como vimos, está educação infantil e tratando sobre ela encontramos na seção II os seguintes artigos:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para

crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A partir daí surgem novas leis para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20/12/96, construída tendo por base a Constituição de 1988, reconhece como direitos da criança pequena o acesso à educação infantil, em creches e pré-escolas.

Até recentemente, as creches e pré-escolas destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos estavam vinculadas à assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente a partir de 1996, com a nova LDB, esta integração, já prevista na Constituição, começou a ser feita de forma sistemática. A LDB determina que a educação infantil seja oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos. Ainda que não seja obrigatória, é um direito público, cabendo a expansão da oferta aos municípios, com o apoio da União e dos estados.

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela⁶. Além disso, em relação aos profissionais da educação infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todos os profissionais que atuam diretamente com

crianças em creches e pré-escolas, passarão a ser considerados professores e deverão ter formação específica na área, como, consta na LDB:

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca, uma vez que muitos destes profissionais não possuem sequer o ensino fundamental e isto retoma a questão da má formação dos educadores, abordada no quarto capítulo deste trabalho.

Neste trabalho não entramos na discussão da constituição dos diferentes modelos de professores, os professores que atuam nas pré – escolas e educadores que trabalham em creches, bem como não entramos na análise das questões que envolvem a definição de um novo perfil para as professoras e professores de educação das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, diante das mudanças legais e das reformas dos sistemas educacionais no país.

Não é, também, nosso objetivo, neste capítulo fazer uma análise minuciosa das definições estabelecidas na LDB nº 9.394/96 com relação à educação, nem mesmo dos desafios apresentados por ela. Mesmo porque quando esta lei for analisada, esta análise deve ser feita tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados que se encontram presentes na mesma, quanto dos objetivos reais, que não constam na legislação. Uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, alvos concretos das ações, a pretensa análise resultaria, portanto, num longo estudo aprofundado que não cabe neste

⁶ Estamos nos referindo ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei n ° 8.069 de 13

trabalho. Saviani (1997) reafirma tal posição ao colocar que:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (p. 190)

Segundo a LDB de 1996, o que se busca com a educação é:

propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

Na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em busca dos objetivos proclamados na LDB,

optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Assim, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, cuja proposta, como vimos acima, é, através de temas transversais, tais como: a ética, a

pluralidade cultural, o meio ambiente, os estudos econômicos, a saúde e a orientação sexual, oferecer um apoio, uma referência, pois há temas que se referem à questões sociais, dentre elas estão as referências quanto à orientação sexual para os educadores.

Com este documento base preparado pelo MEC, para tratar do assunto transversalidade, temos uma noção do que o Estado entende por temas transversais:

Não constituem novas áreas, mas antes de um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (MEC/Brasília, vol. I : p.64)

Achamos importante introduzir neste capítulo a concepção de sexualidade apresentada pelos PCNs à medida que este documento serve como referência e apoio aos professores e educadores.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. (p.117)

Camargo (1999) compreende os temas transversais, como uma proposta de trabalho que merece atenção de todos os envolvidos na prática educacional, pois:

esta forma de trabalho implica numa mudança de postura de educadores que buscam compreender a realidade escolar não como algo fragmentado, mas tendo como autonomia da via diária, a educação da afetividade, as formas de convivência e a cooperação, a ajuda e os direitos e deveres mais elementares.(p.47)

Desta forma, podemos perceber que existem autores, como Camargo (1999) que questionam o fato da educação sexual aparecer a parte do currículo das escolas, ou seja, como proposta de transversalidade. Sua proposta é que a escola não trate este tema como um apêndice que passa por movimentos que avançam e recuam, pois desta maneira, a proposta dos PCN(s) é carregada de uma concepção de mundo idealista, a-histórica e maniqueísta, o que demanda aprofundamento na temática.

Quanto à educação infantil, para cumprir às novas diretrizes voltadas à ela, o Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil, o RCNEI.⁷

Portanto, quanto aos documentos que se referem à educação das “crianças pequenas” de 0 a 6 anos, temos os Referências Curriculares Nacionais – RCNEI⁸, que integram a série de documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

⁷ Além do RCNEI o MEC criou os Referenciais para a Formação dos Professores, além dos subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil.

⁸ A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*. Segundo Cerisara, esses documentos têm em forma de organização e o conteúdo trabalhado que evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre

Os Referenciais pressupõe, através de sua leitura, um educador altamente qualificado, capaz de estimular as crianças a desenvolverem suas capacidades, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche:

(...) cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (vol.1)

Existe um debate acerca da elaboração do RCNEI. Algumas pesquisadoras, como Faria e Palhares (1999), organizaram um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do surgimento do RCNEI. O livro de Faria e Palhares (1999) demonstra que não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a educação infantil. Segundo Faria e Palhares (1999):

a curta trajetória deste novo direito conquistado (das crianças à educação infantil) impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política integrada e coerente para a infância (...). De repente fomos atropelados com os Referenciais. (p.2)

Não apresentaremos as dimensões políticas do RCNEI, recorremos, apenas à autora Cerisara (1999) para apresentarmos as condições em que o documento foi elaborado:

outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

(...) a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (p. 44)

Após estas considerações, apresentamos a concepção de sexualidade presente no RCNEI, visto que este é o tema do nosso trabalho, acrescentando que a mesma é semelhante à dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo.

Com a introdução dos temas transversais, mais especificamente a orientação sexual proposta pelos PCNs e o RCNEI percebemos a importância que a sexualidade assumiu na nossa época e cultura.

Capítulo IV:

A escola na construção social da sexualidade

Escola deve ser neutra, asséptica, conduzida por pessoas que evitariam comprometer-se com a discussão de valores, limitando-se a ficar no terreno dos fatos. O fato, porém, é que essa escola não existe, porque seu próprio silêncio sobre determinados temas ou problemas já indica um compromisso terrível: o de não se comprometer com a transformação da ordem para que tudo continue como está.

(Goldberg, 1982)

Pretendemos refletir, neste capítulo, sobre a educação sexual nas escolas que atendem às crianças da faixa etária de 0 a 10 anos.

Começaremos pela etimologia da palavra “escola”. Segundo Antenor Nascentes (1932), a palavra “escola”: “vem do grego *scholê*, descanso, o que se faz na hora do descanso, estudo; do latim *schola*.” E completa dizendo que nos tempos antigos o estudo era ocupação de quem não precisava trabalhar.

Já, segundo o Dicionário Aurélio, a definição de escola aparece como sendo:

casa ou estabelecimento onde se recebe ensino científico, literário ou artístico. (p.35)

Como vimos no capítulo anterior, a criança foi assumindo diferentes papéis no decorrer da história ocidental. Isso nos leva a compreender a infância como uma

categoria que existe no espaço social.

Neste espaço social, a infância é estabelecida, negociada, desestabilizada e reconstruída no decorrer da história da humanidade, na qual o poder, sob várias formas, vem coagindo, como cita Camargo (1999), corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio que é a disciplina.

Através da disciplina o adulto impõe seu discurso e faz com que apenas a sua fala seja importante na prática pedagógica com as crianças pequenas.

Este controle de comportamentos é exercido por diferentes instâncias, ou seja, é exercido pela sociedade, pela família, pela igreja e pela escola, sendo que nem sempre é aparente, uma vez que a repressão tem várias vias de se fazer presente sob diversos mecanismos de poder.

Segundo Foucault (1999), as relações de poder no Ocidente estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social, pois encara o poder como forma de discurso, do falar sobre. Para este autor é importante analisar aquilo que leva a se falar sobre sexo, pois acredita na hipótese de que os mecanismos que convidam, incitam, coagem a falar de sexo estão dirigidos no sentido de institucionalizá-lo e controlá-lo.

Dá a importância de refletirmos sobre quem fala, para quem se fala e onde se fala, pois a forma que o mundo contemporâneo encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade foi falar intensamente sobre ela.

A escola encontra-se como um espaço em que a sexualidade das crianças é controlada e vigiada, apesar das propostas do governo de orientação sexual como vimos

anteriormente.

Segundo Camargo (1999):

O sistema educativo desconhece a criança, procurando nela o adulto e esquecendo-se de olhar para ela como um ser que tem lugar no mundo, esquecendo-se que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade, que o princípio da transformação esta na essência do próprio ser e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único. A sexualidade, assim como as demais características do ser humano está em constante transformação e é nesse permanente movimento que deve ser compreendida. Ainda hoje a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissa.(p.34)

Para respeitar essas especificidades da criança, suas curiosidades, desejos, estranhamentos, a escola precisa reavaliar sua concepção de infância. E neste exercício de adotar uma nova concepção de infância não se admite mais imaginar uma criança, como aquela do século XVII, que a considerava como um ser assexuado. O fato de conceber a criança como ser assexuado se interliga à idéia do sexo mau, sujo, pecaminoso, entre outras, que não deixam de ser conotações negativistas dadas à sexualidade - como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Ou continuar admitindo-a, como no século XIX, ou seja, a "promessa" de uma futura geração sadia para uma sociedade moderna que se consolidava, idéia essa que se firmou com uma concepção de sexualidade higienista que persiste no cotidiano escolar até os dias atuais.

Em relação a isso, Bonato (1996) comenta:

A sexualidade do homem ainda é apresentada na educação sexual escolar, como uma manifestação anato-biológica que precisa ser controlada e disciplinada, porém (re)velada

sob um ponto de vista higienista, moral, religioso, psicológico. O homem é apresentado como constituído por partes (sexuais). E o sexo a ser (re)velado como o segredo. (p.10)

Bonato (1996) nos apresenta dois pontos importantes sobre a educação sexual escolar. O primeiro é sobre a importância de buscarmos, no contexto escolar, um entendimento da criança, que contemple organicamente os aspectos da totalidade, ou seja, não transformar as crianças em órgãos isolados. E o segundo se refere ao fato de que a abordagem médico-higienista está presente até hoje nas escolas⁹.

Acreditamos que a escola encontra meios de “esconder” a sexualidade, através do seu silêncio que muitas vezes reprime as expressões sexuais da criança.

Ao se referir às escolas do século XVIII, no tocante à sexualidade, Michel Foucault (1999) argumenta que o assunto da sexualidade apesar de não ser alvo de discussão está presente na arquitetura, pois:

(...) o espaço da sala de aula, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (p.30)

Essas afirmações de Foucault (1999) são válidas também para a maioria das nossas escolas de hoje, haja vista que, a despeito de alguns progressos, no essencial, a escola ainda lida com a sexualidade com o mesmo tipo de prolixidade encontrado no século XVIII.

⁹ Essa abordagem já estudada quando tratamos das diferentes concepções de infância será retomada neste capítulo.

O simples falar sobre a sexualidade, como ocorre hoje, não significa o fim de uma repressão sexual, De acordo com Bonato (1996):

“o falar” e o “deixar falar”, em suas variadas formas, explícita, ou mesmo implicitamente, nada mais são do que uma forma de controle sobre as pessoas. (p.38)

Com isso indagamos sobre as contradições no espaço escolar, pois, mesmo que seja permitido uma suposta “liberdade” sexual, ou mesmo que as crianças de uma forma “controlada” e vigiada possam falar sobre si, sobre suas curiosidades, no campo da sexualidade poucas mudanças ocorrem na postura dos educadores e na aceitação desta sexualidade da criança.

Com o objetivo de enriquecer as discussões sobre como as escolas atuais alicerçaram seus modelos de educação sexual para as crianças, recorreremos à historiografia, verificando as tentativas presentes no Brasil de institucionalização da educação sexual escolar e os modelos de educação sexual presentes em cada época¹⁰.

Segundo Nunes (2000), os estudos recentes apontam para uma dificuldade de periodização da educação sexual no Brasil, dado que não há iniciativas oficiais nem uma homogeneidade na demanda por estudos desta natureza. Ele afirma que a educação sexual no Brasil não conta com uma historiografia bem explicitada.

Segundo Barroso e Bruschini (1982), a história da educação sexual no Brasil tem sido marcada por avanços e recuos¹¹. No início do século XX, pela influência das

¹⁰ O referencial teórico adotado são os estudos de César Nunes (2000), Sayão (1997), Ribeiro (1995), Bernardi (1985), entre outros.

¹¹ Aqui estamos falando do contexto brasileiro, mas Ribeiro (1995) acrescenta a este dado que a educação sexual, propriamente dita, sistematizada e organizada de forma a ser

correntes médico-higienistas em voga na Europa, surgem as primeiras idéias sobre educação sexual, que pregavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, visando também a preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe. As primeiras abordagens de uma possível educação sexual na escola referem-se à questão da mulher.

Esta abordagem é denominada, segundo Nunes (2000), como *educação normativa e parenética* e se apresentam na forma de manuais de educação “do moço e da moça de bem” conhecidos até a década de 60.

O período compreendido entre as décadas de 20 e 30 apresenta um cenário de inúmeras reivindicações para a implantação de uma instrução sexual na escola.

Sobre este assunto, Sayão (1997), afirma que na década de 20 segmentos sociais inovadores, entre eles feministas lideradas por Berta Lutz, reivindicavam uma educação sexual que levasse à proteção da infância e da maternidade.

Já nos anos 30, o jornal *Diário da Noite* realizou pesquisa e obteve resposta de grande apoio à educação sexual, revelando, no entanto, divergências quanto às estratégias de ensino e conteúdos programáticos. Neste mesmo ano, no Rio de Janeiro, o Colégio Batista incluiu em seu currículo o ensino da evolução das espécies e da educação sexual. O professor Stawarski, responsável pela iniciativa, sofreu processo jurídico e foi demitido posteriormente, muito embora o programa inicialmente se restringisse à análise do papel da mulher na reprodução, e, cinco anos mais tarde incluísse o estudo do comportamento sexual masculino.

ministrada em escolas e instituições, teve como país pioneiro a Suécia. Já em 1770 a

Não temos conhecimento de outros trabalhos ou iniciativas ligadas à educação sexual até a década de 50, época em que a Igreja Católica mantinha severa repressão ao tema¹².

Nos anos 60, no entanto, surgem os livros do padre Charboneau, todos escritos sob a ótica da moral católica-cristã e bastante difundidos entre pais e educadores. Charboneau inovou com algumas propostas de uma educação sexual da juventude, nos limites da moralidade católica daquela década.

Nesta mesma década predominou um segundo modelo de educação sexual, chamado de *médico-higienista*. Nunes (2000) afirma ser este um modelo inspirado na descrição das funções procriativas, centrado na informação das etapas e características do aparelho reprodutor e das funções sexuais reprodutivas.

Podemos afirmar que é a partir da década de 60 que ocorre uma ampliação do debate sobre educação sexual escolar, pois, ocorrem experiências importantes tanto em escolas públicas quanto particulares. Mais precisamente, entre os anos de 1963 e 1969, algumas escolas pioneiras tentaram implantar a orientação sexual nos programas para os alunos.

São exemplos destas escolas pioneiras, de orientação mais progressista, o colégio de Aplicação Fidelino de Figueiredo, orientado por Maria José Werebe e, na época,

Suécia teve as primeiras conferências públicas sobre funções sexuais.

¹² Na história da educação escolar brasileira César Nunes (2000) chama a atenção para o poder exercido pela igreja Católica, sendo que os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço institucional bem definido para o tratamento das crianças brasileiras formado, basicamente, pelos filhos dos índios. Os jesuítas trouxeram da Europa a idéia de infância santa inspirada na iconografia da infância do menino Jesus. Compreendia mesmo os índios adultos, considerados crianças, que, mantidos e sedimentados pela ingenuidade, podiam ser salvos e santificados pela fé católica.

vinculado ao Departamento de Psicologia Educacional da USP (em São Paulo); os Ginásios Vocacionais, sob direção de Maria Nilde Mascelani; o Grupo Escolar Barão do Rio Branco em Belo Horizonte; os Colégios Jose Bonifácio e André Maurois, no Rio de Janeiro, este último criando um curso de orientação sexual a pedido dos próprios alunos.

Sayão (1997) acrescenta, em seu livro *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*, que os relatos existentes dos trabalhos desenvolvidos nessas escolas citadas acima, tais como os Ginásios Vocacionais, bem como os do Colégio de Aplicação revelam que além da informação, a formação de valores e conceitos se incluía nos programas adotados, os próprios alunos sugeriam os temas de discussão e, abertamente debatiam o tabu da virgindade, o amor livre, as pílulas anticoncepcionais e outras temáticas da época.

A esta época, Ribeiro (1995), acrescenta relatando que foram todas iniciativas abortadas em função da ideologia moralista defendida com o golpe de Estado ocorrido em 31 de Março de 1964. Usando argumentação como imoralidade, irresponsabilidade e *inutilidade*, pareceres contrários da Secretaria de Educação condenaram e proibiram os projetos de orientação sexual.

Numa tentativa de dar continuidade, de certa forma, às iniciativas no campo da educação sexual, a deputada Júlia Steinbruck, em 1968, do então MDB, apresentou projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação da orientação sexual em todas as escolas do país. Apesar de ter recebido apoio de parte dos deputados, de intelectuais e de educadores, teve maior peso o parecer contrário apresentado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que, no mesmo ano, pronunciou-se radicalmente contra a

introdução da educação sexual nas escolas. Uma frase já famosa desse parecer, ao defender as supostas inocência, pureza e castidade das crianças dizia: "Não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas".

Segundo Sayão (1997), o país atravessava um período de intensa repressão em todos os níveis, o que resultou no fechamento dos Ginásios Vocacionais e Experimentais.

No contexto escolar atual podemos dizer que ainda impera a concepção médico-higienista¹³ de educação sexual. Tal concepção, que tomou corpo nos anos 60, avança pela década de 70 e é fortemente representada nas escolas brasileiras, nas quais a sexualidade é reduzida à genitalidade e a um problema de saúde pública.

Dentro da concepção médico-higienista não está em jogo a formação do homem e sim a informação de como se evitar o contágio de doenças que se transmitem pelo sexo. A linguagem é anatômica, clínica, de uso comum entre os médicos e de difícil acesso e compreensão para a maioria da população. O sexo é também classificado na ordem da disfunção e das anomalias. A caracterização do prazer fica abandonada, à medida que se retalha o corpo humano em órgãos e aparelhos cuja função é a reprodução.

Para compreendermos melhor esta forma, muito comum, de educar sexualmente as crianças, os estudos de Michel Foucault nos auxiliam à medida que o autor relaciona esta investida médica vinda da Europa com a ascensão da sociedade capitalista, concluindo que foi no biológico, no

¹³ A medicina médico-higienista à luz da teoria de Michel Foucault é descrita como uma medicina que funciona como um dispositivo de saber/poder que, no final do século XVIII, na Europa, investiu sobre o corpo do homem e as populações, utilizando técnicas de sujeição como a disciplina, caracterizada pela vigilância hierárquica, controle do tempo, das atividades; a sanção normalizadora que qualifica uma identidade normal/anormal,

somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.

Esta análise da concepção médico-higienista também nos ajuda a compreender onde estão as raízes dos trabalhos em educação sexual para crianças, que trabalham o corpo como um amontoado de aparelhos, que isoladamente são estudados como se fossem independentes e não fizessem parte de um todo amplo e complexo que é o ser humano. Além disso, restringem a educação sexual a aparelhos reprodutores, concepção, contracepção e doenças sexualmente transmissíveis.

Dessa forma, podemos compreender como foi sedimentada no Brasil uma educação sexual, com práticas sanitaristas, que privilegiam, ainda nos dias atuais, uma higiene pessoal, social e urbana.

Seguindo na reflexão sobre os modelos de educação sexual escolar, Nunes (2000) cita um terceiro modelo que pode ser identificado como terapêutico-*descompressivo*. Este modelo teve seu tempo de maior representação nos anos de 1980, com a modernização conservadora da sociedade brasileira e a cristalização de um novo papel de agente educativo centrado na televisão e suas formas de influência comportamental.

Os anos 80 viram triunfar um discurso consentido da liberdade e condições femininas sufocado na época da ditadura militar, simbolicamente identificado com o seriado e programa de variedades denominado de *TV Mulher*, que funcionava na forma de consultas sexuais tipificadas. Abria-se, assim uma revista diária para uma abordagem americanizada, voltada para as atividades domésticas.

determinando comportamentos; e o exame-confissão que permite classificar, punir,

Segundo Nunes, as consultas passaram a ser a mediação da descompressão da fala, expressão terapêutica de casos de extensão indireta capazes de induzir a uma suposta desculpabilização significativa de práticas contraditórias, ansiosas e muitas vezes desinformadas¹⁴.

A importância de conhecermos este modelo é pelo fato do mesmo estar presente nas escolas, como afirma Nunes (2000), com professores que utilizam a psicologia tradicional como heurística e o psicodrama como terapia de grupo ou de massa para uma suposta educação sexual descompressiva e terapêutica.

Ainda há um quarto modelo que surgiu na década de 90, podendo ser definido, segundo Nunes, como consumista-qualitativo que trata a sexualidade como um objeto de consumo e está presente na mídia, na indústria do entretenimento e na mercantilização do corpo e da sensualidade estereotipada.

Sobre este modelo Nunes (2000) afirma que o mesmo:

Está presente em toda a sociedade de massas. Acentua-se em revistas, canais, ícones e símbolos, acentua-se em revistas, muitas vezes associado à violência e outros complementos conjunturais. Não está presente na escola, mas nas instituições sociais, na mentalidade social dominante, na propaganda e na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de homem e mulher. (p.16)

Este modelo de educação sexual citado acima, no nosso modo de ver, está fortemente presente nas escolas, de forma "indireta", mas presente, uma vez que a escola está inserida na sociedade capitalista.

rotular, instituindo um biopoder sobre o corpo do homem.

¹⁴ A esse modelo, Nunes cita que se agregam variantes como a defesa dos direitos dos homossexuais, críticas ao casamento tradicional, denúncias à violência da mulher, com

Analisemos mais cuidadosamente o papel da mídia, que, segundo Steinberg (2001), através de empresas corporativas, produzem uma cultura infantil racista, sexista, dirigida a uma determinada classe. Segundo a autora, o entretenimento das crianças é um espaço público disputado. Os diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle da mídia, dentre outras questões, constrói uma cultura infantil que se esforça em produzir papéis delineados do masculino/feminino:

Quando Steinberg (2001) analisa os desenhos animados e filmes a autora descreve que em: *A Pequena sereia* e *O rei Leão* os papéis femininos são subordinados ao masculino: a sereia Ariel se lança numa jornada libertadora contra a dominação paterna, mas no final dá a sua voz num acordo para negociar sua cauda por pernas e assim poder ficar com seu querido príncipe; em *O rei Leão* todos os líderes eram machos, receptores do título patriarcal. Após a morte do rei Mufasa, o cínico Scar torna-se o novo monarca. As leas não têm poder, transferindo a Scar a mesma deferência que tinham com Mufasa. As leas não têm senso moral, não são ativas – elas são meramente figurantes para a ação que os machos iniciam e na qual tomam parte. Uma dinâmica de gênero similar é apresentada em *Aladin* e *A bela e a fera*.

A repressão emocional e a necessidade de interessoalidade que esta masculinidade hegemônica origina entre meninos criam uma séria disfuncionalidade social. Segundo Steinberg (2001), meninos que são incapazes de lidar com o conflito emocional e com as dinâmicas interpersonais de família e relacionamento entre iguais, ao crescer, terão dificuldade para amar.

variações que vão desde a presença "consentida" de um ideal de homossexual educado e

Neste processo de construção da infância contemporânea, é necessário, segundo Steinberg (2001), que uma educação infantil criteriosa esteja interessada no conhecimento e nas intuições que a criança traz para a escola. Os educadores precisam estudar a cultura infantil, seus efeitos nas crianças e na construção dessa nova identidade. A produção corporativa da infância, não apenas reprime a produção de artefatos democráticos, mas produz prazer para as crianças, vendendo a idéia de que somos aquilo que consumimos.

Na literatura infantil também encontramos, com vários autores famosos, a predominância desses modelos que reafirmam as diferenças entre os papéis sociais e os gêneros. Temos um exemplo disso com *Ziraldo*, em *O Menino Maluquinho* - um livro tão "querido" e usado nas escolas. Se prestarmos atenção na história o menino maluquinho é travesso que adora conquistar as meninas através de bibletinhos - o típico machão da nossa sociedade, e quando vai mal na escola, volta para casa e encontra sua mãe ilustrada na história de avental, arrumando a casa, é ela quem cuida do menino maluquinho, mas para resolver o problema das notas é o pai do menino que precisa tomar as providências, ou seja, a mãe cuida da casa e o pai é a autoridade, aquele que o menino precisa temer e respeitar.

A prática escolar deve tomar o cuidado de não reforçar esses valores, que atribuem, ao gênero masculino, força, coragem, esperteza, inteligência, valentia e privilégios sobre as mulheres. Estas, por sua vez, devem ser boazinhas, dependentes, fracas, calmas, quietas, comportadas, bonitas e "bobinhas". Assim, segue-se,

gentil, até seriados que retratam situações de profunda comoção psicológica.

impondo uma visão e uma práxis maniqueísta de sociedade, onde o homem é visto como o bem e a mulher, o mal.

Esses foram só alguns exemplos, poderíamos citar vários outros, e ainda, no sentido contrário, poderíamos citar alguns inclusive que trabalham a questão de gênero de forma a estimular a criança a romper com esses padrões tradicionalistas.

Reafirmando, como vimos no segundo capítulo, a infância de hoje não é a mesma de décadas atrás, e acrescentamos a isso o fato da escola muitas vezes não estar atenta a estas mudanças. Hoje as crianças apertam um botão e têm acesso aos "segredos adultos", se deparando com cenas de sexo explícito na telinha. Mas, como cita Bernardi (1985):

a escola continua sendo dessexualizada e dessexualizante, a aceitação de experiências sexuais em seu interior, ou a aceitação de coloridos eróticos em seus programas, é considerada pouco menos que criminosa. Como, então, é possível abordar a sexualidade na ausência de qualquer traço de sexualidade? (p.28)

A reflexão que podemos fazer é no sentido de não ocultar, na escola, os valores que a criança constrói, fazendo-a refletir sobre estes programas que não contribuem para o seu crescimento intelectual, cultural e emocional, ao contrário, apenas as induzem a um consumismo desenfreado. A este respeito, Couto (2000) afirma que tem proliferado, em diferentes horários, uma quantidade imensa de propagandas que falam diretamente à criança. Isso se explica por um fenômeno recente de incorporação da criança à sociedade de consumo: de filha do cliente, ela ascendeu ao status de cliente. E já pode desejar e consumir produtos como a sandalhinha de atrizes e

cantoras famosas, ou as roupas da grife lançada por elas, cds, roupas, óculos, caderno, batom, sapatos do homem aranha, da Xuxa, da Angélica, etc.

A escola não deve ocultar a influência da televisão neste processo de educação, ou melhor, deseducação sexual, já que os pais, na maioria das vezes, acabam usando a tv como uma "babá eletrônica", que mantém os filhos quietos enquanto os mesmos trabalham ou se ocupam com os afazeres domésticos. Além disso, é grande o número de crianças que assistem a programas em horários não recomendáveis para sua faixa etária.

O resultado disso é uma erotização infantil, e as crianças estão exercendo hoje uma sexualidade que, como vimos, foi descrita por Freud como adulta. Em vez da infância ser um período em que a criança começa a conhecer seu corpo, seus colegas, seus desejos, com a masturbação, a imaginação, passam a praticar sexo muito cedo e acabam sendo mãe, quando ainda são crianças. O preocupante é saber que, atualmente, no Brasil, já é significativo o número de meninas que, mal ficam menstruadas, iniciam-se na vida sexual propriamente dita: no Censo de 2000, o IBGE incluiu, pela primeira vez, a faixa etária de 10 a 14 anos nas suas estatísticas de maternidade.

Com esta análise, podemos compreender por que, historicamente, tem-se vinculado a sexualidade à concepção biologizante. Ou seja, à escola compete trabalhar os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de ciências. E com isso, segundo Camargo (1999), consegue neutralizar os perigos que representam os desejos infantis.

A mesma autora afirma que muitas vezes os professores são treinados para seguir um modelo estabelecido, por exemplo, o modelo trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e não percebem que existe uma voz da criança que não corresponde a este modelo dado e nesse caso existem inúmeras possibilidades de atuação e percepção, como Camargo (1999) bem coloca:

O professor ou a professora não percebe a voz singular da criança e executa o modelo aprendido.

O professor ou a professora percebe mas não sabe como atuar.

Percebe, sabe como atuar mas, por medo da marginalização, não ousa criar qualquer atividade diferente daquela aprendida e que possibilitaria atender às singularidades.

Percebe, sabe como atuar e atua, mas com medo. (p.35)

Com isso podemos perceber que outros sentimentos permeiam a conduta do professor, como o sentimento de culpa por não atender aos questionamentos das crianças. Mas se por um lado, existem os referenciais ideais – estamos nos referindo aqueles produzidos pelo governo, por outro existe um movimento de resistência a eles. E essa resistência, criada, como afirma Camargo (1999), a partir de uma comunidade escolar, ou seja, professores, alunos e funcionários, aqui acrescentamos os pais, uma organização não-hierárquica, que certamente trarão vitórias e derrotas também.

O ambiente escolar demonstra-se, muitas vezes contraditório, pois, se por um lado a educação sexual tem sido bastante discutida nas últimas duas décadas, em função principalmente do surgimento da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), por outro lado, temos a má, ou nenhuma formação dos professores que trabalham com esses assuntos.

Em relação a esta má formação do educador citada acima, Bruschini e Barroso (1983) afirmam que:

(...) fundamental é que o orientador tenha uma atitude positiva e sadia em relação à própria sexualidade, pois só assim ele será capaz de tratar com naturalidade as questões que serão levantadas. (p.10)

Neste sentido deverá o educador ter sua sexualidade trabalhada internamente da melhor forma possível, para que sua atitude e comportamento levem às crianças a ter uma noção de sexo como algo natural e prazerosa, que exige respeito próprio e respeito pelo outro.

Em relação ao trabalho dos educadores, Camargo (1999) coloca como proposta de uma educação sexual a participação efetiva dos mesmos, ou seja, que os educadores passem a ser atores, executores e supervisores do trabalho. A autora afirma que:

as pessoas envolvidas são consideradas possuidoras de um valor essencial e capazes de encontrar soluções para seus próprios problemas. (p.45)

Ao mesmo tempo em que o educador deve possuir autonomia no seu trabalho de educação sexual, ele deve estar atento aos seguintes aspectos trazidos pelos PCNs:

(...) ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. (p.123)

Dois pontos importantes e fundamentais para a ação do orientador sexual na escola, são a ética e a afetividade.

A ética interfere, como aponta Suplicy (1995), à medida que os valores em relação ao sexo que antes eram

considerados universais - uma vez que todos lhes deveriam prestar cega obediência, agora se tornaram alternativas éticas e permitem ver essa capacidade de escolha a que o educador deve se dirigir.

Neste sentido, a responsabilidade do educador é a de preparar seus educandos para tomar suas próprias decisões entre uma variedade de alternativas concorrentes, sempre tendo como orientação os valores unânimes de uma sociedade democrática: a honestidade; a ausência de exploração; respeito pela integridade do outro; pela condição do outro; respeito por si mesmo e igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O outro ponto a se considerar é a afetividade, que segundo Nunes (2000), proporciona uma forma de educação sexual capaz de promover o indivíduo e estimular as relações humanas, pois quando a afetividade é valorizada e a cultura e as relações sociais são apresentadas como esferas ativas na questão da sexualidade, possibilita a discussão de padrões e conflitos, promovendo um estilo de vida pessoal que inclui o respeito e atitudes responsáveis em relação ao outro.

Existe uma suposta "liberdade" sexual na sociedade de maneira geral. Como nos mostra Ribeiro (1990) ela é decorrente de um afrouxamento do autoritarismo e das mudanças das normas e padrões culturais. Estas mudanças levam a sociedade a um aumento da divulgação de material que sugere diferentes modos de encarar a sexualidade e como lidar com ela, sem que sejam preenchidas as necessidades dos jovens e das crianças, perdidos entre uma moral até então repressora e uma nova conduta que se diz liberal e permissiva. Portanto, as crianças continuam sem entender porque já sentem prazer ao se acariciarem,

porque o casal da novela ficou “pelado”, porque a menina tem vagina e o menino tem pênis, etc.

No espaço escolar chega até a criança, seja através da prática docente, pela literatura infantil ou pelos livros didáticos, um modelo de educação sexual, muitas vezes pautado em abordagens médico-higienistas que não proporcionam descobertas e o desenvolvimento de suas possibilidades humanas. Como Nunes (2000) afirma, as relações estabelecidas com o mundo no período da infância dependerão, em grande parte, as muitas outras que acontecerão em etapas posteriores da vida de cada um de nós.

Capítulo V:

A Família e a mídia na construção social da sexualidade

A família é um espaço social onde as gerações se defrontam mútua e diretamente, é onde os sexos definem suas diferenças e relações de poder.

(Bruschini, 1983)

Dando seqüência às idéias apresentadas nos capítulos anteriores, nos quais tratamos da infância e da escola, abordaremos agora, de forma um pouco mais ampla dois pontos que se interligam em função da estrutura social e da evolução dos padrões culturais. Segundo Ribeiro (1990), estas instâncias são a família e os meios de comunicação.¹⁵

A família, por ser a primeira instância onde a criança recebe noções sobre normas, padrões sexuais, tem cabido o papel de doutrinadora do permitido e do proibido. É na família que os valores são transmitidos. Por sua vez, os meios de comunicação, mais especificamente a televisão, exercem influência na transmissão de valores e propiciam a divulgação e aceitação de novos padrões de comportamento.

É corrente entre as propostas de implantação de programas de orientação sexual vindas do Estado, como os PCNs, que haja a participação da família na sua execução. Em relação à família os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem:

¹⁵ Devido ao fato de que é difícil a separação completa entre as diferentes instâncias e os aspectos diferentes que os acompanham, já nos referimos à família e a mídia nos capítulos anteriores. No entanto, nos dedicaremos, neste capítulo, em especial ao papel da família e da mídia.

os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas se constituirão no acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental do bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos. (p.117)

Segundo Bernardi (1985):

A família é habitualmente uma cópia miniaturizada da sociedade, com um governo constituído pelo pai e pela população de governados constituída pelos filhos. A assim chamada autoridade intermediária é representada pela mãe, que se encontra com um pé na área governamental e outro na dos subordinados. A família tende a imprimir na personalidade dos subordinados uma determinada estrutura psíquica, aprovada pela sociedade. O mais relevante desses meios é o culto à tradição. Tudo aquilo que decentemente se pode salvar do passado é imposto à criança como guia, como norma, como modelo. A família é uma escola de submissão, de obediência e de resignação. (p. 24-25)

A definição de Bernardi (1985) nos apresenta a realidade da família brasileira atual, herdeira do patriarcalismo, do machismo, caracterizados pela submissão da mulher e das crianças, conservadora de valores nos quais a mulher é inferior ao homem e as crianças são seres incapazes e assexuados.

A família brasileira, segundo este mesmo autor, é geralmente repressora quando se trata de questões sexuais.

As formas de repressão que se apresentam vão desde a negação pura e simples que passa à criança uma noção de família assexuada, até a clássica proibição que acaba

por convencer o indivíduo de que o sexo é sujo, vergonhoso e pecaminoso. A criança, deste modo, acaba se convencendo, rapidamente, de que o sexo é uma coisa proibida, vergonhosa e nefasta.

Neste sentido, a própria família necessita receber uma educação sexual. Uma participação pura e simples dos pais para atender aos apelos moralistas daqueles que temem uma liberalização sexual ainda maior, serviria apenas para que a orientação sexual fosse um prolongamento, como citado anteriormente, da ordem familiar repressora que tem orientado o autoritarismo, a total ausência de crítica a essa tradição e a imposição de normas de conduta castradoras.

Esta tão defendida integração família-escola está presente nos PCNS da seguinte forma:

O trabalho de Orientação sexual proposto por este documento compreende a *ação da escola como complementar à educação dada pela família*. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo curricular entre a escola e a família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (p. 124)

Como ação complementar à ação da família seria difícil uma educação sexual transformadora, combativa capaz de derrubar padrões de comportamentos opressores.

O que Goldberg (1982) nos sugere é uma educação combativa, como sendo uma educação criadora da expressão, porque aí se encaixam as lutas contra a discriminação sexual, contra a desigualdade sexual.

A orientação sexual combativa na escola pode contribuir para tornar a transmissão dos valores mais

próxima de um padrão de comportamento voltado para o exercício de uma sexualidade sem culpa (na esfera pessoal) e sem opressão (na esfera social).

A família, segundo Ribeiro (1990), tem características muitas vezes contraditórias, pois aceita determinadas condutas e condena outras, geralmente relacionadas à mulher. Por exemplo, um pai de família que tem uma amante, condena a filha que tem relações sexuais antes do casamento. Sendo assim, não existe um meio-termo, um equilíbrio nos assuntos sobre sexualidade, na qual da família se sente "perdida"

Saindo de um período controlado ostensivamente por regras morais universais, ela se depara com um mundo em certa medida liberado, sem que ela própria tenha deixado de lado seu moralismo, influenciada pelos meios de comunicação liberalizantes e pressionada simultaneamente por uma tradição conservadora muito enraizada, que não abandonou, a família tenta redefinir sua face, tenta se situar, tenta se adaptar ou adaptar seus valores a uma nova ordem amorosa que está por surgir. Ela percebe que mudanças estão vindo, mas, confusa como está, fica com um pé lá e outro cá. É mais seguro, para não perder o poder, que sejam mantidos os costumes antigos. (p. 41)

Percebemos, deste modo, que ao mesmo tempo em que a família brasileira tende a manter os "costumes antigos", ela é bombardeada - sob influência de um consumismo capitalista, de informações que, através da mídia (principalmente a televisão e o cinema), com mensagens de toda ordem sobre sexo, sobre a vida familiar e seus conflitos, sobre os estereótipos em relação aos papéis sexuais, condenam-se ou aprovam-se comportamentos sexuais os mais variados.

Em relação a isso Werebe (1998) afirma que:

Os filmes e telenovelas veiculam valores, normas de conduta, apresentam modelos masculinos e femininos idealizados, segundo os cânones de beleza, os estereótipos de feminilidade e de masculinidade. Estes modelos, em regra geral, não correspondem à realidade em que vivem as crianças e os adolescentes. A publicidade na televisão utiliza cada vez mais o sexo, em particular a 'mulher-objeto'. (p.151)

Mas, o que acontece com as crianças quando recebem essas informações? Sabemos que as crianças brasileiras passam muitas horas em frente à televisão e as que possuem um poder aquisitivo melhor, passam horas em frente à internet. Desse modo, recebem toda as informações de um "mundo adulto" que acarretam mudanças, especialmente em relação ao gênero e a sexualidade.

As imagens e informações transmitidas pela mídia não são inocentes e neutras, pois veiculam representações de gênero, raça, etnia, geração, produzindo identidades.

Para uma compreensão da construção das identidades, Louro (1997) nos auxilia ao afirmar que as identidades possuem um caráter relacional e múltiplo, articulando-se em variadas combinações, as de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade, sendo todas "constituídas por" e "constituintes de" redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação e as identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se *fazem* em meio a relações políticas.

Segundo Steinberg (2001) e Postman (1999), os meios de comunicação de massa e a internet têm afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea. É possível verificar que a representação de pureza e ingenuidade, suscitada pelas

imagens infantis veiculadas pela mídia, tem sido substituída por outras extremamente erotizadas, principalmente em relação às meninas.

Não é difícil encontrar propagandas e anúncios onde a criança é mostrada em pose sensual ou em um contexto de sedução, chamado, por Tatiana Landini (2000), de “erótica infantil”.

Tal processo de erotização infantil é chamado, por Guizzo e Felipe (2003) de “pedofilização” da sociedade – o corpo infantil neste processo infantil vem sendo alvo de constantes e acelerados investimentos. As crianças funcionam como alvo de um forte apelo comercial, sendo descobertas como consumidoras e, ao mesmo tempo, como objetos a serem consumidos.

Estes autores defendem a idéia de que as propagandas, além de caracterizar simplesmente as mudanças corporais e comportamentais da menina ao entrar na puberdade, estabelecendo assim um misto de ingenuidade e sedução, podem estimular práticas de pedofilia. Segundo Landini (2000), uma das principais preocupações relacionadas à sexualidade, atualmente, refere-se ao uso e à exploração sexual das crianças, em suas diferentes formas: pornografia, prostituição, estupro, incesto, etc.

Marilena Chauí (1984) aborda aspectos da propaganda que, segundo ela, fazem parte do processo de repressão sexual. Pois nela a domesticação e manipulação do desejo atinge momentos de perfeição, pois a propaganda toca o núcleo infinito do desejo, com perfeição.

(...) a propaganda não trata crianças e adultos como se fossem criaturas sem discernimento e sem discriminação,

oferecendo a todos a ilusão de uma infância feliz. Ter um objeto é, em si e por si mesmo, a garantia do desejo satisfeito. (p.162)

O último ponto analisado, mas de igual importância se refere às mudanças nas estruturas familiares, sobretudo nas últimas décadas, particularmente nos países ocidentais.

No Brasil, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2000, de cada cinco famílias, uma é chefiada por mulher, incluindo-se nesta estatística todas as classes sociais¹⁶.

Em certos meios sociais, segundo Werebe (1998), seja por razões religiosas ou tradicionais, se aceita com reservas (quando não há condenação explícita) as mães solteiras, as uniões livres e até os divórcios. Mas nos países onde estas situações se tornaram freqüentes, as crianças que nelas se encontram não são estigmatizadas e não sofrem qualquer discriminação.

O status da mulher determina a dinâmica familiar e, por sua vez, seu status é determinado pelas tradições culturais e religiosas, por sua participação profissional na vida ativa, como afirma Werebe (1998). O trabalho da mulher fora do lar, em proporção crescente, sobretudo nos países desenvolvidos ou nas grandes cidades de nações em desenvolvimento, levou à criação de creches, escolas maternais que assumem educação das crianças desde a mais tenra idade.

As lutas pela emancipação da mulher, pela igualdade de seus direitos em relação ao homem tiveram,

¹⁶ Segundo Werebe (1998) o Nordeste é a região do país com maior número de mulheres chefes de família, em grande parte devido às condições miseráveis de vida que levam os maridos ou companheiros a emigrar em busca de uma situação melhor. No Rio de Janeiro, a proporção das famílias monoparentais atinge, como nos Estados Unidos, 25% dos lares. Nesse país o número das famílias chefiadas por mulheres dobrou em 15 anos.

naturalmente, uma incidência importante sobre a organização da família; e com todas essas transformações a família nuclear está perdendo a sua força e seu rigor, com as conseqüentes mudanças nos papéis de cada um de seus membros - especialmente no que tange à autoridade paterna, e nas relações entre eles.

Contudo, apesar de todas as mudanças que estão ocorrendo, a sexualidade dentro da família está sujeita a normas e a regras impostas à mulher e estas regras não são as mesmas impostas ao homem, ou seja, liberdade sexual para o homem e restrições sexuais para a mulher.

As crianças ficam no meio de todas essas mudanças sem, muitas vezes, serem entendidas quando têm dúvidas sobre suas sexualidades. Claude Lejeune (1976) defende que:

a criança ter direito ao conhecimento de sua sexualidade é incontestável, infelizmente nem sempre é possível preencher plenamente o contrato. Muitos pais, até desejariam melhores contatos com os filhos, mas, quando após um trabalho estressante alguém se apresenta em casa estafado, incerto do amanhã, não pode dar mais, malgrado sua intenção, que uma imagem de sujeito alienado. Quantos filhos só vêem o pai no sábado, dia autorizado de uma liberação artificial? São verdadeiramente culpados esses pais? É difícil acreditar. (p.15)

Podemos concluir que se, por um lado, no discurso muitos pais e educadores acham "normal" e desejável a expressão de sexualidade entre as crianças, o mesmo discurso não é incorporado na prática, como constata pesquisa realizada por Elizabete Cruz (2003).

A história da Humanidade, segundo Guizzo e Felipe (2003), nos seus mais diversos países e culturas, está repleta de situações sexuais envolvendo adultos e crianças.

Tais práticas que sinalizam uma espécie de encantamento do adulto pela infância têm ganhado cada vez mais espaço nas sociedades ocidentais, tornando-se inclusive uma fonte rentável de mercado.

A demanda por educação sexual aparece porque a sexualidade infantil das crianças pequenas constitui um problema para os adultos envolvidos na educação infantil, sejam eles formadores, técnicos, diretores, educadoras ou pais, mas quando a questão da sexualidade surge, usam-se diferentes estratégias para o seu enfrentamento: negação, repressão e preconceitos.

Considerações finais

A introdução e aplicação da educação sexual, ou orientação sexual, seguindo a terminologia usada na legislação, na escola brasileira, voltada para infância, melhor dizendo, às crianças de 0 a 10 anos de idade, tem sido muito polêmica.

Tratar a questão da sexualidade compreendendo-a como uma questão ligada diretamente ao contexto social, produzida dentro deste e relacionada com os demais níveis, econômico, político, moral e social foi nosso objetivo, e não tratá-la apenas como parte da religião e psicanálise.

Privilegiou-se uma noção da sexualidade durante a infância que considera as historicidades das mesmas, à medida que se entende a sexualidade enquanto construção cultural e histórica; e a infância tomada pelas suas especificidades.

Neste sentido, o estudo procurou relacionar a sexualidade aos temas transversais de orientação à educação infantil, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nos Referenciais Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, recuperando o sentido histórico dos conceitos de infância e da família, analisando e considerando também o preparo político e a competência específica do educador que trabalha com o tema da sexualidade. Bem como a análise do papel da mídia na construção social da sexualidade na infância.

Iniciando o trabalho vimos que no decorrer da história ocidental o homem elaborou um conjunto de posturas a respeito de sexo, que resultaram em exigências, regras,

cerimônias, interdições e permissões que tornaram a atividade sexual um tabu.

Seguindo em nosso estudo apresentamos, de forma breve, as diferentes concepções de infância que se formaram ao longo da história ocidental.

Ao voltar nossa atenção à legislação educacional, que trata da educação infantil, relacionando ao tema sexualidade, analisamos os PCNs e o RCNEI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referencias Curriculares Nacionais de Educação Infantil sugerem que os educadores proporcionem ao aluno um espaço onde haja estímulo à invenção em um clima em que o interesse e a curiosidade da criança sejam considerados. Mas será que o governo oferece oportunidades para que os educadores obtenham o conhecimento científico necessário para trabalhar com educação sexual?

Dentro do contexto escolar, este trabalho teve o objetivo de propor uma reflexão sobre os desafios para uma prática pedagógica que possibilite à criança sair de mera coadjuvante e passar a ser protagonista desse processo de educação sexual. Considerando, dessa forma, o que as mesmas pensam e dizem sobre seus corpos, sentimentos e dúvidas.

Como afirma Camargo (1999), a abordagem de questões sexuais na escola é vista como algo não-sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e esquecem que as informações sobre sexualidade chegam às crianças por outros meios, pela televisão e folhetins de forma deturpada. Portanto, é inconcebível que na conjuntura atual o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável.

Um trabalho de educação sexual nas escolas implica uma preocupação dos professores em compreender, através de um conhecimento científico as expressões e manifestações sexuais da criança, adquirindo uma postura dialética para a transformação social.

Juntamente com o conhecimento científico pressupõe-se um trabalho de afetividade preocupado em romper com o preconceito e sexismo. As relações de gênero sempre estão presentes nas situações cotidianas da escola, e na maioria das vezes trazem consigo o modelo patriarcal, no qual o homem e a mulher são separados por papéis e funções sociais.

Procuramos analisar a questão da família de forma cautelosa, à medida que a entendemos como parte fundamental desse processo de educação sexual das crianças, pois como afirma Wallon (1989):

A influência da família é primeira e fundamental, porque é anterior a qualquer intenção de seleção e, como seus efeitos atuam antes de qualquer possibilidade de reflexão, podem escapar a uma tomada de consciência ulterior e ser considerada como traços imputáveis à própria constituição do indivíduo. (p.279)

Com nossas leituras sobre o papel dominador da mídia, mais especificamente da televisão, percebemos a necessidade da escola não ficar distante das "outras formas" de educação das crianças, porque essas formas de educação participam diretamente do processo de construção da identidade infantil.

Será que a escola infantil brasileira, em sua maioria, prioriza, considera na sua prática pedagógica a importância da afetividade, cidadania, direitos e deveres das crianças? A proposta de Camargo (1999) é que a escola incorpore a educação sexual no seu currículo, não a tratando como um

apêndice que passa por movimentos que avançam e recuam, a proposta dos PCN(s) carregada de uma concepção de mundo idealista, a-histórica e maniqueísta, o que demanda aprofundamento na temática.

Defendemos, ainda, a socialização do conhecimento científico através do acesso amplo e irrestrito a este saber que se refere à sexualidade, por todos, considerando, além dos aspectos arrolados neste texto, a formação social brasileira que se caracteriza por sua multiculturalidade étnica e diversidade cultural¹⁷ e a respectiva desigualdade social.

O Grande desafio está em conseguirmos romper com essas questões preconceituosas que envolvem a temática da sexualidade, e as questões de gênero são exemplos disso.

A proposta de Nunes (2000) é que haja nas escolas uma educação sexual emancipatória, ou seja, algo que vá além de um rótulo, mas sim uma utopia ético-política e de uma intervenção institucional significativa e consciente, sendo que a emancipação pode ser entendida como a formação da criança, para a compreensão plena, integral, histórica, ética, estética.

Concluimos através deste trabalho que a sexualidade enquanto dimensão humana e afetiva deve ser olhada à luz de uma concepção histórico-crítica numa perspectiva social e política, para que ocorram mudanças significativas na educação sexual infantil, como propõe César Nunes.

Com este trabalho ficou o desejo de continuarmos a estudar as questões presentes na educação sexual infantil, para, quem sabe, colaborarmos para "tirar da gaveta" velhos

preconceitos e tabus, analisando os estudos sobre a educação sexual infantil com o respeito, a responsabilidade e o amor que todas as crianças merecem e têm direito.

Bibliografia

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARDI, M. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

BONATO, N. *Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente*, Dissertação de Mestrado, 1996.

BUJES, M. I. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *A educação no Brasil: relatório de gestão 1995-2002*. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Volume 10 Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUSCHINI, C., BARROSO, C. *Caminhando Juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.45, 1983.

BRUSCHINI, C., BARROSO (orgs). *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CAMARGO, A. M. F. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 1999.

CASTRO, L. R. (org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

CERISARA, A.B. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999

COUTO, E. *O homem-satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica*. Ijuí/R.S: Editora UNIJUÍ, 2000.

CRUZ, E.F. *Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola in Pro-Posições*, v.14, n.3(42) – set/dez.2003.

FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FREUD, S. *Os três ensaios sobre a sexualidade*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira. v. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1989.

GALZERANI, M. C. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter benjamim*. Estudo Três in *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*, Campinas, S.P: Autores Associados, 2002.

GUIZZO, B & FELIPE, J. *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo in Pro-Posições*, v.14, n.3(42) – set/dez.2003.

GOLDBERG, M.A. *Educação sexual: Uma proposta, Um Desafio*. São Paulo, Editora Aruanda, 1982.

GUIMARÃES, Isaura. *Educação Sexual na escola mito e realidade*. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 1995.

HOUAISS, A. & Villar, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEJEUNE, C. *Pedagogia da educação sexual*, trad. Luís Gama. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A, 1976.

LOURO, G L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCENTES, A. *O idioma nacional na escola secundária* Antenor Nascentes. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

NUNES, C. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da*

sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NUNES, C. *Desvendando a Sexualidade*. Campinas-SP: Papirus, 1987

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, P.R.M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo : EPU, 1990.

RIBEIRO, P.R.M. *Uma contribuição ao Estudo da Sexualidade Humana e da Educação Sexual*. Editora da Unicamp. Campinas. 1995

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou, Da educação!* trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1992

SAMPAIO, I. S. V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAYÃO, Y. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre, vol.20, n.2, 1995.

STEINBERG, S. R., KINCHELOE, J. L. (org.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VASCONSELOS, N. *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

WALLON, H. *As Origens do Pensamento na Criança* (publicado originariamente em 1945). São Paulo, Ed Sarvier, 1989.

WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.