

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MAYARA MACHADO BICHIR

Estamos educando para que Auschwitz não se repita?

**Uma análise da importância da sexualidade infantil para a formação
do indivíduo**

São Paulo

2017

MAYARA MACHADO BICHIR

Estamos educando para que Auschwitz não se repita?

**Uma análise da importância da sexualidade infantil para a formação
do indivíduo**

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Instituições Educacionais e Formação do Indivíduo

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Bichir, Mayara Machado.

Estamos educando para que Auschwitz não se repita? Uma análise da importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo / Mayara Machado Bichir; orientador Pedro Fernando da Silva. -- São Paulo, 2017.

151 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Sexualidade infantil 2. Formação do indivíduo 3. Educação infantil 4. Políticas públicas I. Título.

HQ21

BICHIR, Mayara Machado. **Estamos educando para que Auschwitz não se repita? Uma análise da importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Sidney e Maísa, e à minha irmã Maíra, que através do amor e apoio incondicional, possibilitam as minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Máisa e Sidney, e à minha irmã Maíra, pelo apoio incondicional em todas às fases da minha vida, por me proporcionar as condições emocionais e materiais necessárias para seguir meus caminhos e concretizar meus sonhos.

À minha irmã Maíra, pela constante e dedicada ajuda na concretização deste projeto, tanto através da leitura atenta do trabalho, e de suas importantes contribuições, quanto através do apoio emocional, tão necessário para os momentos de dificuldades.

Ao meu amado companheiro Teodoro, cujo amor, respeito, cumplicidade e apoio, foram imprescindíveis para a realização deste projeto. Obrigada especialmente pela paciência nas horas difíceis e pela ajuda integral nos momentos finais.

Ao meu orientador que sempre esteve muito presente ao longo do desenvolvimento deste projeto, contribuindo com leituras atentas, reuniões frequentes, apontamentos valiosos, ajudando tanto com os desenvolvimentos intelectuais quanto os pessoais, colaborando para o amadurecimento tanto da pesquisa quanto da pesquisadora.

À minha família como um todo, avós, tios, tias, primos e primas; à minha avó Cyrene, e aos meus tios Maurício, Daffyd, Marina e Sérgio em especial. À minha avó pelo constante apoio, especialmente na minha mudança para São Paulo, que trouxe muitas dificuldades a uma menina do interior. Muito obrigada pelo amor, pelas comidas e pela preocupação diária pelo meu bem-estar. Aos meus tios Maurício e Dafydd, pelo amor e pela contribuição à finalização da pesquisa. E aos meus tios Marina e Sérgio, pelo apoio ao meu ingresso no mestrado.

Aos professores José Leon Crochík e Marcelo Moreira Neumann pela participação na minha banca de qualificação, pelas contribuições importantes e necessárias para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Às minhas amigas queridas de faculdade, que mesmo à distância acompanharam este processo dando apoio e motivação para a sua continuidade. E aos novos colegas feitos na USP com quem também dividi esta fase da formação.

Ao meu orientador de iniciação científica Ari Maia, cujas contribuições foram de grande importância para a construção desta pesquisa. E também às supervisoras Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Marcela Pastana, e aos integrantes do estágio em Educação

sexual que muito contribuíram para as questões que suscitaram a emergência da pesquisa.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia e da USP, por seu trabalho diário cuidadoso e dedicado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e pelo apoio à minha pesquisa ao longo do programa de mestrado, garantindo as condições necessárias e desejáveis para que tal pesquisa se concretizasse.

“Es imposible pensar, en una sociedad no libre, en la libertad sexual, así como en ninguna otra libertad” (ADORNO, 1969, p. 94)

“La libertad, inclusive la del querer, es algo que há de lograrse, y no algo que pueda suponerse ya positivamente dado” (ADORNO, 1969, p. 108)

“Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto” (ADORNO, 2006, p. 116-177)

RESUMO

BICHIR, Mayara Machado. Estamos educando para que Auschwitz não se repita? Uma análise da importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a importância da sexualidade infantil e do desenvolvimento psicosssexual da criança para a formação do indivíduo, e a forma pela qual são tratadas estas esferas da vida da pessoa pelas instituições sociais. Através de estudos de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, desenvolveu-se uma discussão sobre a importância da Família, da Educação e da vivência da sexualidade pelo indivíduo para a formação. Partindo da hipótese de que a sexualidade infantil desempenha papel central na formação do indivíduo, interessou-nos saber, como esta esfera do desenvolvimento da criança é abordada nas Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil. Pudemos constatar, através do estudo teórico, que o autoritarismo e a negligência do adulto em suas atitudes diante das manifestações da sexualidade infantil, podem contribuir para a formação de um indivíduo regredido, propenso a seguir governos autoritários, e que a formação para a autonomia, necessária à resistência ao sistema capitalista e a sociedade de massas, depende tanto de limites, estabelecidos pelo adulto, a alguns desejos da criança, quanto do apoio à manifestação natural da sua sexualidade. Averiguamos a partir da pesquisa das Políticas Públicas para a Educação Infantil que a abordagem desta temática é quase inexistente nos documentos analisados, e quando ela se apresenta, é feita de forma superficial e insuficiente para a promoção do esclarecimento sexual, extremamente necessário para os profissionais da educação, figuras importantes para a formação da criança. Concluímos que a Educação, que deve promover resistência à violência e à opressão produzidas pela sociedade capitalista, tem como responsabilidade o esclarecimento sexual para a prevenção da formação do indivíduo regredido.

Palavras-chave: Sexualidade infantil; Formação do indivíduo; Educação infantil; Políticas públicas

ABSTRACT

Are we educating to prevent the repetition of Auschwitz? An analysis of the importance of the childhood sexuality on the individual's formative development. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This present research aims to analyze the importance of childhood sexuality and the child's psychosexual development to the individual's development, and how these aspects of life are perceived by social institutions. Through the studies of researchers from the first generation of the Frankfurt Institute, we discussed the importance of Family, Education, and the individual's experience of sexuality in their development. Based on the hypothesis that childhood sexuality plays a central role in the individual's development, we were interested in investigating how this aspect of the child's development is addressed in the Public Policies for Preschool Education in Brazil. Through theoretical study we came to the conclusion that authoritarianism and adults' negligent attitudes towards manifestations of childhood sexuality, can contribute to the formation of a regressed individual, inclined to follow authoritarian governments, and that the development of autonomy, crucial to resisting capitalism and the society of the masses, depends on the limits imposed by adults on some of the child's wishes, and on the support of the natural manifestations of their sexuality. From research carried out about the Public Policies for Preschool Education, we could conclude that guidelines along this theme are almost non-existent in the documents analyzed, and when the subject is discussed, it is done superficially and insufficiently for the purpose of promoting sexual enlightenment, which is extremely necessary for teachers, who are important figures in children's education. We conclude that Education as a whole has the responsibility to promote sexual enlightenment in children in order to prevent the development of regressed individuals and to resist the violence and the oppression inherent in capitalist society.

Keywords: Childhood sexuality; Individual's formative development; Preschool Education; Public Policies

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
	1.1 Objetivos.....	15
	1.1.1 Objetivo geral.....	15
	1.1.2 Objetivos específicos.....	15
	1.2 Hipótese.....	15
	1.3 Método.....	16
2	CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO, AUTORIDADE E SEXUALIDADE.....	19
	2.1 Indivíduo e Formação.....	20
	2.2 Autoridade e Família.....	28
	2.3 Autoridade e Professor.....	34
3	CAPÍTULO 2 – SEXUALIDADE, GÊNERO E REPRESSÃO.....	41
	3.1 Sexualidade e Repressão.....	42
	3.2 Gênero e Repressão.....	56
4	CAPÍTULO 3 – SEXUALIDADE INFANTIL E FORMAÇÃO	68
	4.1 Sexualidade Infantil e Formação da Personalidade.....	69
	4.2 Gênero e Manifestações da sexualidade infantil.....	91
	4.2.1 Gênero e Infância.....	91
	4.2.2 Manifestações da sexualidade infantil.....	94
5	CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	100
	5.1 Apresentação dos documentos.....	100
	5.2 Discussão dos resultados.....	132
6	CONCLUSÃO.....	144
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

1. INTRODUÇÃO

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (2006) defende a seguinte máxima para a educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119). Esta asserção nos remete à importância de considerarmos que uma educação que tenha como consequência a intolerância pode resultar em fenômenos como Auschwitz, compreendido aqui, como parte de uma cultura que nutriu um tipo de racionalidade que levou à frieza e à reificação. Para o autor, a lógica que levou à barbárie persiste mesmo nas condições da democracia contemporânea e, por essa razão, devemos tentar entender o papel que a educação teve na constituição dos indivíduos que apoiaram a barbárie, e investigar se os fatores presentes naquela educação persistem ainda hoje na Educação brasileira. Com isso, pretende-se contribuir para a difusão de uma enérgica condenação dos aspectos mais gerais do “fascismo nosso de cada dia” e os elementos presentes em personalidades cultivadas na violência e na negligência – campo preparatório para atitudes de negação e/ou destruição do “outro”.

Atualmente no Brasil, atitudes fascistas, preconceituosas, de negação do outro têm chegado às mais altas instâncias de decisão do governo. Tem ganhado força no Congresso Nacional, nos últimos anos, uma bancada formada por deputados e senadores, em sua maioria, pertencentes à religião evangélica, apelidada, então, pela população, de “bancada evangélica”, e também outros grupos políticos conservadores que têm proposto e pressionado a aprovação de projetos de lei que ferem preceitos já conquistados por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de protocolos e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário e das Políticas Públicas de Educação. Um dos temas mais discutidos e atacados por essa bancada se refere à sexualidade, seus diversos modos de manifestação e as diversas formas de sua vivência pelos indivíduos. Estes ataques, além de surgirem por meio de projetos de lei, apresentam-se também através de interferências na aprovação de Políticas Públicas para a educação. Alguns exemplos destes ataques a conquistas no âmbito da sexualidade, no plano dos projetos de lei são: o projeto de lei conhecido como o “Estatuto da família” (PRJETO DE LEI nº 6583, 2013), que versa sobre a defesa da família tradicional, excluindo qualquer configuração familiar que não seja formada por homens e mulheres; o Projeto de lei nº 5069 (2013), que acrescenta novo artigo à lei já existente de criminalização do aborto, passando a proibir a venda da “pílula do dia seguinte” e do

aborto em casos de estupro, ferindo direitos já conquistados pelas mulheres no país; o projeto de lei denominado “Programa escola sem partido” (PROJETO DE LEI nº 193, 2016), no qual se defende a neutralidade da escola e a eliminação das “teorias ou ideologias de gênero”, as quais, segundo o projeto de lei, doutrinariam as crianças a adotarem determinados comportamentos sexuais que divergem de sua identidade biológica de sexo, que promove, a partir deste discurso, um falseamento da realidade e uma regressão do esclarecimento sexual. A seguir, trazemos trechos destes projetos de lei para explicitar o retrocesso que promovem.

Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (PROJETO DE LEI nº 6583, 2013, art. 2º, grifos nossos).

Anunciar processo, substância ou objeto destinado a provocar aborto, induzir ou instigar gestante a usar substância ou objeto abortivo, instruir ou orientar gestante sobre como praticar aborto, ou prestar-lhe qualquer auxílio para que o pratique, **ainda que sob o pretexto de redução de danos: Pena: detenção, de quatro a oito anos** (PROJETO DE LEI nº 5069, 2013, art. 127).

(...) o Poder Público não se imiscuirá na **opção sexual** dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, **em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo**, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados **da teoria ou ideologia de gênero** (PROJETO DE LEI nº 193, 2016, art. 2º).

Já no plano das Políticas Públicas para a Educação, podemos citar a polêmica que envolveu a aprovação do texto do Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015), que incluía a igualdade de gênero como um dos objetivos a ser alcançados pela educação municipal. Por pressão de grupos religiosos, e por parte dos vereadores na Câmara, estes termos foram excluídos das diretrizes do Plano e substituídos por termos mais genéricos que se referem à erradicação de qualquer forma de discriminação. A aprovação do novo texto pela Câmara, com significativo apoio numérico, simboliza um retrocesso no plano da luta por igualdade de gênero, travada historicamente por movimentos sociais e no plano da pesquisa científica que tem avançado nessa temática. A ressurgência da intolerância e do controle sobre a sexualidade alheia, simbolizada pela força que têm ganhado estes posicionamentos políticos aqui exemplificados, vai de encontro aos avanços da luta e esclarecimento de grupos sociais que resistem e promovem a visibilidade de grupos minoritários e discriminados como os transexuais e travestis, o combate à homo/trans/bifobia e à violência contra a mulher etc.

Estes ataques à diversidade sexual persistem ainda que ações mundiais e nacionais em favor do avanço das questões de gênero e sexualidade tenham ganhado força e concretude na atualidade. Podemos exemplificar estes avanços no campo da Política internacional e nacional por meio da elaboração de um documento pela ONU, cuja preocupação consiste em afirmar as obrigações que os Estados têm em relação à população LGBT, de acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, o qual é denominado “Nascidos livres e iguais – orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de Direitos Humanos (ONU, 2013); e também por meio da afirmação da necessidade de inclusão educacional de grupos historicamente excluídos pela escola, como os homossexuais, e da discussão de temas como gênero, feitas no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013).

A partir desse contexto atual, brevemente apresentado, no qual se pronuncia uma investida contra as diversas formas de manifestação da sexualidade, de vivências heterogêneas de gênero e orientação sexual, contra a luta pela emancipação da mulher, pela retirada de direitos ainda limitados e arduamente conquistados pela luta social, tanto em âmbito nacional como internacional, a presente pesquisa tem como intuito refletir sobre a formação que estão recebendo nossas crianças. A formação atual é consonante com o posicionamento intolerante de grupos da sociedade que representam forças políticas conservadoras, as quais têm ganhado força no cenário político brasileiro, ou ela ainda resiste a essa onda fascista e preconceituosa que tem “saído do armário” no país¹?

De acordo com Adorno (2006), a personalidade do indivíduo, a estruturação psíquica que mediará suas relações com o mundo e com o outro, é formada na primeira infância: “(...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição [de Auschwitz] precisa se concentrar na primeira

¹ Temos, no cenário político atual brasileiro, figuras políticas cujo discurso de apelo fascista tem ganhado significativo apoio popular, como Jair Bolsonaro. O deputado federal aparece como possível candidato à presidência nas simulações de pesquisa de intenção para as eleições de 2018, e têm 8% destas intenções. Faz-se necessário indicar que esta onda de ressurgência de grupos neofascistas não se restringe ao Brasil. Tanto na Europa, com o crescimento de partidos políticos de orientação neonazista, como o Partido Nacional Democrático na Alemanha, quanto nos Estados Unidos da América, com a recente vitória de Donald Trump, cujos discursos apresentam forte apelo a ideias fascistas (como a culpabilização dos imigrantes pela crise econômica atual pela qual passa o país), na corrida presidencial, podemos identificar um fortalecimento de ideais e grupos neofascistas antes adormecidos, em decorrência de alguns avanços progressistas em âmbito internacional alcançado pelo pós-guerra, os quais podem ser simbolizados pela elaboração da Declaração Internacional dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

infância” (ADORNO, 2006, p. 121-122). Desta maneira, para que possamos investigar se a formação promovida hoje pela Educação brasileira tem reproduzido intolerância e autoritarismo, importantes características do fascismo, ou proporcionado condições para a autonomia e resistência do indivíduo à violência produzida pelo sistema capitalista de produção, é necessário que nos voltemos para a formação na primeira infância. A partir das contribuições da teoria freudiana é possível constatar a importância da sexualidade e do desenvolvimento sexual para a formação do indivíduo.

Na visão de Freud (1976), a forma como o indivíduo estabelecerá as relações com o mundo e com o outro tem relação intrínseca com o seu desenvolvimento sexual. Neste sentido, a presente pesquisa analisa a importância da sexualidade infantil e do desenvolvimento psicosssexual da criança para a formação do indivíduo, e a forma pela qual são tratadas estas esferas da vida da pessoa pelas Instituições sociais. E para que investiguemos as relações entre a sexualidade infantil e a formação do indivíduo, faz-se necessário abordar como se dá o processo de formação no atual estágio do capitalismo; quais as instituições sociais que desempenham papel central neste processo e como as relações entre a formação da criança e estas instituições são estabelecidas; como a sexualidade é entendida e tratada pela cultura e pela sociedade; e como o tratamento da sexualidade infantil pela sociedade pode influenciar a formação da personalidade.

Apresentou-se também como um dos objetivos da pesquisa uma análise dos documentos diretivos provenientes das Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil, para que pudéssemos investigar como a temática da sexualidade infantil, é tratada nas políticas para a Educação, e tentarmos responder a uma das perguntas da pesquisa: estamos educando para a intolerância ou para a autonomia?

Organizamos, assim, a dissertação em quatro capítulos, o primeiro se dedica a abordar a formação do indivíduo no capitalismo, a importância das instituições sociais, família e educação, para a formação da criança, e seus vínculos com a sexualidade. No segundo capítulo, nos dedicamos a entender como a sexualidade é reprimida pela sociedade atual e como é entendida e vivida pelas pessoas, e como se dão as diferenciações entre homens e mulheres promovidas pela sociedade. A elaboração destes primeiros dois capítulos serviu como base para concluirmos o terceiro capítulo, que está mais intimamente vinculado ao objetivo principal da pesquisa. No capítulo três, então, discutimos a importância do tratamento da sexualidade infantil pelo adulto para uma formação para a autonomia do indivíduo, e apresentamos uma breve discussão das categorias teóricas elaboradas pela pesquisa para a análise das Políticas Públicas para a

Educação Infantil, relacionando-as com a infância e a educação. Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos os documentos analisados pela pesquisa por meio do enfoque na sexualidade infantil, e uma breve discussão dos resultados feita através das categorias teóricas elaboradas mediante o desenvolvimento da pesquisa, sendo elas, Gênero e Manifestações da sexualidade infantil.

A presente pesquisa se apoia nos estudos de alguns dos principais teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. A escolha destes autores se deu devido à importância que representam para uma discussão crítica sobre a formação e a educação. Eles puderam contribuir para o estudo da intolerância e violência engendradas na educação, que favoreceu a insurgência de governos autoritários fascistas na Alemanha, e também para o entendimento sobre a importância dos processos psíquicos para a formação do indivíduo e para as relações sociais que este estabelece, estudos que interessam e fortalecem o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivos Geral

- Analisar a importância da sexualidade infantil e do desenvolvimento psicossocial da criança para a formação do indivíduo, e a forma pela qual são tratadas estas esferas da vida da pessoa pelas instituições sociais.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar, por meio de um estudo teórico, as relações estabelecidas entre a vivência da sexualidade pelo indivíduo e a sua formação.
- Identificar a importância de instituições sociais como a Família e a Educação para a formação da personalidade.
- Analisar as concepções sobre sexualidade infantil nos documentos de Políticas Públicas brasileiras para a Educação Infantil.

1.2 Hipótese

Acredita-se que a sexualidade infantil possui papel central na formação do indivíduo e que o modo como os adultos entendem e lidam com ela influenciará fortemente a formação da personalidade da criança. Pensamos que os documentos relacionados às Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil carecem de

discussões aprofundadas sobre as categorias teóricas *Gênero* e *Manifestações da sexualidade infantil*, e supomos que quando o tema é tratado pelos documentos, esta abordagem é feita por meio de uma discussão superficial sobre o assunto, que ignora a centralidade que a sexualidade infantil tem para a formação do indivíduo.

1.3 Método

O método central utilizado pela presente pesquisa consistiu no estudo teórico feito a partir de uma revisão bibliográfica vinculada ao tema da pesquisa e ao referencial teórico escolhido. Tivemos como objetivo desenvolver a problemática da pesquisa a partir dos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, com o intuito de contribuir para o avanço das discussões sobre a sexualidade e a infância conforme compreendidos por esta corrente do pensamento. Desta maneira, optou-se por uma revisão bibliográfica fundamentada nos escritos dos autores desta corrente teórica, tanto seus precursores, quanto pesquisadores contemporâneos que também se debruçaram sobre o estudo desta teoria e produziram conhecimento para seu desenvolvimento. Além destes estudos que permearam toda a elaboração da pesquisa, também foram utilizados alguns artigos provenientes de estudos recentes sobre as categorias teóricas elaboradas pela pesquisa, a fim de que pudéssemos avançar em alguns limites encontrados nos estudos bases da pesquisa.

No que diz respeito à análise das Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil, foi feita uma pesquisa documental, por meio da qual foi investigada a presença da discussão sobre a sexualidade infantil em acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, e nos documentos normativos e diretivos da Educação Infantil brasileira.

Em um primeiro momento da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica a partir dos sítios das seguintes organizações não governamentais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas (ONU); e da organização governamental, o Ministério da Educação (MEC), para que pudéssemos encontrar documentos normativos e diretivos para a Educação Infantil no Brasil e documentos relacionados à temática da sexualidade na Educação. Foi feita também uma pesquisa no sítio da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo com o objetivo de comparar as diretrizes da política municipal de educação deste município com as diretrizes nacionais para a educação, para que avaliássemos se existe uma consonância de princípios e objetivos entre a esfera federal e municipal. Foram encontrados, nesta

fase da pesquisa, 54 documentos, os quais foram divididos nos seguintes grupos: acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário; documentos normativos para a Educação Infantil; legislações ou projetos de lei relacionados ao tema da pesquisa; documentos diretivos para a Educação Infantil; programas do governo federal que tratam do tema da sexualidade; e publicações de órgãos internacionais e nacionais provenientes de projetos relacionados à Educação Infantil e à sexualidade. Em um segundo momento, foram selecionados, a partir deste primeiro material coletado, os documentos que, no campo das Políticas Públicas brasileira para a Educação Infantil, têm importância central para as diretrizes educacionais, e também alguns documentos cuja relevância está relacionada com o desenvolvimento teórico da pesquisa. A partir desta seleção chegamos ao total de 14 documentos a serem analisados, os quais pudemos organizar, através da análise, de acordo com a sua natureza e seu conteúdo.

- Organização de acordo com a natureza dos documentos:
 1. Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário;
 2. Documentos Normativos Nacionais e do Município de São Paulo
 3. Legislação e Projeto de Lei Federal
 4. Documentos Diretivos Nacionais e Internacionais
- Organização de acordo com o conteúdo dos documentos:
 - Tipo A. Documentos que não abordam a questão de gênero e tampouco as manifestações da sexualidade infantil;
 - Tipo B. Documentos que abordam a questão de gênero;
 - Tipo C. Documentos que abordam tanto a questão de gênero, quanto as manifestações da sexualidade infantil;
 - Tipo D. Documentos que abordam o tema da sexualidade e da educação em sexualidade.

Para a seleção dos documentos foi utilizado um procedimento de rastreamento nos 54 documentos encontrados, a partir da localização da ocorrência da discussão sobre a sexualidade infantil por meio de palavras-chave e da leitura do índice dos textos. Já a análise dos documentos incluiu uma leitura das suas apresentações, introduções e dos seus índices, bem como de seus capítulos, seções e trechos que tratavam do tema delimitado, que foram localizados mediante o rastreamento das palavras-chave. Este tratamento dos documentos teve como finalidade, além de identificar e apresentar as discussões encontradas sobre a sexualidade infantil, conhecer os princípios e objetivos de cada documento. As palavras-chave foram escolhidas de acordo com a sua relação e

representatividade dos temas discutidos e relevantes para a pesquisa. São elas: Sexualidade, sexo, sexual, gênero, corpo, diversidade e LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros).

Tanto o estudo teórico quanto a análise dos documentos contribuiu para o desenvolvimento do tema do presente trabalho, trazendo resultados para a sustentação da hipótese de pesquisa.

2 CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO, AUTORIDADE E SEXUALIDADE

Ao discutir a importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo, estamos tratando de um conceito específico de formação e de indivíduo. Para que possamos analisar esse objeto de pesquisa, necessitamos, primeiramente, explicitar tais conceitos a partir do pensamento de alguns dos autores da primeira geração da escola de Frankfurt: Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, e abordar as relações existentes entre a formação, o indivíduo e a sociedade.

Esta escola filosófica foi escolhida para tratar do tema da presente pesquisa, pois, a meu ver, traz contribuições importantes para a Educação e para a Psicologia. Ao se debruçarem sobre as razões que levaram à existência do Estado autoritário fascista na Europa, os filósofos trouxeram grandes contribuições para as questões sobre a formação do indivíduo na atualidade, as relações estabelecidas no capitalismo tardio, os fundamentos para uma personalidade autoritária que reproduz o preconceito em suas relações etc.

Neste primeiro capítulo, nos interessa suas contribuições sobre o conceito de indivíduo, sua formação, as relações entre família e formação da personalidade, e as relações entre professores e alunos e sua importância para a formação. Tentaremos com o desenvolvimento do primeiro item deste capítulo, a partir de uma reflexão teórico-filosófica, responder às seguintes questões: Como se dá a formação do indivíduo na atual sociedade? O que é indivíduo? Como ele se constitui? O que é formação?

A partir destas primeiras reflexões, no segundo e terceiro itens do capítulo centrar-nos-emos em duas das instituições basilares da formação do indivíduo na sociedade. São elas: a Família e a Escola. Em relação à primeira, novas questões se fazem centrais: Qual o seu papel na formação do indivíduo? Por quais transformações vem passando essa instituição? E em relação à Educação, centrando-se na figura do professor, agente principal da educação na Escola: Quais relações essa figura estabelece com a criança? E pensando a relação desta instituição com a sexualidade, tema desta pesquisa: Qual papel o professor desempenha no desenvolvimento psicosssexual das crianças?

Esse primeiro capítulo tem por objetivo responder estas perguntas para promover com isso uma primeira aproximação com o tema desta pesquisa. Para que isso ocorra, a temática da sexualidade atravessará todas essas discussões.

2.1 Indivíduo e Formação

A pergunta “o que é o indivíduo” nos é muito cara, pois para entendermos o papel da sexualidade infantil na formação do indivíduo, precisamos primeiramente entender o conceito de indivíduo a partir de uma leitura teórico-filosófica, para que esta dê sustento ao entendimento da prática. O indivíduo, para Horkheimer e Adorno (1978a), é um produto social, é uma estruturação que pode ou não vir a ser.

(...) a mera existência natural do indivíduo já é mediatizada pelo gênero humano e, por conseguinte, pela sociedade; (...) Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio (Horkheimer e Adorno, 1978a, p. 52).

O desenvolvimento e constituição do indivíduo dependem da sua relação com o outro, com a sociedade. Para que o indivíduo tenha uma autoconsciência da singularidade do eu é preciso que exista uma consciência social (HORKHEIMER e ADORNO, 1978a). A autoconsciência de si, segundo Hegel, “só alcança sua satisfação em uma outra consciência de si”, o que significa que, o indivíduo só pode ter consciência de si na relação com o outro. (HEGEL, 1992, p. 125). Para entendermos melhor essas asserções pensemos a essência do trabalho na fundação das relações humanas: para que o indivíduo satisfaça suas necessidades básicas de sobrevivência é preciso que cace, pesque, defenda-se dos perigos da natureza, e essas atividades só são possíveis em uma configuração coletiva. Essa atividade, então entendida como trabalho, é coletiva em sua essência, e faz com que o indivíduo necessite do outro para satisfazer suas necessidades. Este conceito de indivíduo, assim, considera que só nos constituímos como indivíduo, a partir de nossa existência coletiva; de que a subjetividade, só é possível a partir da objetividade. Esta ideia remonta à base marxista do pensamento frankfurtiano, do entendimento de que a fundação da sociedade se dá por meio da categoria trabalho.

Nesse sentido, a ideia burguesa de que cada homem que chega a uma posição de prestígio na sociedade capitalista chega essencialmente por si mesmo, por sua natureza e subjetividade, por seu talento e esforço, é uma ilusão. No entanto, ao indivíduo é inculcada, pelos aparatos culturais, essa ideia falaciosa do indivíduo autossuficiente.

Segundo Horkheimer e Adorno (1978a), o indivíduo só pode atingir sua existência própria e autônoma numa sociedade justa e humana. Para que ele possa se desenvolver em toda sua potencialidade, ele precisa viver em um sistema de

organização que lhe possibilite isso. O autor, para exprimir o objetivo da constituição econômica de um Estado, utiliza-se do pensamento de Tomás Morus:

O principal objetivo de sua [do estado] constituição é garantir que, desde que o bem público o permita, os cidadãos sejam livres, tanto quanto possível, para deixarem de gastar seu tempo e suas energias com as necessidades do corpo e dedicarem-se à liberdade e à cultura do espírito. (TOMAS MORUS, 2004, p.61).

Este entendimento, de que a finalidade das relações sociais deveria ser proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de todo o seu potencial humano, é compartilhado por esta pesquisa. Este deveria ser o objetivo de qualquer política pública para a Educação, de que esta proporcione a **todos** os indivíduos o seu desenvolvimento em potencial. No entanto, no atual modo de produção, o Estado burguês não garante oportunidade a todos os indivíduos de desenvolverem suas potencialidades. Segundo Horkheimer e Adorno (1978a), na sociedade burguesa, a implacável busca pelo lucro individual faz com que o indivíduo não se importe com o bem estar do outro. Há uma ideologia que justifica a manutenção da ordem e o constante agravamento da capacidade de realização produtiva.

O meio da individuação, a Arte, a Religião, a Ciência, retrai-se e depaupera-se como posse privada de alguns indivíduos, cuja subsistência só ocasionalmente é garantida pela sociedade. A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando de si o indivíduo, a quem destronou (HORKHEIMER e ADORNO, 1978a, p. 55).

Na atual sociedade, então, há uma tendência predominante do homem não se constituir como indivíduo em sua máxima potencialidade devido à falta das reais possibilidades para a formação necessária para este fim. Para que o homem se constitua como tal, ele necessitaria de uma formação para seu pleno desenvolvimento como ser humano, para o desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, este é impedido pelo modo de produção capitalista e sua necessidade de reprodução como sistema. Em um sistema que para se reproduzir é necessário um crescimento constante do lucro de alguns, torna-se impossível que todos usufruam das condições para uma formação plena.

O processo que envolve a formação do indivíduo guarda relação direta com as práticas culturais e suas instituições, sendo uma delas a Educação. Desta maneira, é fundamental que a análise das Políticas Públicas para a Educação Infantil, feita por esta pesquisa, seja pautada pelo entendimento das limitações que o sistema capitalista impõe a elas. Se estas políticas são construídas em uma sociedade que desde sua concepção

preza pelo lucro em detrimento da formação do indivíduo, poderiam ter como objetivo a constituição de indivíduos em sua máxima potencialidade?

A formação, para Adorno (2005), é a cultura apreendida pelo indivíduo a partir de sua subjetividade, a qual é formada pela incorporação da cultura. A cultura deveria ser entendida, segundo o autor, em sua relação com a práxis humana, no entanto, em sociedades autoritárias, como na Nacional-socialista, por exemplo, a cultura foi dissociada dela e isolada como algo abstrato, como um valor e um fim em si mesmo. Neste processo ela perde sua relação com o humano e passa a ser entendida como um bem em si, sendo utilizada para a destruição do homem. A cultura, podendo ser utilizada para a formação em sua máxima potencialidade é aqui dissociada das necessidades humanas para, então, ser utilizada contra o indivíduo, para a sua destruição.

A cultura e a formação, segundo Adorno (2005), são entendidas a partir da ideia filosófica correspondente à tradição de cultura espiritual autônoma como havendo um duplo propósito: domesticar o homem para conformá-lo à realidade e à convivência com seus pares; e resguardar sua natureza disforme neste processo. A tensão entre esses dois propósitos é, para o autor, essencial, e se ela é rompida para dar lugar à soberania de um deles, a cultura passa a fortalecer a agressão e a ideologia, e promove uma formação regressiva. Este rompimento ocorre na formação cultural atual, que tem como principal propósito suprimir a natureza, domesticar o homem, em favor da conservação do sistema. E para o autor, como resultado da submissão do homem ao sistema, há um eterno retorno da natureza em sua forma não controlada, uma gradual eliminação do sujeito civilizado, assemelhando o indivíduo à sua natureza não controlada. O homem, no entanto, devido à ideologia da cultura de massas, que opera como falsa consciência, propagando a ideia de uma sociedade racional e uma formação para a liberdade, pensa-se racional e livre criando uma falsa consciência sobre si mesmo. Desta maneira, ao mesmo tempo em que a Cultura, mediante suas instituições sociais como a Educação e os *Media*, promove uma domesticação do homem, que resulta em seu embrutecimento, negando-lhe qualquer relação consciente com a sua natureza, seus instintos; ela produz também um falseamento da realidade, fazendo-nos acreditar na existência de liberdade, a qual no atual sistema não é possível alcançar.

A formação cultural, como toda produção humana, é histórica, constituída e transformada de acordo com as transformações econômico-sociais. A formação burguesa, de acordo com Adorno (2005), possuía grande potencial emancipatório, uma

vez que, para a burguesia, a formação era considerada condição para uma sociedade autônoma, o que significa que aquela deveria produzir, a priori, indivíduos livres, conscientes e autônomos. Essas premissas, no entanto, de acordo com o autor, nunca foram concretizadas pela sociedade burguesa, devido à exploração do homem pelo homem que esta mesma produzia a partir da organização do sistema capitalista de produção. Desse modo, a formação cultural burguesa, apesar de ter possibilitado a essa classe social seu desenvolvimento econômico, e produzir as qualidades necessárias para a sua atividade, não concretizou a formação para a liberdade do ser humano, já que o sistema de produção, ao promover a exploração das pessoas, nega essa formação tanto às classes dominadas quanto à classe burguesa.

A formação cultural burguesa, nesse sentido, devido à organização econômica da sociedade, não é capaz de fornecer subsídios para a consciência e liberdade dos seres humanos como a ideia postulava. Assim, podemos identificar os limites da cultura espiritual, uma vez que esta nunca foi proporcionada a toda a população, mas sim a um grupo privilegiado da sociedade, permanecendo no campo da ideia, promovendo também alienação.

A exclusão do proletariado dessa formação cultural é uma realidade socialmente produzida que só pode ser inteiramente modificada com a transformação do sistema de produção. Para Adorno (2005), a mudança na formação e educação dos trabalhadores, da forma e conteúdo do ensino, promovidas pela “Educação Popular” não são suficientes para transformar a realidade. Essa afirmação é de extrema relevância para pensarmos a importância da Educação na transformação da sociedade. Ela não exclui sua relevância, mas tampouco considera a escola e a educação como forças suficientes para transformar a sociedade. Assim, uma pesquisa que está preocupada com a formação dos indivíduos, e se esta é uma formação para a autonomia ou para a reprodução da realidade, tem que sempre ter em vista a limitação inerente à educação em uma sociedade capitalista.

Na atual sociedade, considerada por Adorno (2005) e por outros autores frankfurtanos como sociedade de massas, os bens culturais são modificados para se adequarem às circunstâncias de formação de determinadas classes sociais. Essa modificação dos bens ocorre devido às condições de produção da atual sociedade que impedem a formação dos indivíduos por negar-lhes o real processo de formação. Este requer meios para a apropriação desses bens, que a classe trabalhadora não possui. As condições de produção pelas quais passa esta classe social não possibilitam a

experiência necessária para a apreensão dos conteúdos formativos tradicionais da formação burguesa. No entanto, de acordo com Adorno (2005), tampouco a burguesia alcança esta formação na atualidade, uma vez que, através da cultura de massas, reproduzida pelas instituições sociais, como os *media*, ela é também afetada pela redução da cultura quer a bem cultural, quer a mercadoria. Ao negar à classe trabalhadora a formação cultural, a burguesia nega a si mesma esta formação. Assim, segundo o autor, as consciências das classes começam a se aproximar enquanto economicamente persiste o antagonismo de classe.

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva (ADORNO, 2005, p. 6).

Nota-se aqui que os problemas relacionados à formação do indivíduo não se reduzem a uma classe, mas à totalidade da sociedade, já que este fenômeno alcança todas as instâncias da formação, pelo fato destas serem determinadas por um sistema que em sua essência pressupõe a exploração do ser humano, para o benefício de alguns. Para o autor, uma sociedade que parte desta condição para existir, não pode alcançar a formação da potencialidade do homem, de nenhum homem.

A formação cultural se transforma, então, para o autor, em pseudoformação². Os conteúdos daquela são substituídos por conteúdos coisificados, com caráter de mercadoria. E por meio da indústria cultural esses conteúdos são perpetuados, promovendo identificação, para que haja a reprodução do existente. Mediante a identificação com a sociedade, a consciência crítica e o potencial de reflexão sobre a realidade são prejudicados. A pseudoformação se encarrega somente da reprodução da vida como ela é, promovendo a conservação do sistema, adaptação e alienação das pessoas, e com isso, o indivíduo perde a espontaneidade, a formação de imagens e formas diferentes da realidade.

Podemos pensar, aqui, a formação de ideias e concepções sobre o feminino e o masculino, presentes na sociedade patriarcal. Elas são definidas a partir de um caráter dualista. A ideia de feminino, segundo Adorno (1985), é vinculada à natureza não domesticada, ao selvagem, e a ideia de masculino, à domesticação dessa natureza, à racionalidade. Estas ideias contribuem para o domínio exercido pelo homem sobre a mulher nas suas relações, uma vez que a necessidade da dominação da natureza

² Utilizarei o termo pseudoformação utilizado pelo tradutor Víctor Sánchez de Zavala por me parecer uma melhor tradução para o conceito de *Halbbildung*, se relacionado com seu desenvolvimento teórico por Adorno.

necessária para o desenvolvimento da civilização é atrelada à necessidade de controle sobre a mulher, representante da natureza não domesticada. Uma pseudoformação que não dá conta da elaboração de ideias que superem a reprodução da realidade concreta reproduzirá estes estereótipos produzidos pela sociedade patriarcal.

Na perspectiva de Adorno (2005), o sistema capitalista se reproduz por meio da ideia, inculcada nos indivíduos, de que ele produz autonomia e liberdade, quando na verdade ajuda a reproduzir a sociedade da exploração dos seres humanos.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ADORNO, 2005, p. 10).

Segundo o autor, quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, maior o retrocesso da consciência, já que para que o capitalismo se reproduza é preciso uma heteronomia dos indivíduos, para que estes reproduzam o sistema capitalista acriticamente. A mera reprodução da própria existência não produz reflexão crítica sobre a mesma (ADORNO, 2005). Seria possível, assim, que esta sociedade, reprodutora do existente, promotora de uma cultura do idêntico, e suas instituições sociais formativas possam produzir indivíduos que, rebelando-se contra ela, questionem seus padrões e estereótipos no que tange à sexualidade?

O fenômeno, há pouco descrito, que promove uma adaptação dos bens culturais para as massas, modificando-os para facilitar a apreensão daqueles às condições destas, é denominado por Adorno (2005) *integração*. Ela é promovida pela indústria cultural a partir da necessidade de reprodução do existente, uma vez que as classes trabalhadoras oferecem perigo à manutenção do capitalismo. A formação produzida nesta realidade, tomada pelo fenômeno da integração, porém, por ser adaptada, se transforma em pseudoformação: “A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é de modo imediato, sua própria aniquilação.” (ADORNO, 2005, p. 12).

Ao modificar os bens culturais para a sua expansão se perde, segundo o autor, seu conteúdo, logo, não se promove formação. E uma experiência de pseudo-aprendizado, não poderá mais tarde, a partir de novas instruções, tornar-se uma experiência de formação completa, pois a experiência de uma pessoa com um bem cultural não pode ser apagada. Assim, esta pseudo-experiência acaba com a

possibilidade de uma real apreensão do conteúdo, de uma real formação. Segundo Adorno (2005):

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. (...) Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 2005, p. 13).

Ao invés da formação, da apreensão da cultura, a pseudoformação promove o obscurantismo, uma relação cega, imediata e utilitária com eles. Para a real formação, segundo Adorno (2005), é necessária uma experiência completa com os bens culturais, com seus pressupostos, seu conteúdo, sua história. O conhecimento sobre a sexualidade, considerado um bem cultural, é apreendido de que forma pelos indivíduos? Podemos presumir, a partir da concepção de Adorno (2005), que a relação que a pessoa, a criança, estabelece com este conhecimento seria de um pseudo-aprendizado. E como explicitado, uma pseudo-experiência, um pseudo-aprendizado não é um real aprendizado sobre o conteúdo, logo, a formação passa a ser inundada por estereótipos e conhecimentos pré-formados pela sociedade, o que não demanda nem propicia experiência e reflexão. E são esses estereótipos e essa forma de se relacionar com o conteúdo que podem ser aprendidas pelas crianças, se as instituições e as pessoas reproduzirem a cultura.

Produtos da formação cultural, que não são garantidos pela formação atual, são muitas vezes exigidos pela sociedade de massas e pela Indústria Cultural, passando a serem desejados pelos indivíduos. No entanto, por serem, na realidade, produtos de uma pseudoformação, não equivalem aos produtos de uma real formação cultural, exigidos pela ideologia. Isto faz com que o indivíduo regredido esteja sempre em busca dessa formação aparente, que consiste, segundo Adorno (2005), em demonstrar estar sempre informado, a par de tudo, pois assim ele pode ser considerado “culto” e, portanto, incluído pela sociedade. O pseudoculto para Adorno (2005):

Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2005, p. 15).

O conceito é então substituído por clichês, a reflexão por uma certeza irrefletida e estereotipada. Essas substituições, para o autor, geram um conformismo no indivíduo regredido, que somente reproduz a realidade. Sua capacidade crítica é diminuída em favor da necessidade de inclusão sustentada por um narcisismo coletivo. Este processo

dificulta ainda mais uma saída da pessoa da cadeia de reprodução do existente, já que dela nunca é requisitado o pensar além do que *está*, e *é*, e, além disso, sua inclusão no sistema e pela cultura depende desta adaptação livre de rebeldias.

Retomo aqui a formação de ideias e concepções de gênero. Estas, sendo inculcadas no indivíduo regredido em todo o curso de sua formação, são repetidas por este, que só é ensinado a reproduzir o existente, e que se de alguma forma tenta se rebelar, é excluído pela sociedade. Torna-se assim difícil para aqueles que desafiam estereótipos de gênero com sua própria existência, que possam viver e se relacionar com outros indivíduos bem adaptados ao status quo. Mulheres que possuem qualidades tidas como masculinas, pela sociedade, ou pessoas que se identificam com o gênero oposto ao sexo biológico, não só são excluídas, mas muitas vezes são os depositários de um ódio que, advindo da natureza do indivíduo regredido, retorna em sua forma não controlada, embrutecida.

Esse processo de conformismo à sociedade pode ser comparado, segundo Adorno (2005), ao processo psíquico de recusa da realidade, a psicose, uma vez que, ao se conformar com a realidade posta, o indivíduo regredido recusa a possibilidade de contraposição a ela, e do entendimento de uma alternativa ao sistema capitalista. O conformismo é encorajado pela pseudocultura, que exclui aquele que não se adequa à realidade, que questiona o existente. O indivíduo pseudoculto tem de recusar a consciência da realidade para poder reproduzi-la, e para ser incluído por ela.

Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido, por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido. Os consumidores pré-fabricados psicóticos se sentem resguardados, assim, por todos aqueles igualmente isolados, que, em seu isolamento numa alienação social radical, acabam unidos por uma insânia comum (ADORNO, 2005, p. 16).

Desta forma, o indivíduo regredido, na concepção do autor, evita o confronto com a realidade por meio do narcisismo. Ao se sentir satisfeito em ser incluído na sociedade de massas, ser um entre os demais escolhidos, o indivíduo, dispensa qualquer confronto com o existente, tarefa esta, que era desempenhada pelo Ego no aparelho psíquico, segundo o pensamento de Freud (Apud ADORNO, 2005).

No processo do narcisismo que ocorre no desenvolvimento psicosexual, a criança se diferencia do mundo, entendendo que o que faz parte do eu é bom, e o que é externo é ruim. O mesmo processo ocorre com o indivíduo regredido na pseudocultura, de acordo com Adorno (2005), que ao conseguir ser por ela incluído, condena aquele

que questiona essa cultura, faz dele seu inimigo. Assim, a pseudocultura mina as possibilidades de um desenvolvimento de consciência crítica pelos indivíduos regredidos, uma vez que estes condenam aquelas pessoas que poderiam lhe incitar a reflexão.

Este processo é um dos fatores promotores de preconceito, pois ao condenar aquele que questiona a realidade ou “normalidade”, a pessoa passa a condenar o diferente. Essa diferença pode se expressar de inúmeras formas, desde diferenças na forma de pensar a realidade, posicionamentos políticos de confronto com o sistema capitalista, até o modo como as pessoas vivem suas vidas. Por exemplo, homossexuais ou transexuais que vivem sua sexualidade de forma diferente do *mainstream* da cultura de massas, que é dado pelo desejo heterossexual reduzido à prática sexual genital, e pela vivência da identidade de gênero igualada ao sexo biológico, são condenados por sua diferença, por desafiarem a reprodução do existente.

O simulacro de indivíduo constituído pela sociedade de massas, por meio da pseudoformação, é aquele que reproduzirá o existente para se adaptar à sociedade e se manter incluído nela. Sendo a educação, uma das instâncias culturais, produto da sociedade de massas, promoverá uma pseudoformação através de suas Políticas Públicas, que tenderão, assim, a formar pseudo-indivíduos reprodutores de estereótipos, inclusive os relacionados à sexualidade.

2.2 Autoridade e Família

A formação do indivíduo, como explicitado até aqui, é feita por várias instâncias, instituições da sociedade. A criança estabelece relações com a sociedade através da família, da escola, dos *media* etc. Neste item discutiremos as relações estabelecidas entre a criança e a família, e sua importância para a formação do indivíduo.

A formação, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), anteriormente ao estado atual de pseudoformação, desenvolvia-se socialmente por meio da tradição; e a mediação entre a tradição e o indivíduo era feita pela autoridade. A autonomia era desenvolvida no indivíduo através da identificação com a figura paterna (autoridade), o que possibilitava ao indivíduo o desenvolvimento da crítica às relações familiares e, posteriormente, à sociedade.

A família atuava e ainda atua como instância do processo de adaptação do indivíduo à sociedade. A autoridade irracional presente no sistema capitalista de produção era incorporada pela família e introduzida nos indivíduos à força, para que reproduzissem sua força de trabalho, em sua condição de assalariado, separados do poder de controle dos meios de produção. Para Horkheimer (apud MATOS, 1989), só a família podia produzir uma identificação dos indivíduos com a autoridade, pensada como ética do trabalho.

A reificação na economia, que tem a pura função de uma grandeza econômica, do patrimônio, ou de um trabalho manual ou intelectual requerido tecnicamente, continua também na família, na medida em que o pai se transforma naquele que ganhava o dinheiro, a mulher em objeto sexual ou em servo da gleba doméstico e os filhos em herdeiros do patrimônio, ou em seguros vivos dos quais se espera a futura restituição de todo cansaço mais os juros. (HORKHEIMER apud MATOS, 1989, p. 174)

Segundo os autores, na era da modernidade, as exigências feitas pela sociedade eram interiorizadas através da família. Esta instituição era, assim, de grande importância para a reprodução da sociedade burguesa e de seus ideais. Um deles sendo o lugar reservado à mulher. A ela não era dada a oportunidade de viver o ideal burguês, o de conquista do mundo do trabalho. À mulher era reservado o lugar de mãe, dona de casa e objeto sexual do marido. O que era negado à mulher, segundo Duarte (1993), em sua integralidade, era a possibilidade de determinar a si mesma, de se individualizar.

Para que a sociedade burguesa se reproduzisse era de extrema necessidade que a mulher estivesse circunscrita a esse lugar. Com as transformações sofridas pelo sistema capitalista, o lugar da mulher na sociedade e na família também se transformou, mas podemos avançar na individualização da mulher, em sua autodeterminação como indivíduo na sociedade? E, além disso, os novos lugares ocupados pela mulher na atual sociedade ainda são utilizados e determinados pela sociedade para que ela possa se reproduzir? A estas questões voltaremos mais adiante, ao discutir gênero, no segundo capítulo desta pesquisa.

A relação com a autoridade social era, portanto, mediada pela família, na sociedade burguesa. No entanto, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), aos indivíduos não bastava somente uma obediência à autoridade, mas era preciso também desejar a obediência, para que não se caísse no desespero. A ideia de obediência era interiorizada a ponto de ser desejada, para que a adaptação e inclusão do indivíduo fossem garantidas.

Essa relação com as imposições da sociedade e interiorização da subordinação pelo indivíduo ocorria no interior da família por meio da relação deste com a figura de

autoridade presente nesta instituição, o pai. Pelo fato da agressividade, competição e outras características sociais serem mediadas pela figura paterna, e não impostas diretamente pelas instituições, e ao mesmo tempo em que a mãe concedia ao filho (a) afeto incondicional, de acordo com Matos (1989), a criança podia ao mesmo tempo aceitar a autoridade paterna e se desenvolver com um excedente de afeto e, com isso, conseguia se defender da identificação com a realidade acrítica advinda das instituições e do poder.

A partir dessas relações, a criança construía suas instâncias morais. A partir da força da figura paterna, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), a criança aprendia a amar e respeitar o outro, e, ao mesmo tempo, aprendia a relação burguesa de autoridade.

A família convertera-se em agente da sociedade: era o veículo pelo qual os filhos aprendiam a adaptação social; formava homens tal como eles tinham de ser para cumprir as tarefas impostas pelo sistema social. A família racionalizava o elemento irracional da força, cujo poder não podia dispensar a razão (HORKHEIMER e ADORNO, 1978b, p. 139).

Ao mesmo tempo, então, que a família reproduzia as irracionalidades do sistema capitalista de produção, para adaptar seus integrantes a ele, conseguia produzir a individualidade, a capacidade de se relacionar com o outro, por meio da mediação feita pelas figuras parentais com a autoridade.

Esta autoridade imposta pela sociedade e o controle dos indivíduos mediados pela família só eram bem sucedidos graças ao controle da sexualidade vigente na era Vitoriana. Este era feito a partir de uma moral sexual civilizada, que impunha limites a manifestações da sexualidade em favor da domesticação do homem para o trabalho. Segundo Freud (1976), o funcionamento da civilização de sua época só era possível graças à supressão dos instintos sexuais.

Essa repressão da sexualidade à família era especialmente dura com as mulheres, uma vez que representavam em si mesmas a natureza não dominada, que era necessário extinguir do homem. Por oferecerem um risco ao processo de domesticação do homem para o trabalho, sua sexualidade era duplamente reprimida, primeiro pela sociedade como um todo, mediante suas instituições culturais, e depois pelos homens ao seu redor. “A dominação masculina com respeito à mulher é um dos capítulos da dominação do homem com relação à natureza.” (MATOS, 1997, p. 55).

Esta estrutura familiar burguesa, que tanto reproduzia os valores da sociedade burguesa, quanto produzia a individualidade, entra em crise, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), entre os séculos XIX e XX. A propriedade hereditária, que era um

sólido motivo para a obediência dos integrantes familiares, foi esvaziada de sentido por uma sociedade em que a capacidade técnica e a eficiência se tornam essenciais para o êxito do indivíduo. De acordo com os autores, pelo fato da família não mais garantir aos seus integrantes a vida material, a renúncia aos instintos que impunha sem justificativas, não é mais recompensada. Assim, normas sexuais impostas pela moral sexual civilizada, como o sexo marital, a abstinência, a virgindade feminina antes do matrimônio etc., não são mais obedecidas como antigamente. Essa transformação da moral sexual, apesar de trazer aspectos positivos para o desenvolvimento das pessoas em direção a uma formação para a emancipação, especialmente da mulher, a partir de uma autoridade heterônoma, trazem também aspectos negativos, segundo os autores.

Os aspectos repressivos da família burguesa, que se dissiparam, não foram substituídos por formas menos autoritárias de relações. Essa crise pertence à crise de desintegração da humanidade pela qual passa a sociedade, que passa a destruir as relações que antes promoviam a constituição do indivíduo: “Os indivíduos tornam-se substituíveis, como na vida profissional, na qual se abandona um cargo quando um outro melhor se lhes oferece” (HORKHEIMER e ADORNO, 1978b, p. 142).

Na família, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), não há mais o calor afetivo de que gozava a relação entre pais e filhos, as relações se tornaram frias, o que deve causar consequências para a constituição do inconsciente. Antes, de acordo com Matos (1989), ao mesmo tempo em que o pai representava o papel da autoridade e da castração, significava também proteção para o filho, e a mãe o amor incondicional, fonte de afeto.

Estas relações e representações parentais desapareceram na atualidade, dando lugar a uma relação direta das crianças com as instituições. A família deixa de cumprir cada vez mais sua função de educar, e a formação cultural, antes preciosa para a formação da família burguesa, perdeu sua utilidade prática. Hoje é a formação voltada ao mercado que supre as exigências da “vida real”.

Quando a pressão não era demasiado severa e, sobretudo, quando se fazia acompanhar pela doçura materna, desenvolviam-se homens capazes de, quando necessário, procurar os defeitos- mesmo que neles próprios; homens que haviam formado, segundo o modelo paterno, um espírito de independência, de amor à livre escolha e à disciplina interior. Homens que sabiam manifestar e praticar tanto a autoridade como a liberdade. Se a família cumpria as suas missões, os filhos adquiriam consciência, capacidade de amar e coerência em sua conduta interna e externa (HORKHEIMER e ADORNO, 1978b, p. 144).

Sem a mediação da família e das figuras parentais que propiciavam aos indivíduos relações providas, principalmente de amor, as crianças, atualmente se relacionam com a autoridade imposta diretamente através das instituições sociais, como os *media*, a escola, etc. Sem a mediação parental, a irracionalidade da sociedade é aprendida pela criança sem nenhum filtro. Ela aprende assim, a frieza que é própria das relações sociais no capitalismo, sem ser poupada pelo amor familiar.

A criança vivenciava a partir do Complexo de Édipo, na família burguesa, as experiências de amor e ódio ao pai, e hoje, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), a criança perde mais cedo a ideia de que o pai é a personificação da força, justiça e bondade, e que irá protegê-la quando necessário. Assim: “(...) a criança já não pode identificar-se totalmente com o pai, não pode fazer a interiorização das exigências impostas pela família que apesar de seus aspectos repressivos, contribuía de uma forma decisiva para a formação do indivíduo autônomo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1978b, p. 144).

Desta forma, o processo de formação do eu do indivíduo se enfraquece, com o enfraquecimento da família, e com ele enfraquece também o indivíduo e sua formação para a autonomia. A família perde o respeito e o amor de seus integrantes. As pessoas, segundo o autor, tornam-se sós, átomos sociais.

Entre as instituições que são agora centrais na formação do indivíduo, que promovem uma relação direta da criança com a autoridade social, está a Educação. Poderá se perceber nos conteúdos das Políticas Públicas a clareza da responsabilidade que a escola possui na formação atual das crianças, na construção da relação criança-autoridade, e também o ônus que advém desta mudança da configuração família-autoridade-criança, para instituições-autoridade-criança?

O filho, segundo Horkheimer e Adorno (1978b), de sua relação com uma figura paterna enfraquecida constrói somente uma ideia abstrata de poder arbitrário e incondicionado, e passa a buscar uma figura mais forte e poderosa para substituí-lo.

Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre os outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontram uma cobertura (HORKHEIMER e ADORNO, 1978b, p. 145).

Os jovens, sem a possibilidade mais próxima de relação com uma figura de autoridade, deixam de passar pelo importante processo de identificação e amor, e também de ódio com a figura paterna, processo este que ajuda o indivíduo a se tornar

autônomo. Ao se relacionar com uma figura de autoridade que está longe de si, deixam de vivenciar a relação de amor e ódio que institui o pensamento crítico e a autonomia de pensamento.

Segundo Matos (1989), tendo as relações estabelecidas pela criança com as figuras parentais sido transformadas, a imunidade à crítica da criança, da qual se beneficiava a família, passa agora para as instituições sociais. O indivíduo perde, assim, a capacidade de crítica e questionamento à realidade, que era constituída a partir das relações parentais características do modelo de família burguesa. A sociedade da total administração passa a produzir, segundo a autora, um indivíduo narcisista, autocentrado e sem capacidade crítica.

Se a família tradicional deu a personalidade autoritária, sua extinção produz a personalidade narcisista. Com a interrupção da práxis materna há a ressurreição do ideal de ego, mais arcaico do ponto de vista psíquico que o superego, de tal forma que as relações intersubjetivas ficam bloqueadas pela impossibilidade de interação com o outro (MATOS, 1989, p. 177).

A relação de autoridade construída a partir da relação direta e imediata com a autoridade social gera, segundo a autora, um indivíduo narcisista que estabelece uma relação do eu consigo próprio, como no narcisismo secundário. Esta personalidade, que segundo a autora, é de tipo fascista, constitui um ego do tipo narcisista, sem superego, encontrando assim “sua identidade fora de si, no ditador e nas instituições sociais” (MATOS, 1989, p. 177).

Estaríamos então formando indivíduos suscetíveis a modelos autoritários de governo através das relações não mediatizadas entre instituições e criança? Poderiam as Políticas Públicas de Educação infantil desempenhar um papel importante e necessário para a transformação dessas relações? Quais seriam as abordagens necessárias para que estas pudessem promover uma reconfiguração da relação família-criança, a partir da relação escola-criança-família?

A partir da exposição teórico-filosófica, arrisco afirmar que dificilmente a escola poderia sozinha transformar estas relações, pois são fundadas a partir das relações de produção da sociedade capitalista, e enquanto esta não sofrer transformações radicais, o processo de constituição do indivíduo tampouco poderá ser modificado. No entanto, a meu ver, à escola, ainda restam possibilidades de resistência, que poderiam ser promovidas pelas Políticas Públicas de Educação.

Podemos agora responder às questões levantadas no início do capítulo. As relações que a família estabelece com a criança são centrais para a formação do

indivíduo. As figuras paternas e maternas são basilares na formação psíquica da criança, e sua formação para a autonomia depende de uma relação amorosa e mediada pela família. No entanto, esta instituição tem sofrido grandes mudanças na atualidade, as figuras parentais perderam o protagonismo na formação das crianças, e estas têm uma relação conturbada com a autoridade.

2.3 Autoridade e Professor

A formação do indivíduo, como elucidada no item anterior, ocorre a partir da relação deste com a cultura, que, por sua vez, dá-se a partir de sua relação com a autoridade social. A figura paterna, antes representativa da autoridade social, tem sido substituída, ou ao menos relativizada, por várias agências sociais que, desde a primeira infância, influenciam o desenvolvimento das crianças de forma determinante. Entre essas agências destacam-se as escolas dedicadas ao Ensino Infantil, cujo papel no seu desenvolvimento, considerado a partir da questão da formação da personalidade, é de grande importância.

De acordo com Freud (2012), as figuras dos professores se tornam substitutas, isto é, substituem as figuras maternas e paternas das crianças e a relação de afeto que se construiu com esses objetos de desejo. A criança constrói com o outro uma relação de ambivalência, fruto de sua passagem pelo Complexo de Édipo. Freud (2012) afirma que o menino irá desenvolver um sentimento de amor pelo pai, advindo da identificação, colocando-o na posição de extremo poder, bondade e sabedoria. Porém, ao mesmo tempo, ele sentirá ódio do pai, pois este será o perturbador dos seus desejos, como o de tomar o seu lugar.

Quando ingressamos na escola, transferimos este lugar de ambivalência do pai para os professores, os quais ao mesmo tempo em que serão amados, serão também questionados, por estarem impondo a lei, assim como o pai, cerceando os desejos primitivos. Esta relação, porém, era transferida a partir de uma relação de autoridade já construída pela criança com as figuras parentais. Tendo em vista que na atualidade estas relações, como explicitado pelo item anterior, tendencialmente já não são mais mediadas pela família, estariam elas sendo estabelecidas pela primeira vez com a figura do professor? Arriscamos afirmar, a partir do entendimento da teoria desenvolvida por Horkheimer e Adorno sobre família, que sim. O que nos restaria saber, seria, como essa relação com a autoridade estabelecida primeiramente na escola, pela figura do

professor, se daria? A criança seria capaz de construir as mesmas instâncias morais que antes obtinha por meio de sua relação com a família?

O professor, ao ser o substituto do pai nas fantasias da criança, é, assim, de acordo com Adorno (2006), colocado pela criança no lugar de ego ideal. Ela tenta se identificar com o professor, assim como fez com o pai, mas não o consegue pelo fato de o professor, assim como o pai, representar a imposição da adequação à civilização, o que é incompatível com as aspirações do ego ideal.

Este processo faz com que a criança perceba o professor real e o retire do lugar de ego ideal, passando mais uma vez pela relação vivida primeiramente na família com o processo do Complexo de Édipo. No entanto, desta vez a criança não possui uma relação de afeto tão íntima estabelecida com o professor, como possuía com as figuras parentais. Segundo o autor:

A criança é retirada da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheia de calor frequentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de modo chocante e ríspido a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social. (...) O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor (ADORNO, 2006, p. 112).

A falta de calor e intimidade, advinda da relação entre professor-aluno, impediria que a criança pudesse estabelecer a mesma relação de autoridade que possuía com as figuras parentais no círculo familiar. Ao invés disso, a criança estabelece uma relação com a autoridade social a partir de uma figura já distante, que representa de uma forma mais direta a autoridade social. Sendo a escola, na concepção de Adorno (2006), o protótipo da alienação social, e o professor seu agente, tudo conspira para um ensino voltado para a pura reprodução da sociedade de massas, para a cultura da identidade, sem muitas possibilidades de uma formação para a reflexão e resistência. Adorno (2006), no entanto, ainda garante a possibilidade de resistência da escola ao atribuir a ela a responsabilidade de desbarbarização das pessoas mediante o esclarecimento.

O professor, não tendo conhecimento de seu papel como figura de autoridade no desenvolvimento psicosssexual da criança, pode lidar de formas desfavoráveis com as reações de ódio ou de amor dos alunos, que tem maior relação com o próprio desenvolvimento da criança do que com a pessoa do professor. Um comportamento hostil do professor, advindo dessa falsa percepção, poderá influenciar o desenvolvimento psicosssexual da criança, a relação desta com a sua sexualidade e com a realidade, já que a forma como os indivíduos se constituem e se relacionam com a

autoridade guarda relação direta com a forma como lidarão com a sua sexualidade, com a realidade e com os outros indivíduos.

Estas formas desfavoráveis de comportamento, repreensões e discussões abusivas dos professores com os alunos têm um fundamento também, para Adorno (2006), na impossibilidade de separação entre a atividade objetiva de ensinar e o plano afetivo pessoal do professor, já que essa atividade, por sua natureza educativa, resguarda uma parcela de violência arcaica, o que desperta no professor suas fraquezas e inseguranças, gerando um arcaísmo em seu comportamento.

Desta forma, a profissão de ensinar na sociedade atual se tornou aversiva tanto para os próprios professores, quanto para outras pessoas da sociedade. Esta aversão é originada, para Adorno (2006), principalmente pela antipatia dos indivíduos pela educação e pelo funcionamento das escolas, a qual se encontra regulamentada pela sociedade administrada. Esta aversão e antipatia podem ser observadas a partir das representações dos indivíduos sobre essa profissão, e estas são entendidas, por Adorno (2006), como tabus acerca da profissão de ensinar. Tabu é para o autor a: “(...) sedimentação coletiva de representações, (...) que em grande parte perderam sua base real, (...) conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças sociais” (ADORNO, 2006, p. 98).

A profissão de ensinar possui, ainda hoje, muitos tabus. E algumas das raízes do menosprezo pelos professores são fundamentadas, segundo Adorno (2006), na Idade Média e no Renascimento. O professor, na concepção do autor, é herdeiro do escriba e do monge, que apesar de possuírem conhecimento e, portanto, autoridade, não ocupavam lugares de poder na sociedade, assim como o professor atualmente. Ele herda dessas figuras o ódio e a ambiguidade que lhes eram investidos pela sociedade, sendo o ódio movido por rancor daqueles que, não possuindo conhecimento, invejavam aqueles que o detinham, e que, por isso, eram considerados autoridade.

No entanto, as reformas escolares descartaram a autoridade do professor, promovendo problemas para a constituição da autonomia do sujeito. Apesar de ainda possuírem certa autoridade a partir de sua relação com o conhecimento, há uma representação negativa da sociedade em relação ao poder que este possui. Estas representações, segundo Adorno (2006), derivam da visão de que esta profissão é mal remunerada e de que os professores não são socialmente capazes e sérios. Para o autor,

o poder da categoria não é levado a sério, pois é exercido sobre crianças, sujeitos fracos, que não possuem força para se defenderem.

A decadência da autoridade do professor produz sérias consequências para a formação do indivíduo. Assim como as figuras parentais perderam sua importante função de mediação da autoridade social, ao perder sua representatividade como autoridade, perderam também os professores esse importante papel de representar a autoridade para a criança. Desta maneira, qualquer resquício de mediação humana e direta da criança com a autoridade social, vai se esvaindo, e dificultando cada vez mais a criação das instâncias morais, pelo processo do Complexo de Édipo e instauração do supereu.

O poder, a que se refere Adorno (2006), que ainda é exercido pelos professores sobre as crianças, é o papel disciplinar que faz parte da profissão de ensinar. Este papel representa, segundo o autor, a questão central dos tabus desta profissão. A disciplina ensinada aos alunos está relacionada à punição e aos castigos físicos de antigamente. O professor, considerado pela sociedade o mais forte que castiga o mais fraco, é visto como injusto.

Na concepção do autor, essa injustiça, sentida pelos indivíduos, advém principalmente das imposições feitas pela sociedade ao professor. Para ele, a sociedade ainda necessita da força física para impor suas determinações aos indivíduos e esta violência é delegada pela sociedade aos professores, que desempenham o papel repressor necessário para a reprodução da sociedade: “(...) as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física” (ADORNO, 2006, p. 106).

Na sociedade liberal-burguesa, apesar da utilização da violência física para a reprodução desta, defende-se a ideia de que não é necessária a força física para a dominação social. Desta forma, na concepção do autor, o professor é mal visto pela sociedade por encarnar a violência necessária para a sua reprodução, fazendo o que as pessoas não querem fazer por si próprias. Existe um desprezo pelo profissional, pois os indivíduos regredidos se julgam superiores ao professor para utilizarem o poder que este utiliza.

A relação entre professores e alunos é, portanto, de acordo com Adorno (2006), permeada pela violência. O professor tem o dever, que lhe é incumbido pela sociedade, de eliminar do aluno a natureza disforme, vinculada aos impulsos sexuais, que retorna

como natureza reprimida, para que este seja adaptado à civilização. E, no entanto, a ideia que se propaga na e pela sociedade é que a Educação deve ser livre de violência, para que esta possa produzir indivíduos livres. Esta contradição entre discurso e realidade em relação à utilização de violência para a dominação e formação existente na atual sociedade se faz presente na realidade da Educação Brasileira? Esta temática é tratada nas Políticas Públicas de Educação? Se sim, de que forma é discutida? Pois seria necessário que as Políticas Públicas que guiam as práticas de professores abordassem essa contradição para que estes profissionais tomassem consciência da violência que permeia a relação educacional, para que pudessem tentar resistir a ela em sua prática.

O professor imerso em uma realidade, que é atravessada pela cultura de condenação da diferença e de valorização de uma só forma de sexualidade, é incumbido por ela de domesticar e adaptar os indivíduos à realidade. Em meio à violência necessária para tal, e à carga negativa dirigida aos professores pela sociedade, restringe-se o espaço para um ensino voltado para a liberdade e autonomia, necessário para a formação de concepções libertárias em relação à sexualidade. Acaba-se por favorecer um ensino preconceituoso e reprodutor da sociedade de massas capitalista.

A educação é sentida tanto pelos professores quanto pelas crianças, segundo Adorno (2006), como uma interdição, a domesticação dos desejos para se adequar à vida em sociedade. A interdição dos desejos do indivíduo é necessária para a reprodução da existência, porém, a violência e a dominação do homem pelo homem não o são, já que já conseguimos alcançar um desenvolvimento tecnológico suficiente para a satisfação das necessidades básicas de todos os homens na sociedade, não precisando assim da dominação de uns sobre outros para garantir sua sobrevivência. Porém, a dominação continua a existir na sociedade de massas, apesar de ter se tornado desnecessária.

Na concepção de Adorno (2006), só é possível uma mudança desse cenário quando não tiver nenhum resquício de violência na memória da escola e houver uma elaboração dessa violência. Entretanto, na sociedade liberal-burguesa, essa força física é necessária para a dominação. Assim, para o autor, não haverá uma transformação total das relações escolares enquanto não houver uma transformação da sociedade: “Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso” (ADORNO, 2006, p. 116).

No entanto, de acordo com Adorno (2005), a pseudoformação, forma atual do desenvolvimento dos indivíduos promovida pela sociedade e sua cultura de massas, e

pela escola na sociedade atual, não deve ser tomada como universal, não pode ser generalizada. Ela deve ser entendida como uma tendência da época atual, o que possibilitaria a existência de exceções, indivíduos que possam resistir ao processo de alienação.

O autor indica ainda um caminho para uma possível resistência à pseudoformação e à cultura de massas. Para ele seria necessária: “(...) uma atuação da psicologia profunda (...), uma vez que, em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica” (ADORNO, 2005, p. 17). A psicologia profunda referida por Adorno é a Psicanálise Freudiana e seus ensinamentos sobre a constituição do psiquismo e a sexualidade humana. Para o autor, o aprendizado desta psicologia seria de extrema relevância para uma resistência à formação de personalidades autoritárias, e à reprodução do existente. Desta maneira, o autor indica a relevância do entendimento sobre a sexualidade infantil para a formação. Seria de extrema importância, então, que as Políticas Públicas para a Educação Infantil, que nortearão as práticas dos professores desta etapa do desenvolvimento, incorporassem e discutissem o legado freudiano sobre o desenvolvimento sexual infantil.

Outra importante tarefa para os professores seria a de que a partir do aprendizado e consciência de sua importância para o desenvolvimento psicossocial da criança, o professor pudesse retomar seu lugar de autoridade, estabelecendo uma mediação entre a criança e a autoridade social, que atualmente tem ocorrido de forma imediata através de outras instituições sociais, como, por exemplo, os *media*.

Sendo assim, fica clara a importância essencial que pode ter a Educação infantil e o professor para uma possível transformação da realidade, pois é o professor da educação infantil, junto com os pais, que tem maior contato com as fases precoces do desenvolvimento do indivíduo, com a sexualidade infantil, podendo interferir no desenvolvimento da pseudoformação e da alienação, afrouxando os bloqueios e promovendo indivíduos capazes de reflexões críticas.

Portanto, para que haja a possibilidade de algum tipo de transformação, devemos pensar a educação como uma possibilidade de resistência, de promoção de autonomia e liberdade. Para Adorno (2006), o objetivo da escola é a desbarbarização das pessoas individualmente, lutar contra uma formação de preconceitos delirantes, opressões, genocídios e torturas. Entre esses preconceitos estão aqueles relacionados à sexualidade, que, se reproduzidos na escola, poderão promover a barbárie na sociedade atual.

Afirma-se aqui mais uma vez a importância e necessidade da presente pesquisa, já que tem como um de seus objetivos investigar as concepções sobre sexualidade presentes nas Políticas Públicas para a Educação Infantil, podendo contribuir para uma investigação sobre a instituição da Educação Infantil no Brasil e se esta tem servido como aparato de resistência ao sistema, ou de reprodução de preconceitos e, assim, da sociedade existente.

Para pensarmos essas questões é necessário, no entanto, que se tenha em mente as condições dos profissionais da Educação que foram expostas aqui, para que se entendam também as dificuldades e limitações pelas quais passam esses profissionais, para não incorrerem no erro de culpar o professor, ao discutirmos os problemas pelos quais passa a Educação no Brasil. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a responsabilidade e importância que possuem os profissionais da educação para a produção de uma possível resistência ao sistema, por serem responsáveis pela formação dos indivíduos, tendo assim o potencial de formação de consciências críticas.

Mediante esta breve explanação, pôde-se concluir que as crianças estabelecem relações de ódio e amor com o professor advindas das suas relações com as figuras parentais, passando da identificação para a rejeição, a partir do momento em que percebem o papel de domesticador, que o professor cumpre. Estes profissionais possuem, assim, papel central no desenvolvimento psicosssexual das crianças, pois podem dar continuidade às relações que desenvolverão as configurações psíquicas da criança advindas das suas relações com as figuras de autoridade.

Considerando o objetivo de evitar que experiências de intolerância como Auschwitz repitam-se, cuidando da educação que recebem as crianças durante a primeira infância, torna-se necessário investigar se as Políticas Públicas para a Educação Infantil reproduzem os preconceitos em relação à sexualidade contidos na cultura de massas ou se em alguma medida resistem a eles, produzindo políticas que promovam uma educação para a autonomia e liberdade.

3 CAPÍTULO 2 – SEXUALIDADE, GÊNERO E REPRESSÃO

Para uma investigação sobre a importância da sexualidade infantil na formação do indivíduo é necessário discutirmos como se dá a relação do indivíduo com a sexualidade a partir das determinações da sociedade, e qual a importância desta relação para a formação. Iniciaremos esta discussão com uma abordagem mais geral sobre a sexualidade, interessando-nos saber, quais foram as transformações pelas quais passou, como esse importante elemento do desenvolvimento humano é percebido e vivido pelo indivíduo, quais são as determinações sociais para essa esfera da vida humana, e como estas influenciam a formação do indivíduo.

Após essa primeira aproximação com o tema, passaremos a analisar um subtema da Sexualidade: Gênero. Abordaremos aqui as concepções sobre feminino e masculino e as relações de poder que permeiam as relações estabelecidas entre homens e mulheres. Iremos nos centrar na figura da mulher, em sua histórica subjugação pela sociedade patriarcal, as repressões vividas no que diz respeito aos seus papéis sociais e a sua sexualidade a partir do controle exercido pela sociedade e pelo homem, suas conquistas no plano do direito a partir do movimento de luta feminista e as condições necessárias para a sua verdadeira emancipação.

Este subtema não foi selecionado ao acaso, ele surgiu a partir do desenvolvimento desta pesquisa. Com base nas leituras teóricas e na análise das Políticas Públicas, pôde-se concluir que durante a fase de desenvolvimento humano, analisada por esta pesquisa, as duas categorias da sexualidade mais importantes no desenvolvimento psicosssexual da criança de 0 a 5 anos, são o *gênero* e as *manifestações da sexualidade infantil*. Deste modo, estas duas categorias teóricas serão analisadas primeiramente pelo prisma da teoria e posteriormente a partir do material empírico coletado. Neste capítulo, concentrar-nos-emos na categoria *gênero* a partir de uma leitura mais geral da temática, e no terceiro capítulo, abordaremos gênero relacionando-o à infância.

Uma primeira leitura da categoria *gênero*, feita neste capítulo, é de extrema importância para a pesquisa, uma vez que nos proporciona um entendimento sobre a desigualdade que impera nas relações entre homens e mulheres na sociedade, além como das diferenças existentes no tratamento da sexualidade do homem e da mulher que irão influenciar a maneira como esta será tratada na educação dos meninos e das meninas. Se à mulher é imposta historicamente uma condição de subjugação ao homem

nas suas relações sociais, este processo provavelmente se inicia muito cedo, já na primeira infância a partir da educação das crianças.

O percurso teórico deste capítulo, além de ser ancorado nas contribuições de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, também se fundamentará nos estudos de Herbert Marcuse e de pesquisadores contemporâneos que tomaram estes autores como referência. Além disso, será trazida para a discussão sobre gênero Simone de Beauvoir, uma das autoras que representa a fundação de uma escola de pensamento feminista, podendo contribuir para o entendimento da histórica condição de subjugação da mulher na história da humanidade.

3.1 Sexualidade e Repressão

A forma como o indivíduo lida com a própria sexualidade guarda íntima relação com o desenvolvimento da sua personalidade. Podemos chegar a esta conclusão a partir do estudo do pensamento Freudiano sobre o desenvolvimento psicosssexual do indivíduo. Este estudo possibilita o entendimento das fases do desenvolvimento psicosssexual e como estas possuem papel importante na formação das instâncias psíquicas que organizam a relação do indivíduo com a realidade. O desenvolvimento da personalidade do indivíduo, por sua vez, é parte essencial da formação do indivíduo em sua totalidade.

Para que continuemos a analisar a formação do indivíduo na atual sociedade, precisamos, assim, nos debruçar sobre a temática da sexualidade. Como a sexualidade é entendida pela sociedade? Quais concepções sobre sexualidade são promovidas pela cultura, e apreendidas pelos indivíduos? De que forma as concepções e vivências desenvolvidas pelo indivíduo no que tange à sexualidade, influenciam a sua relação com o mundo e os outros indivíduos?

Atualmente, impera no imaginário dos indivíduos a ideia, propagada pela indústria cultural, de que vivemos em uma realidade de liberdade sexual. Esta noção é sustentada, segundo Silva (2010), pela comparação entre o que é permitido hoje pela moral vigente, em termos da vivência da sexualidade, e a repressão sexual extrema vivida em épocas anteriores. Ao longo da era vitoriana³, de acordo com Freud (1976), a

³ Este período é utilizado como referência aqui, pois foi o período de surgimento da teoria de Freud que, por meio de seus pioneiros estudos sobre a histeria feminina, pôde contribuir para um entendimento da sexualidade humana e das consequências de sua repressão para o indivíduo.

vida das pessoas, o comportamento e a estrutura da família burguesa eram organizados pela moral sexual civilizada. Naquele período, as manifestações da sexualidade permitidas se resumiam ao sexo marital, genital, e com fim reprodutivo, o que fazia da abstenção ao sexo uma obrigação. Esta realidade de extrema repressão da sexualidade e das pulsões sexuais, vivida durante muitos anos pelos indivíduos, modificou-se na atualidade.

A sexualidade, no decorrer das transformações sociais e econômicas vividas pela sociedade capitalista, passou por um processo de liberalização. Este processo se deu a partir das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho, na sociedade capitalista, que segundo Adorno (1969), não necessitava mais dos princípios patriarcais de castidade, virgindade e inocência para manter seu domínio sobre o indivíduo. A sociedade racional, forma atual do capitalismo, de acordo com o autor, funda-se no domínio da natureza interna e externa, postulando uma supremacia da moral do trabalho sobre o princípio do prazer. Desta maneira, a sociedade passa a dominar o indivíduo, não mais pela moral do sexo marital, mas sim pela moral do trabalho.

A decadência de alguns ideais do patriarcado ligados ao casamento, que afetavam mais fortemente a liberdade sexual feminina, está associada também à luta protagonizada pelas mulheres pelos seus direitos. Esta é inaugurada pela luta por direitos civis, com a conquista do direito ao voto, e posteriormente, ao se complexificar, incorpora outras reivindicações, como os direitos sexuais da mulher⁴. No entanto, no lugar do controle exercido pelos ideais vitorianos, emergiram outros, mediante o desenvolvimento da ideologia propagada pela Indústria Cultural. Ao invés do controle sobre a virgindade da mulher, por exemplo, estabeleceu-se o constante controle da sociedade sobre a exposição de seu corpo, ora sobre a forma de cerceamento da liberdade de exposição dele, ora sobre a forma de reificação do corpo da mulher.

Apesar das transformações sociais e das lutas pela liberdade sexual, a repressão da sexualidade persiste agora em uma nova disposição. A sexualidade ainda é tratada como tabu⁵ pela sociedade, que possui e propaga preconceitos em relação a manifestações diversas desta. De acordo com Adorno (1969), os tabus sexuais não deixaram de existir, entretanto, a partir das inúmeras mudanças pelas quais passaram o

⁴ Esta discussão será aprofundada no item 2 desse capítulo, no qual discutiremos as questões de gênero e o movimento feminista.

⁵ Retomando o conceito adorniano de tabu, já explicitado no capítulo 1:“(…) sedimentação coletiva de representações, (...) que em grande parte perderam sua base real, (...) conservando-se, porém, com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças sociais” (ADORNO, p. 98, 2006).

sexo e a sexualidade através das transformações sociais e culturais, eles alcançaram uma forma mais profunda de repressão na atualidade. Na concepção do autor, esta intensificação da repressão sexual está relacionada à aparente liberdade sexual sustentada pela Indústria Cultural, que deveras perpetra novas formas de repressão. Este raciocínio será retomado mais à frente.

O constante controle da natureza, necessário para a reprodução da sociedade da racionalidade tecnológica, traduz-se, na esfera individual, em uma inibição do princípio do prazer, processo este que restringe a vivência da nossa sexualidade. Assim como a natureza é entendida como um empecilho para a evolução do homem na construção da civilização, a sexualidade é entendida como uma ameaça ao domínio da sociedade sobre o homem, e dele sobre ele mesmo. Desta maneira, a sexualidade é integrada à sociedade tecnológica para que sua existência, sendo parte inerente da existência do ser humano, seja condizente às exigências da reprodução da sociedade.

(...) la libertad sexual, en la sociedad actual no pasa de pura apariencia. Se ha producido en su respecto lo que la sociología, en otro contexto, denomina, con una expresión preferida, una integración; algo semejante a cómo la sociedad burguesa dominó la amenaza del proletariado al incorporarlo. (ADORNO, 1969, p. 92, 93).

O autor compara aqui o processo de integração da sexualidade com o processo de integração do proletariado, visto que os dois processos, favorecidos pela Indústria Cultural, partem da necessidade de contenção de ameaças à reprodução da sociedade. A sexualidade oferece perigo ao processo de manutenção do status quo, uma vez que esta ameaça o controle necessário da racionalidade civilizatória sobre a natureza selvagem, incontrolada; e o proletariado ameaça a preservação das regalias da elite produzidas pelo sistema de produção capitalista. Desta maneira, a sexualidade só é liberada enquanto é controlada pelo sistema, à medida que a “liberdade” postulada não fira os preceitos do sistema capitalista.

De acordo com Silva (2010), somente os aspectos relacionados à sexualidade que interessam ao sistema capitalista são liberados, enquanto que aspectos que oferecem perigo, transgridem a ordem estabelecida, são controlados pela sociedade. Desta forma, a liberalização atual da sexualidade acaba por servir à reprodução do sistema, o que significa que a liberdade pregada e “sentida” não pode ser considerada uma real liberdade da experiência sexual.

Na concepção de Adorno (1969), o sexo, um dos importantes elementos da sexualidade humana, é administrado pela sociedade e transformado em mercadoria,

sendo vendido e explorado pela Indústria Material e Cultural, tornando-se reificado. Ele passa de uma existência intrínseca à experiência individual para uma existência como objeto da sociedade mercadológica. E, neste sentido, o sexo, no que diz respeito à satisfação das necessidades humanas, antes garantidas pela experiência sexual, passa a produzir na vida dos indivíduos, de acordo com Silva (2010), mais um feitiço do que um real significado na experiência individual.

A liberdade sexual administrada é produzida e consumida sob condições similares ao processo de produção e consumo de mercadorias materiais, este se apropria do produto do trabalho assim como aquela se apropria das necessidades humanas, e, em ambos os processos, devido igualmente ao fetichismo da mercadoria, as forças criativas sucumbem ao feitiço exercido pela forma mercadoria; por fim, tanto o trabalho quanto a sexualidade são percebidos como se fossem apenas a variação do valor de troca, naturalmente convenientes ao livre fluxo do mercado das relações afetivas e sexuais assim como à troca de mercadorias. (SILVA, 2010, p. 46).

Desta maneira, as características das relações sexuais se assemelham à forma como as relações em geral são estabelecidas na sociedade capitalista, deixam de produzir experiência, produzindo alienação. A partir, então, do processo de integração são instituídas novas formas de repressão da sexualidade, novos tabus sexuais. O sexo é permitido, segundo Adorno (1969), enquanto é submetido às novas normas da ideologia vigente, e o que é proibido em relação à sexualidade, antes conhecido por todos, passa a afirmar-se, segundo o autor, nas manifestações permitidas do sexo. Novas formas de controle se instituem como: a exigência do corpo perfeito; do prazer e do gozo individual a todo custo; da busca incessante pela felicidade a todo o momento. Estes controles são, no entanto, digeridos pelo indivíduo através de doses diárias e aparentemente inofensivas desses ideais oferecidos pela Indústria Cultural por meio de programas televisivos, propagandas, livros de autoajuda etc., ideais esses que se reproduzem devido à falsa sensação de liberdade sexual.

Na visão do autor, o sexo, ao ser integrado pelo sistema, sofreu um processo de dessexualização. Antigamente, os tabus sexuais tradicionais atacavam tanto a relação sexual genital, como os instintos sexuais, contudo, com a progressiva aceitação da relação sexual genital, há um aumento, segundo Adorno (1969), da repressão dos instintos sexuais. Estes se tornaram empobrecidos e a relação de afeto entre pessoas envolvidas em um relacionamento amoroso, antes estabelecida através da relação sexual como um todo, passou a ser reduzida ao sexo genital. A vida erótica foi transformada na vida sexual saudável, na qual os indivíduos estão mais preocupados com a sua *performance* e a obtenção solitária de prazer, do que com um prazer real e completo,

capaz de ser produzido pela relação sexual entre duas pessoas. O sexo genital, agora liberalizado, foi, no entanto, purificado, extirpado de sua ligação com a natureza “suja”, e os prazeres advindos dela. A genitalidade, ao invés de se expandir com a aparente liberalização, se converteu em uma força que impõe tabus e reprime os instintos sexuais (ADORNO, 1969).

Para o autor, a verdadeira vida erótica instintiva dar-se-ia a partir da expansão da genitalidade e não de sua redução, como acontece na sociedade capitalista. Para ele, a felicidade poderia ter sua origem nesta expansão que, todavia, não se concretiza na atual organização social. Ainda assim, aos indivíduos é inculcada a ideia de liberdade e felicidade.

La vida erótica instintiva, las relaciones en que la sensualidad se realiza no es esa sana sex life que promueven hoy, en todos los países industrialmente adelantados, todas las ramas de la economía, desde la industria de los cosméticos hasta la psicoterapia. Quizás subsiste en la genitalidad la libido sexual, que se resume así cada individuo. La felicidad se origina con su expansión. (ADORNO, p. 96, 1969)

A indústria cultural, além de estabelecer relações de controle sobre o sexo e sobre os instintos sexuais, passa a reger a sexualidade como um todo. O prazer, aspecto fundamental da relação sexual, é submetido aos seus ideais, e substituído, de acordo com Adorno (1969), pelo prazer substituto. Este está vinculado à criação de necessidades falsas nos indivíduos, produzidas pela Indústria Cultural, e à sensação que a satisfação destas promove. Este processo se configura a partir da aparente possibilidade dada de consumo a todos os indivíduos pela atual forma de organização do capitalismo, a qual suscita uma sensação de liberdade e autonomia nos indivíduos, que nutridos pelo narcisismo, vivenciam essa sensação como um prazer, que acaba por substituir o prazer real. No entanto, essa satisfação produzida por falsas necessidades só tem como finalidade mascarar a falta de liberdade sexual real. De acordo com Silva (2010), os indivíduos, por meio dessa satisfação causada pelo prazer substituto, conformam-se facilmente à realidade a partir da construção de uma falsa consciência de liberdade.

(...) as pessoas tornam-se presas fáceis de ilusões estrategicamente produzidas para substituir as possibilidades reais de satisfação, incompatíveis com o modo de organização material da sociedade. O contentamento atingido por meio da introjeção dessa ilusão equivale ao desenvolvimento de atitudes conformistas para com a realidade. (SILVA, 2010, p. 40).

A satisfação do indivíduo dada pelo prazer substituto tem por finalidade, assim, iludi-lo com a ideia de liberdade, que não é possível ser vivida na atual sociedade. E

justamente para que essa consciência não seja alcançada pelo indivíduo, a sociedade produz uma ideologia que falseia as reais condições de existência. Este processo de produção de um indivíduo conformista é extremamente necessário para a reprodução do existente.

Outro autor que contribuiu para a reflexão acerca das transformações da sexualidade e sua repressão na sociedade foi Marcuse (1982). Para ele, a partir da ideologia da racionalidade tecnológica, a tensão mental existente entre o que é proibido e o que é permitido em termos de vivência da sexualidade foi reduzida. O indivíduo deve, sob essa nova forma do capitalismo, adaptar-se a uma realidade supostamente muito menos repressiva do que a de outrora, que aparenta não negar a satisfação das necessidades sexuais dos indivíduos, tornando sua adaptação mais aceitável. Este processo ocorre, segundo o autor, a partir de uma integração da sexualidade ao mundo do trabalho.

Na sociedade da racionalidade tecnológica, de acordo com Marcuse (1982), há uma permissividade para a exibição das características sexuais dos indivíduos no ambiente de trabalho, em seu cotidiano, o que antes era restringido à esfera privada se torna público. Com as novas relações de trabalho, que promovem ambientes mais limpos, e requerem profissionais mais bem “apessoados”, há uma transferência dos atributos sensuais antes revelados somente “entre quatro paredes”, para as relações de trabalho. O autor exemplifica essas transformações com a imagem das secretárias sensuais e os chefes de seção atraentes. Os padrões de beleza e o culto ao corpo impostos pela Indústria cultural são também exigidos dentro do ambiente de trabalho, e este se torna cada vez mais sexualizado.

Apesar da aparente liberalização da sexualidade no ambiente de trabalho, essas mudanças promovem uma deserrotização dos ambientes em que vivemos e estabelecemos nossas relações interpessoais, segundo o autor. Esta transformação está relacionada à transformação do processo de sublimação dos instintos sexuais. Antes, quando estes tinham menos possibilidades de serem satisfeitos, eram sublimados, transformados em atividades sociais construtivas e por isso, admitidos pela civilização. Este processo, apesar de ser causado pela repressão dos instintos sexuais, mantinha-os em constante latência, erotizando as relações entre os indivíduos e também os lugares. Com a atual permissividade do afloramento dos instintos sexuais, há uma redução da libido à experiência sexual em si. “O efeito é uma localização e concentração da libido,

a redução da experiência erótica para experiência e satisfação sexuais.” (MARCUSE, p. 83, 1982).

Desta maneira, as características da sociedade e da cultura que antes promoviam uma erotização de lugares e atividades se transformaram, e, com isso, a experiência erótica, antes expandida para objetos e lugares, foi reduzida à satisfação sexual obtida pelo ato sexual em si. A realidade hoje mecanizada dispensa, de acordo com Marcuse (1982), o processo de sublimação dos instintos sexuais. Este processo permitia que a libido transcendesse as zonas erógenas imediatas, o que promovia uma erotização do corpo e da realidade. Com a negação desse processo ocorre um empobrecimento da experiência sexual, um crescimento da energia sexual e uma redução da energia erótica.

Por exemplo, faça-se uma comparação entre o amor numa campina e o amor num automóvel, numa alameda nos arredores da cidade e numa rua de Manhattan. Nos casos anteriores, o ambiente compartilha e convida à concentração dos desejos libidinosos e tende a ser erotizado. A libido transcende as zonas erógenas imediatas – um processo de sublimação não-repressiva. Em contraste, um ambiente mecanizado parece bloquear tal autotranscendência da libido. Impelida no esforço para ampliar o campo de satisfação erótica, a libido se torna menos “polimorfa”, menos capaz de eroticismo até da sexualidade localizada, e *esta* é intensificada (MARCUSE, 1982, p. 83).

Segundo Marcuse (1982), apesar da evolução que representa uma liberalização das amarras repressivas que continham a sexualidade, esta nova configuração não deixa de representar um domínio sobre o indivíduo e sua sexualidade. O processo de sublimação, para o autor, era de importância fundamental para uma resistência à reprodução da sociedade, pois a partir dele se formavam ideias abstratas, desejos que transcendiam as leis impostas pela realidade concreta. Já na atual configuração da sociedade capitalista estas ideias e desejos são integrados à realidade, perdendo seu poder de contraposição ao existente, antes garantido pelo afastamento da materialidade. O novo processo de sublimação vigente na sociedade da racionalidade técnica é nomeado pelo autor, como dessublimação repressiva. “Em contraste com os prazeres da dessublimação ajustada, a sublimação preserva a consciência das renúncias que a sociedade repressiva inflige ao indivíduo, e assim preserva a necessidade de liberação” (MARCUSE, p. 85, 1982).

Em consequência dessas transformações pelas quais passou a sexualidade, o indivíduo passa a adaptar-se mais facilmente à realidade, já que esta parece não mais exigir uma negação dos instintos sexuais. Esta fácil adaptação, segundo Marcuse (1982), gera indivíduos que aceitam espontaneamente o que lhes é oferecido pela sociedade, que dificilmente questionarão a realidade por estarem bem adaptados a ela.

Essa falsa liberdade sexual, que nada mais é do que uma nova forma de controle da sexualidade pela indústria cultural, gera indivíduos submissos à ordem estabelecida.

Essa mobilização e administração da libido pode ser a responsável por muito da submissão voluntária, da ausência de terror, da harmonia preestabelecida entre necessidades individuais e desejos, propósitos e aspirações socialmente necessários. A conquista tecnológica e política dos fatores transcendentais da existência humana, tão característica da civilização industrial desenvolvida, afirma-se aqui na esfera instintiva: satisfação de um modo que gera submissão e enfraquece a racionalidade do protesto. (MARCUSE, p. 85, 1982).

Uma nova configuração da libido estaria, assim, segundo o autor, influenciando a forma como os indivíduos se relacionam com a realidade concreta, gerando atitudes de aceitação da realidade. Estaríamos desta maneira, no que tange à sexualidade, formando indivíduos submissos à ordem estabelecida, que aceitam sem muitos questionamentos e críticas a atual realidade? Seria de interesse do Estado a formação para a liberdade sexual, em uma sociedade que propaga uma falsa liberdade sexual como forma de controle dos indivíduos?

Após um entendimento das transformações pelas quais passou a sexualidade e as novas formas de repressão produzidas pela sociedade, iremos focalizar, agora, as vivências e percepções da sexualidade pelo indivíduo a partir de algumas determinações sociais. A forma pela qual os indivíduos vivem a sua própria sexualidade perpassa o seu desenvolvimento psicosssexual, a passagem pelas fases oral, anal, fálica e genital, estudadas por Freud. E este processo, por sua vez, influencia a forma pela qual os indivíduos lidarão com a sexualidade alheia.

O caminho para a genitalidade, segundo Marcuse (2013), foi traçado pela história da civilização de tal forma que praticamente dessexualizou os impulsos parciais e suas zonas erógenas a fim de ajustá-los aos requisitos da organização da sociedade. De acordo com Adorno (1969), os instintos sexuais da criança, a partir de um processo de integração, centralizam-se na genitalidade, único caminho para a reprodução, devido às repressões sociais mediadas pela família. Este processo, de acordo com os dois autores, provocou uma dessexualização do corpo humano.

Segundo Marcuse (2013) o processo de dessexualização esteve a favor do trabalho na nossa organização social, uma vez que a sociedade necessitava do corpo do homem para a produção, e quanto menos erotizado o corpo, mais energia era reservada para o labor. O princípio do prazer, responsável pelos instintos sexuais humanos é, desta

forma, reprimido, não só por ameaçar a existência da civilização⁶, mas também por ameaçar a organização da dominação social, promovida pelo sistema capitalista de produção. (MARCUSE, 2013)

Para o autor, que escreveu na década de 60, a organização do sistema capitalista em sua época promovia uma unificação dos instintos sexuais em um só objeto de desejo, um parceiro sexual do sexo oposto. Nessas condições, a sexualidade ficava restrita à reprodução e perdia sua função primária, a de obtenção do prazer. Para ele, posto que a sexualidade é por natureza perverso-polimorfa: “A organização social do instinto sexual interdita como perversões praticamente todas as manifestações que não servem ou preparam a função procriadora.” (MARCUSE, p. 37, 2013).

Esta realidade, como anteriormente explicitado, modificou-se com a atual forma de liberalização da sexualidade, porém algo dela persiste hoje por meio de tabus sexuais. Um deles está ligado à manifestação da sexualidade perverso-polimorfa que ainda é entendida por muitos como um desvio. O sexo anal, oral e outras formas de obtenção de prazer são ainda hoje tidos como tabus para os indivíduos, essas práticas são muitas vezes mal vistas e atreladas à promiscuidade. A normatividade relacionada à sexualidade e a supremacia da genitalidade, ainda sustentadas hoje, podem interferir na formação dos indivíduos, promovendo uma formação repressiva que limita os instintos sexuais e a sexualidade em geral e produz graves consequências para o desenvolvimento sexual dos indivíduos.

As práticas sexuais que transcendem o sexo genital eram entendidas por Freud (1989) como perversões. Para o autor, estes processos estavam relacionados ao destino da pulsão sexual e eram desviantes nos casos em que o objeto sexual ou o alvo sexual eram diversos dos da norma da época, isto é, nos casos em que o objeto sexual não correspondia ao do sexo oposto do indivíduo, ou quando o alvo sexual não era a relação sexual genital. Os indivíduos que passavam por estes processos eram considerados desviantes e estes processos eram agrupados dentro do espectro das perversões sexuais.

Estes processos, nomeados por Freud (1989) como perversões, são entendidos por Marcuse (2013) como uma rebelião contra o princípio de desempenho⁷, dado que expressam, para o autor, uma resistência contra a subjugação dos instintos sexuais à

⁶ Marcuse (2013) evidencia que a organização repressiva dos instintos não é própria do capitalismo, mas “subjacente a todas as formas históricas do princípio de realidade na civilização” (MARCUSE, p. 27, 2013).

⁷ Termo adotado pelo autor para se referir ao princípio de realidade desenvolvido pela forma de organização da sociedade capitalista atual.

ordem da reprodução. Eles desafiam essa ordem quando defendem a sexualidade como fim em si mesmo e não como um meio para um fim útil (a reprodução). O prazer é estabelecido como finalidade da relação sexual nas perversões, ao contrário do sexo a favor da reprodução, ou do sexo reduzido à genitalidade. A homossexualidade e outras formas de expressão dos desejos sexuais que extrapolam as relações sexuais genitais heterossexuais, consideradas expressões da sexualidade perversa, por Freud (1989), poderiam ser entendidas, de acordo com Marcuse (2013), como formas de rebelião contra a ordem repressiva. O preconceito difundido na e pela sociedade contra estas expressões diversas de vivências da sexualidade, pode ter tido sua gênese na cultura da sexualidade reprodutiva, que ainda hoje permanece de alguma forma nos tabus sexuais atuais, tendo sido introjetado nos e pelos indivíduos.

Tomemos como exemplo a homossexualidade e a bissexualidade, ambas persistem como tabus sexuais nos dias atuais, e que poderiam representar, se seguirmos o raciocínio de Marcuse (2013), possíveis formas de resistência ao sistema. No entanto, de acordo com Silva (2010), elas podem representar também a manutenção deste mesmo sistema, pelo fato de se enquadrarem em algumas normas impostas pela Indústria Cultural, como por exemplo, os padrões de beleza, de relacionamento amoroso, a reprodução da ideologia da divisão de classes sociais etc. Com as transformações da realidade houve uma integração também dessas diversas manifestações da sexualidade ao sistema capitalista, que segundo o autor, “cria subculturas especializadas na absorção das camadas desviantes, impulsionando o seu ajustamento parcial” (SILVA, p. 48, 2010).

O entendimento de Adorno (2015) sobre o mecanismo da homossexualidade diverge do otimismo marcuseano. Para ele, este se assemelha ao mecanismo da identificação produzido pela Indústria Cultural, uma vez que ignora o processo de diferenciação, essencial para a formação do indivíduo. A capacidade de diferenciação entre o eu e o outro se desenvolve a partir da primeira experiência de diferenciação vivida pela criança, a da diferença entre os sexos. Para Adorno (2015), os homossexuais desenvolvem uma visão “monocromática” do mundo, não sendo capazes de ver aquilo que é diferente: “(...)os homossexuais mostram uma espécie de cegueira cromática para com a experiência: a incapacidade para o conhecimento daquilo que é individualizado; para eles, todas as mulheres são, em duplo sentido, “iguais” (ADORNO, p. 126, 2015).

O autor expõe esta visão sobre homossexualidade também em um dos aforismos de seu livro *Minima Moralia*, ao discutir a falsa virilidade do homem tipo “macho alfa”,

que Adorno (2001) chama de *Tough guys*. O autor associa a formação dessa personalidade com o sado-masiquismo. Para ele, toda a aparência de durão, daquele que deve aguentar as amarguras da vida, tomando o uísque amargo, ou fumando o charuto muito forte, está relacionado ao masiquismo e a sua prática de humilhação do outro se vincula ao sadismo.

Os tipos machões, segundo o autor, cultivam um desprezo por aquilo que é feminino, praticam o bullying⁸ contra homens intelectuais, que preservam certas características femininas. De acordo com Adorno (2001), essa violência resulta do incômodo sentido pelo “machão” por suas próprias características e desejos femininos, e por não as suportarem e para que não as reconheçam, projetam a violência no outros que as exibem de forma mais livre. As características masculinas são impostas, desta maneira, como ideal. A Homossexualidade, segundo o autor, torna-se totalidade no sentido da sobreposição dos valores masculinos aos femininos. Mais uma vez o autor associa a homossexualidade a uma falta de diferenciação.

Ao mesmo tempo em que o autor relaciona a homossexualidade à cultura da identificação, processo que promove a reprodução da sociedade, entende esta também como mais um dos tabus da sexualidade que atuam como empecilho à libertação da vivência sexual e à formação do indivíduo autônomo. Ao resgatar o entendimento Freudiano da homossexualidade, como fruto de um conflito infantil mal resolvido, que desencadeia uma neurose, o autor, no entanto, defende que a partir da repulsa e repressão da sociedade os homossexuais têm suas possibilidades de desenvolvimento espiritual diminuídas em função do sofrimento desencadeado pela extrema violência que sofrem. De acordo com ele, se pudessem existir mais livremente na sociedade, desenvolver-se-iam com menos características neuróticas: “Donde, por lo menos, el tabu social contra la homosexualidad es más débil, como sucede en ciertas sociedades cerradas aristocráticas, los homosexuales exhiben menos características neuróticas (...)” (ADORNO, p. 103, 1969).

Podemos concluir que no que tange à discussão sobre homossexualidade, as visões de Adorno e Marcuse convergem no que diz respeito à repressão que vivem na atual sociedade, porém divergem no que concerne ao caráter reacionário ou progressista da sexualidade. Para o primeiro, a homossexualidade se assemelha ao processo de

⁸ O termo bullying é um conceito recente, que pode, entretanto, ser aplicado ao que Adorno se referia neste aforismo, que seria uma depreciação, humilhação do outro, praticada a partir de uma violência simbólica.

reprodução da existência presente na ideologia da indústria cultural pela cultura da identificação. Já para o segundo, a homossexualidade, assim como outras formas de vivência da sexualidade, serve como resistência à ordem estabelecida, por questionar a redução do espectro sexual às relações sexuais genitais. Tendemos a concordar com Marcuse (2013) na sua concepção sobre a homossexualidade, pois em nosso entendimento a orientação sexual estaria mais relacionada a uma diversidade de vivências sexuais e prazeres, relacionadas à expansão dos instintos sexuais, do que a uma falha no processo de diferenciação do eu.

Na atual vivência da sexualidade, outra esfera que se transformou, segundo Adorno (1969), foi o destino da libido. Antes, ela era direcionada a um objeto sexual, a uma outra pessoa, e agora, de acordo com o autor, ela passa do eu do outro para o eu do indivíduo regredido, acarretando uma centralização da pulsão sexual no eu, mesmo que projetado no outro. Com isso o prazer sexual se torna extremamente narcísico.

[A negação do princípio do eu] Ella se agita en aquellas formas invariables de la sociedad burguesa, en su sentido más lato, que han favorecido la integración, la necesidad de identificación. Primero se habría tratado de realizarla, para después eliminarla nuevamente. Lo que simplemente es idéntico a sí mismo, no es capaz de felicidad. En la centralización genital en el yo, y en la manera de encarar de igual forma a los otros, para los cuales se puso, no por azar, el nombre de “pareja”, se da una forma de narcisismo. (ADORNO, 1969, p. 96).

Esta mudança do direcionamento da libido funciona como uma regressão à fase do narcisismo secundário, na qual o bebê direcionava a sua libido à imagem de si mesmo. Como explicitado pela citação de Adorno, podemos associar esta transformação do funcionamento libidinal às transformações desencadeadas pela ideologia da Indústria Cultural, que promove uma cultura da identificação, na qual o indivíduo deve se assemelhar ao ideal de indivíduo imposto pela cultura para ser incluído por ela. A cultura de massas promove, assim, indivíduos cada vez mais semelhantes, suprimindo as diferenças e a individualidade. Esta cultura gera indivíduos cada vez mais absortos em si mesmos, já que perdem, nas suas relações sexuais, a dimensão do outro, concentrando sua energia libidinal no seu próprio eu.

O indivíduo ensimesmado deixa de se deparar com a dimensão da diferença proporcionada pela experiência de uma verdadeira relação com o outro, passando a reproduzir uma existência a partir do seu eu, e das suas concepções. A relação com a diferença é, desta forma, deteriorada, assim como a tolerância a opiniões divergentes ou vivências diversas das experienciadas pelo eu do indivíduo regredido. Como consequência desta regressão, os tabus construídos pela sociedade e introjetados nas e

pelas pessoas se dirigem aos diferentes, os quais, pelo simples fato de serem diferentes, são considerados inimigos.

Este processo de regressão do eu promovido pela cultura da identificação, assim como a contínua repressão da sexualidade, que como visto, dá-se hoje sob novas formas, pode, segundo Adorno (1969), converter-se em um embrião permanente de personalidades autoritárias. De acordo com o autor, a partir dos estudos desenvolvidos no livro *A Personalidade Autoritária*⁹, pôde-se comprovar que os indivíduos suscetíveis ao tipo de governo autoritário possuem fantasias persecutórias contra grupos que manifestam sua sexualidade de formas diferentes ao *mainstream*, por projetarem nesses grupos seus desejos sexuais reprimidos.

Las personas que, por la estructura de su carácter, están predispuestas a convertirse en secuaces del totalitarismo, son aquellas sujetas en destacada medida a fantasías persecutorias contra los que, en su opinión, son desviados sexuales, así como a representaciones sexuales incontroladas que reprimen en sí mismas pero que proyectan a grupos extraños. (ADORNO, p. 94, 1969).

Estas representações sexuais, as quais são conteúdos dos tabus sexuais ainda hoje reproduzidos, povoam os desejos dos indivíduos. A renúncia erótica a esses desejos, segundo Adorno (1969), poderia estar relacionada ao ódio dirigido ao diferente pelos indivíduos que possuem uma personalidade autoritária. Os grupos depositários desse ódio são aqueles que realizam os desejos reprimidos destes indivíduos.

O grupo dos homossexuais, de acordo com o autor, é um dos exemplos destes grupos perseguidos. O prazer, nesta forma de vivência da sexualidade, por ser obtido através de relações sexuais que transcendem a relação sexual genital, como já explicitado, é, todavia, visto como desviante. Ainda que todos nós passemos pelas fases de desenvolvimento sexual, e, portanto, pela sexualidade perverso-poliforma, reprimimos estes desejos que transcendem o prazer relacionado à genitalidade, e que posteriormente retornam à nossa consciência por meio de mecanismos de defesa. No caso das fantasias persecutórias, o mecanismo em questão é a projeção. O indivíduo projeta no outro a punição aos seus desejos, o ódio resultante da culpa.

A mentira presente neste tabu, pelo fato de já ser conhecida e, no entanto, ainda ser reproduzida, é convertida em sadismo contra aqueles que vivem aquilo que é proibido pela moral sustentada pelos tabus. Desta forma, completa-se o encadeamento do processo psíquico que promove a perseguição a grupos minoritários. A partir da regressão do eu ao narcisismo secundário, o indivíduo, mediante a projeção de seus

⁹ T.W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e R. Nevitt Sanford: “The Authoritarian Personality”, Nova York, 1950.

desejos reprimidos, reproduz o ódio aos grupos que manifestam sua sexualidade de forma diversa da moral que sustenta ainda hoje os tabus sexuais. As pessoas que passam por esse processo, como explicitado, apresentam uma predisposição, segundo suas estruturas de caráter, a se tornarem seguidores de ideologias autoritárias.

Na concepção de Adorno (1969), apesar de os indivíduos se sentirem sexualmente livres, continuam submetidos aos tabus sexuais, que são sempre amparados por poderes institucionais. Eles se sentem ameaçados diante das exigências das instituições poderosas e pelo fato de terem tão pouca possibilidade de ação. Esta sensação de ameaça remete-os ao medo de castração vivido em seu desenvolvimento infantil. E por sentirem-se ameaçados, promovem repressão, projetam o ódio latente em grupos minoritários que subvertem essas exigências. Esse tipo de repressão e controle da sexualidade pode gerar intolerância à diferença (um dos efeitos do preconceito) e subserviência ao sistema, formando indivíduos para a reprodução do existente e não para a autonomia, o que dificulta a possibilidade de pensamento crítico e uma possível mudança da realidade tomada por tabus sexuais.

Estes processos de repressão da sexualidade, analisados pelos autores durante o período de sua produção intelectual, promoviam, como vimos, um permanente embrião para a formação de personalidades autoritárias. Estaríamos, ainda hoje, a partir da repressão da sexualidade humana, produzindo permanentemente indivíduos suscetíveis a um governo totalitário? As novas formas de repressão estudadas por estes autores têm se reproduzido na atual sociedade brasileira? Como visto, os tabus sexuais sempre estão amparados pelas instituições sociais, sendo uma delas a Educação. Se a sociedade Brasileira tem reproduzido estas formas de repressão que explicitamos, elas estariam sendo sustentadas pelas Políticas Públicas de Educação Infantil. Teriam estas, alguma possibilidade de resistir aos tabus sexuais, e promoverem esclarecimento, e autonomia?

Como esclarecido no primeiro capítulo, Adorno (2005) entende que há sim uma possibilidade de resistência ao sistema a partir das pessoas, estas poderiam, desta forma, contrapor-se aos tabus sexuais e à sua reprodução. As Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil são construídas pelas pessoas, sua elaboração depende das concepções destas sobre a sexualidade, e se estas oferecem uma possibilidade de resistência, assim também podem aquelas resguardar uma oposição à reprodução de preconceitos vinculados à sexualidade. Se a realidade é entendida, pelo pensamento de Adorno, a partir do conceito da contradição dialética, a política, campo a partir do qual

são construídas as Políticas Públicas, é envolvida pela mesma contradição, desta maneira podendo apresentar uma resistência ao sistema.

3.2 Gênero e Repressão

O modo como os indivíduos viverão o seu desenvolvimento psicosssexual e serão formados pelas instituições sociais não se dá de igual maneira para as meninas e meninos. Há uma relação de desigualdade de tratamento e oportunidades na formação das mulheres e elas sofrem de forma mais profunda as repressões da sociedade. As meninas desde muito cedo são ensinadas a fechar as pernas, pois têm que se comportar como “mocinhas”, são chamadas de princesas e ganham brinquedos como bonecas e fogõezinhos para cozinhar. Enquanto que os meninos são presenteados com super-heróis, são chamados de homenzinhos e são encorajados a ter muitas namoradinhas. Porque é produzida pela sociedade essa diferenciação no tratamento de meninos e meninas desde sua infância? Qual a gênese da opressão das mulheres na sociedade? Quais as formas de repressão sofridas pela mulher?

Os processos de repressão da sexualidade, explicitados no item 1 deste capítulo, perpetuados pela sociedade capitalista em razão de sua reprodução não afetam de igual maneira os homens e as mulheres. As mulheres têm sido historicamente alvos tanto da repressão do sistema, como dos homens. A construção do conhecimento, daquilo que se conhece e o que se perpetua como verdade, foi protagonizada pelo universo masculino. De acordo com Beauvoir (2016), legisladores, filósofos e escritores asseguraram que a condição de submissão da mulher, que segundo a religião era vontade dos deuses, fosse também mantida na sociedade concreta. À mulher sempre esteve reservado o lugar secundário, da subserviência ao homem, que era considerado dotado de poder e direito, a partir de um entendimento religioso e biológico das relações de gênero. As religiões, segundo a autora, promovem o domínio do homem sobre a mulher a partir das lendas de Pandora e Eva¹⁰, e a Biologia a partir da lei do mais forte.

A concepção de fraqueza e inferioridade da mulher imposta pelo homem se perpetua na história da humanidade e do conhecimento. Freud, um autor de extrema importância para a análise das repressões da sexualidade humana, apesar de reconhecer

¹⁰ Pandora é considerada, a partir da mitologia grega, a primeira mulher do gênero humano, que foi criada, a partir do pedido de Zeus, com a finalidade de agradar aos homens (BULFINCH, 2002). E Eva, de acordo com o mito cristão, foi criada por Deus, a partir da costela de Adão, um homem.

a condição de extrema repressão pela qual vivia a mulher em sua época, contribuindo para uma compreensão da histórica opressão à sexualidade feminina, constrói sua teoria a partir do entendimento da inferioridade da mulher, posicionando-a em um lugar secundário. Segundo Beauvoir (2016), o autor discute a sexualidade feminina a partir das categorias utilizadas para explicar o desenvolvimento psicosssexual masculino, alterando somente alguns traços. Ele tampouco se preocupa, de acordo com a autora, em se aprofundar no estudo do destino da mulher.

Vários desenvolvimentos teóricos do autor podem demonstrar esta tendência de supervalorização do masculino em detrimento do feminino. Por exemplo, a construção de uma das categorias teóricas mais importantes para a psicanálise freudiana, o Complexo de Édipo, na visão de Beauvoir (2016), dá-se a partir da configuração masculina. O complexo de inferioridade, uma vivência feminina de acordo com a teoria freudiana, é construído a partir do conceito de inveja do pênis, o qual Freud utiliza para explicar um suposto desejo da menina de possuir o pênis. Esta categoria teórica parte do pressuposto de uma supremacia masculina do desenvolvimento psicosssexual. Dois excertos dos textos freudianos exemplificam esta relação estabelecida pelo autor:

A anatomia reconheceu no clitóris situado no interior da vulva feminina um órgão homólogo ao pênis, e a fisiologia dos processos sexuais acrescenta que esse pequeno pênis, que não aumenta de tamanho, comporta-se na realidade, durante a infância, como um pênis genuíno - torna-se a sede de excitações que fazem com que ele seja tocado, e a sua excitabilidade confere à atividade sexual da menina um caráter masculino, sendo necessária uma vaga de repressão nos anos da puberdade para que desapareça essa sexualidade masculina e surja a mulher (FREUD, 1976, p. 220).

Elas [as meninas] desenvolvem um vivo interesse por essa parte do corpo masculino, interesse que é logo seguido pela inveja. As meninas julgam-se prejudicadas e tentam urinar na postura que é possível para os meninos porque possuem um pênis grande; e quando uma delas declara que 'preferiria ser um menino', já sabemos qual a deficiência que desejaria sanar (FREUD, 1976, 221).

Nos dois excertos Freud (1976) se refere à sexualidade feminina em comparação à masculina, tendo como base a sexualidade do menino. Para Beauvoir (2016), a ideia de mutilação atrelada ao medo da castração, vivido, segundo o pensamento freudiano, tanto pelo menino, quanto pela menina em determinado momento no Complexo de Édipo, parte de uma valorização do órgão sexual masculino. Esta valorização, segundo ela, tem base na valorização social da virilidade, e não na simples diferença anatômica.

Não é a ausência do pênis que provoca o complexo, e sim o conjunto da situação; a menina não inveja o falo a não ser como símbolo dos privilégios concedidos aos meninos; o lugar que o pai ocupa na família, a preponderância universal dos machos, a educação, tudo confirma a ideia da superioridade masculina. (BEAUVOIR, 2016, p. 72).

Freud, na concepção de Beauvoir (2016), constrói toda a teoria da libido a partir do prisma masculino, na medida em que afirma ter a libido uma essência masculina, ainda que surja na mulher. Ao discutir a sexualidade feminina e as consequências de sua repressão, Freud (1976) justifica a inferioridade intelectual de muitas mulheres a partir do argumento de uma inibição do pensamento causada pela repressão sexual, que seria superior na mulher. Apesar de o autor considerar a educação repressiva, e não a configuração biológica como causa da inferioridade intelectual das mulheres de sua época, não deixa de construir a sua teoria a partir da valorização da fisiologia masculina, não escapando de certa biologização na explicação das diferenças entre homens e mulheres. Na medida em que Freud centra sua teoria do aparelho psíquico e do desenvolvimento psicosssexual nas relações estabelecidas pelo menino, o autor reproduz a concepção e supremacia masculinas, que historicamente tem servido como justificativa para a subjugação da mulher.

Segundo Beauvoir (2016), a mulher tem sido pensada através do entendimento masculino, não só por Freud, mas por toda a construção do conhecimento, desde Platão. À mulher, sempre foi imposta a condição de Outro no mundo, em relação ao homem que é Um; a ela era dado o lugar de objeto, o qual tem sua consciência regida por uma consciência maior e soberana, a masculina. A mulher, na concepção do homem, não teria, na condição de objeto, capacidade para pensar e ditar as condições da sua própria existência. “A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 2016, p. 12).

Esta forma de organização da realidade e do conhecimento baseada no poder masculino tem sido nomeada pelo pensamento feminista como Patriarcado. Para Beauvoir (2016), as teorias que tentam sustentar a existência do matriarcado estão incorretas, pois a ideia de uma supremacia social da mulher não passa de um mito. A sociedade, segundo a autora sempre foi masculina, uma vez que o poder político sempre esteve nas mãos do homem. O Patriarcado produz imagens e concepções sobre o feminino que excluem o posicionamento da mulher, ao passo que promove a supremacia masculina. Esta supremacia surge, de acordo com Horkheimer e Adorno (2006), a partir da imposição feita pelo homem sobre a mulher, de seu lugar no mundo. Mediante a oposição criada pelo homem entre Civilização e Natureza, racionalidade e irracionalidade, à mulher é determinada a condição de elo mais fraco da relação, o da

Natureza, da irracionalidade. Enquanto o homem saía para conquistar o mundo, dominar a Natureza para a construção da civilização, a mulher foi encarregada de uma vã ocupação, cuidar dos que produziam. “É o homem que deve sair para enfrentar a vida hostil, é ele quem deve agir e lutar. A mulher não é sujeito. Ela não produz, mas cuida dos que produzem, (...)” (HORKHEIMER e ADORNO, 2006, p. 203).

O controle sobre a existência da mulher tem seu fundamento, segundo Horkheimer e Adorno (2006), na relação imposta pelo homem entre Natureza e Mulher. Uma vez que a construção da civilização pelo homem só tem sido possibilitada mediante a dominação da Natureza, constrói-se a ideia, através da moral e da religião, de que a mulher também deve ser dominada e controlada, para que ela não ofereça perigo à racionalidade do homem, necessária para a reprodução da existência. “Ela [A mulher] passou a encarnar a função biológica e tornou-se símbolo da natureza, cuja opressão é o título de glória dessa civilização” (HORKHEIMER e ADORNO, 2006, p. 203).

A mulher, uma vez que deve ser dominada, sofre inúmeras formas de repressão pelo homem e pela sociedade. Segundo Duarte (1993), a mulher, ao representar a natureza a ser controlada, deve ser dócil, domesticada, “mansa” como um animal que foi dominado pelo homem, já que o seu oposto, a mulher vívida, a que protesta, representaria uma natureza não controlada, lembrando o homem de sua falha ao controlar a natureza em si mesmo.

A imagem da mulher vívida, que expõe sua sensualidade, e natureza indômita, é relacionada pelos homens à prostituta. Este tipo de mulher é aquele que apesar de realizar os desejos sexuais dos homens oferece perigo para a dominação da sua natureza por meio da racionalidade. Horkheimer e Adorno (2006) exemplificam essa imagem de mulher a partir do mito de Circe na Odisseia. Circe era uma Deusa que induzia os homens a se deitarem com ela, e após a relação sexual transformava-os em animais, seus servos. Circe oferece perigo, pois tira do homem sua autonomia, sua humanidade, faz do homem seu escravo, oposto do que para o homem deve ser o lugar da mulher; ela não deve ocupar a posição de dominadora, mas sim de dominada.

As duas imagens da mulher, a recatada e domesticada e a prostituta, objeto sexual e perigosa, são produzidas pelo homem e por ele controladas. No mito de Circe, Ulisses acaba por vencer o seu perigo, resistindo à magia da Deusa e permanecendo homem mesmo depois de se deitar com ela; ele consegue convencê-la ao sexo por meio de um contrato que o poupa da transformação. A partir deste mito é que, segundo

Horkheimer e Adorno (2006), configura-se a dupla imagem da mulher presente na sociedade burguesa: a sedutora irresistível, que é ao mesmo tempo impotente face ao poder representado pelo homem.

A burguesia embolsou junto à mulher a virtude e o recato: como formações reativas da rebelião matriarcal. Ela própria obteve para toda essa natureza explorada a admissão no mundo da dominação, mas como natureza vencida. Subjugada, ela reflete para o vencedor sua vitória através da submissão espontânea: a derrota, como devotamento; o desespero, como a beleza da alma; o coração violentado, como seio amante. (HORKHEIMER e ADORNO, 2006, p. 204).

Além destas imagens impostas à mulher, o papel de representar a beleza foi designado a ela pelo homem. A beleza surge, de acordo com Horkheimer e Adorno (2006), a partir de um retorno da Natureza, como dominada à civilização. Através da arte, da moral, do amor sublime, segundo o autor, a natureza retorna à civilização com a benção do homem e sua admiração. Estas expressões da Natureza, no entanto, configuram somente provas da vitória do homem sobre ela mesma, e são por isso, mantidas pelo homem, para o seu escárnio e glória. Nos tempos dos reis, de acordo com Horkheimer e Adorno (2006) quem se encarregava de lhes mostrar sua vitória sobre a natureza era o bobo da corte, e com a sua extinção, essa tarefa foi transferida às mulheres. “Desde que os bufões aleijados, cujos saltos e guizos exprimiam em outros tempos a triste felicidade da natureza vencida, se livraram do serviço dos reis, as mulheres foram encarregadas do cultivo planejado do belo” (HORKHEIMER e ADORNO, 2006, p. 204).

Estas imagens e papéis da mulher construídos historicamente pelo homem oprimem a mulher, e se mantêm na atualidade. De acordo com Duarte (1993), surgem ainda formas adicionais de opressão à mulher desde o advento da Indústria Cultural. A mulher ainda vista como objeto passa, então, na sociedade capitalista da troca de mercadorias, a ser mais uma entre as mercadorias a serem fabricadas e vendidas. A partir dos ideais impostos pela Indústria Cultural, surgem novos ideais de beleza, de conduta e felicidade, os quais a mulher tem que seguir se quiser ser incluída por esta sociedade. “(...) os grandes conglomerados de comunicação representam a mulher nos seus produtos como se elas fossem um estúpido pedaço de natureza que – certamente – tem de ser domesticado” (DUARTE, 1993, p. 76).

A relação entre a mulher e a beleza continua nesta sociedade, só que agora a opressão, representada pelos padrões, intensifica-se, já que no sistema capitalista patriarcal, segundo o autor, sua beleza seria quase o seu único valor de troca. A mulher,

desta forma, vê-se compelida a seguir os mandamentos da Indústria Cultural, já que em muitos casos sua própria existência depende deles. Tomemos como exemplo as *top models* ou as mulheres encontradas na revista *playboy*, sua subsistência no sistema capitalista depende do quão belas são e como conseguem manter sua beleza.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista e as conquistas dos direitos da mulher através de sua luta, este valor de troca se expande a partir da entrada da mulher para o mercado de trabalho. De acordo com Matos (1997), as transformações nas relações de trabalho e desenvolvimento tecnológico da sociedade diminuíram a necessidade da força física para a produção, o que possibilitou a incorporação da mulher ao universo do trabalho social. Esta integração, no entanto, promoveu, segundo a autora, uma maior exploração da mulher, dado que esta foi incorporada às relações de produção capitalistas que utilizam os indivíduos como instrumento de trabalho, explorando-os.

A conquista do mundo do trabalho pela mulher, ao mesmo tempo em que significa, segundo Duarte (1993), um avanço em relação ao estado de dependência material em que vivia no seio familiar, representa uma duplicação da repressão e opressão já vivida na família. A mulher sempre foi explorada por sua condição de “trabalhadora doméstica” no capitalismo, pois, exercia um trabalho árduo, de cuidar da casa e dos filhos sem ter seu trabalho valorizado materialmente. Ao ser integrada ao mundo do trabalho, ela ganha, por ter a possibilidade de também produzir a própria existência, mas perde, dado que não deixa de ter que cuidar dos filhos e da casa. Ela tem, desta maneira, seu trabalho duplicado. Além disso, sua condição de objeto não muda com a sua integração ao mundo do trabalho: “Na permissão às mulheres de todas as actividades controladas possíveis oculta-se a permanência da sua desumanização. Na grande empresa, continuam a ser o que foram na família: objectos” (ADORNO, 2001, p. 81).

Além da intensificação do trabalho da mulher, outra consequência negativa deriva da sua integração ao mundo do trabalho, a exploração característica das relações de produção capitalista. A mulher, na visão de Matos (1997), passa a incorporar características antes reservadas ao universo masculino, como a competitividade e agressividade, que são necessárias para que se consiga prosperar no mundo do trabalho. Ela passa a compartilhar da miséria espiritual produzida pelo sistema capitalista que resulta das relações baseadas na exploração do homem pelo homem para a produção do lucro.

Nos primórdios da época burguês-produtivista e masculina, a mulher nunca obteve uma igualdade com o mundo masculino; por essa razão, não precisou censurar em sua existência todos os impulsos, sentimentos e necessidades que o homem foi constringido a recalcar, a fim de participar com maior eficácia das perspectivas de sucesso na luta pela afirmação de si na sociedade da “livre-concorrência”. Como a mulher era formada para a esfera da família e não para o “espaço-social”, pôde, como mãe, preservar valores ditos “pré-capitalistas”, com o que a criança experimentava um amor incondicional, subtraído à lógica do capital. (MATOS, 1997, p. 72).

Na concepção da autora, a circunscrição da mulher à família, apesar de seus ônus, conservava algo de emancipador para a mulher frente ao capitalismo. Ela resguardava, dentro da família e longe das relações de exploração do sistema, o amor. Como explicitado no capítulo 1 desta dissertação, a mãe representava para o filho uma fonte de afeto incondicional e proporcionava a ele uma possibilidade de emancipação ao mediar as forças embrutecidas da sociedade, a autoridade social, através de relações amorosas. Ela representava, desta maneira, uma resistência à frieza que a sociedade capitalista promove a partir das relações de trabalho. Para Horkheimer (apud Matos 1997), a mulher era o símbolo do amor e do conflito com a autoridade pública.

E é no interior da família que a mãe desempenhava função emancipadora. Era ela a “representante da realidade externa”, possibilitando à criança o discernimento de seu ser separado, a ruptura com o estado fusional mãe-filho, de tal forma a viabilizar a saída deste momento hedonista ao qual sucede, não obstante, o cuidado materno como princípio de realidade, ponte de individualidade e autonomia do sujeito. (MATOS, 1997, p. 75)

A partir da integração da mulher ao mundo do trabalho, de acordo com Matos (1997), ela deixa de desempenhar este papel de oposição na mediação entre o filho e a sociedade capitalista e acaba tornando-se a sua porta-voz. Ela mesma se embrutece a partir de sua integração, deixa de ser a representação de um resquício de amor e afetividade que poderia servir de resistência ao capitalismo.

Atualmente a mulher tem, em certa medida, masculinizado-se, incorporando características antes exclusivas ao homem. As imagens masculinas e femininas construídas, como explicitado, pela sociedade patriarcal, guardam uma simbologia de oposição. De acordo com Matos (1997), a imagem do homem está atrelada à morte, enquanto que a da mulher, à vida. A autora estabelece estas correlações a partir da leitura do antropólogo Pierre Clastres. Em seu livro “O infortúnio do guerreiro selvagem”, o autor, segundo Matos (1997), indica ser a guerra o atributo essencial do masculino primitivo, e resgata a relação entre guerra e morte, indicando o guerreiro como um ser-para-a-morte. Enquanto que a feminilidade, para o autor, estaria atrelada

primeiramente à figura da maternidade, à geração de vida, sendo a mulher um ser-para-a-vida.

Na concepção de Marcuse (apud Matos 1997), a feminilidade representaria Eros, prazer e vida, opondo-se, desta maneira, à sociedade industrial tecnológica que obedece ao tempo masculino que simboliza a produtividade e a morte, Thanatos. O tempo do trabalho na sociedade capitalista seria, segundo Matos (1997), o tempo-vazio, fixo, do relógio, tempo morto. Já a feminilidade para a autora simbolizaria o tempo do não-trabalho, da fruição do prazer que aspira à vida. Esta relação estabelecida pela autora entre trabalho/homem e morte, e não-trabalho/mulher e vida, pode ser mais uma vez associada à relação entre homem e domínio da natureza. A natureza, ao retornar para a civilização como arte e beleza, é representada pela mulher como vida e prazer. E a natureza, por ser incompatível com a construção da civilização e com a sociedade tecnológica pode ser atrelada ao não-trabalho.

Em contrapartida ao caráter masculino da cultura, o “eterno feminino” é o representante da receptividade, da sensibilidade, da não-violência, da ternura – qualidades incompatíveis com a sociedade produtivista, agressiva e competitiva. O que significa que à “temporalidade masculina” se contrapõe a “ucronia” feminina”. (MATOS, 1997, p. 70)

A imagem da mulher atrelada à natureza é aqui vista pela autora como positiva, como uma possibilidade de resistência ao sistema, à realidade concreta em que vivemos e que nos explora. As imagens impostas à mulher pelo patriarcado, de representantes do prazer e da beleza, que deveriam ser dominados e controlados no e pelo homem, são entendidas como uma contraposição ao desenvolvimento da civilização masculina que, ao dominar a mulher, domina assim o que seria emancipador em si mesmo. “O “princípio feminino” é jogo, prazer, sensibilidade – tudo que foi subjugado pelo princípio de realidade, pela razão repressiva, dominadora da natureza, do homem e da natureza interior do homem” (MATOS, 1997, p. 66).

Parte dessa dominação da natureza pela civilização e pela sociedade capitalista está relacionada à dominação do corpo. O corpo possui um vínculo simbólico direto com a natureza, pois ele representa para o homem a sua condição de dominado. Como não é possível ter controle sobre a morte, o corpo, por ser efêmero, relembra constantemente o homem de sua finitude, do controle que a natureza exerce sobre ele, do limite imposto por ela ao seu domínio.

Desta forma, o corpo deve também ser dominado, controlado. Ele, com seus instintos e desejos, oferece perigo constante para a sua condição de dominador. Na

sociedade capitalista, entretanto, este controle sobre o corpo ganha novas formas e se intensifica através das relações de produção. De acordo com Horkheimer e Adorno (2006), a partir da organização do trabalho no capitalismo, o desfrute do corpo é entendido como um empecilho para a construção da força bruta necessária à produção. “O corpo se vê de novo como escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado” (HORKHEIMER e ADORNO, 2006, p. 191).

O corpo, apesar de ser reprimido e contido para que se ajuste ao trabalho, não deixa de servir como caminho para a obtenção do prazer. Desta maneira, sua utilização para o prazer sexual continua a ser desejada pelo indivíduo. Oferecendo um perigo para a reprodução da sociedade, o corpo é atrelado à ideia de “mal” pela moral e religião. O cristianismo, de acordo com Horkheimer e Adorno (2006), reproduz o enaltecimento do trabalho, necessário para a reprodução do capitalismo, e define o corpo como fonte de todo o mal.

A sexualidade, caminho pelo qual se obtém prazer através do corpo, é também reprimida pela moral e religião e vista como uma ameaça ao sistema. As repressões da sexualidade humana, já discutidas no primeiro item deste capítulo, fazem parte então da repressão primeva ao corpo. Esta repressão e o recalque da sexualidade não se dão de igual maneira para a mulher e para o homem. Por sua condição imposta como representante da natureza, a mulher é vista como uma representação muito mais direta do corpo e da sexualidade, daquilo que deve ser domesticado no homem. Ademais, a mulher, por sua condição de objeto na sociedade patriarcal, tem sua sexualidade controlada pela cultura e pelo homem desde sua gênese.

A mulher vive uma eterna dualidade, ela representa, para o homem, aquilo que deve ser domesticado e também aquilo que promove prazer, tal como o corpo. Seu corpo e sexualidade são, desta forma, direcionados a duas posições na sociedade, a do recato, e a da sensualidade. Na sociedade tecnológica, por meio da indústria cultural, o corpo da mulher é vendido simultaneamente como objeto de prazer e algo a ser resguardado. A sexualidade da mulher é vendida a todo o momento por meio de propagandas que relacionam a mulher ao prazer e ao sexo; contraditoriamente, lhes é vendida a ideia de que devem resguardar seus corpos para que sejam respeitadas pelos homens. As duas imagens são repressivas, dado que partem da visão e imposição masculina e promovem a exploração do corpo da mulher. “O caráter feminino e o ideal da feminilidade, segundo o qual ele é modelado, são produtos da sociedade masculina”

(ADORNO, 2001, p. 94). Qualquer imagem da mulher que seja construída pelo homem e determine a sua existência, tem sua gênese no tolhimento da possibilidade da mulher determinar a si mesma. Estas imagens são repressivas em sua origem.

Esta condição de objeto imposta à mulher, que faz dela, segundo Beauvoir (1970), se não escrava do homem, sua vassala, a destitui permanentemente de uma relação de igualdade de condições. Esta realidade persiste na atualidade, já que uma transformação radical destas condições só seria possível, segundo Matos (1997), a partir de uma transformação das relações materiais de produção. No entanto, algumas mudanças foram conquistadas no que diz respeito aos direitos civis e sexuais da mulher. Estas conquistas da mulher só foram possíveis a partir da luta protagonizada pelo movimento feminista. Este movimento pode ser entendido, segundo Pinto (2010), a partir de duas vertentes: a vertente histórica, da ação do movimento político; e a vertente teórica¹¹, que produziu conhecimento nas áreas da História, Ciências Sociais, Psicanálise entre outras.

O movimento feminista surge, de acordo com Pinto (2010), no final do século XIX, na Inglaterra, com a luta das mulheres pelo direito ao voto, que só foi alcançado em 1928. A chamada segunda onda feminista, segundo a autora, deu-se na década de 1960, e teve como elemento base, o livro “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir, lançado primeiramente em 1949, que trouxe como importante contribuição a desbiologização da condição da mulher no mundo. Neste livro, segundo a autora, Beauvoir (2016) postula uma máxima feminista, “a mulher não nasce mulher, torna-se”: “Todo o ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (BEAUVOIR, 2016, p. 9-10).

A vertente histórica da segunda onda feminista traz uma contribuição importante para a liberalização sexual da mulher. De acordo com Pinto (2010), o movimento nesse período reivindicava um melhor relacionamento entre homens e mulheres, que pressupunha uma relação em que a mulher tivesse autonomia e liberdade nas decisões sobre a sua vida e seu corpo. A partir desta ideia são levantadas bandeiras como o

¹¹ Algumas autoras importantes para a inauguração e construção do pensamento feminista foram: Alexandra Kollontai, Simone de Beauvoir, Betty Frieden, Margareth Mead etc. No caso do Brasil podemos citar Heleieth Saffioti. Atualmente a produção do pensamento feminista é vasta, com autoras pertencentes à vertente marxista do pensamento, aos estudos denominados Queer, ao pensamento existencialista etc. Alguns nomes importantes para a discussão sobre gênero hoje: Judith Butler, Silvia Federici, Bell Hooks, Angela Davis etc. No Brasil podemos citar: Guacira Lopes Louro, Ângela Araújo, Larissa Pelucio etc.

direito ao divórcio, ao sexo fora do casamento, ao sexo com a exclusiva finalidade de obtenção do prazer (possibilitado pela invenção da pílula anticoncepcional na década de 60), etc.

Estas transformações possibilitadas pela luta feminista e outras mudanças na sociedade significaram um avanço para os direitos da mulher na atualidade, no entanto, não alcançaram uma transformação radical da existência feminina. Esta, como já explicitado, todavia só poderia ser possível a partir de uma transformação radical das relações de produção.

A emancipação da mulher não deve ser concebida apenas no sentido da igualdade de direitos, mas antes de mais nada como a afirmação de novos valores, novas exigências, novas satisfações, que o homem, nos atuais meios de produção, não pode satisfazer como homem. Essas exigências, essas qualidades femininas, são aquelas que se opõem mais ao sistema de produção existente (...). (MARCUSE apud MATOS, 1997, p. 65)

A libertação da mulher depende da libertação do ser humano na sua totalidade. De acordo com Marcuse (apud Matos 1997), enquanto a produtividade não estiver sob controle de todos os indivíduos, as conquistas econômicas e culturais da mulher não lhe trarão emancipação, senão a exploração e alienação, as quais são impostas também ao homem pela sociedade capitalista.

Na visão de Matos (1997), somente a partir da conquista pelos indivíduos do domínio da produtividade, será possível que utilizem o produto de seu próprio trabalho para a satisfação de suas necessidades físicas e espirituais, e não mais somente para a sua sobrevivência, como ocorre hoje no capitalismo. Para a autora, como já explicitado, a mulher representaria a oposição aos valores da sociedade capitalista, da produtividade, ela simbolizaria os mitos sociais da beleza e da felicidade improdutiva, podendo oferecer uma resistência ao sistema. O movimento das mulheres, tendo como finalidade a libertação da mulher representaria, segundo a autora, desta forma, uma negação ao sistema capitalista.

O movimento de mulheres (pela natureza de sua opressão) é portador da negação dos valores de exploração e de repressão próprios à civilização patriarcal: negação dos valores agressivos e produtivistas que se traduzem na forma do capitalismo, da produtividade regida pelo lucro, da busca do sucesso a qualquer preço, eficácia, espírito de competição – negação da ética do trabalho que significa para a grande maioria da humanidade a condenação a um trabalho alienado, desumano e profanador do corpo. (MATOS, 1997, p. 55)

As mesmas amarras que oprimem as mulheres na sociedade oprimem também os homens e para que se libertem da exploração do capitalismo é preciso que superem

primeiramente a relação de exploração forjada por eles mesmos com a mulher. A dominação da mulher pelo homem é a dominação dele mesmo.

O movimento das mulheres traz consigo a imagem não apenas de novas instituições sociais, mas também a de uma mudança de consciência, de uma transformação das necessidades instintivas dos homens e das mulheres, liberadas dos constrangimentos da dominação e da exploração. Nesse sentido “a libertação das mulheres”, de acordo com Marcuse, “será, de um só lance, a libertação do homem”. (MATOS, 1997, p. 59)

Podemos, desta forma, concluir que a libertação do homem de sua exploração, da repressão de sua sexualidade, da pseudo-formação, todas condições que têm produzido, como visto, embriões para a formação de indivíduos predispostos a seguirem governos autoritários, só pode ser alcançada a partir da libertação e emancipação da mulher. Ao mesmo tempo, a libertação desta depende da luta pela emancipação do homem como ser genérico.

Uma formação preocupada com a emancipação do indivíduo deve então, primeiramente, ter como uma de suas finalidades a emancipação da mulher. O papel da Educação Infantil para essa mudança é de extrema importância, pois pode desde cedo promover transformações no tratamento mais repressivo direcionado às meninas. As Políticas Públicas para a Educação Infantil deveriam abarcar, desta maneira, conteúdos relacionados às questões de gênero, à subjugação da mulher na sociedade, e deveria também resguardar uma preocupação com uma mudança do tratamento desigual dos meninos e meninas desde muito cedo em seus desenvolvimentos e formações.

4 CAPÍTULO 3 – SEXUALIDADE INFANTIL E FORMAÇÃO

Neste capítulo iremos discutir a importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo. Discutiremos como a repressão desta pela sociedade, e a forma como o adulto lida com ela, podem influenciar no desenvolvimento do indivíduo autônomo. Abordaremos para isso o desenvolvimento psicosssexual da criança e seu vínculo com a formação da personalidade, as manifestações da sexualidade infantil e as relações de gênero na infância.

No primeiro item deste capítulo iremos discutir a influência do desenvolvimento psicosssexual da criança para a formação da personalidade do indivíduo. Utilizaremos para isso a teoria do desenvolvimento de Freud, as fases sexuais e sua categoria teórica, o Complexo de Édipo, que segundo Adorno et al (1965) nos fornece bases para entender a formação da personalidade autoritária, analisada pelo autor, R. Nevitt Sanford, Else Frenkel-Brunswik e Daniel J. Levinson no livro *A personalidade autoritária*. Discutiremos também a relação entre a repressão da sexualidade e o impedimento para a formação do indivíduo autônomo, que ao invés de construir suas concepções por meio da experiência e do pensamento crítico, as concebe através da apreensão de estereótipos reproduzidos pela sociedade de massas.

No item dois deste capítulo, abordaremos as duas categorias teóricas a serem analisadas no conteúdo das Políticas Públicas para a Educação Infantil. Discutiremos, no subitem 1, as diferenças produzidas no tratamento de meninas e meninos na Educação Infantil, as quais são ancoradas na opressão histórica da mulher pela sociedade e pelo homem, e as consequências destas para a formação do indivíduo autônomo. E abordaremos a importância da diferenciação entre os sexos na infância para o desenvolvimento do indivíduo. Já no subitem 2, retomaremos as manifestações da sexualidade infantil, discutidas no item 1, situadas no período estudado por esta pesquisa, de 0 a 5 anos, e como estas são entendidas e tratadas pelos adultos; além disso, analisaremos como a repressão destas manifestações pode servir de embrião para a formação de indivíduos autoritários e de empecilho para uma formação voltada para a libertação do indivíduo.

Mais uma vez esta discussão filosófica será fundamentada nos autores da primeira fase da Escola de Frankfurt e em alguns pesquisadores que também os tomam como

referência teórica, para que possamos seguir um caminho coeso no que diz respeito a um embasamento ético-político da pesquisa. Neste capítulo, especialmente, nos centraremos no pensamento de Adorno, uma vez que o autor contribuiu para uma análise da formação de personalidades autoritárias a partir de uma compreensão da educação voltada para a primeira infância, considerando, inclusive, aspectos da sexualidade infantil. A partir das relações estabelecidas por meio de seus estudos, o autor relevou a importância desta esfera do desenvolvimento humano para a formação do indivíduo. Para explicitarmos estas conexões, partiremos da exposição da teoria do desenvolvimento psicosssexual freudiana para que então possamos analisar sua contribuição para Adorno. Já no item 2, apresentaremos também autores que surgiram a partir de uma revisão bibliográfica do tema e que puderam contribuir para a discussão sobre gênero na infância e sobre as manifestações da sexualidade infantil. Utilizaremos também uma contribuição de Wilhelm Reich e Vera Schmidt para pensarmos uma possível pedagogia anti-autoritária.

4.1 Sexualidade Infantil e Formação da Personalidade

A partir do desenvolvimento dos primeiros dois capítulos desta pesquisa, pôde-se compreender como se dá a formação do indivíduo na sociedade capitalista, a importância da família e do professor para a formação, como a repressão da sexualidade e a reprodução dos tabus sexuais estão relacionados com uma formação para a intolerância e como a libertação da mulher é imprescindível para a libertação do homem. Agora tentaremos explicitar a relação entre o desenvolvimento psicosssexual do indivíduo e suas fases, bem como sua importância para a formação do indivíduo. Nosso objetivo é estabelecer uma relação entre a forma como se dá este desenvolvimento psicosssexual em cada indivíduo e a formação de personalidades autoritárias ou democráticas, de indivíduos autônomos ou reprodutores de estereótipos que promovem a manutenção da sociedade capitalista.

Como explicitado pela discussão feita no segundo capítulo desta dissertação, a sociedade continua a reproduzir tabus sexuais que reprimem os indivíduos e contribuem para uma formação autoritária e de aceitação da realidade social atual. Um destes tabus está relacionado, segundo Adorno (1969), à sexualidade infantil. A existência desta tem sido negada e ignorada pela sociedade, uma vez que o senso comum entende a

sexualidade como: “(...) instinto, isto é, como um comportamento pré-formado, característico da espécie, com um objeto (parceiro do sexo oposto) e uma meta (união dos órgãos genitais no coito) relativamente fixos (...)” (LAPLANCHE, PONTALI, 2001, p. 476). Logo, a percepção comum da sexualidade se resume ao sexo praticado por adultos, o qual exclui a existência da sexualidade infantil. Este tabu é formado, na visão de Adorno (1969), pelo esforço dos adultos em não aceitarem a presença da sexualidade na infância. Esta resistência estaria vinculada, segundo o autor, à necessidade de manter uma imagem de inocência sobre a criança, resultante de um sentimento de culpa construído neste período do desenvolvimento a partir da vivência dos desejos sexuais reprimidos.

Freud (1989) contesta a visão comum de sexualidade ao formular uma teoria do desenvolvimento sexual que indica a presença da sexualidade ao longo de todo o desenvolvimento humano, contrapondo-se, desta maneira, ao ideário comum que presume a ausência da sexualidade na infância. O autor não só desafiou a moral vitoriana, vigente em sua época, com esta argumentação, como também concedeu à sexualidade um papel central na formação do indivíduo. A relação do indivíduo com o mundo e com o outro se constitui, na visão de Freud (1976), a partir do modo como este irá se relacionar com as fases do seu desenvolvimento psicosssexual.

A produção teórica freudiana sobre o desenvolvimento psicosssexual serviu de base para o estudo de Adorno et al. (1965) sobre a formação da personalidade autoritária. De acordo com os autores, o material que resultou de suas pesquisas provou que as inclinações a determinadas opiniões relacionadas a tendências democráticas ou autoritárias dos indivíduos estariam muitas vezes vinculadas a necessidades profundas da personalidade, ou seja, aos desdobramentos do desenvolvimento psicosssexual.

A personalidade do indivíduo, seja ela autoritária ou democrática, é formada, conforme o entendimento de Adorno (2006), na primeira infância. O autor se apoia em Freud (2010), e em seus estudos sobre a sexualidade para fazer tal asserção: “(...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição [de Auschwitz] precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 2006, p. 121-122). Para entendermos melhor como a personalidade se constrói e para cuidarmos da formação da personalidade dos indivíduos, deveríamos então concentrar nossas atenções neste período do desenvolvimento humano, tanto por meio da atividade intelectual, quanto na análise das diretrizes políticas para a Educação

nesta fase, observando também as práticas desenvolvidas pelas escolas do Ensino Infantil.

Compartilhamos da preocupação de Adorno (2006) com a educação. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119). Para o autor, a instituição deveria ter como prioridade a prevenção da reprodução da barbárie, da formação de indivíduos predispostos a seguirem governos autoritários, como o Nazismo de Hitler, que assassinou milhões de pessoas. Tendo esta pesquisa uma inquietude por entender se a formação produzida atualmente pela Educação tem promovido autonomia e libertação ou, pelo contrário, tem reproduzido preconceitos em relação à sexualidade, promovendo intolerância e violência, será necessário, partindo da análise adorniana, que nos concentremos no estudo da primeira infância.

Desta maneira, para que possamos melhor analisar as Políticas Públicas para a Educação Infantil e entender quais as concepções presentes nestas, se reproduzem preconceito ou resistem à violência promovida pela sociedade, é necessário, primeiramente, lançarmos luz à teoria do desenvolvimento sexual freudiana e ao entendimento adorniano sobre a relação entre tal desenvolvimento, a formação da personalidade autoritária e a reprodução do preconceito, variáveis imprescindíveis para a reprodução de sociedades autoritárias.

De acordo com Freud (1989), o recém-nascido já traz consigo embriões dos impulsos sexuais, que serão mais tarde reprimidos, entretanto, a vida sexual só começa a transparecer para as observações do adulto por volta dos 3 ou 4 anos de idade da criança. Esse primeiro período de latência¹² ocorre, segundo o autor, devido ao surgimento de barreiras à manifestação da sexualidade. O autor indica três características principais das manifestações da sexualidade infantil: elas nascem a partir de uma necessidade vital, são auto-eróticas e o seu alvo sexual se encontra nas zonas erógenas. Além disso, a pulsão sexual na infância se caracteriza como perverso-polimorfa de acordo com o autor, isto é, ela parte de pulsões e zonas erógenas distintas, em oposição à puberdade, que se limita à zona erógena genital e aos impulsos genitais.

A primeira manifestação da sexualidade infantil se dá, segundo Freud (1989), a partir da atividade de chupar, que proporciona prazer à criança por meio da ação de sugar algo com a boca. Este movimento promoveria prazer à criança, segundo o autor,

¹² O autor não se refere aqui ao período de latência que sucede o Complexo de Édipo, mas sim ao primeiro período da sexualidade infantil no qual as suas manifestações são menos observáveis.

por ter sua gênese na satisfação da fome do bebê através da prática de mamar no seio materno. A partir desta primeira satisfação de uma necessidade primitiva, a atividade de sugar em si se torna prazerosa independentemente da satisfação da fome. A boca do bebê se converte, para o autor, na primeira zona erógena do corpo. Zonas Erógenas são, segundo Freud (1989), partes do corpo que, a partir de certos estímulos, provocam sensações de prazer ao indivíduo.

O bebê ainda desenvolve uma forma independente de satisfazer este desejo sexual vinculado ao chupar, ao invés de depender somente do seio materno, ou de objetos externos, ele passa a chupar o próprio dedo, ou outras partes do corpo, não necessitando, desta maneira, do mundo externo para a própria satisfação. Freud (1989) nomeia esta primeira fase do desenvolvimento psicosexual como fase oral e classifica-a como auto-erótica, pois a pulsão sexual não é dirigida à outra pessoa, senão ao próprio bebê.

Nesta fase do desenvolvimento, ainda que o seio materno e os objetos externos sejam fontes de prazer, não se configuram como objeto sexual, uma vez que, de acordo com Freud (2010), o bebê, em sua primeira fase do desenvolvimento psicosexual ainda não separa seu Eu do mundo exterior – para ele os dois se confundem como fontes das sensações que experimenta.

A relação entre o eu e o mundo, que primeiramente é percebida pelo bebê como uma simbiose, transforma-se a partir do processo de diferenciação. Este processo tem início já na fase oral do bebê, desenvolve-se na fase anal e se concretiza na fase fálica a partir do complexo de Édipo. Ela tem início a partir de um estranhamento do bebê em relação a algumas diferenças entre determinadas sensações que experimenta, como por exemplo, se são prazerosas ou se lhe causam desprazer. Outra percepção que intriga o bebê é o fato de que algumas fontes de prazer não estão ao seu alcance a todo o momento.

Deve impressioná-lo [o bebê] muito que várias das fontes de excitação, em que depois reconhecerá órgãos de seu corpo, possam enviar-lhe sensações a qualquer momento, enquanto outras – entre elas a mais desejada, o peito materno - furtam-se temporariamente a ele, e são trazidas apenas por um grito requisitando ajuda. É assim que ao Eu se contrapõe inicialmente um “objeto” como algo que se acha “fora” e somente através de uma ação particular é obrigado a aparecer (FREUD, 2010, p. 18).

Além da percepção da falta de controle sobre o mundo, que resulta no início da diferenciação, as sensações de dor e de prazer vivenciadas pelo bebê promovem um reconhecimento do mundo exterior. Este processo se dá a partir das demandas do

princípio do prazer¹³, reinante nesta fase do desenvolvimento, que exige do Eu uma busca incessante pelo prazer, e a eliminação da dor (FREUD, 2010). Desta maneira, há uma tentativa de isolar o Eu de fontes de desprazer, opondo-o ao ameaçador e desconhecido “fora”. No entanto, o Eu, de acordo com Freud (2010), vai percebendo que algumas coisas que não se quer renunciar por serem prazerosas são de procedência externa ao eu e outras não prazerosas, que se quer expulsar, são de procedência interna. Quando o Eu finalmente consegue distinguir o que é interior do que é exterior, começa a instauração do princípio da realidade. “Essa distinção serve naturalmente à intenção prática de defender-se das sensações de desprazer percebidas ou das que ameaçam” (FREUD, 2010, p. 19).

Em um primeiro momento, o entendimento do mundo se dá de modo confuso para a criança, ela ainda não entende que tanto o Eu como o mundo são fontes de prazer e de desprazer. As fontes externas, como o seio materno que promove tanto prazer por meio da alimentação, quanto desprazer quando se ausenta à percepção do bebê; e as fontes internas, como as cólicas que lhe causam desprazer e as zonas erógenas que lhe promovem prazer, ainda não se configuram como “dentro” e “fora” para o bebê. Neste momento ele classifica como “mau” aquilo que vem de fora e como “bom” aquilo que vem de dentro. O bebê parte de um primeiro entendimento de que o que lhe proporciona prazer é de origem interna e o que gera desprazer é de origem externa para que possa aceitar o desprazer gerado por ele mesmo. O bebê inicia, mediante esse processo de diferenciação, uma transformação de sua relação com o mundo, que passa de uma relação simbiótica com a mãe, para uma relação objetal.

Para Freud (2010), é frequente que no âmbito psíquico ocorra uma conservação do primitivo, isto é, o que ocorre na vida psíquica em dado momento do desenvolvimento da criança pode ficar conservado até a vida adulta, retornando de maneira diferente, em uma nova configuração. Esta conservação do primitivo se dá, por exemplo, na estrutura do preconceito, por meio da repetição da primeira oposição construída pelo bebê entre o Eu e o mundo (CROCHÍK, 2011). A tentativa de dicotomizar o mundo em “bom” e “mau”, e de se incluir naquilo que é bom, repete-se a

¹³ Este conceito freudiano se refere ao princípio que rege o funcionamento do Eu na infância e continua a dominar a instância inconsciente do indivíduo, o Id. Ele demanda, de acordo com Freud (2010), uma busca constante do prazer e da felicidade, a qual é contraposta pelo princípio da realidade, que passa a organizar a relação entre o Eu e o mundo, contestando os desejos do Id a partir das possibilidades oferecidas pela realidade concreta.

partir da reprodução dos estereótipos socialmente produzidos e culturalmente “assegurados” diante de desejos que são sentidos pelo indivíduo como ameaçadores.

Freud (1986) ao descrever o desenvolvimento da diferenciação eu-mundo no indivíduo, mostra que inicialmente, o bebê considera como sendo o seu mundo interno, aquilo que lhe dá prazer e projeta sobre o mundo externo aquilo que lhe é desagradável. Como ele mesmo atesta, contudo, no caso da mente humana, aquilo que se viveu no passado é preservado no eu que se diferencia. Assim esse mecanismo – que objetiva dicotomizar o mundo em bom e mau e incluir o indivíduo naquilo que é bom – é antigo na esfera individual e pode surgir sempre que o indivíduo se encontrar em uma situação de ameaça (CROCHIK, 2011, p. 21-22).

Desta maneira, o início do processo de diferenciação que ocorre na primeira fase do desenvolvimento sexual, a fase oral, guarda relação com o mecanismo do preconceito, uma das variáveis que sustentam a formação de personalidades autoritárias. Já a segunda fase do desenvolvimento psicosexual da criança guarda uma relação ainda mais íntima com o fenômeno do preconceito e com as tendências da personalidade autoritária. Esta fase é nomeada por Freud (1989) como anal e ela se estabelece a partir da obtenção de prazer por meio da evacuação. Esta atividade que parte de uma necessidade vital do indivíduo promove prazer à criança por meio do alívio proporcionado quando esta aprende a controlar o esfíncter. A criança, de acordo com o autor, passa até muitas vezes a reter as fezes para que possa sentir prazer através do alívio à dor provocada pela retenção. Este processo introduz para a criança a relação de oposição entre o eu e o objeto a partir do feminino e masculino, que, todavia, se configura primitivamente nesta fase, a partir dos opostos passivo e ativo na visão de Freud (1989).

A relação entre passivo e ativo se dá mediante certo grau de dominação que a criança passa a ter na sua relação com o adulto a partir da retenção de suas fezes, pois a criança pode satisfazer o desejo dos pais e defecar quando é necessário, ou reter as fezes contrariando a vontade do adulto. Freud (1989) aponta que nessa fase as fezes simbolizam para a criança um “presente” que ela pode ou não conceder ao outro. Desta maneira, uma relação que anteriormente impunha à criança somente o lugar da passividade, agora proporciona a ela também a possibilidade de domínio. O autor designa esta fase como sádica, uma vez que o domínio do outro, obtido mediante a retenção das fezes pela criança, gera prazer. Este domínio exercido pela criança causa ao adulto desprazer, o que significa que o próprio sofrimento do outro causa prazer à criança.

O lugar da passividade, de objeto, nesse momento simbolizado pelo adulto, é entendido por Freud (1989), no fenômeno do sadomasoquismo, como o lugar do masoquista, aquele que obtém prazer a partir da subjugação. Se para o autor a relação objetual primitiva entre passivo e ativo se torna, mais à frente no desenvolvimento infantil, a relação entre feminino e masculino, isto quer dizer que na visão do autor o feminino significa, em termos da sexualidade, a subjugação e o masculino a dominação. Discutiremos mais a frente o entendimento freudiano a respeito da mulher ao explicitarmos o desenvolvimento teórico do autor da fase fálica e do complexo de Édipo na menina.

O componente sádico da criança que aparece pela primeira vez através da fase anal, repete-se em uma das tendências da personalidade autoritária e na reprodução do preconceito. O indivíduo, segundo Adorno et al (1965), ao ser reprimido pela realidade e impossibilitado de realizar seus desejos inconscientes, projeta no outro a agressividade proveniente deste processo psíquico, pelo fato deste outro conseguir viver os desejos que ele mesmo não pode. A partir desta projeção da agressividade, o indivíduo está de certa maneira no lugar de dominação da relação, no lugar de poder, sendo assim os autores relacionam a tendência agressiva presente na personalidade autoritária ao sadismo presente na fase anal da criança. Já o prazer masoquista de submissão, Adorno et al (1965) relacionam à tendência de submissão autoritária, que se manifesta por meio da necessidade de submeter-se à autoridade externa, como, por exemplo, ao Führer no Nazismo.

A relação entre as fases do desenvolvimento psicosssexual da criança e a formação da personalidade é feita por Adorno et al (1965), de acordo com Crochík (2011), sobretudo a partir da categoria teórica do Complexo de Édipo e de suas consequências explicativas para a relação do indivíduo com a autoridade. O Complexo de Édipo, segundo Freud (1989), ocorre na terceira fase da atividade sexual infantil, a fase fálica, que se dá entre os três e seis anos de idade e é de extrema importância para a formação do caráter do indivíduo. A forma como a pulsão sexual, manifesta ao longo de toda a vida do indivíduo, é suprimida nesta fase do desenvolvimento, gera marcas inconscientes no indivíduo que influenciarão a forma como este se relacionará com o mundo e com o outro.

É a partir deste processo que a fase de indiferenciação entre o Eu e o mundo chega ao fim para dar lugar à constituição do princípio da realidade que contesta a ilusão do domínio do Eu sobre o mundo a partir da sua simbiose com ele. Mediante a

introdução do outro no universo do Eu, que ocorre a partir do processo de diferenciação, a criança começa a entender que a vida e a realidade não existem de acordo com o seu desejo, senão apesar deles.

O Complexo de Édipo, segundo Freud (2011), acontece simultaneamente à fase fálica. Esta fase, de acordo com o autor, representa a transferência da supremacia da zona erógena anal para os genitais, que passarão a conduzir a partir de então, na visão do autor, a vida sexual do indivíduo. Na concepção de Freud (1989), a promoção de prazer a partir dos genitais surge desde cedo por meio da micção e de outras secreções que atacam precocemente a excitação sexual destes órgãos que são, para o autor, em si sexuais, diferentemente dos outros órgãos das zonas erógenas. A maior expressão desta fase do desenvolvimento sexual infantil é a masturbação, última atividade representante do autoerotismo infantil, uma vez que o impulso sexual é mais uma vez dirigido ao Eu. A manipulação dos próprios genitais tanto pelo menino quanto pela menina promove prazer, mas é, como no caso de outras manifestações da sexualidade infantil, reprimida pela moral social.

A supressão sofrida pelos impulsos sexuais representados pela masturbação resulta na decadência desta fase que é substituída pelo período de latência. Este período consiste na involução dos impulsos sexuais relacionados à fase genital para dar lugar a uma fase de “marasmo” sexual. Esta nova fase entra em vigor, de acordo com Freud (2011), a partir da construção do Complexo de Édipo, o qual se dá de forma diferente para o menino e para a menina. Explicitaremos primeiramente a formação da fase fálica e do complexo de Édipo no menino para depois explicarmos os processos da menina, para entendermos as diferenças entre os processos nos dois e o processo de diferenciação do indivíduo resultante dessa fase do desenvolvimento sexual da criança.

A fase fálica do menino configura-se a partir do direcionamento da pulsão sexual para o seu genital, e tem sua decadência a partir da repressão parental à satisfação destas pulsões. A punição dos pais à masturbação é compreendida por ele como uma ameaça de castração. Esta ameaça é vivida por meio da descoberta de que a menina possui uma vagina ao invés de um pênis, o que é percebido por ele como uma castração concretizada, já que nesse momento ainda não há um entendimento da diferença entre os genitais feminino e masculino.

Primeiramente, de acordo com Freud (2011), o menino acredita que todos possuem um pênis, e somente mediante a observação do corpo da menina é que ele descobre a diferença existente entre os dois órgãos. Contudo, segundo Freud (1976), o

menino não conclui, à primeira vista, que os dois possuem órgãos diferentes, mas sim que a menina o possui ainda pequeno e que este irá crescer mais tarde. Somente a partir da segunda teoria formulada pelo menino, em relação à diferença detectada, é que se constrói o medo da castração. Ele imagina que a menina já teve o pênis uma vez, mas foi castrada, e esta teoria é fortalecida pela ameaça de castração vivida por ele próprio a partir da repressão dos pais. Porém no início ele ainda acredita que esta castração não acometeu todas as mulheres, mas que somente aquelas indignas, que possuíam desejos proibidos, foram castradas, e que, por exemplo, sua mãe, uma mulher casta ainda o tem. De acordo com Freud (2011), somente depois, quando o menino começa a se perguntar sobre o nascimento do bebê, é que entende que a mulher nunca teve e nunca terá o pênis, e passa a considerar o seu genital como superior ao da menina. A partir da configuração da fase fálica, o pênis do menino é tomado como central, motivo pelo qual esta fase do desenvolvimento é designada por Freud (2011) como fálica, dado que na fase genital, tanto para o menino como para a menina, de acordo com o pensamento freudiano, somente um dos genitais é considerado, o masculino: o falo.

Desta maneira, o momento da indiferenciação entre os sexos na fase genital promove para o menino uma percepção da castração como uma real possibilidade. É a partir desta possibilidade que se inicia a formação do complexo de Édipo. Com base nesta ameaça vivida pelo menino, o complexo de Édipo oferece duas possibilidades de satisfação: ativa, na qual ele se coloca no lugar do pai na relação com a mãe e este se torna um empecilho para a realização de seu desejo; e passiva, na qual ele se coloca no lugar da mãe e esta se torna supérflua ao seu desejo. A possibilidade da castração vivida por ele acaba com as duas possibilidades.

Se a satisfação amorosa no terreno do Complexo de Édipo deve custar o pênis, tem de haver um conflito entre o interesse narcísico nessa parte do corpo e o investimento libidinal dos objetos parentais. Nesse conflito vence normalmente a primeira das forças; o Eu da criança se afasta do complexo de Édipo (FREUD, 2011, p. 208).

A partir da escolha pela manutenção do pênis, os investimentos libidinais do menino antes dirigidos às figuras paterna ou materna são então substituídos pelo processo de identificação. Este processo consiste, segundo Freud (2011), na introjeção da moral social pela criança através da autoridade parental, e resulta na formação da instância psíquica denominada pelo autor de Super-Eu. Esta instância se constitui a partir da proibição do incesto, e herda através dela a severidade desta interdição. Esta inibição primeva da relação entre o Eu e o outro previne contra o retorno do

investimento libidinal ao primeiro objeto alvo do impulso sexual infantil. Este processo, apesar de proporcionar um alívio ao menino, uma vez que salva o seu genital de uma hipotética castração, promove uma dessexualização do órgão, dando início à fase de latência. Voltaremos a analisar o Complexo de Édipo para estabelecer uma relação entre a sua configuração e a formação da personalidade autoritária e a reprodução do preconceito. Entretanto, agora nos dedicaremos a descrever o desenvolvimento da fase fálica e do Complexo de Édipo na menina a partir da teoria freudiana.

Freud (2011), ao discutir as diferenças psíquicas produzidas pela diferença anatômica entre os sexos, indica que seu estudo sobre a sexualidade infantil sempre priorizou a observação do menino. Desta maneira, o desenvolvimento teórico freudiano sobre a organização sexual feminina parte, em sua origem, da comparação com a sexualidade masculina.

Ao examinar as primeiras configurações psíquicas da vida sexual na criança, nosso objetivo foi normalmente a criança do sexo masculino, o garoto pequeno. Acharmos que na garota pequena as coisas deviam se passar de modo semelhante, mas com alguma diferença (FREUD, 2011, p. 286).

O processo da menina difere do menino, de acordo com o autor, pelas diferenças morfológicas. A fase sexual fálica na menina tem início, como no menino, a partir da centralização dos impulsos sexuais na zona erógena genital, que em seu caso é representado pelo clitóris. Porém este processo se diferencia, segundo o autor, a partir da observação mútua dos genitais. A menina, como consequência da contemplação do genital masculino, desenvolve o que Freud (2011) nomeia como inveja do pênis, uma vez que percebe este como superior ao seu, devido ao seu tamanho notável. A partir desta inveja, desenvolve-se na menina o que o autor designa como complexo de masculinidade, que pode seguir três caminhos: a menina guarda uma esperança de que seu problema resida em um atraso no crescimento do membro, e que em um futuro próximo desenvolverá um pênis; ela recusa a realidade da falta do membro e passa a se comportar como um menino; ou ela explica a falta do pênis a partir da hipótese de que algum dia já o possuiu, e, no entanto, foi castrada.

A terceira possibilidade está, aparentemente, a partir da leitura de Freud (2011), à frente das outras no desenvolvimento do processo sexual feminino, uma vez que o autor parte desta percepção da menina para explicitar a próxima etapa do entendimento feminino da diferença entre os sexos. De acordo com o autor, após superar a fantasia da castração, a menina finalmente entende que a diferença entre os genitais é universal e passa a compartilhar do menosprezo masculino ao genital feminino, sofrendo assim de

um complexo de inferioridade, que, segundo o autor, perdura no desenvolvimento sexual da mulher resultando em diversas consequências psíquicas, como, por exemplo, o ciúme feminino.

Este terceiro caminho proveniente do complexo de masculinidade da menina é o que representa, de acordo com Freud (2011), a diferença entre o desenvolvimento do Complexo de Édipo na menina e no menino, que resulta da vivência da castração. Enquanto o menino vivencia um medo de ser castrado, a menina, na visão do autor, percebe-se em determinado momento do processo como já castrada. O papel de supressão que a ameaça de castração representa para a construção do Complexo de Édipo no menino, não é desempenhado para a menina. Por se perceber já castrada, a menina não vivencia o mesmo medo de perda do genital que promove no menino a supressão de seus investimentos libidinosos a partir da escolha pela manutenção do pênis. Na concepção de Freud (2011), a repressão dos impulsos sexuais femininos da fase fálica, que promovem a construção do Super-eu, dá-se a partir da educação e intimidação externa, que ameaçam a menina da perda do amor parental.

No lugar da identificação com a figura parental, o Complexo de Édipo na menina culmina, de acordo com Freud (2011), no desejo de receber um presente do pai, um filho seu para gerar. A renúncia ao pênis pela menina resultante do desenvolvimento sexual da fase fálica é trocada, segundo o autor, pelo desejo no Complexo de Édipo de carregar um bebê. Nesta configuração, na visão de Freud (2011), a menina toma o pai como objeto de desejo e a mãe como rival e objeto de ciúme. Este desejo pelo pai passa a ser abandonado pela menina mediante a percepção de que a fantasia de carregar um bebê não pode ser satisfeita, e também a partir da repressão externa.

Freud (2011) explicita que o complexo de castração desempenha papéis diferentes na construção do complexo de Édipo na menina e no menino. Ele precede e possibilita o complexo de Édipo no caso da menina e o faz sucumbir no caso do menino. O autor indica que esta diferença dos processos designa como função do complexo de castração a inibição do masculino e a promoção do feminino, uma vez que este ameaça a masculinidade ao ameaçar a existência do pênis.

A construção da diferenciação da vivência sexual dos meninos e meninas feita por Freud (2011) foi considerada no capítulo 2 desta dissertação a partir da leitura feminista de Simone de Beauvoir. Retomando os argumentos da autora, podemos identificar com maior profundidade a reprodução do patriarcado pela teoria Freudiana. Não queremos aqui negar a importância da diferenciação entre os sexos que resultam na

diferenciação entre os indivíduos, porém, esta não pode se basear em uma supremacia masculina e na reprodução da subjugação da mulher. Estas são base e consequência da teoria freudiana, uma vez que ela justifica uma superioridade masculina, presente em sua teoria genital, a partir de uma diferença simplesmente anatômica entre homens e mulheres, e constrói todo seu estudo a partir de uma observação que prioriza o desenvolvimento sexual masculino. Podemos exemplificar este posicionamento político do pensador a partir da seguinte asserção: “Aqui a exigência feminista de igualdade de direito entre os sexos não vai longe, a diferença morfológica tem de manifestar-se em diferenças no desenvolvimento psíquico. **Anatomia é destino**¹⁴, podemos dizer, parodiando uma frase de Napoleão” (FREUD, 2011, p. 211, grifo nosso).

Segundo Beauvoir (2016), a anatomia masculina, o falo, só assume grande valor na configuração sexual do indivíduo por simbolizar uma soberania do homem no campo social. A autora, desse modo, inverte a ideia postulada por Freud (2011). Em sua concepção, ao invés de a anatomia determinar o destino do homem e da mulher, é a configuração de poder entre os gêneros na sociedade que determina o desenvolvimento sexual do indivíduo.

Se a mulher conseguisse afirmar-se como sujeito, inventaria equivalentes para o falo: a posse de uma boneca, em que se encarna a promessa do filho, pode se tornar mais preciosa que o pênis. Há sociedades de filiação uterina em que as mulheres detêm as máscaras em que a coletividade se aliena. O pênis perde então muito de seu prestígio. É só no seio da situação apreendida em sua totalidade que o privilégio anatômico cria um verdadeiro privilégio humano. A psicanálise só conseguiria encontrar a sua verdade no contexto histórico. (BEAUVOIR, 2016, 77-78).

A crítica às limitações históricas engendradas no pensamento freudiano é feita também por Adorno (2015), no entanto retomaremos esta crítica mais à frente para que possamos relacioná-la à contribuição de Freud para o autor. Voltemos agora à configuração do Complexo de Édipo e seus desdobramentos e correlações com a formação da personalidade do indivíduo.

A forma como se dá o processo de constituição do Super-eu no indivíduo, promovido pelo Complexo de Édipo, tem importância fundamental para a relação que o indivíduo estabelecerá com o mundo, uma vez que a introjeção da autoridade social

¹⁴ No capítulo 2 desta dissertação apresentou-se uma asserção de Freud (1976) em que o autor explica a inferioridade da mulher a partir da educação a ela dirigida, contrapondo-se à visão de Moebius, que entendia esta como resultante de uma debilidade fisiológica. Já nesta citação apresentada no presente capítulo, o autor se contradiz ao colocar como destino a anatomia do indivíduo, isto é, ao indicar que a fisiologia determinaria sim a forma como se darão as relações entre homens e mulheres na sociedade. Poderíamos entender esta contradição como uma mudança em seu entendimento da mulher, pois o texto em que se encontrou a primeira asserção foi publicado pelo autor em 1908 e o texto no qual se encontra a citação foi publicado em 1924.

decorre deste processo. Como anteriormente explicitado, o Complexo de Édipo oferece duas possibilidades de satisfação às pulsões sexuais infantis, através da relação objetal com a figura materna ou com a figura paterna, no entanto, independente da escolha feita pela criança, seu investimento libidinal será reprimido pela autoridade parental, através do complexo de castração no caso do menino, e pela educação no caso da menina. Esta supressão dos impulsos sexuais da criança feita a princípio externamente é introjetada na e pela criança a partir da constituição de uma instância psíquica que representará internamente à autoridade externa. No entanto, esta introjeção é acompanhada, de acordo com Freud (2010), pela internalização da agressividade, a princípio projetada para “fora”, contra o obstáculo ao desejo da criança, a figura parental.

A agressividade é introjetada, internalizada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu. Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos (FREUD, 2010, p. 92).

O impulso agressivo dirigido a princípio à figura parental, devido ao desgosto sentido pela criança que se dá pela supressão de seus desejos, é internalizado de volta pelo indivíduo, de acordo com Freud (2010), em razão da formação de um sentimento de culpa. Este sentimento é constituído a partir de uma tensão entre o Eu e o Super-eu, entre o desejo e sua repressão, que culmina na necessidade de punição sentida pelo Eu. Esta punição parte da continuidade do desejo de satisfação do amor objetal parental pela criança, apesar da proibição do incesto advinda da repressão que dá fim ao complexo de Édipo. Esta supressão primeva do incesto se transfere para outros tipos de repressão a ideais morais.

Na perspectiva do autor, essa consciência de culpa incide tanto em pessoas que fizeram algo reconhecido moralmente como “mau”, quanto em pessoas que apenas reconhecem em si o desejo de fazê-lo. A definição do que é “mau” é estabelecida pela civilização, enquanto que para o Eu: “(...) não é em absoluto, uma coisa nociva ou perigosa (...), mas pelo contrário, algo que ele deseja e que lhe dá prazer” (FREUD, 2010, p. 93). Desta maneira, o desejo do Eu é confrontado pelas ideias estabelecidas pela sociedade e aquilo que é considerado errado pela moral é reprimido no e pelo indivíduo. No entanto, aquilo que é moralmente reprimido por determinada sociedade não necessariamente configura uma supressão necessária para as relações humanas na civilização, ao invés disso promovem a opressão dos indivíduos, como por exemplo, a

intensa repressão da sexualidade feminina pelo patriarcado, que tem como finalidade a manutenção do poder masculino.

A repressão externa não é, em um primeiro momento, aceita facilmente pelo Eu, suas inclinações sexuais advindas do Id são fortes, no entanto ele acaba por ceder à tensão em favor da repressão devido ao medo vivenciado pela ameaça à perda do amor parental. Segundo Freud (2010), se o Eu perde o amor do outro, do qual é dependente, ele deixa de ser protegido contra inúmeros perigos dos quais não tem ainda possibilidade de se proteger sozinho. Desta maneira, o “mal” socialmente construído é inicialmente entendido pela criança como aquilo pelo qual alguém é ameaçado com a perda do amor, e por isso ele é evitado.

A repressão pela autoridade, segundo Freud (2010), dar-se-ia tanto se o Eu fizesse algo considerado como “mal”, quanto se ele desejasse fazê-lo, contanto que a autoridade assim o soubesse, desta maneira, o medo sofrido pelo Eu consiste em ser descoberto pela autoridade. Esse medo da descoberta desaparece com a formação do Super-eu, e também a diferença entre fazer e desejar o “mal”, pois não se pode esconder nada ante o Super-eu, nem os pensamentos, já que este é uma instância interna. O sentimento de culpa se origina, desse modo, segundo Freud (2010), primeiramente a partir do medo da autoridade e após a constituição de seu representante interno, por meio do medo ante o Super-eu. De acordo com o autor: “O primeiro nos obriga a renunciar a satisfações instintuais, o segundo nos leva também ao castigo, dado que não se pode ocultar ao Super-eu a continuação dos desejos proibidos” (FREUD, 2010, p. 97).

O Eu, ao renunciar aos desejos internos para não perder o amor do objeto, passa a sentir, segundo Freud (2010), uma infelicidade permanente, proveniente da tensão vivida pelo indivíduo através do sentimento de culpa. Esta infelicidade se transforma em agressividade e é dirigida contra a autoridade que impede a criança de realizar seus desejos. Tal agressividade, quando não é descarregada no objeto, é acolhida pelo Super-eu e é voltada para o Eu por efeito do sentimento de culpa.

Um considerável montante de agressividade deve ter se desenvolvido, na criança, contra a autoridade que lhe impede as primeiras e também mais significativas satisfações, quaisquer que sejam as privações instintuais requeridas. Ela é obrigada a renunciar à satisfação dessa agressividade vingativa. Encontra saída para essa difícil situação econômica recorrendo a mecanismos conhecidos, ao acolher dentro de si, por identificação, essa autoridade inatacável, que então se torna Super-eu e entra em posse de toda a agressividade que a criança gostaria de exercer contra ela (FREUD, 2010, p.100).

O mecanismo de projeção da agressividade que ocorre, como visto, como consequência da repressão que destitui o Complexo de Édipo primeiramente dirigida ao pai e depois introjetada pelo Eu, repete-se, de acordo com Adorno et al (1965), em uma das tendências da personalidade autoritária, a agressividade autoritária. De acordo com o autor, o indivíduo que é obrigado a renunciar aos seus desejos primordiais e viver sob condições de grande repressão tende a descarregar a agressividade promovida pela supressão do endogrupo formado pela família e seus grupos sociais, em exogrupos, os quais representam o que é considerado “mau” pelo indivíduo e ao mesmo tempo desejado por ele. A vivência da homossexualidade, por exemplo, ainda considerada um tabu sexual, como visto no capítulo 2, representa a satisfação dos impulsos sexuais parciais, não genitais, que é desejada pelo indivíduo, mas reprimida pelo endogrupo através da moral social. Estes desejos não desaparecem, são mantidos inconscientes, e ao voltarem para a consciência mais tarde, ao serem reprimidos novamente, desta vez pelo Super-eu, geram impulsos agressivos no Eu que os projeta novamente para fora. Este processo ocorre, de acordo com Adorno et al (1965), também em outra tendência da personalidade autoritária, a preocupação exagerada pelos fatos sexuais, que se realiza a partir de uma forte inclinação do indivíduo a castigar grupos que representem a subversão da moral sexual, como os homossexuais ou prostitutas.

A resolução do complexo de Édipo se dá, como já explicitado, por meio do complexo de castração no menino, e a partir da repressão da educação na menina, e, nos dois casos, o processo dá origem ao Super-eu. “Como os pais, em especial o pai, foram percebidos como obstáculo à realização dos desejos edípicos, o Eu infantil fortificou-se para essa obra de repressão, estabelecendo o mesmo obstáculo dentro de si” (FREUD, 2011, p. 43). A repressão gera, desta maneira, o processo em que os desejos advindos do Id são interpelados pelo Super-Eu, recém-constituído. Nos dois casos, o desejo por uma das figuras parentais é interpelado por um “outro” o que impede que a criança realize o desejo de tomar para si uma relação exclusiva com a figura parental. Nos dois processos, o investimento libidinal é dirigido a uma das figuras parentais e é reprimido pela outra, que simboliza um obstáculo ao desejo da criança. Este processo solidifica a diferenciação do indivíduo com o mundo e com o outro, uma vez que consolida a relação objetal para a criança e a supressão de seus desejos, muitas vezes incompatíveis com a relação com o outro. A partir, então, da decadência do complexo de Édipo é que surge a noção concreta de “outro” para a criança.

Junto à noção de outro, que pode ou não se constituir no indivíduo por meio do complexo de Édipo, configura-se também o entendimento sobre a diferença, visto que o “outro” é diferente do Eu, separado dele, com outros desejos e problemáticas. A supressão do desejo infantil no complexo de Édipo inaugura a supressão da realização dos desejos do Eu. Esse limite aos desejos do indivíduo se faz extremamente necessário para sua formação, a fim de que possa se relacionar com o mundo e com outras pessoas, uma vez que o indivíduo pode a partir dos seus desejos sádicos infantis projetar impulsos de agressividade no outro e apresentar uma satisfação prazerosa promovida pelo sofrimento daquele. Este processo de diferenciação que se estabelece por completo a partir da dissolução do complexo de Édipo foi possibilitado pela observação da diferença entre os sexos na fase fálica. Mediante a percepção da diferença genital, a criança pode prosseguir em um caminho ou outro do Complexo de Édipo. Atentemos aqui para o teor da crítica feita anteriormente ao pensamento Freudiano, não quisemos com ela negar a diferenciação dos sexos, que como visto se faz extremamente necessária para a constituição do indivíduo, mas sim questionar a forma como ela é entendida pelo autor, que acaba por reproduzir uma supremacia masculina do desenvolvimento sexual.

A maneira pela qual a autoridade será internalizada pela criança, o grau de repressão desempenhada pela autoridade parental para a imposição do limite à criança, e também se a mediação entre a autoridade externa e a introjeção da autoridade interna é mesmo feita pela figura parental, isto é, de que modo irá se configurar o complexo de Édipo e sua dissolução em cada indivíduo, são importantes fatores para a formação da personalidade autoritária e a reprodução do preconceito, de acordo com Adorno et al (1965). A exagerada limitação da satisfação dos desejos do indivíduo promovida por um Super-eu rígido, resultante de uma educação igualmente rígida, ocasionará no indivíduo uma necessidade por projetar no outro a agressividade que não é suportada pelo Eu do indivíduo. E no caso da negligência da supressão parental, a partir da qual a própria constituição do Super-eu no indivíduo se dá de forma insuficiente, o Eu se vê incapaz de organizar seus valores de acordo com a moral social, e tende a procurar, desta forma, um agente organizador fora de si mesmo, através de uma autoridade externa, como por exemplo, na figura de um líder. Neste segundo caminho há uma fragilização do Eu, instância organizadora do psiquismo, e um enrijecimento do Super-eu que por não ser mediado por uma instância interna passa a reproduzir a autoridade externa de forma direta. Há uma confusão entre o que é interno e o que é externo.

A má formação do Super-eu no indivíduo se traduz, desta maneira, na deterioração da autonomia do indivíduo, uma vez que este, por não construir uma instância moral interna que resguarde a potência subjetiva na organização do pensamento e das ações do indivíduo, passa a obedecer cegamente a uma moral externa. A autoridade externa é reproduzida pelo indivíduo sem a sua mediação, sem a possibilidade de organização crítica do pensamento individual. O indivíduo passa a reproduzir desta maneira a moral social vigente sem refletir, e não pode, desse modo, contestar uma realidade repleta de tabus sexuais que promovem o preconceito a diversos grupos sociais. Crochík (2011) estabelece uma relação entre a constituição do Super-eu na criança a partir da figura parental negligente e a tendência para a formação do preconceito a partir da leitura de Freud (2010): “Quanto ao [indivíduo] abandonado que foi educado sem amor, nele não há tensão entre Eu e Super-Eu, toda a sua agressividade pode se dirigir para fora” (FREUD, 2010, 101-102, nota de rodapé).

Desta maneira, no caso dos dois tipos de figuras parentais, a agressividade do Eu tenderá a ser projetada no outro. Por intermédio da figura parental autoritária a partir da formação de um Super-eu rigoroso, que nada aceita, é construído pelo Eu um sentimento de culpa severo demais para o indivíduo suportar, e a agressividade resultante deste sentimento é toda dirigida ao Eu que, para se aliviar do fardo, projeta no outro a sua agressividade. E no caso da figura parental negligente por não haver tensão entre o Eu e o Super-eu, devido à fragilização do Eu, a sua agressividade não é em nenhum momento dirigida ao Eu, mas sim projetada diretamente para “fora”, uma vez que é por meio da construção do Super-eu que a agressividade é introjetada pelo Eu. Nos dois casos, de acordo com Crochík (2011), a agressividade é projetada em exogrupos que representam o “mau” social, naqueles que são diferentes, depositários do preconceito social.

A figura parental negligente também prejudica o processo de diferenciação do indivíduo promovendo uma frieza nas relações interpessoais. Em consequência da negação do processo de supressão dos desejos da criança pela figura parental negligente, não é estabelecido limite algum aos impulsos infantis, fragilizando a construção da noção de outro para o indivíduo, o que dificulta a elaboração da noção de diferença. Isto resulta, mais à frente, no desenvolvimento do indivíduo, na indiferença à vítima do preconceito, já que para ele, aquele não se configura como “outro”. Crochík indica que uma formação livre de preconceitos dependeria de figuras parentais

amorosas e não autoritárias, as quais tenderiam a formar indivíduos mais bem resolvidos com a questão do “outro”.

Em suma, o autoritarismo presente na educação não é o único fator que pode gerar o indivíduo preconceituoso, e é uma autoridade afetuosa, mas ao mesmo tempo passível de conter a agressividade da criança voltada a ela, que permitiria a formação de um indivíduo capaz de prescindir de preconceitos para viver (CROCHÍK, 2011, p. 113).

Esta hipótese é sustentada, primeiramente, por Horkheimer e Adorno (1978c), a partir das pesquisas realizadas pelos estudos sobre a personalidade autoritária. De acordo com eles, pôde-se notar que personalidades totalitárias muitas vezes foram pessoas que sofreram na infância com pais autoritários ou por falta de amor, e que passam a repetir nas suas relações adultas aquilo que sofreram quando criança.

É importante ressaltar que as figuras parentais são representantes da cultura e que esta, na atual sociedade, estimula a violência e a negligência que, no núcleo familiar, poderiam ser minimizadas pelo amor dos cuidadores. Como explicitado no capítulo 1, esta mediação da autoridade externa era feita pela estrutura familiar burguesa, que permitia que, por meio do afeto materno e da autoridade paterna, o indivíduo constituísse uma autonomia com determinada dose de resistência à autoridade externa e a moral social. No entanto, atualmente, com uma fragilização da autoridade parental, e com uma introjeção direta da autoridade externa pelo indivíduo, é provável que estejamos produzindo indivíduos com uma tendência de submissão autoritária.

A categoria teórica do complexo de Édipo, assim como toda a teoria freudiana, é apropriada e desenvolvida pelo pensamento adorniano mediante a concepção histórica e dialética. Para Adorno (2015), o indivíduo e suas relações sociais não podem ser entendidos somente a partir de resultados de estudos psicológicos, mas sempre e ao mesmo tempo, através das determinações sociais que o envolvem. De acordo com o autor, o conhecimento só pode alcançar a totalidade a partir da contradição entre o psicológico e o social. “O conhecimento não pode assenhorar-se de nenhuma outra totalidade que não a antagônica, e somente em virtude da contradição pode alcançar a totalidade” (ADORNO, 2015, p. 83).

Para o autor, a psicanálise, por construir sua análise da realidade a partir do âmbito da vida privada do indivíduo, generalizando as problemáticas que encontra em sua constituição para a sociedade como um todo, transforma-se em ideologia, uma vez que reproduz a falsa ideia de que as mazelas do indivíduo concernem à problemática da psique, quando na realidade tem um fundamento nas relações sociais de produção. A

psicanálise, por construir uma análise do sofrimento humano a partir do estudo da psique, ignora as determinações sociais e históricas: “A psicologia, ao contrário [da sociologia], percebe o interesse do sujeito, mas igualmente de forma isolada, “abstrata”. Ela abstrai do processo social de produção e, por sua vez, estabelece como absoluto algo produzido: o indivíduo em sua forma burguesa” (ADORNO, 2015, p. 91).

Desta maneira, devemos entender a teoria do desenvolvimento psicosssexual freudiana aqui apresentada a partir de uma concepção histórica, levando em consideração as mudanças pelas quais a sociedade passou desde a construção da teoria de Freud. Assim, diante das mudanças sociais, os fenômenos da sexualidade infantil descritos aqui provavelmente passaram por transformações, como por exemplo, o complexo de Édipo, que tem a figura parental como mediação para a internalização da autoridade no indivíduo. Se as relações familiares passaram por transformações a partir das mudanças da sociedade capitalista, é provável que estas ocasionaram também uma modificação na configuração do complexo de Édipo. Devemos também considerar a contribuição da teoria freudiana para o entendimento da formação do indivíduo a partir da perspectiva teórica dialética, considerando a mútua determinação entre indivíduo e sociedade, relações de produção e psique.

Como explicitado no capítulo 1, a formação do indivíduo se dá, segundo Adorno (2005), a partir da apreensão subjetiva da cultura, isto é, ela pode ser entendida através da mútua determinação entre subjetividade e objetividade. De acordo com Crochík (2011), o preconceito, um dos fenômenos característicos da personalidade autoritária, é constituído no indivíduo pela mediação cultural. Ele se dá em parte mediante a internalização de estereótipos culturais que são então reproduzidos pelo indivíduo em suas relações sociais.

A estereotipia é produzida em primeira instância nas relações de produção do capitalismo e é caracterizada pela fixidez das ações; o trabalho é rotinizado e mecanizado, isto é, não é fruto de reflexão, pois é necessário que seja eficiente. O papel do trabalhador no sistema capitalista é produzir e não pensar. Não são toleradas dúvidas na produção, em razão da eficiência almejada. Sennet (1999), por exemplo, não hesita em afirmar que, além da brutalidade mesma contida em processos de rotina e mecanização, há uma ética fundada em relações interpessoais praticamente inexistentes que visam uma eficiência alienante e opressiva, o trabalhador não controla seu trabalho ou o fruto dele.

No progresso da divisão de trabalho, o emprego da parte muito maior daqueles que vivem do trabalho (...) passa a limitar-se a umas poucas operações muito simples; frequentemente uma ou duas (...). O homem que passa a vida realizando umas poucas operações simples em geral se torna tão estúpido e ignorante quanto é possível tornar-se uma criatura humana (SMITH apud SENNET, 1999, p. 41).

Ainda para Sennet (1999), os valores resultantes de tal relação entre o indivíduo e sua fonte de sobrevivência só poderão produzir uma moral degradante e subserviente. Já que sua relação com o trabalho só o conduz para a reprodução da realidade existente, excluindo-o da possibilidade da experiência, da reflexão, ou do pensamento crítico. A reprodução de estereótipos se dá, desta maneira, a partir na incapacidade do indivíduo, produzida pelas relações sociais capitalistas, de reflexão por meio da experiência, dele só é exigido que reproduza ideias prontas e necessárias à manutenção do sistema capitalista.

Nas relações de produção capitalistas atuais, segundo Adorno (1986), os homens seguem sendo “apêndices da maquinaria” e são obrigados a se submeterem ao mecanismo social desempenhando papéis exigidos pela sociedade, que tolhem no indivíduo a oportunidade de individualização, de formação da autonomia. Tal submissão do indivíduo às relações de produção repete-se em sua relação com a cultura, uma vez que esta não exige do indivíduo que reflita, mas sim que possua respostas imediatas para todos os problemas e questões, e que seu pensamento seja fixo e ditado pela cultura e por seus clichês e estereótipos. A formação atual privilegia o desenvolvimento das competências relacionadas com o mundo do trabalho e sua racionalidade e isto se estende para todas as esferas da vida. Como explicitado no capítulo 1 dessa dissertação, a formação hoje se configura como pseudoformação, que privilegia a reprodução do existente em detrimento da construção do pensamento crítico. De acordo com Crochick (2011), a reflexão e dúvida não surgem para o indivíduo, elas não são encorajadas em seu desenvolvimento.

Se a organização da sociedade impede, de um modo automático ou planejado, pela indústria cultural e da consciência e pelos monopólios de opinião, o conhecimento e a experiência dos mais ameaçadores eventos e das ideias e teoremas críticos essenciais: se, muito além disso ela paralisa a simples capacidade de imaginar concretamente o mundo de um modo diverso de como ele dominadoramente se apresenta àqueles pelos quais ele é construído, então o estado de espírito fixado e manipulado torna-se tanto um poder real – um poder de repressão – quanto outrora o oposto da repressão, o espírito livre, quis eliminá-la. (ADORNO, 1986, p. 70).

A pseudoformação e sua reprodução de estereótipos passam a exercer um poder essencial na reprodução do existente. Apesar de a sociedade atual formar indivíduos

incapazes de reflexão e pensamento crítico, a ideologia da Indústria Cultural exige do indivíduo que responda de forma imediata e segura a perguntas e questões feitas a ele, uma vez que de acordo com esta ideologia a ignorância é encarada como falha em sua formação, e o seu valor social é, então, diminuído. Em uma sociedade que preza pela competência e pelo controle de si mesmo para a produção material, o indivíduo é então encarado como fraco e o não responder prontamente é sinal desta fraqueza: “(...) se exige do indivíduo, nos dias de hoje, que se posicione a respeito de quase tudo, posto que a ignorância é considerada menos como ausência de um saber que pede por ele, do que como falha na formação do indivíduo” (CROCHIK, 1995, p. 27).

Nessa perspectiva, o indivíduo, impossibilitado da experiência reflexiva e ao mesmo tempo exigido pela cultura de um conhecimento da realidade, reproduz ideias estereotipadas, facilmente internalizadas por meio da indústria cultural, que é construída com o propósito de reprodução do capitalismo. Este mecanismo não proporciona aos indivíduos a possibilidade de lidar com as dificuldades relacionadas à produção de uma experiência, incluindo a ansiedade presente na reflexão (CROCHIK, 1995). Tomemos como exemplo uma situação na qual o indivíduo é solicitado a opinar na questão: “Minha mulher bateu o carro ontem, seriam as mulheres capazes de dirigir igual ao homem?”, ele simplesmente reproduz o estereótipo cultural: “Não, mulher é feita pra pilotar o fogão e não um carro”. O indivíduo, desse modo, não se permite refletir ou relacionar a questão a uma experiência passada, na qual pôde observar uma mulher conduzindo bem o carro, ao invés disso ele segue o caminho mais fácil, a reprodução automatizada do estereótipo. A partir da estereotipia do pensamento, produzida pela atual forma do capitalismo, há uma degeneração do indivíduo pensante e autônomo, ele se transforma em mera reprodução da realidade, mais um na sociedade de massas.

Tal involução do capitalismo liberal tem o seu correlato na involução da consciência em uma regressão do homem, para aquém da possibilidade objetiva que hoje lhe estaria aberta. Os homens perdem as qualidades que eles não mais precisam e que só atrapalham; o cerne da individuação começa a se decompor (ADORNO, 1986, p. 73).

Mediante a simples reprodução das ideias veiculadas pela indústria cultural, a autonomia, característica essencial para a formação do indivíduo, é excluída da formação e negada ao indivíduo. Outro fenômeno cultural que contribui para a deterioração da autonomia no indivíduo é a repressão da sexualidade, e esta relação pode ser estabelecida a partir da leitura de Freud (1976). O autor vincula a repressão da sexualidade com a debilidade do pensamento. De acordo com ele, quanto maior a

supressão dos impulsos sexuais do indivíduo mais fraco será o seu caráter e o desenvolvimento de seu pensamento criativo.

Em geral não me ficou a impressão de que a abstinência sexual contribua para produzir homens de ação enérgicos e autoconfiantes, nem pensadores originais ou libertadores e reformistas audazes. Com frequência bem maior produz homens fracos, mas bem comportados, que mais tarde se perdem na multidão que tende a seguir, de má vontade, os caminhos apontados por indivíduos fortes (FREUD, 1976, p. 202).

Desta maneira, não só a pseudoformação promovida pela Indústria Cultural, como também a repressão da sexualidade, mantida a partir de novas formas como explicitado no capítulo 2, promovem uma formação para a reprodução do existente e a negação do pensamento autônomo, impedindo desse modo a constituição da autonomia no indivíduo. Como notado por Freud (1976), este indivíduo reprimido sexualmente tenderá a seguir indivíduos de caráter forte, abdicando de sua autonomia.

Como explicitado neste item, a forma como se constrói o Complexo de Édipo na criança e a supressão de seus impulsos guarda relação íntima com a formação da autonomia do indivíduo, uma vez que esta depende da interiorização da autoridade externa pelo Eu, e a constituição de um instância psíquica pelo indivíduo que organizará as relações entre ele e a moral social. A pseudoformação promovida pela atual forma do capitalismo e a repressão da sexualidade interferem negativamente na construção da autonomia de pensamento. Desse modo, tanto a repressão da sexualidade infantil quanto o autoritarismo ou negligência das figuras de autoridade que desempenharão o papel de mediadores na construção da autoridade interna na criança, contribuiriam na formação de indivíduos inclinados a seguirem governos autoritários, a reproduzirem a sociedade capitalista que promove a violência nas relações sociais; indivíduos que reproduzem o preconceito e projetam a sua agressividade em grupos minoritários, como por exemplo, homossexuais, travestis, transexuais, prostitutas, comunistas etc. Sendo assim, entendemos que o estudo sobre a educação das crianças na atualidade se faz extremamente necessário para que possamos compreender se continuamos a formar indivíduos propensos a repetir a barbárie que foi Auschwitz. É essencial avaliar se, através da educação de nossas crianças, continuamos a produzir indivíduos tão indiferentes à existência de outro ser humano, que são capazes de eliminá-los pelo simples fato de serem diferentes.

4.2 Gênero e Manifestações da Sexualidade Infantil

4.2.1 Gênero na Infância

A subjugação da mulher e a supremacia da masculinidade promovida pela sociedade patriarcal fundamentam e determinam, como visto, os papéis e a sexualidade da mulher, que estão a serviço do contínuo domínio masculino da sociedade. Tal relação é construída ao longo de todo o desenvolvimento da pessoa, que tem seu início na infância. Neste subitem discutiremos brevemente como esta opressão da mulher pode se traduzir na infância. Tentaremos esboçar algumas considerações, a partir de alguns estudos recentes sobre gênero na infância, feitos por pesquisadores brasileiros, sobre a seguinte questão: Quais as diferenças impostas às crianças por serem meninas ou meninos, e como estas estão relacionadas à manutenção do poder patriarcal e à consequente opressão da mulher. Como já notamos a opressão não se limita à mulher ou à menina, uma vez que está atrelada à imagem de feminilidade, que como vimos é reprimida pela sociedade em toda a história da civilização por meio da repressão da natureza. Desta maneira a opressão à feminilidade se estende ao homem, que deve suprimir qualquer característica feminina e sustentar uma existência viril.

Desde muito cedo, no desenvolvimento do indivíduo, são feitas diferenciações a partir do sexo. De acordo com Vianna e Finco (2009), os meninos e meninas são educados de maneira muito diferente em todas as esferas de sua vida. As instituições sociais, como a família, as escolas, os *media*, orientam e demandam das crianças habilidades e comportamentos específicos de acordo com cada sexo. Para as autoras, por exemplo, ao mesmo tempo em que a agressividade é reprimida na menina, a expressão de sentimentos como a ternura e a sensibilidade são reprimidos no menino.

As características da masculinidade e feminilidade são, na concepção de Vianna e Finco (2009), socialmente construídas, no entanto, elas são percebidas pelos professores, em sua prática pedagógica, como frutos da natureza fisiológica, sendo assim, naturalizadas na educação das crianças. O fato de os meninos serem mais agitados e as meninas mais quietinhas e meigas, por exemplo, são entendidas como características naturais do sexo biológico, e reproduzidas pelos adultos, que acabam por reforçar ideais sociais de masculinidade e feminilidade na educação das crianças. A reprodução destes valores, de acordo com as autoras, promovem marcas nos corpos e habilidades das crianças, que passam a desenvolver comportamentos de acordo com as exigências sociais.

Os comportamentos e habilidades esperados de meninos e meninas, que refletem padrões socialmente construídos, conformam-se como regras que norteiam as relações de gênero¹⁵ e mantêm as relações de poder entre homens e mulheres na sociedade patriarcal. Estes padrões são tanto reproduzidos na educação promovida pelos pais e professores, como acatados pelas crianças, aquelas que fogem a eles são reprimidas pelos adultos, de acordo com Vianna e Finco (2009), uma vez que estes entendem tais padrões como a normalidade, e seus opostos, como desvios. Podemos utilizar como exemplo da reprodução dos padrões sociais de gênero e da repressão dos desvios o tratamento diferenciado dado a meninas e meninos em relação à prática do futebol na escola, descrito pelas autoras.

Meninas não são incentivadas a jogar nos campeonatos de futebol da Emei; algumas vezes elas solicitam o auxílio da professora para mediar a relação com os meninos, mas esta não interfere, acreditando que esse não seja o seu papel. As professoras justificam que os meninos são “fominhas” de bolas; que as meninas preferem ficar assistindo ao jogo; que elas não sabem as regras do futebol, machucam-se, desanimam e acabam desistindo de jogar. (...) Meninos são como que obrigados a gostar de jogar futebol. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma “pressão social” para que pratiquem essa modalidade. Aqueles que não o fizerem podem ser vistos como femininos. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 278)

Assim, são impostas às crianças ideais de masculinidade e feminilidade, ideias do que podem e devem fazer os meninos e as meninas e do que devem gostar ou não. Das meninas, por exemplo, é exigido desde cedo que se comportem como “mocinhas”, não podem correr, fazer bagunça, devem manter as pernas fechadas etc. Dos meninos já é esperado que sejam mais incontroláveis, tudo é mais aceito, podem ser “danadinhos”, “espoletas”, pois afinal são meninos, é o que se espera deles, que sejam mais espertos e mais ativos. Estes estereótipos, como visto, são percebidos como naturais e reforçados pelas professoras. As autoras exemplificam esta percepção e atitude do educador a partir de um relato de uma professora entrevistada na pesquisa:

Normalmente as meninas são mais tranquilas que os meninos. As meninas falam muito e os meninos são mais agitados assim com o corpo. As classes com mais meninos são mais agitadas. As meninas, eu costumo chamá-las de princesas, então é uma relação mais meiga, mais doce mesmo. E os meninos são os meus rapazes, ... os meus rapazes são mais ativos, gostam de correr, de pular, não param quietos no lugar. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 275)

A reprodução pelas professoras destes estereótipos sociais resulta na internalização deles pela criança, o que justificaria o argumento das autoras de que os

¹⁵ Finco (2003) utiliza a definição de Joan Scott (apud FINCO, 2003) sobre gênero. Segundo ele, gênero é a construção social das diferenças entre os sexos, aquilo que cada cultura atribui como masculino ou feminino.

comportamentos relacionados ao gênero, percebidos nas crianças pelas professoras, não surgiriam naturalmente por um vínculo com o sexo biológico, mas são na verdade aprendidos e, então, reproduzidos por eles a partir de sua educação. Esta constatação é feita por Louro (apud FINCO, 2003) por meio de seus estudos, os quais apontam que as crianças aprendem e internalizam concepções e comportamentos diferenciados pelo sexo que são ensinados pelas instituições e passam a ser entendidos como naturais pelas crianças. “Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279).

Os padrões de gênero, interiorizados pela criança, assim como outros ideais veiculados pela Indústria cultural, permeiam todas as esferas de sua vida, suas atividades, suas relações com seus pares, e também com os adultos, seu desenvolvimento sexual etc. De acordo com Belotti (apud FINCO, 2003), eles podem ser percebidos em pequenos gestos cotidianos, em reações automáticas dos adultos, que contribuem para a reprodução de estereótipos construídos cultural e socialmente. Trazemos a divisão de gênero presente nos brinquedos, explicitada pela autora, para exemplificar como os estereótipos de gênero estão presentes em todas as esferas da vida da criança, como no caso da brincadeira infantil, importante atividade para o desenvolvimento da criança.

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval. Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cow-boy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzismetralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar (BELOTTI, 1975, p.75-76, apud FINCO, 2003).

Estas diferenciações feitas entre os sexos, exemplificada aqui através dos brinquedos, não são naturais e tampouco politicamente neutras, uma vez que estipulam simbolicamente o lugar da mulher e do homem na sociedade. O papel da mulher como mãe, cuidadora, e trabalhadora doméstica, imposto, de acordo com Duarte (1993), historicamente pela sociedade patriarcal, é traduzido nas brincadeiras infantis, por exemplo, mediante uma divisão dos brinquedos de acordo com o sexo. Os brinquedos

que remetem ao trabalho doméstico, aos papéis de cuidado historicamente vinculados à mulher, são direcionados às meninas, enquanto que aos meninos é reservado o lugar de poder, simbolizado por brinquedos bélicos.

A percepção da criança das diferenças entre os sexos, como vimos no primeiro item deste capítulo, é muito importante para a construção da noção da diferença na pessoa, já que mais tarde será imprescindível para uma relação com o outro livre de preconceitos e intolerância. No entanto, esta diferenciação não deveria ser estabelecida por meio de uma relação de poder que valoriza as características masculinas e oprime as femininas, contribuindo para a reprodução da sociedade patriarcal e para a opressão tanto da mulher quanto do homem. De acordo com Vianna e Finco (2009), não só a percepção da diferença biológica entre os sexos contribui para a construção da noção da diferença pela criança, mas também a assimilação dos comportamentos de crianças que fogem aos padrões sociais de gênero, quebrando regras e vivendo diferente do que é esperado. Estes comportamentos considerados como “desvios” do padrão poderiam mostrar às outras crianças outras formas de viver o gênero, diferente daquelas que elas mesmas vivem.

Entendemos que a percepção das diferenças entre os sexos deveria servir como embrião para o desenvolvimento das diferenças entre os indivíduos e não como reprodução das relações de poder na sociedade. Uma educação que pretenda resistir à reprodução da opressão de gênero deveria promover uma aprendizagem de relações entre meninos e meninas livres de estereótipos que oprimam a vivência das crianças. No entanto, não podemos ignorar as relações de produção capitalistas sobre as quais a instituição Escola está assentada, o que limita, inevitavelmente, a possibilidade de transformações radicais. Isso não pode, contudo, imobilizar ou engessar a luta pela conquista de avanços. A educação deveria produzir o esclarecimento das atuais condições de opressão que reproduzem, e os meios necessários para uma formação de resistência, que nesse caso se traduz em práticas pedagógicas que promovam equidade entre meninos e meninas, mediante o rompimento dos estereótipos de gênero na infância.

4.2.2 Manifestações da Sexualidade Infantil

A forma como se dá o desenvolvimento da sexualidade infantil, como explicitado no primeiro item deste capítulo, tem papel importante na formação da personalidade. A severa repressão desta produz consequências negativas para a

construção de uma relação com o outro livre de preconceitos, e a não supressão de alguns impulsos sexuais infantis implica em um enfraquecimento da instância organizadora da psique, o Eu, impactando, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. De acordo com Reich (1975), a formação de um indivíduo com uma estrutura de personalidade não autoritária dependeria de uma educação favorável à sexualidade das crianças. Esta educação, na concepção de Schmidt (1975), consistiria em auxiliar as crianças na aprendizagem do domínio de seus instintos inconscientes, atitude que se contrapõe ao comportamento comum de condená-las por possuírem tais impulsos. Este domínio estaria vinculado ao processo de sublimação dos impulsos sexuais, o qual seria, na visão de Schmidt e Reich, o destino ideal para as pulsões sexuais infantis, ao lado da satisfação direta dos impulsos sexuais que não fossem de encontro às relações sociais libertárias, não opressivas.

Segundo Schmidt (1975), os impulsos sexuais presentes em cada fase do desenvolvimento sexual da criança não devem ser reprimidos pelos pais e professores, mas sim suprimidos pela própria criança através da escolha em favor da substituição das pulsões sexuais pelo amor dos adultos cuidadores. Por isso, de acordo com a autora, o sucesso da educação dependerá de uma relação de transferência entre o educador e a criança. Outro fator essencial para o êxito de uma educação antiautoritária seria a ausência de julgamento moral por parte dos adultos em relação às manifestações da sexualidade infantil. Na visão da autora, ela deve ser tratada pelos adultos como qualquer outra necessidade física a fim de que as crianças possam se satisfazer naturalmente em sua presença.

Schmidt (1975) pôde, por meio de um trabalho pedagógico realizado em um jardim de infância da Rússia Soviética, criado juntamente com o Instituto Estatal de Psicanálise em 1922, observar as conseqüências imediatas da prática pedagógica baseada nos princípios acima explicitados. A autora descreve as ações executadas pelos professores nesta escola, no que se refere às manifestações da sexualidade infantil, de acordo com cada fase do desenvolvimento psicosssexual da criança. Ao discutir a fase oral, primeira das fases sexuais, a autora descreve a observação da atividade de chupar, e a liberação desta pelos adultos. De acordo com Schmidt (1975), ao mesmo tempo em que as crianças podiam chupar com liberdade, também foram criadas pelos adultos atividades que despertassem interesses diversificados nas crianças com o intuito de evitar a fixação nesta fase sexual. A partir deste tratamento dado aos impulsos infantis, a

autora assegurou que ao fim dos 3 anos de idade todas as crianças do jardim de infância haviam abandonado a sucção.

Sobre a fase anal do desenvolvimento da criança, a autora descreve que as crianças passavam a se interessar, por volta do segundo e terceiro ano de idade, pelo próprio excremento e também pelo de outras crianças e de animais, elas demonstravam certo orgulho em relação à quantidade de excremento produzida por elas. As crianças chegavam a brincar, de acordo com Schmidt (1975), com os próprios excrementos, e estes jogos foram substituídos mais tarde por brincadeiras com areia, água etc. Já a partir dos 3 e 4 anos despontava nas crianças um interesse pelo cheiro dos excrementos, que não parecia desagradável a elas, com algumas exceções. As crianças, a partir da atitude de não julgamento do adulto, ignoravam a ideia de que tudo relacionado às funções anais era indecente ou proibido e conseguiam por isso progredir para a sublimação destes impulsos. Na concepção de Schmidt (1975), o trabalho educativo não repressor desta fase do desenvolvimento promovia atitudes serenas e conscientes nas crianças em relação à sua limpeza, elas não apresentavam nenhum tipo de resistência ou capricho. Este trabalho, para a autora, poderia ter como consequência positiva a prevenção de traumas infantis: “É por isso que o nosso método nos parece capaz de preservar as crianças de graves experiências traumatizantes que muitas vezes são originadas pela educação com vista ao domínio das funções de excreção;” (SCHMIDT, 1975, p. 29). Seria possível, mediante este tratamento da fase anal, evitarmos a formação do sadomasoquismo, que tem sua gênese na relação de domínio do desejo dos adultos a partir da contenção dos excrementos?

Schmidt (1975) descreve duas manifestações da sexualidade infantil relacionadas à fase genital do desenvolvimento sexual: o erotismo uretral e a masturbação¹⁶. O primeiro, de acordo com a autora, foi pouco observado nas crianças, e quando ocorriam estavam atrelados ao gosto pela água, como os jatos de água, a água quente. O segundo, na concepção da autora, diferencia-se em dois tipos: um deles estaria puramente vinculado às excitações corporais, e o outro seria ocasionado por experiências com a realidade externa, como uma ofensa, humilhação ou limitação da liberdade, por exemplo. No primeiro caso de masturbação, a ação do adulto deveria ser de não julgamento e não interferência na sua manifestação. Já no segundo caso, de

¹⁶ A autora utiliza o termo onanismo que significa, de acordo com o dicionário priberam online, masturbação masculina. Escolhemos então o termo masturbação para que abranjamos a masturbação feminina.

acordo com a autora, seria necessário eliminar a atividade masturbatória por meio de explicações para a criança sobre as situações pelas quais está passando. “A partir do momento em que a contrariedade da criança é suprimida, cessa igualmente a sua tendência masturbatória.” (SCHMIDT, 1975, p. 34).

Schmidt (1975) descreve também como manifestação da sexualidade infantil a curiosidade sexual, que se traduz em perguntas e na observação dos genitais de outras crianças. Na visão da autora, esta curiosidade deve ser sanada pelo adulto com respostas claras e verdadeiras, e as observações mútuas dos genitais devem ser liberadas. Podemos observar que em todas as fases sexuais do desenvolvimento infantil, às crianças era permitida, pelas professoras do jardim de infância, a expressão de suas tendências naturais, e só eram suprimidas, através de atitudes democráticas, quando ofereciam perigo para o seu próprio desenvolvimento e suas relações interpessoais futuras, como no caso do onanismo resultante de fatores externos. De acordo com Reich (1975), esta liberdade proporcionada às crianças de manifestar sua sexualidade seria condição para a formação de uma estrutura não autoritária.

Dentre as manifestações da sexualidade infantil aqui descritas, as mais comuns no ambiente escolar, segundo Maia e Spaziani (2010), são a curiosidade sexual da criança e a masturbação. As autoras concordam com Reich e Schmidt (1975) no entendimento destas manifestações como saudáveis e importantes para o desenvolvimento sexual das crianças, e consideram que elas devem ser tratadas pelo adulto com cuidado para que não causem na criança um reconhecimento da própria sexualidade como algo errado e “sujo”. No entanto, aparentemente, as atuais relações do adulto com a sexualidade infantil promovem exatamente o que deveria ser evitado, uma relação da criança com a sexualidade repleta de tabus e repressões. De acordo com Nunes e Silva (apud MAIA; SPAZIANI, 2010), os adultos costumam reagir de duas maneiras às manifestações da sexualidade infantil: de forma inibidora e mistificadora, e de maneira omissa; as duas atitudes estariam vinculadas, segundo os autores, a uma limitação da nossa formação sobre o tema.

As atitudes dos adultos foram categorizadas também por Laviola (apud MAIA; SPAZIANI, 2010), porém, no caso da autora, a partir de um grupo específico de adultos, os professores. A partir de entrevistas com professoras do município de São Paulo, foram analisadas as ações das educadoras em relação às manifestações da sexualidade infantil e estas foram organizadas em três grupos: permissivas, restritivas e de negação. De acordo com o estudo da autora, percebeu-se que, diante de

comportamentos sexuais das crianças, as ações das professoras eram em sua maioria ações restritivas, e quando se tratava da observação da masturbação infantil, as ações tendiam à negação. A autora pôde constatar muitos relatos de ações permissivas, no entanto, percebeu que estas se davam a partir de comportamentos entendidos pelas professoras como menos sexuais.

Como discutido no capítulo 1 desta dissertação, tanto a família como os professores têm papel fundamental na formação das crianças. No entanto, no que diz respeito à educação sexual, na visão de Ribeiro (apud MAIA; SPAZIANI, 2010), enquanto que a família tem papel importante na construção de padrões comportamentais desta educação, a escola deve assumir a responsabilidade da educação sexual formal. Desta maneira, é necessário que os professores possam desenvolver em sua formação uma aprendizagem que desmistifique os tabus sexuais infantis, para que possam esclarecer as curiosidades sexuais das crianças, e também tratar as manifestações da sexualidade infantil como naturais, dando apoio ao desenvolvimento delas. Freud (1976) já entendia como papel da escola o esclarecimento sexual das crianças. Para o autor, deveríamos tratar da sexualidade como tratamos qualquer outro assunto digno do conhecimento da criança. *“Acima de tudo, é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais”* (FREUD, 1976, p. 143). De acordo com o autor, o não esclarecimento sexual pelos adultos não impede que as crianças vivam sua sexualidade e possuam dúvidas e questões em relação a ela. A educação que nega tal esclarecimento, contribui para a construção de fantasias infantis que podem colaborar para uma percepção falsa da sexualidade, como pecado, algo sujo e proibido.

Se as dúvidas que as crianças levam aos mais velhos não são satisfeitas, elas continuam a atormentá-las em segredo, levando-as a procurar soluções nas quais a verdade adivinhada mescla-se da forma mais extravagante a grotescas falsidades, e a trocar entre si informações furtivas em que o sexo é apresentado como uma coisa horrível e nauseante, em consequência do sentimento de culpa dos jovens curiosos (FREUD, 1976, p. 142).

Podemos concluir por meio desta breve exposição que as manifestações da sexualidade infantil deveriam ser tratadas pelos adultos, e principalmente pela escola, como um desenvolvimento natural da criança, e por isso devem ser liberadas e apoiadas, não podendo ser negadas e tampouco reprimidas, uma vez que a repressão destas pode servir como embrião para a formação de estruturas autoritárias de personalidade. Devemos, no entanto, levar em consideração a necessidade da supressão dos impulsos perversos infantis vinculados à formação sadomasoquista, que podem oferecer perigo às relações interpessoais futuras da pessoa.

Já no que diz respeito à questão de gênero, pudemos perceber que a diferenciação do indivíduo depende em parte da diferenciação entre os sexos que se dá no desenvolvimento psicosssexual da criança, e que promoverá o entendimento e aceitação das diferenças entre as pessoas. No entanto, esta diferenciação não pode se tornar valorativa, promover e reproduzir a supremacia masculina presente na sociedade patriarcal, que determina as relações de poder entre homens e mulheres. Ainda assim, estas relações valorativas são reproduzidas na Educação Infantil a partir de estereótipos que reiteram os ideais sociais do que deve ser o comportamento da menina e do menino, e são ensinados pelos adultos nas suas relações com as crianças.

Podemos, a partir da exposição teórica feita neste capítulo, esboçar algumas conclusões para esta pesquisa:

- O tratamento repressivo da sexualidade infantil pode ser um dos embriões para a formação da personalidade autoritária
- As relações familiares atuais, nas quais a autoridade das figuras parentais tem sido enfraquecida, o que tem causado uma atitude de negligência diante do importante papel de supressão de alguns impulsos sexuais infantis, têm impossibilitado a formação de um Eu autônomo, capaz de organizar as relações estabelecidas entre o Eu e o Supereu. Sem a mediação familiar da internalização da autoridade externa, a criança passa a internalizá-la diretamente, reproduzindo a realidade concreta sem questioná-la. Este processo promoveria um indivíduo regredido propenso a seguir governos autoritários.
- A diferenciação dos sexos, importante momento do processo de diferenciação dos indivíduos se faz necessária, pois promove o desenvolvimento da noção de diferença que contribui para relações interpessoais livre de preconceitos e intolerâncias. No entanto, esta diferenciação não pode e não deve possuir um caráter valorativo, não pode reproduzir a supremacia da masculinidade, uma vez que esta contribui para a reprodução da sociedade patriarcal que oprime a mulher e a feminilidade, e também o homem.
- Uma Educação Infantil, que tenha como objetivo a resistência à violência e à opressão do ser humano, promovidas pelo sistema capitalista, deveria ter como uma de suas finalidades uma educação sexual livre de tabus, que libere e apoie as manifestações da sexualidade, suprimindo os impulsos sexuais perversos infantis que reproduzem a violência social e as relações de dominação.

5 CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as Políticas Públicas para a Educação Infantil no que tange à questão da sexualidade infantil. Nesse sentido, primeiramente, faremos uma descrição dos documentos selecionados pela pesquisa, trazendo o conteúdo relacionado à sexualidade neles encontrado. Seguidamente, realizaremos uma análise dos resultados apresentados pela pesquisa dos documentos, articulando-os ao desenvolvimento da pesquisa teórica.

5.1 Apresentação dos documentos

Os documentos a serem analisados por esta pesquisa são:

1. Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário;
 - Decreto – Convenção sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990);
 - Marco de Ação e Cooperação de Moscou (ECPI) – Educação e cuidado na Primeira Infância (UNESCO, 2010);
2. Documentos Normativos Nacionais e do Município de São Paulo
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
 - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);
 - Lei do Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015);
3. Legislação e Projeto de lei Federal
 - Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990);
 - Projeto de lei do Senado “Programa Escola sem Partido” (PROJETO DE LEI, nº 193, 2016)
4. Documentos Diretivos Nacionais e Internacionais
 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1);
 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 2);
 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3);
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013);
 - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010);
 - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016);
 - Orientação Técnica Internacional sobre educação em sexualidade (UNESCO, 2010);

1. Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário

▪ Convenção sobre os direitos da criança (Brasil, 1990)

O Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990) parte dos princípios proclamados pela Carta das Nações Unidas, que consideram que a liberdade, a justiça e a paz se fundamentam no reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os seres humanos. Ele reconhece o acordo firmado a partir da Declaração Universal dos Direitos humanos de que toda a pessoa possui todos os direitos e liberdades nela enunciados, sem distinção de qualquer natureza (raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política etc.).

O Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990) retoma a proclamação das Nações Unidas através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais, reconhece a família como grupo fundamental da sociedade e responsável pelo crescimento das crianças, e entende ser necessária uma proteção e assistência à família para que ela possa exercer seu papel. Ele sustenta que a criança deve crescer em um ambiente de felicidade, amor e compreensão e considera “que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.” (BRASIL. Decreto nº 99.710, 1990, preâmbulo, grifos nossos).

O decreto considera a necessidade de cuidado e proteção das crianças devido à sua falta de maturidade física e mental, ele reconhece a existência de crianças vivendo em condições muito difíceis no mundo e que necessitam de considerações especiais. E atenta também para a importância da tradição e dos valores culturais de cada povo no desenvolvimento das crianças.

O Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990) declara que os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na Convenção e:

(...) assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (BRASIL. Decreto nº 99.710, 1990, art. segundo, inciso um, grifo nosso).

O decreto declara que os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá ser orientada no sentido de “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância,

igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena” (BRASIL. Decreto nº 99.710, 1990, art. 29, inciso um, alínea d, grifo nosso)

No artigo 19, o decreto acorda que os Estados Partes adotarão todas as medidas cabíveis e apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violências física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob custódia do responsável. E o artigo 34 trata do comprometimento com a proteção da criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual.

- **Marco de Ação e Cooperação de Moscou: Educação e Cuidado na Primeira Infância (UNESCO, 2010)**

Este Marco de Ação e Cooperação é fruto de uma Convenção realizada em setembro de 2010 em Moscou, que teve como objetivo analisar os desafios e avanços para alcançar o objetivo de expandir a Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI). A educação e cuidado são considerados pela UNESCO (2010) como serviços de cuidado, educação, saúde, nutrição, e proteção à criança desde o nascimento até os 8 anos de idade e considera esses cuidados como direitos e bases para a aprendizagem. A UNESCO (2010) tem como pressuposto que a ECPI deva estimular valores de paz, compreensão, não discriminação, uma relação harmoniosa com a natureza, e reconhecem que toda criança tem como direitos inalienáveis o cuidado, a proteção e a participação.

A Convenção esclarece que a utilização de termos do gênero masculino no texto se dá somente pela especificidade da língua portuguesa, afirmando o compromisso da UNESCO com a promoção da igualdade de gênero e assinala que a ECPI tem como um de seus benefícios a igualdade de gênero.

Na descrição do Programa de Ação ao falar de equidade e inclusão a UNESCO (2010) destaca a necessidade de tomar medidas inovadoras para eliminar todas as formas de discriminação, em conformidade com todas as convenções relativas aos direitos humanos, e com especial atenção à superação da discriminação baseada em gênero.

2. Documentos Normativos Nacionais e do Município de São Paulo

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)**

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) explicita que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversas instâncias da sociedade, mas esclarece que esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve através de instituições próprias. Ela indica que a educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei 9. 394, 1996, art. 2º, título 2)

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) determina que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, Lei 9. 394, 1996, art. 3º, incisos 1-12, grifo nosso)

▪ **Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)**

De acordo com a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) o Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que “orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.” (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 8). No atual Plano estão organizados os objetivos e metas para os anos de 2014 a 2024 no que diz respeito aos níveis infantil, básico e superior de educação.

Dentre as dez diretrizes determinadas por este plano, o documento dá destaque para: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação. Segundo a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem trabalhar em colaboração para atingir as metas deste Plano. As ações a serem realizadas a partir das metas previstas pelo Plano são:

A erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país; e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 9).

As 10 diretrizes para a Educação, formuladas por este Plano, são:

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 32, grifos nossos).

O documento ao apresentar as polêmicas envolvidas na aprovação do Plano Nacional, cita como a mais ruidosa dentre elas, a alteração na diretriz que previa a superação da desigualdade na educação. Segundo Brasil (2014), o Senado retirou a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, substituindo este trecho do artigo 2º pela ideia de promoção de cidadania e “erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 22, grifos nossos).

Dentre as estratégias pensadas para alcançar a meta de obter a qualidade no ensino básico, está a garantia de políticas públicas de combate à violência na escola, e o desenvolvimento de ações de capacitação de profissionais para detecção de sinais de violência doméstica e sexual.

Dentre as dez diretrizes do PNE, uma delas consiste na promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade. E uma das estratégias para alcançar a meta de elevação da qualidade da educação superior versa sobre a promoção da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura, por meio da integração entre eles e a as demandas e necessidades da educação básica, de forma que se promova uma formação dos graduandos que garanta as qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico, combinando a formação geral e específica com a prática didática e a educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

▪ **Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015)**

A Lei nº 16.271 (SÃO PAULO, 2015) que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo, determina sua vigência de 10 anos. As diretrizes desse plano são:

(...) superação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade de ensino; promover a educação integral em tempo integral; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção da educação em direitos humanos; promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município; valorização dos profissionais de educação; difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência; autonomia da escola; fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam; promoção da educação em sustentabilidade socioambiental; desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, Lei nº 16.271, 2015, art. 2º, incisos 1 ao 14, grifos nossos).

O Plano Municipal de Educação de São Paulo estipula 13 metas, uma delas consiste em fomentar a qualidade da Educação Básica. Uma das estratégias para atingir esta meta traduz-se em:

(...) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas extraescolares, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (...) (SÃO PAULO, Lei nº 16.271, 2015, meta 3.18, grifo nosso).

Adendo

É necessário acrescentar, sobre este documento, que houve uma polêmica a respeito da questão de gênero durante a tramitação da lei na Câmara dos Deputados. De acordo com a notícia publicada no site G1 com a manchete *Câmara aprova Lei Municipal de Educação de SP sem palavra gênero*: “A pressão de religiosos eliminou do texto referências à palavra gênero e trechos da Lei Orgânica do Município e do Plano Nacional de Direitos Humanos que garantiriam igualdade de gênero no ensino municipal” (CÂMARA APROVA LEI MUNICIPAL DE SP SEM PALAVRA GÊNERO, 2015).

A partir desta e de outras polêmicas que ocorreram em outros municípios do Brasil em relação à questão de gênero nos Planos Municipais, o MEC publicou uma nota técnica sobre o conceito de gênero como resposta às demandas de organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino. Esta nota do MEC (2015) tem como finalidade defender a discussão sobre gênero nos currículos escolares e sua defesa parte da argumentação sobre a desigualdade de gênero e da violência de gênero e de orientação sexual existente nas escolas. E também parte do argumento de que as escolas têm historicamente já ensinado o que se

define como comportamento de meninas e de meninos, independente da presença da discussão sobre gênero nos currículos. Desta maneira, de acordo com o MEC (2015), os currículos deveriam utilizar os conhecimentos acadêmicos produzidos em torno desta temática para guiar as diretrizes educacionais em prol do desenvolvimento de uma escola democrática que reconheça e valorize as diferenças dos indivíduos, e do combate às desigualdades e violências. O documento conclui que a questão de gênero não pode ser excluída dos currículos e indica que o conhecimento sobre esta temática deve ser trabalhado de maneiras distintas em todos os níveis educacionais, desde a Educação Infantil.

3. Legislação e Projeto de lei federal

▪ Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990)

A Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) versa sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e segundo esta lei, é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos. A criança e o adolescente, de acordo com esta lei, gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. A lei declara que os direitos enunciados por ela aplicam-se a:

(...) todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990, art. 2º, grifo nosso).

O documento indica como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público “assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990, art. 4º). De acordo com a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), os direitos fundamentais da criança e do adolescente são: direito à vida e à saúde; direito à alimentação; direito à liberdade, ao respeito e a dignidades; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

A lei declara que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O ECA entende como crimes produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfico, envolvendo criança ou adolescente, e também vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro com

tais conteúdos. A distribuição, divulgação e o armazenamento por qualquer meio desse material também é considerado crime. Simular a participação de crianças e adolescentes em cenas de sexo explícito ou pornográfico, por meio de adulteração, montagem ou modificação do material e a facilitação ou indução ao acesso de crianças e adolescentes a esses tipos de materiais também configuram crime, segundo a lei. De acordo com a lei, se verificada “a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum” (BRASIL, Lei nº 8.069, 1990, art. 130, grifo nosso).

▪ **Projeto de lei do Senado “Programa Escola sem Partido” (PROJETO DE LEI nº 193, 2016)**

O projeto de lei dispõe sobre a inclusão, entre as diretrizes e bases da educação nacional, do “Programa Escola sem Partido”. De acordo com o projeto de lei, a educação nacional atenderia aos seguintes princípios:

(...) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; liberdade de aprender e de ensinar; liberdade de consciência e de crença; reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções (PROJETO DE LEI nº 193, 2016, art. 2º, grifo nosso).

O projeto de lei determina que:

(...) o Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (PROJETO DE LEI nº 193, 2016, art. 2º, grifos nossos).

Dentro da justificativa do projeto de lei, se coloca a notoriedade de que:

(...) professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PROJETO DE LEI nº 193, 2016, justificativa, grifo nosso).

De acordo com o projeto de lei, há em curso, nas escolas e universidades, uma doutrinação política e ideológica, e uma usurpação do direito dos pais à educação moral de seus filhos. Nota-se aqui que o projeto de lei entende o conteúdo “sexualidade” como um tema da moral, e, sendo assim, restrito à educação relacionada aos pais.

4. Documentos Diretivos Nacionais e Internacionais para a Educação

Nacionais:

- **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 1 – Introdução (BRASIL, 1998)**

Brasil (1998) apresenta o documento como parte de uma coleção de três volumes que compõem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Estes são direcionados aos professores, e disponibilizados pelo MEC para cada profissional da Educação Infantil para uso próprio como instrumento de trabalho. Segundo o documento, os três volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas e devem considerar “a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras (...)” (BRASIL, 1998, p.9, grifo nosso)

Os três volumes da coleção consistem em:

1- Uma introdução às concepções presentes no Referencial, no que diz respeito à criança, educação, instituição, profissional, que foram utilizados como bases para definição dos objetivos da educação infantil e orientaram a organização dos documentos em dois âmbitos da experiência, sendo eles: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

2- Um volume relativo ao âmbito da Formação Pessoal e Social, que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

3- Um volume relativo ao âmbito do Conhecimento do Mundo referente à construção das diferentes linguagens pela criança e às relações que estas estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O documento se apresenta como não obrigatório, devido à pluralidade e diversidade da sociedade brasileira. Sua aplicação, de acordo com Brasil (1998), depende da identificação das propostas das escolas e famílias com as propostas presentes no documento. Ele também propõe um diálogo com os programas e projetos curriculares para a educação infantil dos âmbitos estaduais e municipais, e segundo o documento, a construção de um projeto educativo para a Educação Infantil requer uma articulação de três instâncias: das práticas sociais, das políticas públicas e da sistematização de conhecimentos pertinentes a esse tema.

Os princípios propostos por Brasil (1998) que devem nortear as práticas da Educação Infantil são:

(...) o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13, grifos nossos).

O documento discute a necessidade de individualizar as situações de aprendizagens de acordo com a individualidade de cada criança e a diversidade de cada grupo. De acordo com Brasil (1998), considerar as diferenças entre as crianças implica em propiciar às crianças condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais. Segundo o documento, o professor, ao organizar o trabalho educativo, deve considerar a individualidade e a diversidade. O documento lista como uma das capacidades que devem ser desenvolvidas nas crianças pelo trabalho pedagógico: “(...) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;(...)” (BRASIL, 1998, p. 63, grifo nosso)

O documento atenta para a necessidade da vinculação entre as características socioculturais da comunidade e as propostas curriculares. De acordo com Brasil (1998), conhecer as particularidades da população atendida significa poder eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de acordo com as reais condições de vida da população, respeitando assim, a diversidade existente em cada grupo social. Ele indica que o trabalho com a diversidade pode proporcionar uma ampliação dos horizontes tanto das crianças, como dos professores, ao permitir a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte em um universo maior de inúmeras possibilidades de escolha.

Ainda sobre este trabalho, o documento afirma que “o acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro” (BRASIL, 1998, p. 77, grifo nosso). Segundo o documento, a diversidade de cada família e de cada criança pode contribuir para uma aprendizagem com a diferença, da não discriminação e de atitudes não preconceituosas.

Ao listar as atividades permanentes da criança, que estão ligadas às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer, o documento inclui entre elas os cuidados com o corpo.

▪ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 2 – Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998)**

Brasil (1998) fala da importância de determinados fatores para o desenvolvimento pessoal e social da criança, como por exemplo: conhecer suas potencialidades e limites, ter confiança em si mesmo, sentir-se aceita, ouvida, cuidada e amada. Segundo o documento, “o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização”, e é a partir desses processos que a criança, ao ampliar seus laços afetivos, poderá reconhecer o outro e constatar diferenças. (BRASIL, 1998, p.11).

De acordo com Brasil (1998), as escolas de Educação Infantil constituem-se como locais promotores de socializações, por propiciarem o contato com uma grande diversidade de hábitos, etnias, religiões e valores; são ainda o espaço de inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade.

Item: Processos de fusão e diferenciação

Neste item o documento discute o processo de diferenciação do indivíduo e aponta que o bebê, ao nascer, percebe-se em uma relação de fusão com a mãe, “não diferenciando o seu próprio corpo e os limites de seus desejos.” (BRASIL, 1998, p. 15). Segundo Brasil (1998), ao longo do seu desenvolvimento, o bebê começa a perceber os limites de seu corpo, iniciando o processo de diferenciação entre seu eu e o outro, por isso, o cuidado com o bebê nessa fase é fundamental para o desenvolvimento de sensações de confiança no outro e nas próprias competências pelo bebê.

Ainda neste item, o documento indica que os cuidados do adulto com a criança, como procedimentos de higiene da pele, toques e massagens, propiciam ao bebê novos parâmetros sobre sua sexualidade.

Item: Expressão da Sexualidade

O documento entende a sexualidade como parte importante do desenvolvimento e da vida psíquica do indivíduo por ela estar atrelada ao prazer, que, segundo ele, é uma necessidade fundamental dos seres humanos. De acordo com Brasil (1998), ela está

presente desde o nascimento, até a morte, manifestando-se de formas diferentes de acordo com cada período da vida, e seu desenvolvimento está intrinsecamente vinculado à cultura e à história. Para o documento:

(...) 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 (BRASIL, 1998, p. 17).

Brasil (1998) diferencia a sexualidade infantil da sexualidade do adulto, indicando que a forma como a criança experimenta o prazer é distinta da do adulto. Ele discute as fases do desenvolvimento psicosssexual freudiana nas seguintes passagens:

Em momentos diferentes de sua vida, elas [as crianças] podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outras. A boca é uma das regiões pela qual as crianças vivenciam de modo privilegiado sensações de prazer, ao mesmo tempo em que se constitui em recurso de ação sobre o mundo exterior (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Na fase do controle esfinteriano, tudo o que diz respeito às eliminações ganha uma importância enorme para as crianças e para os adultos com quem convivem. Logo elas percebem o efeito que suas eliminações provocam nos adultos, os quais tendem a reagir conforme hábitos e concepções muito arraigados acerca do que é limpo, sujo, “feio” ou “bonito”, podendo usá-las como recurso para manipular o adulto, contrapondo o seu próprio desejo às expectativas dele (BRASIL, 1998, p.18).

O documento aborda também as explorações dos órgãos genitais pelas crianças, que segundo o texto ocorrem devido ao controle esfinteriano adquirido pelas crianças, que elimina a necessidade do uso de fraldas que, por sua vez, impediam um maior contato com os órgãos. De acordo com Brasil (1998), as crianças, devido à curiosidade, passam a manipular seus órgãos genitais pesquisando as sensações de prazer que podem suscitar. Nesta fase surge também o interesse pelos órgãos genitais de outras crianças, podendo despontar também a manipulação deles durante banhos coletivos, brincadeiras de médico etc.

O documento discute a reação dos adultos aos jogos sexuais nos seguintes trechos:

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos a suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa (BRASIL, 1998, p. 18).

Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobre tudo se virem na curiosidade e exploração

das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo “anormal”. A tendência é que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis. (BRASIL, 1998, p. 18)

A respeito dos jogos sexuais infantis, o documento afirma que são processos normais do desenvolvimento da criança, e não consequência de uma exposição da criança a conteúdos de sexo dos meios de comunicação ou de suas relações interpessoais. O documento atenta para a importância da compreensão da sexualidade pelo professor como um processo “amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1998, p.19).

O documento passa então a discutir a questão de gênero, que segundo ele, ocupa lugar central nas temáticas relacionadas à sexualidade. Brasil (1998) aponta que:

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas (BRASIL, 1998, p.20).

E também que:

Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou 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. (BRASIL, 1998, p. 19).

Brasil (1998) explicita que a família constrói expectativas em relação ao futuro de suas crianças de acordo com as representações de gênero presentes na sociedade, e essas expectativas se transformam em ações no cotidiano das crianças, como por exemplo, as escolhas feitas pelos pais de roupas, brinquedos etc. “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” (BRASIL, 1998, p. 20).

De acordo com o documento, a construção da identidade de gênero das crianças extrapola as diferenças anatômicas, e se relaciona muito mais com os valores dos grupos sociais, veiculados pelas mídias e aprendidos nas relações com os adultos.

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres. (BRASIL, 1998, p. 20)

Item: Respeito à diversidade

O documento afirma que a atitude de aceitação do outro e suas diferenças, só pode ser aprendida pela criança se esta estiver rodeada de adultos com essa mesma forma de vivência, se a criança puder perceber essa forma de relação com o outro através dos adultos. Entre as diferenças citadas pelo texto estão as diferenças de gênero. Segundo o documento, o respeito à diversidade deve permear as relações cotidianas das instituições de Educação Infantil, mas, além disso, os professores podem criar atividades com essa temática, para o aprendizado das crianças.

Item: Identidade de gênero.

Ao discutir a questão da identidade de gênero e dos estereótipos de gênero, Brasil (1998) explicita:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 41 e 42).

De acordo com o documento, ainda que a escola promova um ambiente aberto às diversas possibilidades de exploração dos papéis sociais, livres de estereótipos de gênero, uma relação estereotipada pode ser aprendida nos outros ambientes da criança, como o familiar, o midiático etc. Esta relação estereotipada pode advir também, de acordo com ele, da fase de desenvolvimento em que as crianças da Educação Infantil se encontram, a partir da qual “a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual” (BRASIL, 1998, p. 42).

Porém, após essa breve exposição, o texto acaba desviando a discussão para outro conteúdo, a relação escola-família, ainda que esteja no item “Identidade de gênero”. Afirma que no que tange à discussão sobre identidade, a inclusão da família nesse aprendizado é importante, e que a escola deveria trazer a família para a escola, com atividades que incluam membros familiares, como por exemplo, o pai ou tia de um aluno que saiba tocar um instrumento, poderia ir até a escola proporcionar uma aula às crianças. Nesse sentido, o documento encurta uma discussão complexa e necessária sobre as relações de gênero na Educação Infantil.

O documento discute questões relacionadas à sexualidade infantil em outros capítulos e itens do texto. Como por exemplo, ao discutir o processo de construção da

identidade e autonomia, o documento explicita que este depende, além de outros fatores, da expressão da sexualidade. Entre os conteúdos para crianças de 4 a 6 anos o documento elenca: “o respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.” (BRASIL, 1998, p. 37, grifo nosso). Entre os objetivos do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos está a criação, pela instituição, de um ambiente acolhedor e que garanta oportunidades para que a criança possa: “familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz” (BRASIL, 1998, p. 27). E entre os conteúdos para essa faixa etária está: “o reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz” (BRASIL, 1998, p. 29).

Ao falar sobre o cuidado de crianças de zero a três anos, o documento discute novamente a relação da criança com seus excrementos. Segundo Brasil (1998), a criança estabelece primeiramente uma relação de curiosidade e espontaneidade com eles, e as noções de nojo, limpo, sujo são construídas mediante seu contato com a cultura. De acordo com o documento, as atitudes da criança em relação aos seus excrementos dependerá das reações dos adultos, desta maneira, elas poderão construir sentimentos de segurança e autoestima se os adultos forem compreensivos e tolerantes em relação às suas necessidades.

- **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 3 – Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998)**

O documento aborda neste volume as seguintes temáticas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

No capítulo sobre Movimento, ao falar sobre o conteúdo Equilíbrio e coordenação, dentre as orientações didáticas, o documento salienta a importância de evitar o enquadramento das crianças em modelos de comportamentos estereotipados, relacionados ao gênero masculino e feminino. Este comentário está relacionado à orientação de utilizar diferentes movimentos relacionados a atividades como: lutar, dançar, jogar bola, rodar bambolê etc. O texto ainda exemplifica essa relação estereotipada com a atitude de separar os grupos de meninas e meninos nas atividades de jogar bola para os meninos e rodar bambolê para as meninas.

No capítulo sobre Movimento, no item “Presença do Movimento na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”, o documento explicita que nas práticas de educação infantil é comum que procurem suprimir o movimento das crianças, visando um clima

de ordem e harmonia. Essa prática está baseada, de acordo com Brasil (1998), na ideia de que o movimento atrapalha a concentração e a atenção das crianças. No entanto, segundo o documento, de acordo com os papéis desempenhados pelos gestos e posturas na percepção e representação, a impossibilidade de mover-se, na verdade, dificultaria o pensamento. E essa postura que normalmente é tomada pelos profissionais poderia causar uma atitude de passividade na criança, um clima de hostilidade, e às vezes até uma perda do controle do corpo pela criança, devido ao grande esforço de contenção exigido. Além disso, o documento salienta que não é suficiente o simples planejamento de atividades para que os alunos se movimentem, mas é necessário também que as crianças possam fazê-lo de forma mais espontânea, para que possam se expressar, ter iniciativas próprias, fazer descobertas e encontrar desafios.

De acordo com Brasil (1998), a expressividade do corpo pode externalizar sentimentos, emoções e estados íntimos. Explicita que o grande tempo dedicado pelo bebê à exploração do próprio corpo está relacionado com a tentativa de descobrir o que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior, e também quais os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior. Essas ações, segundo o documento, permitem ao bebê descobrir os limites e a unidade do próprio corpo.

Para o documento, as crianças de 1 a 3 anos de idade começam a reconhecer a imagem do seu corpo através de interações sociais e seu contato com o espelho, podendo reconhecer suas características físicas, o que é fundamental para a construção de sua identidade. Um conteúdo que deve ser trabalhado com crianças de zero a três anos, segundo Brasil (1998), é o reconhecimento progressivo pela criança de elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. Algumas das orientações didáticas para esse objetivo são: o banho coletivo e massagens corporais, para a exploração do próprio corpo e experimentação de novas sensações, e a disponibilização de um espelho que reflita o corpo inteiro da criança.

Já para as crianças de quatro a seis anos, um dos conteúdos é: “percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.” (BRASIL, 1998, p. 32). Dentre as orientações para esse objetivo está também a disponibilização do espelho, mas agora ele seria utilizado para a afirmação da imagem corporal, como por exemplo, em brincadeiras de faz de conta, ao utilizarem fantasias, podem perceber que apesar de suas imagens se modificarem continuam com sua integridade corporal.

O documento cita também o reconhecimento das sensações de prazer, como uma das possibilidades de trabalho. Perceber e refletir sobre as sensações geradas ao rolar, correr ou ser massageada, por exemplo, pode, segundo o documento, garantir uma ampliação do conhecimento sobre o próprio corpo.

No capítulo sobre Linguagem oral e escrita, ao discutir o Falar e escutar de crianças de 4 a 6 anos de idade, o documento salienta a importância de ampliar o universo discursivo das crianças por meio do conhecimento de variedades de textos e manifestações culturais que expressam formas diferentes de ver o mundo, viver e pensar. Essa utilização de materiais diversos propiciará, segundo o documento, uma ampliação do universo cultural das crianças, e o contato com a diversidade que permite a elas, conhecer e aprender a respeitar o diferente.

No capítulo sobre Natureza e Sociedade, entre os conteúdos a serem trabalhados, encontra-se a “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”, e uma das orientações didáticas é que o trabalho com esse tema “deve incluir o respeito às diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças. Deve-se ter sempre a preocupação para não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação”, uma vez que estes temas podem fomentar reflexões sobre a diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes épocas (BRASIL, 1998, p.182).

▪ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013)**

O documento aponta que a educação básica de qualidade é um direito de todos segundo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com Brasil (2013) a educação deve promover “o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso). As Diretrizes devem servir, segundo o documento, como base nacional comum para todas as redes de ensino brasileiras, orientando a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas.

De acordo com Brasil (2013), algumas das mudanças trazidas pelas novas Diretrizes são: a duração de nove anos do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade. Segundo o documento, as diretrizes surgem a partir de amplo debate com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e da sociedade civil.

De acordo com Brasil (2013), a educação deve respeitar as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas dos alunos. O conselho nacional de educação disponibiliza, segundo o documento, a todas as instituições de Educação do Brasil um volume das Diretrizes com os seguintes textos:

1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos;
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio;
6. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo;
7. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial;
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena;
9. Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
10. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA, e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância;
11. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;
13. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola;
14. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
15. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
16. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Ao discutir as bases que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o documento explicita que estas partem dos fundamentos definidos pelo artigo 1º da Constituição Federal:

(...) [o art. 1º] trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2013, p. 16-17, grifo nosso).

O documento ao abordar as mudanças necessárias na organização das instituições educacionais, aponta que elas não conseguem dar conta das singularidades dos sujeitos que delas fazem parte, e, por isso, é necessário que se discuta os princípios e práticas da inclusão social.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16, grifos nossos)

Ao discutir a organização curricular, o documento aponta ser a missão da escola “construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos” (BRASIL, 2013, p. 25). De acordo com o documento:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25, grifos nossos).

O documento aponta que a escola deve se constituir em um espaço para a diversidade e pluralidade e deve desempenhar um papel educativo fundamentado no pressuposto do “respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural (...)” (BRASIL, 2013, p. 27, grifo nosso).

Ao abordar o projeto político pedagógico e o regimento escolar, o documento enumera como componentes que subsidiam as partes integrantes do projeto: “a natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural” (BRASIL, 2013, p. 48, grifo nosso).

Ao discutir a organização da Educação Básica, o texto indica a necessidade de que a escola reconheça e respeite os tempos de aprendizagem diferentes de cada aluno, de acordo com suas singularidades, e também que promova condições para que os alunos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, emocionais, de gênero, etc.), recebam a formação. E sobre a gestão democrática nas escolas, o documento explicita:

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2013, p. 77, grifos nossos).

- **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**

Ao discutir “A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil”, o documento explicita que cumprir essas funções significa, além de outras coisas, romper com as relações de dominação de gênero, que ainda marcam a sociedade. O documento aponta que as crianças devem aprender a romper com as formas de dominação de gênero e outros preconceitos.

(...) desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituem enquanto pessoas (BRASIL, 2013, p. 87, grifo nosso).

Dentre os objetivos e condições para a organização curricular o documento aponta o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas e religiosas, e este deve ser, de acordo com o documento, “objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 89).

- **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)**

O documento destaca que o atendimento em creches e pré-escolas só foi garantido como direito da criança e dever do estado pela Constituição de 1988, e este direito só foi conquistado, de acordo com Brasil (2010), pelas lutas protagonizadas pelos movimentos das mulheres, dos trabalhadores, da redemocratização e dos profissionais da educação.

Segundo Brasil (2010), desde a formalização da Educação Infantil vem se discutindo as concepções dessa fase do desenvolvimento, as práticas educativas, as aprendizagens desse período etc. E a publicação deste documento tem como intuito contribuir para a disseminação das “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil”. O

texto se baseia na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O documento indica que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil deverão assegurar: “A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes” (BRASIL, 2013, p. 21).

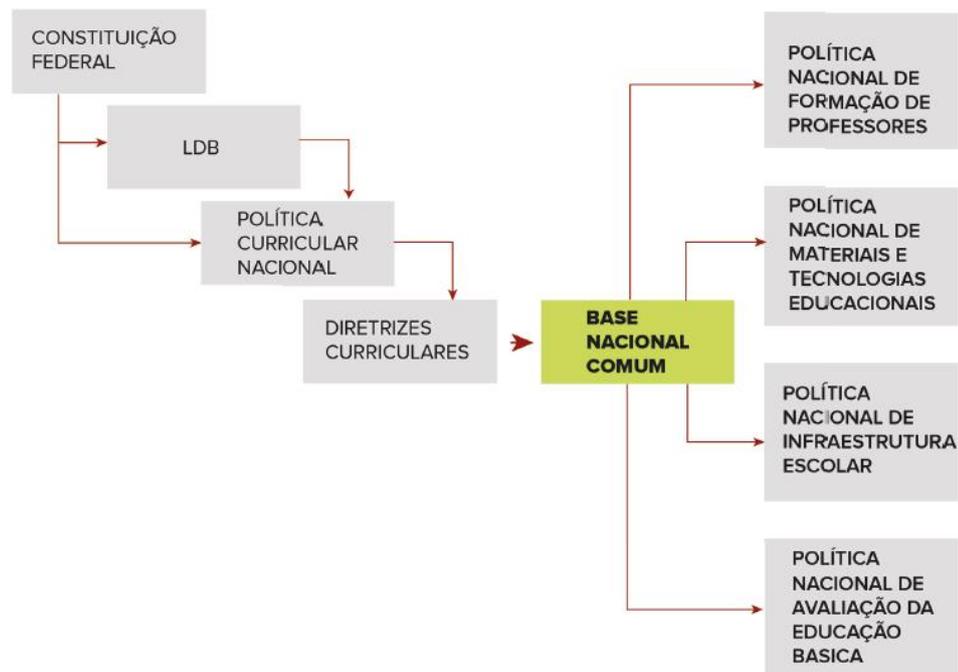
Ao discutir a “Concepção de Proposta Pedagógica”, o documento afirma que através das propostas pedagógicas as Instituições de Educação Infantil devem garantir o cumprimento da sua função: “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2013, p.17, grifos nossos).

Ao abordar as “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, discutindo os eixos do currículo, como “interações” e “brincadeira”, o documento aponta que esses eixos devem garantir que: “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (...)” (BRASIL, 2013, p. 26).

▪ **Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016)**

A Base Nacional Comum Curricular é, segundo o Ministério da Educação (2016), uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013) e apresenta: “(...) os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 24). De acordo com o Ministério da Educação (2016), este documento foi fruto de amplo debate e contribuição da sociedade brasileira.

Segundo o documento, para o Ministério da Educação, a educação de qualidade e a formação integral do indivíduo são valores que devem orientar o projeto de nação. Brasil (2016) exibe uma tabela explicativa das instâncias de determinação da Política Nacional de Educação Básica:



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

O documento explicita que todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e seus objetivos de aprendizagem devem basear-se nos princípios dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estabelecidos pela BNCC.

As subdivisões das etapas da Educação consideradas pelo Ministério da Educação (2016) são:

- Educação infantil
 - Bebês: 0 a 18 meses
 - Crianças bem pequenas: 19 meses a 3 anos e 11 meses
 - Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses

- Ensino Fundamental
 - Anos Iniciais: 1º ao 5º ano de escolarização
 - Anos Finais: 6º ao 9º ano de escolarização

- Ensino Médio

Os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” na Educação Infantil são relacionados às cinco principais ações que, segundo o documento, orientam os processos de aprendizagem nessa etapa, sendo elas: “conviver, brincar, explorar,

expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2016, p.44). A partir, então, desses direitos estabelecidos, foram criados os eixos dos currículos divididos em cinco campos de experiência da criança: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2016, p. 45). A partir desses campos de experiência, segundo o documento, configurar-se-ão os objetivos de aprendizagem de cada etapa da Educação infantil.

No item “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos”, o documento elenca como direito das crianças, adolescentes jovens e adultos da Educação básica, o direito:

(...) ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (...) (BRASIL, p. 34, grifos nossos).

Sobre a etapa da Educação Infantil:

O documento indica que o foco do trabalho pedagógico deve “incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas” (BRASIL, 2016, p. 56). De acordo com o documento, o trabalho do professor deve promover o combate ao preconceito cultural, de gênero etc., e as instituições de educação precisam: “(...) conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais (...)” (BRASIL, 2016, p.56, grifos nossos).

O documento lista como direitos da criança:

(...) CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião (...) CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso (...) CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião (...) (BRASIL, 2016, p. 68, 71 e 80, grifos nossos).

Dentre os “Objetivos de aprendizagem” para bebês, o documento indica : “Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso” (BRASIL, 2016, p. 69). E para crianças pequenas: “Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presencia-la” (BRASIL, 2016, p. 69).

Ao discutir o corpo, o documento aponta que: “Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão” (BRASIL, 2016, p. 70, grifo nosso). Ele também relaciona a constituição do corpo com as experiências que temos em relação ao gênero e à sexualidade.

Internacional:

- **Orientação Técnica Internacional sobre educação em sexualidade (UNESCO, 2010)**

Este documento é dividido em dois volumes: volume I – Razões em favor da educação em sexualidade; volume II – Tópicos e objetivos de aprendizado. O primeiro volume se dedica a discutir e defender a educação em sexualidade, apresentando modelos de educação em sexualidade em determinados países, exemplos de boas práticas, características de programas efetivos etc.

Já o segundo volume apresenta as faixas etárias do público alvo da orientação, os tópicos e objetivos a serem trabalhados com cada faixa etária e a estrutura do programa.

Volume I

O documento define educação em sexualidade como:

(...) uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamento. A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade (UNESCO, 2010, p. 2).

Ao discutir “O que é educação em sexualidade e porque ela é importante?”, o documento explicita quais são suas premissas:

A sexualidade é um aspecto fundamental da vida humana: possui dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais; A sexualidade não pode ser compreendida sem referência ao gênero; A diversidade é uma característica fundamental da sexualidade; As regras que governam o comportamento sexual diferem amplamente entre culturas e dentro de uma mesma cultura. Certos comportamentos são vistos como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros são considerados inaceitáveis. Isso não significa que esses comportamentos não ocorram, ou que devam ser excluídos da discussão no contexto da educação em sexualidade (UNESCO, 2010, p.2).

A UNESCO (2013) defende a educação em sexualidade para prevenir as doenças sexualmente transmissíveis, para desenvolver nos jovens a capacidade de tomada de decisões em relação às suas vidas sexuais, para a promoção da saúde sexual e reprodutiva. De acordo com o documento, pesquisas mostraram que programas com algumas temáticas centrais podem colaborar para: “(...) abster-se ou retardar o início de relações sexuais; reduzir a frequência de atividade sexual sem proteção; reduzir o número de parceiros sexuais; e aumentar o uso de proteção contra gravidez indesejada e DSTs durante relações sexuais” (UNESCO, 2013, p. 3).

De acordo com a UNESCO (2013), o objetivo primário da educação em sexualidade é promover o conhecimento necessário para que as crianças e jovens possam fazer escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais. Este documento tem como público alvo autoridades de educação e saúde, e tem como objetivo auxiliá-los no desenvolvimento e implementação de programas de educação em sexualidade para as escolas. Segundo o documento, as escolas desempenham papel crucial na preparação de crianças e jovens para as responsabilidades da vida adulta e, por isso, é o enfoque desta Orientação Internacional.

Volume II

O desenvolvimento dos tópicos e objetivos de aprendizagem foi feito pela UNESCO (2013) a partir de uma revisão de currículos para a Educação sexual em 12 países, de uma busca em bancos de dados relevantes e em sítios de internet. A construção deles também teve a colaboração de profissionais das organizações UNAIDS, UNFPA, UNICEF E OMS.

De acordo com a UNESCO (2013), os tópicos e objetivos de aprendizagem são:

Fornecer informações corretas sobre tópicos que suscitam a curiosidade de crianças e jovens e que esses precisam conhecer; fornecer a crianças e jovens oportunidades para explorar valores, atitudes e normas referentes a relações sociais e sexuais; promover a aquisição de habilidades; e estimular crianças e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar os direitos de terceiros (UNESCO, 2013, p. 3).

Os tópicos e objetivos visam alunos do Ensino Fundamental e Médio, no entanto, o documento salienta que como muitos jovens do ensino superior não recebem uma educação sexual em suas formações básicas, estes podem ser utilizados também nesta etapa da educação. Eles são divididos em 4 níveis de acordo com quatro faixas etárias: nível 1, 5 a 8 anos de idade; nível dois, 8 a 12 anos de idade; nível 3, 12 a 15 anos de idade; nível 4, 15 a 18 anos de idade. Os objetivos são, desta maneira, divididos por estágios, segundo o documento, e os conceitos para os alunos mais jovens incluem,

“informações mais básicas, tarefas cognitivas menos avançadas, e atividades menos complexas(...)”. De acordo com o documento: “Todas as informações discutidas com as faixas etárias citadas devem estar harmonizadas com as capacidades cognitivas dos alunos (...)” (UNESCO, 2013, p. 4).

Os tópicos e objetivos de aprendizado abordam quatro componentes, segundo a UNESCO (2013):

1. Informações: a educação em sexualidade fornece informações corretas sobre a sexualidade humana, inclusive: crescimento e desenvolvimento; anatomia e fisiologia sexual; reprodução; contracepção; gravidez e parto; VIH e SIDA; DSTs; vida familiar e relações interpessoais; cultura e sexualidade; autonomia (empowerment) em direitos humanos; não discriminação, igualdade e papéis de gênero; comportamento sexual; diversidade sexual; abuso sexual; violência de gênero; e práticas nocivas. 2. Valores, atitudes e normas sociais: a educação em sexualidade oferece aos estudantes oportunidades para explorar valores, atitudes e normas (pessoais, da família, de pares e da comunidade) em relação ao comportamento sexual, saúde, condutas de risco e tomada de decisão, e em consideração aos princípios de tolerância, respeito, igualdade de gênero, direitos humanos, e igualdade. 3. Habilidades interpessoais e relacionamentos: a educação em sexualidade promove a aquisição de habilidades em relação a: tomada de decisão; assertividade; comunicação; negociação; e recusa (dizer não). Essas habilidades podem contribuir para relacionamentos melhores e mais produtivos com familiares, pares, amigos e parceiros românticos ou sexuais. 4. Responsabilidade: a educação em sexualidade estimula os alunos a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento, assim como seu comportamento em relação a terceiros, por meio de respeito; aceitação; tolerância e empatia com todas as pessoas, independentemente de sua situação de saúde ou orientação sexual. A educação em sexualidade também insiste na igualdade de gênero; resistência ao sexo precoce, indesejado ou coagido e rejeição à violência nos relacionamentos; e na prática de sexo seguro, inclusive o uso correto e consistente de preservativos e contraceptivos (UNESCO, 2013, p. 5, grifos nossos).

Os tópicos estão organizados em torno de 6 conceitos chave, são eles: “1. Relacionamentos; 2. Valores, atitudes e habilidades; 3. Cultura, sociedade e direitos; 4. Desenvolvimento humano; 5. Comportamento sexual; 6. Saúde sexual e reprodutiva” (UNESCO, 2013, p. 6). Estes tópicos estão organizados, segundo o documento, de acordo com as 4 faixas etárias. A tabela a seguir explicita os tópicos e objetivos de aprendizado de forma mais específica:

Tabela 1- Conceitos chave

<p>Conceito chave 1: Relacionamentos Tópicos: 1.1 Famílias 1.2 Amizade, amor e relacionamentos românticos 1.3 Tolerância e respeito 1.4 Compromissos em longo prazo, casamento, e criação de filhos</p>	<p>Conceito chave 2: Valores, atitudes e habilidades Tópicos: 2.1 Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual 2.2 Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual 2.3 Tomada de decisões 2.4 Habilidades de comunicação, recusa e negociação 2.5 Encontrar ajuda e apoio</p>	<p>Conceito chave 3: Cultura, sociedade e direitos humanos Tópicos: 3.1 Sexualidade, cultura e direitos humanos 3.2 Sexualidade e a mídia 3.3 <u>A construção social do gênero</u> 3.4 <u>Violência de gênero</u>, inclusive abuso sexual, exploração,</p>
<p>Conceito chave 4: Desenvolvimento humano Tópicos: 4.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva 4.2 Reprodução 4.3 Puberdade 4.4 Imagem corporal 4.5 Privacidade e integridade corporal</p>	<p>Conceito chave 5: Comportamento sexual Tópicos: 5.1 Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual 5.2 Comportamento sexual e resposta sexual</p>	<p>Conceito chave 6: Saúde sexual e reprodutiva Tópicos: 6.1 Prevenção da gravidez 6.2 Compreender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs, inclusive VIH 6.3 Estigma, assistência, tratamento e apoio em VIH e SIDA</p>

Fonte: UNESCO (2013, p. 7, grifos nossos)

Construiremos uma tabela com os tópicos para o Nível 1, que inclui crianças de 5 anos de idade, as quais no Brasil estão inseridas na Educação Infantil.

Tabela 2 – Tópicos para o Nível 1

<p>1.Relacionamentos</p>	<p>1.1-Famílias Objetivos de aprendizado: Definir o conceito de “família” com exemplos de diferentes tipos de estruturas familiares Ideias chave: • Existem muitos tipos diferentes de famílias em todo o mundo (por exemplo: biparental, monoparental, chefiada por uma criança, chefiada por um tutor, alargada, nuclear, e famílias não tradicionais, etc.) • Os membros da família têm diferentes necessidades e papéis • Os membros da família podem cuidar uns dos outros de muitas formas, embora às vezes não queiram ou não possam fazê-lo • <u>A desigualdade de gênero repete-se muitas vezes nos papéis e responsabilidades dos membros da família</u> • As famílias são importantes no ensino de valores às crianças</p>	<p>1.2-Amizade, amor e relacionamentos românticos Objetivos de aprendizado: Definir “amigo” Ideias chave: • Existem diferentes tipos de amigos (como bons amigos versus maus amigos, amigos, amigas) • Amizades são baseadas em confiança, compartilhamento, empatia e solidariedade • Relacionamentos envolvem diferentes tipos de amor, e o amor pode ser expresso de muitas formas diferentes • Deficiências ou estado de saúde não são barreiras para estabelecer amizades, relacionamentos ou dar amor</p>	<p>1.3-Tolerância e respeito Objetivos de aprendizado: Definir “respeito” Ideias chave: • Os valores tolerância, aceitação e respeito são chave para relacionamentos saudáveis • <u>Cada ser humano é único e valioso e pode contribuir para a sociedade por ser um amigo, ter um relacionamento e dar amor</u> • <u>Todos os seres humanos merecem respeito</u> • Rir das pessoas é uma coisa nociva</p>	<p>1.4 Compromissos em longo prazo, casamento, e criação de filhos Objetivos de aprendizado: Explicar os conceitos de “família” e “casamento” Ideias chave: • Algumas pessoas escolhem seu noivo/noiva, outros têm casamentos arranjados • Algumas relações acabam em separação e divórcio, que podem afetar todos os membros da família • Diferentes estruturas familiares afetam as disposições de vida, papéis e responsabilidades das crianças • Os casamentos forçados e os casamentos infantis são nocivos e em geral ilegais</p>	
---------------------------------	--	---	---	---	--

<p>2.Valores, atitudes e habilidades</p>	<p>2.1-Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual Objetivos de aprendizado: Definir valores e identificar valores pessoais importantes, como igualdade, respeito, aceitação e tolerância Ideias chave: • Valores são crenças fortes mantidas por indivíduos, famílias e comunidades a respeito de questões importantes • Valores e crenças orientam decisões sobre vida e relacionamentos • Indivíduos, pares, famílias e comunidades podem ter valores diferentes</p>	<p>2.2 Normas e influência dos pares sobre o comportamento sexual Objetivos de aprendizado: Definir influência de pares Ideias chave: • A Influência dos pares existe de muitas formas diferentes • A influência de pares pode ser boa ou ruim</p>	<p>2.3 Tomada de decisões Objetivos de aprendizado: Identificar exemplos de decisões boas e más e suas consequências Ideias chave: • Os indivíduos merecem ser capazes de tomar suas próprias decisões • Todas as decisões têm consequências • A tomada de decisão é uma habilidade que pode ser aprendida • Crianças e jovens podem precisar ajuda de adultos para tomar certas decisões</p>	<p>2.4 Habilidades de comunicação, recusa e negociação Objetivos de aprendizado: Demonstrar compreensão de diferentes tipos de comunicação Ideias chave: • Todas as pessoas têm o direito de se expressar • A comunicação é importante em todas as relações, inclusive entre pais e filhos, adultos de confiança e amigos • As pessoas têm diferentes modos de se comunicar, inclusive a comunicação verbal e não verbal • A comunicação clara das ideias de ‘sim’ e ‘não’ protege a privacidade e a integridade corporal</p>	<p>2.5 Encontrar ajuda e apoio Objetivos de aprendizado: Identificar formas específicas como as pessoas podem se ajudar Ideias chave: • Todas as pessoas têm o direito a proteção e apoio • Amigos, familiares, professores, clero e membros da comunidade podem e devem ajudar uns aos outros • Os adultos de confiança podem ser fontes de ajuda e apoio</p>
<p>3.Cultura, sociedade e direitos humanos</p>	<p>3.1 Sexualidade, cultura e direitos humanos Objetivos de aprendizado: <u>Identificar fontes de informação sobre sexo e gênero</u> Ideias chave: • <u>Famílias, indivíduos, pares e comunidades são fontes de informação sobre sexo e gênero</u></p>	<p>3.2 Sexualidade e a mídia Objetivos de aprendizado: Identificar diferentes formas de meios de comunicação Distinguir entre exemplos da realidade e ficção (como televisão, internet) Ideias chave: • A televisão, a internet, os livros e os jornais são diferentes formas de meios de comunicação (mídia)</p>	<p>3.3 A construção social do gênero Objetivos de aprendizado: Definir gênero Ideias chave: • <u>Famílias, escolas, amigos, meios de comunicação e a sociedade são fontes de aprendizado sobre gênero e estereótipos de gênero</u></p>	<p>3.4 Violência de gênero, inclusive abuso sexual, exploração Objetivos de aprendizado: Descrever exemplos de práticas positivas e nocivas Definir abuso sexual • Ideias chave: • Existem práticas positivas e práticas nocivas que afetam a saúde e o bem estar na sociedade</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Os valores e crenças de <u>nossas famílias e comunidades orientam nosso entendimento de sexo e gênero</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os meios de comunicação apresentam histórias que podem ser reais ou imaginadas 		<ul style="list-style-type: none"> • Os direitos humanos protegem todas as pessoas contra o abuso sexual e a violência de gênero • O toque inapropriado, o sexo indesejado e o sexo forçado (estupro) são formas de abuso sexual • O abuso sexual é sempre errado 	
4.Desenvolvimento humano	<p>4.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva Objetivos de aprendizado: <u>Fazer a distinção entre corpos masculinos e femininos</u> Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos têm um corpo único, que merece respeito, inclusive portadores de deficiências • Todas as culturas têm diferentes maneiras de ver nossos corpos • <u>Homens e mulheres e meninos e meninas têm corpos diferentes que mudam ao longo do tempo</u> • Algumas partes do corpo são consideradas íntimas, e outras não 	<p>4.2 Reprodução Objetivos de aprendizado: Descrever de onde vêm os bebês Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O bebê se forma quando um óvulo e um espermatozóide se combinam • A reprodução inclui vários passos, incluindo ovulação, fertilização, concepção, gestação e parto do bebê • O corpo de uma mulher sofre transformações durante a gravidez 	<p>4.3 Puberdade Objetivos de aprendizado: Descrever como o corpo se modifica à medida que as pessoas crescem Descrever as características chave da puberdade Ideia chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A puberdade é um tempo de modificações físicas e emocionais que ocorre à medida que as crianças crescem e amadurecem 	<p>4.4 Imagem corporal Objetivos de aprendizado: Reconhecer que todos os corpos são diferentes Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os corpos (inclusive os portadores de deficiências) são especiais e únicos • Todos podem ter orgulho de seus corpos 	<p>4.5 Privacidade e integridade corporal Objetivos de aprendizado: Descrever o significado de “direitos corporais” Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos têm o direito de decidir quem pode tocar seu corpo, onde, e de que maneira • Todas as culturas têm diferentes formas de respeitar a privacidade e a integridade cultural

<p>5.Comportamento sexual</p>	<p>5.1 Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual Objetivos de aprendizado: Explicar o conceito de partes íntimas do corpo Ideias chave: • A maioria das crianças tem curiosidade sobre seu corpo • <u>É natural explorar partes de seu próprio corpo, inclusive as partes íntimas</u></p>	<p>5.2 Comportamentos sexuais e resposta sexual Objetivos de aprendizado: Explicar que a atividade sexual é uma maneira madura de demonstrar carinho e afeição Ideias chave: • Os adultos demonstram amor e carinho por outras pessoas de diferentes formas, inclusive, às vezes, por comportamentos sexuais • As pessoas se beijam, abraçam, tocam e se envolvem em comportamentos sexuais uns com os outros afim de demonstrar carinho, amor, intimidade física, ou para se sentir bem • <u>As crianças não estão prontas para contatos sexuais com outras pessoas</u></p>			
<p>6.Saúde sexual e reprodutiva</p>	<p>6.1 Prevenção da gravidez Objetivos de aprendizado: Reconhecer que nem todos os casais têm filhos</p>	<p>6.2 Entender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs, inclusive o VIH Objetivos de aprendizado: Descrever os conceitos de “saúde” e “doença”</p>	<p>6.3 Estigma, tratamento, assistência e apoio em VIH e SIDA Objetivo de aprendizado: Identificar as necessidades básicas de pessoas vivendo com o VIH</p>		

	<p>Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas as pessoas, independentemente de seu estado de saúde, religião, origem, raça ou estado matrimonial podem criar um filho e lhe dar o amor que merece • As crianças devem ser desejadas, cuidadas, e amadas • Algumas pessoas não são capazes de cuidar de uma criança 	<p>Ideias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas podem fazer escolhas e adotar comportamentos que preservem e salvaguardem sua saúde • O sistema imunitário protege o organismo de doenças e ajuda as pessoas a permanecerem saudáveis • Algumas doenças podem ser transmitidas de uma pessoa para outra • Algumas pessoas que têm uma doença podem parecer saudáveis • Todas as pessoas – independentemente de seu estado de saúde – precisam de amor, carinho e apoio 	<p>Idéias chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas as pessoas necessitam de amor e afeição • As pessoas vivendo com o VIH podem dar amor e afeição e podem contribuir com a sociedade • As pessoas vivendo com o VIH têm direitos e merecem amor, respeito, assistência e apoio • Existem tratamentos médicos que ajudam as pessoas a viver positivamente com o VIH 		
--	---	--	--	--	--

Fonte: UNESCO (2013, p. 8-33, grifos nossos)

5.2 Discussão dos resultados

Iremos discutir os resultados provenientes da análise dos documentos de acordo com duas categorias teóricas que foram elaboradas ao longo desta pesquisa: *Manifestações da sexualidade infantil* e *Gênero*. A partir do estudo teórico desenvolvido e da análise das Políticas Públicas para a Educação Infantil pudemos constatar que estas eram as duas temáticas centrais a serem discutidas em relação à sexualidade infantil a fim de que pudéssemos entender sua importância para a formação do indivíduo. As manifestações da sexualidade na infância são centrais, uma vez que, como explicitado pelo desenvolvimento do terceiro capítulo da dissertação, seu tratamento pelo adulto terá grande influência na formação da criança, de sua personalidade. A temática *Gênero*, apesar de somente ter ganhado centralidade para a pesquisa a partir da análise dos documentos, foi fortalecida pelo estudo teórico, visto que as relações de gênero se vinculam com a diferenciação entre os sexos, processo importante para a diferenciação da criança, que por sua vez é essencial para a formação do indivíduo autônomo.

Manifestações da Sexualidade Infantil

Os documentos, em sua maioria, não discutem as manifestações da sexualidade infantil, com exceção de um documento, o volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Este documento aborda algumas fases do desenvolvimento sexual como as fases oral, anal e fálica, descrevendo-as brevemente em um tópico de 4 páginas denominado “Expressão da sexualidade infantil”, no qual também discute o conceito de sexualidade, a reação dos adultos à sexualidade infantil, e as relações de gênero. Apesar de o documento apontar que a sexualidade é um processo inerente ao desenvolvimento das crianças, e problematizar a sua repressão, ele não traz um aprofundamento da temática necessário para o seu esclarecimento, e, tampouco, orienta os professores no que diz respeito às suas práticas pedagógicas diante deste processo. Entendemos que, pela centralidade do tema, indicada pela presente pesquisa, para a formação do indivíduo, ele deveria ter um espaço maior nesse documento, e ser abordado com profundidade e apreciação crítica.

O documento discute as manifestações da sexualidade infantil de forma descritiva, ele aponta alguns malefícios da repressão à sexualidade, mas não discute sua origem e nem propõe mecanismos para combatê-lo. Este tratamento da temática aponta algum avanço e muitas limitações: ao abordar as fases do desenvolvimento sexual e

algumas consequências da repressão da sexualidade infantil o documento contribui para a desconstrução do tabu sexual que nega sua própria existência, no entanto, ao limitar a sua discussão a um caráter descritivo, não promove esclarecimento, uma vez que este depende, como visto pela pesquisa teórica, de uma aprendizagem completa e aprofundada dos conteúdos da cultura. O tratamento superficial da temática pelo documento reforçaria a hipótese de Adorno (2005) de que a atual formação consiste em uma pseudoformação, a qual promove um pseudo-aprendizado dos conteúdos.

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. (...) Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, p. 13, 2005).

O tratamento superficial dado ao conteúdo da sexualidade infantil, que não é suficiente para um real aprendizado dos professores, pode produzir uma relação utilitária com ele, promovendo o obscurantismo ao invés do esclarecimento. Além disso, o documento não oferece um direcionamento para o trabalho pedagógico, que deveria evitar a repressão e a negligência no processo de desenvolvimento sexual da criança. Como pudemos discutir nos capítulos anteriores, tanto a atitude repressiva do adulto, quanto a decisão de ignorar o processo da sexualidade infantil, negando-o, trazem consequências negativas para a formação da criança. Acreditamos, por isso, que o documento, apesar de apresentar algum avanço ao abordar as manifestações da sexualidade infantil, uma vez que pode contribuir para a desconstrução da ideia corrente na sociedade de que a criança não possui sexualidade, e de que a sexualidade se reduz à relação sexual, noções que sustentam o tabu sexual da sexualidade infantil, apresenta muitos limites no que diz respeito ao esclarecimento do conteúdo. A falta de profundidade na discussão da temática, apresentada pelo documento, aponta mais para a reprodução da realidade tomada por tabus sexuais, do que para a resistência contra ela. O não esclarecimento sexual e a repressão da sexualidade pela cultura servem à reprodução do sistema capitalista de produção, e a omissão de uma discussão complexa e necessária sobre a sexualidade e sua repressão pela cultura, reforça a hipótese de que a Educação, como instituição social, contribui para a reprodução do capitalismo.

Desta maneira, sem uma discussão mais abrangente e crítica do tema, a própria importância da apresentação deste perde a sua força, uma vez que a simples descrição das manifestações não garante nem o esclarecimento, nem um direcionamento aos professores sobre como lidar com elas. Como pudemos concluir a partir da pesquisa

teórica, a sexualidade infantil é um tema central para a formação do indivíduo, e deveríamos, portanto, atribuir-lhe um papel importante na discussão sobre a Educação Infantil.

Devemos considerar que dos 14 documentos analisados, provenientes de Políticas Públicas no Brasil, somente um deles apresentou uma discussão sobre esta temática, o que nos indica que há uma grande lacuna nos importantes documentos diretivos da Educação Infantil em relação à discussão da sexualidade infantil, central para a Educação. Esta constatação reforçaria nossa hipótese de que a sexualidade infantil ainda se configuraria como um tabu sexual, e de que as Políticas Públicas de Educação brasileiras serviriam à reprodução do sistema capitalista, uma vez que, ao omitirem uma discussão essencial para a Educação Infantil, não promoveriam resistência contra a pseudoformação e a repressão da sexualidade infantil, engendradas pela sociedade capitalista.

Pensamos que no caso desta categoria teórica identificada pela presente pesquisa, o pensamento dos autores estudados pode contribuir para a produção de conhecimento e para a atuação dos profissionais da Educação Infantil, uma vez que aponta a importância do estudo desta temática para uma Educação preocupada com a formação para a autonomia do indivíduo.

Gênero

Dos documentos analisados pela pesquisa, 11 abordam a temática de gênero. As exceções são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015). Ao tratar desta temática, os documentos trazem como princípios e objetivos a igualdade de gênero, o combate ao preconceito e à discriminação de gênero, e o rompimento das relações de dominação de gênero. A maioria deles aborda a temática vinculada aos princípios norteadores da Educação, sendo a promoção da igualdade de gênero um destes princípios, de acordo com estas Políticas Públicas. Somente um deles discute a temática de forma mais abrangente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Devemos nos atentar à natureza de cada documento analisado, documentos normativos, por exemplo, com caráter legislativo, não tem por objetivo promover discussões aprofundadas sobre as temáticas relacionadas à Educação, uma vez que têm como finalidade regulamentar os princípios gerais da Educação. Já os documentos diretivos,

que tem por objetivo apresentar não só princípios, mas também conteúdos e práticas que devem nortear cada fase da Educação, oferecem um espaço para discussões mais aprofundadas, uma vez que devem fundamentar suas diretrizes. Desta maneira, já seria esperado que não encontrássemos discussões dessa temática nos textos das legislações, por exemplo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o qual discute gênero de forma mais ampla, traz questões como: a conceitualização de gênero, relacionando-o às diferenças do sexo biológico e à construção social e cultural; a reprodução de padrões estereotipados pela educação infantil, pela família e mídia; e os estereótipos nas brincadeiras e jogos infantis. A explanação sobre gênero nesse documento diretivo atinge outro nível em relação à discussão das manifestações da sexualidade infantil. Ele apresenta claramente diretrizes para o trabalho do professor ao falar de gênero, como em:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 41 e 42).

Enquanto que ao falar das manifestações da sexualidade infantil, o documento apresenta um tom mais descritivo, como em:

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos a suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade podem suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa (BRASIL, 1998, p. 18).

No primeiro excerto podemos perceber uma clara orientação para a prática pedagógica do professor, enquanto que no segundo é apresentada somente uma descrição de como o desenvolvimento da sexualidade infantil depende da relação da criança com o adulto. Poderíamos constatar, a partir desta análise, que a temática de gênero permeia quase que a totalidade dos documentos analisados, pelo menos como princípio Educacional, enquanto que o tema das manifestações da sexualidade infantil está quase que ausente destas Políticas Públicas, o que justificaria um tratamento mais diretivo para as práticas educacionais, vinculado à temática da igualdade de gênero,

encontrado nos Referenciais Curriculares, e um tratamento mais descritivo, incipiente em relação às manifestações da sexualidade infantil.

Apesar de avançar no direcionamento da prática do professor, o documento ainda carece de uma discussão mais aprofundada da temática, uma vez que ela possui pouco espaço dentro do documento e também apresenta limites no que diz respeito à complexidade da discussão. A temática é abordada em um item de 2 páginas denominado “identidade de gênero”, e também no item “expressão da sexualidade”, muito brevemente. Além do pouco espaço dedicado à discussão, ele ainda é mal aproveitado, uma vez que o documento desvia a discussão sobre gênero, objetivo do item, para a relação escola-família, sem relacioná-la diretamente com o tema. Poderíamos entender essas escolhas pela omissão de fatores importantes ao esclarecimento sobre a opressão de gênero, como, por exemplo, as relações de poder existentes entre homens e mulher na sociedade, como mais um fator que reforça a hipótese de que as políticas educacionais estão mais a favor da reprodução do sistema do que da resistência a ele.

Outra questão que é trazida também por esse documento é a importância da diferenciação entre os sexos para a apropriação da identidade sexual, que é relacionada no documento à reprodução de estereótipos de gênero. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998), a estereotipia de comportamentos de gênero pode advir, além dos padrões sociais, da necessidade de divisão entre meninos e meninas, decorrente de determinada fase de desenvolvimento infantil. Esta fase a que se refere o documento seria a fase fálica, na qual se inicia o processo de diferenciação do Eu a partir da diferenciação entre os sexos. O processo de diferenciação contribuiria desta forma, segundo o documento, para a estereotipia de gênero, no entanto, a divisão entre meninos e meninas, ou masculino e feminino, poderia e deveria ocorrer, a nosso ver, livre de uma conotação valorativa ou competitiva, como acontece na sociedade patriarcal, através da qual se reproduz a supremacia masculina por meio de estereótipos de gênero. Ela deveria sim promover a diferenciação entre os sexos, necessária para a diferenciação do indivíduo, mas não a reprodução da dominação masculina.

Dois documentos que se destacam por representarem uma contradição social atual vinculada às questões de gênero na Educação brasileira são o Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015) e o Projeto de lei do Senado denominado “Programa Escola sem partido” (PROJETO DE LEI, nº 193, 2016). O primeiro

documento, no lugar de apresentar como princípio a igualdade de gênero, indica o combate a qualquer tipo de discriminação. No entanto, não foi por acaso que se fez essa escolha por um termo que generaliza, por meio do qual se omite os tipos de discriminação que o documento visa combater. Explicitamos através do adendo à apresentação deste documento, uma polêmica que envolveu a aprovação do Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015) pela Câmara dos deputados. Pudemos constatar que uma luta política entre os profissionais da educação e políticos que participaram da construção do Plano e grupos religiosos da sociedade civil, que intervieram em sua aprovação, permeou a consolidação deste documento.

O primeiro texto do Plano apresentado à Câmara dos deputados, de acordo com a notícia jornalística acessada¹⁷, apresentava o termo gênero em algumas de suas passagens e também o compromisso com a igualdade de gênero, e após a pressão de grupos religiosos junto a deputados municipais, que deveriam aprovar ou vetar o Plano, estas referências ao gênero foram retiradas. Após esta e outras ocorrências semelhantes ao redor do Brasil, o Ministério da Educação publicou em agosto de 2015 uma nota técnica sobre o conceito de gênero que vai de encontro a ações políticas como esta, pois reafirma o compromisso da Educação Nacional com a igualdade de gênero, e a necessidade de que os estados e municípios sigam as diretrizes previstas pelos documentos reunidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, não retirando de seus Planos o conceito de gênero.

Ainda que possamos constatar que documentos centrais de Políticas Públicas Nacionais para a Educação Infantil que direcionam o trabalho pedagógico incluem entre seus princípios básicos a igualdade de gênero, o que significa um avanço para a luta da emancipação da mulher, pudemos identificar que os seus princípios não necessariamente garantem o mesmo direcionamento das políticas educacionais estaduais e municipais. Apesar de haver uma orientação Nacional para a promoção da igualdade, e combate à discriminação de gênero, a dominação do patriarcado e os tabus sexuais persistem e orientam a educação por meio de grupos e instituições sociais (grupos religiosos, grupos políticos, etc.). Até mesmo dentro das políticas nacionais encontramos contradições relacionadas ao discurso sobre gênero, ainda que a maioria dos documentos diretivos tenha como princípio e objetivo a promoção da igualdade de

¹⁷ Câmara aprova Lei Municipal de Educação de SP sem palavra gênero (2015)

gênero, os documentos normativos centrais para a Educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação não abordam a igualdade nestes termos. No caso do Plano Nacional ainda consta uma nota sobre uma polêmica semelhante à ocorrida no município de São Paulo, na qual o Senado retira os termos “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, substituindo-os pela ideia de promoção da cidadania e “erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014, p. 22, grifos nossos).

É significativo que os documentos normativos da Educação, que possuem caráter legislativo, não tratem da igualdade de gênero, e que essa temática só seja discutida nos documentos diretivos, uma vez os últimos não possuem um atributo de obrigatoriedade, isto é, aquilo que orientam não deve ser cumprido obrigatoriamente pelas escolas, mas sim servem como diretrizes que podem ou não serem cumpridas pelos professores. Também pudemos constatar que até mesmo nestes documentos diretivos que abordam a temática, a discussão não é feita de forma crítica e aprofundada o suficiente para um esclarecimento dos professores.

Um dos documentos analisados que representa forças sociais que contribuem para a reafirmação da normativa das Políticas Públicas, que exclui a igualdade de gênero de seus princípios e objetivos, é o Projeto de Lei chamado “Escola sem Partido” que tramita hoje no Senado brasileiro. Além de trazer um discurso que promove a falsa ideia de neutralidade política na formação, ele apresenta um conceito equivocado relacionado ao gênero. O projeto cita uma teoria ou ideologia de gênero que estaria sendo utilizada por professores para doutrinar alunos a adotar padrões de comportamento relacionados à moral sexual. Esta abordagem sobre gênero demonstra que os proponentes do projeto de lei não possuem nenhum conhecimento teórico sobre a temática, uma vez que as teorias sobre gênero consistem em estudos acadêmicos sobre uma esfera da sexualidade humana, e não em uma doutrina que ensina pessoas modos corretos de conduta e julgamento, como, por exemplo, a doutrina religiosa. O projeto toma por base um tabu sexual relacionado ao gênero, uma ideia que não tem base concreta na realidade, mas sim no preconceito social vinculado às vivências de gênero que desafiam os padrões socialmente estabelecidos e assegurados. Ele reafirma a ideia de gênero atrelada somente às diferenças sexuais biológicas no trecho: “(...) o Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade

biológica de sexo (...)” (PROJETO DE LEI nº 193, art. 2º, grifos nossos), contribuindo para o falseamento da realidade e a reprodução do tabu sexual. Além disso, ele promove uma ideia de educação que vai de encontro a tudo que foi esclarecido e desenvolvido ao longo desta pesquisa, já que tem por objetivo promover a regressão do esclarecimento sexual, ao retirar da escola este papel essencial e inerente a esta instituição.

Portanto, pudemos verificar, a partir da análise desses documentos, uma contradição entre aquilo que se configura como princípio nacional das Políticas Públicas diretivas da Educação Infantil e os princípios das Políticas normativas e a concepção de determinados grupos sociais e políticos. Apesar da maioria destes documentos representarem avanços conquistados pela luta de movimentos sociais, como o movimento feminista, e também por forças políticas que atuaram na construção destes documentos, ao mesmo tempo, a ausência destas discussões no plano normativo, a superficialidade delas nos documentos diretivos, e os exemplos do Plano Municipal e do Projeto de lei, indicam que os avanços seguem acompanhados de forças retrógradas que os impedem que se consolidem. Esta contradição constatada a partir da análise dos documentos nos remete à contradição, explicitada pelo estudo teórico, entre as forças regressivas promovidas pelo sistema capitalista de produção e a possibilidade de resistência das pessoas, proposta por Adorno (2005). De acordo com o autor, ainda que a forças alienantes da pseudoformação, produzidas pelo sistema capitalista, tolham quase que todas as possibilidades de resistência e de formação para a autonomia, ainda assim não são totalizantes.

Medida na situação aqui e agora, a asserção da universalidade da semicultura é indiferenciada e exagerada. Não poderia subsumir, em absoluto, todos os homens e todas as camadas indiscriminadamente sob aquele conceito, mas delineia uma tendência, esboça a fisionomia de um espírito que também determinaria a marca da época se tivéssemos que restringir quantitativamente o âmbito de sua validade (ADORNO, 2005, p. 7).

Desta maneira, apesar das Políticas Públicas aparentemente contribuírem para a pseudoformação promovida pela cultura como um todo, obedecendo à tendência cultural, observada por Adorno (2005), elas apresentam também algum tipo de resistência simbolizada pelos avanços verificados pela análise. No caso da categoria teórica *Gênero*, entendemos que os documentos provenientes de Políticas Públicas para a Educação Infantil contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que foi por meio deles que pudemos elaborar a própria categoria de análise, entendendo o gênero como uma das esferas centrais da sexualidade infantil. Após uma primeira análise dos documentos, ao voltar ao estudo teórico pudemos avançar nas questões de

gênero relacionadas à opressão da mulher e supressão da feminilidade pela sociedade, no entanto, acreditamos que seja necessário um maior desenvolvimento dos estudos vinculados aos autores da primeira geração da escola de Frankfurt no que diz respeito à temática de gênero na infância, para que possamos entender melhor como as relações de poder entre homens e mulheres promovidas pela sociedade patriarcal são produzidas na infância e como se dão alguns processos da vivência diversa do gênero nesta fase do desenvolvimento humano, como a transgeneralidade. Questões como estas ainda não são discutidas por pesquisadores que se referenciam nestes autores.

Outros Limites e Avanços

O respeito à orientação sexual e o combate à discriminação de grupos minoritários, como os gays, lésbicas, bissexuais, apareceram em somente 3 dos 14 documentos analisados, sendo que um deles se trata de uma Orientação Internacional para a Educação em sexualidade, isto é, um documento direcionado à temática. Entendemos que este resultado aponta para um cenário educacional ainda permeado pelos tabus sexuais relacionados à homossexualidade, uma vez que, mesmo a partir da grande violência a que está submetido este grupo social, na sociedade brasileira como um todo e nas escolas, as políticas educacionais principais não incluem entre os seus princípios o combate à discriminação a estas minorias sexuais. No entanto, apesar de serem poucos os documentos que abordam essa temática, é significativo que o princípio de respeito à orientação sexual, esteja presente, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, quanto na Base Nacional Comum Curricular, ambos importantes documentos diretivos, que devem orientar a elaboração dos currículos das fases de escolarização da Educação brasileira. A mesma problemática que explicitamos em relação à igualdade de gênero nas Políticas Públicas, afeta também a luta dos homossexuais e o reflexo do avanço desta nos documentos. Ainda que haja conquistas no plano das Políticas Públicas, que neste caso se mostram ainda menores mediante a análise, a reprodução dos tabus sexuais pela sociedade ainda se faz presente e se configura como força poderosa contra a emancipação deste grupo.

A temática da orientação sexual não foi priorizada na análise, como as duas categorias teóricas escolhidas, dado que a partir, tanto da pesquisa teórica como da análise dos documentos, concluímos que a questão da orientação sexual não concerne à sexualidade infantil, uma vez que o desenvolvimento da fase genital, por meio da qual o impulso encontra um objeto sexual, que não uma figura parental, dar-se-ia na

puberdade. Como tampouco encontramos qualquer discussão nos documentos vinculada à orientação sexual na infância, entendemos que sua importância para essa fase do desenvolvimento se restringe ao entendimento pela criança em relação a famílias e casais homoafetivos. Dos 14 documentos, somente dois se referem à diversidade das famílias: a Orientação Técnica Internacional sobre Educação e Sexualidade (UNESCO, 2010) aborda a diversidade nas configurações familiares e a promoção do respeito à diversidade, no entanto, não apresenta como exemplo a família homoafetiva; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), aborda a diversidade existente nas famílias, ao referir-se a famílias formadas só por homens e só por mulheres, no entanto, deixa de especificar a possibilidade da família homoafetiva.

Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres. (BRASIL, 1998, p. 20)

Esta omissão identificada nos dois documentos citados, e também nos demais, em relação à diversidade quanto à orientação sexual encontrada nas famílias, reforça a ideia de que os tabus relacionados à homossexualidade permearam a construção destas Políticas Públicas.

Um avanço que constatamos a partir da análise é a existência de um documento internacional que apresenta orientações para o desenvolvimento de uma Educação Sexual nas escolas, a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em sexualidade (UNESCO, 2010). Este documento aborda a igualdade de gênero, o respeito à orientação sexual, um conceito amplo de sexualidade, a necessidade da educação sexual, a prevenção às DST's etc. A Orientação é construída para ser utilizada com alunos de 5 à 18 anos, sendo essa idade mínima a faixa etária do último ano da Educação Infantil no Brasil, desta forma, este material diretivo poderia ser utilizado já no fim desta fase educacional. Entendemos que a Orientação apresenta avanços, uma vez que tem como finalidade esclarecer e educar as crianças e adolescentes em relação a vários aspectos da sexualidade, para que possam lidar com a sua sexualidade de uma forma menos repressiva e também com a do outro. Ela traz objetivos de aprendizado para a faixa etária de 5 anos que promovem uma relação de maior liberdade com a sexualidade, e respeito e aceitação das diferenças, como, por exemplo em:

(...) definir valores e identificar valores pessoais importantes, como igualdade, respeito, aceitação e tolerância; identificar fontes de informação sobre sexo e gênero; fazer a distinção entre corpos masculinos e femininos; explicar o conceito de partes íntimas do corpo [e inclui a ideia de que é natural explorar partes do próprio corpo, inclusive as partes íntimas]; explicar

que a atividade sexual é uma maneira madura de demonstrar carinho e afeição (...) (UNESCO, 2013, p. 8-33).

Apesar desta Orientação para uma Educação sexual trazer avanços, acreditamos que também apresenta limites ao dar um enfoque maior no esclarecimento da sexualidade presente na puberdade, deixando algumas lacunas na discussão da sexualidade infantil.

Além dos documentos aqui analisados foram encontrados outros, relevantes para o tema da pesquisa, que não puderam ser incluídos na análise final, devido ao tempo limite da pesquisa, como, por exemplo, a orientação internacional da ONU denominada “Nascidos livres e iguais- orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de Direito Humanos” (ONU, 2013) e o programa federal “Programa de gênero e diversidade na escola” (BRASIL, 2009). No entanto, a simples existência dos dois e dos demais documentos analisados que discutem mais especificamente as questões de gênero e diversidade sexual no campo das Políticas Públicas indica um avanço das lutas sociais por emancipação destes grupos.

Tabela – Tipologia

	TIPO A	TIPO B	TIPO C	TIPO D
Decreto – Convenção sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990)				
Marco de Ação e Cooperação de Moscou – Educação e cuidado na Primeira Infância (UNESCO, 2010)				
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)				
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)				
Lei do Plano Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015)				
Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990)				
Projeto de lei do Senado “Programa Escola sem Partido” (PROJETO DE LEI, nº 193, 2016)				
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1)				
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 2)				
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3)				
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013)				
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)				
Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016)				
Orientação Técnica Internacional sobre educação em sexualidade (UNESCO, 2010)				

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a importância da sexualidade infantil para a formação do indivíduo, questionando como a vivência da sexualidade, esfera central da vida humana, pode influenciar a formação da personalidade e a estruturação do Eu. Tentamos entender como a maneira pela qual se dá o desenvolvimento da sexualidade na pessoa pode interferir nas relações que estabelecerá com o mundo e com outras pessoas. Mediante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos concluir que a sexualidade infantil e o modo como se dá o desenvolvimento sexual na criança tem importância central para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento de sua personalidade. A repressão da sexualidade infantil e também a ausência de limites necessários a alguns impulsos sexuais infantis trazem consequências negativas para a formação do Eu, instância organizadora das relações entre o indivíduo e o mundo.

Constatamos a importância central que algumas instituições sociais possuem para a formação e para o desenvolvimento psicosexual da criança. A família e a escola desempenham papéis importantes na formação da personalidade do indivíduo, uma vez que estão vinculadas ao processo de internalização da autoridade social pela criança. A forma como o adulto, as figuras parentais ou os professores lidam com as manifestações da sexualidade infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da sexualidade do indivíduo e na sua formação.

As atitudes do adulto em relação às manifestações da sexualidade infantil podem ser diversas como, por exemplo: reprimi-las, negá-las ou julgá-las moralmente, recusar-se a impor limites necessários a alguns desejos perversos das crianças que se exteriorizam através destas manifestações; ou apoiar com responsabilidade as crianças em suas experiências da sexualidade, aceitando-as com naturalidade e desempenhando um papel de autoridade, suprimindo impulsos perversos infantis relacionados ao sadomasoquismo e à violência social. No primeiro plano de atitudes, o adulto contribui para uma formação regressiva do indivíduo, uma vez que ao reprimir as manifestações da sexualidade infantil, colabora para o aumento dos impulsos agressivos no indivíduo, que são mais tarde descarregados na relação com o outro. E ao se recusar a impor limites aos desejos infantis, o adulto, por não atuar como mediador da internalização da autoridade pela criança, contribui para uma internalização direta da autoridade externa, que não passa, desta forma, por um crivo individual, por uma tensão entre as instâncias

organizadoras da psique. Este último processo resulta no enfraquecimento do indivíduo. Já no segundo plano, o adulto desempenha um papel necessário para a formação da autonomia da criança, não reprimindo manifestações naturais da sexualidade, e, ao mesmo tempo, mediando a internalização da autoridade social.

Por meio do estudo teórico realizado, pudemos indicar que, o primeiro tipo de relação do adulto com as manifestações da sexualidade infantil descrito, provavelmente se faz mais presente na atualidade, uma vez que as transformações ocorridas na forma de organização do capitalismo implicaram em mudanças nas relações familiares, como o enfraquecimento da autoridade atribuída às figuras parentais, que antes desempenhavam o papel de mediadoras da internalização da autoridade social pela criança. Este enfraquecimento aponta para um cenário social através do qual estaria se promovendo uma regressão do indivíduo, que por internalizar a autoridade externa de forma direta (sem mediações familiares ou seus substitutos, como, por exemplo, os professores), passa a reproduzir acriticamente a sociedade e a cultura, uma vez que não consegue, sem a formação de uma instância organizadora da psique, contrapor-se a ela.

Pudemos concluir também que não só a repressão da sexualidade infantil contribui para a formação do indivíduo regredido, mas também a repressão da sexualidade como um todo, das diversas formas de obtenção de prazer através da relação sexual, da existência de gênero que rompe com padrões socialmente estabelecidos, da escolha diversa do parceiro/a sexual que rompe com a relação heterossexual etc. Constatamos também que além da manutenção, por meio de tabus sexuais, de algumas formas repressivas que imperavam na era Vitoriana, como o tabu da homossexualidade, ou da prostituição, vinculados a exigência vitoriana pelo sexo estritamente marital e genital, novas formas de repressão da sexualidade foram introduzidas pelos novos modos de controle do sistema capitalista, como por exemplo, a exigência da obtenção de prazer sexual a todo custo, a mercantilização do corpo da mulher, a dessexualização do sexo etc. Além dessas repressões, a sociedade mantém o controle sobre o indivíduo por meio da propagação da ideia de que vivemos uma realidade de total liberdade sexual, que como visto, é somente aparente. Não é o nosso objetivo, a partir desta afirmação, ignorar os avanços conquistados no campo da libertação sexual, mas sim enfatizar que a conquista da real liberdade sexual não pode ser atingida em uma sociedade que, por sua essência, produz a exploração e a regressão do ser humano.

Também pudemos reconhecer como elemento central para a investigação sobre a exploração do ser humano e sua formação regredida, promovida pela atual sociedade, a opressão da mulher e a inferiorização do feminino pela sociedade. A vinculação entre o feminino e a natureza trouxe para a condição da mulher a posição de subjugada, através da necessidade civilizatória, desenvolvida pelo homem, de supressão da natureza. Esta supressão, que sempre existiu na história da civilização, e oprimiu e ainda oprime a existência da mulher e as características femininas, recebe outros contornos na atual forma do capitalismo, como a supressão dos impulsos sexuais para a dedicação do corpo ao trabalho, ou o embrutecimento da mulher para sua integração ao mercado de trabalho etc. Esta opressão não se resume à mulher, apesar de acometê-la com maior força, ela afeta também a formação do homem que deve suprimir aquilo que persiste de natureza em sua vida, e aquilo que se vincula a ela, como características femininas, o afeto, a delicadeza, a sensibilidade etc. Pudemos concluir que a libertação desta condição tanto pela mulher, como pelo homem, é uma das condições para a libertação do ser humano, de sua condição de opressão.

O desenvolvimento teórico desta pesquisa foi acompanhado pelo interesse e necessidade da investigação empírica. Ao constatarmos a importância do tratamento da sexualidade infantil para a formação autônoma do indivíduo, nos interessou investigar como a sexualidade infantil é hoje tratada na Educação brasileira através das Políticas Públicas para a Educação Infantil, se a sua existência ainda é negada por elas, ou de que forma ela é tratada, se haveria um esclarecimento sobre esse tema e sua importância para a formação das crianças. Após uma breve análise dos documentos de Políticas Públicas para a Educação infantil no Brasil, e de documentos relacionados à temática da sexualidade, pôde-se concluir que eles não trazem uma discussão suficiente sobre as categorias teóricas elaboradas pela pesquisa, gênero e manifestações da sexualidade infantil, para um esclarecimento dos professores em relação à temática. Pensamos que devido à centralidade que constatamos ter o tema para a formação das crianças, ele deveria ser abordado de maneira muito mais aprofundada pelos documentos, para que pudessem contribuir para um esclarecimento sexual dos professores, que por sua vez poderiam estabelecer relações menos regredidas com as crianças, lhes permitindo uma possível formação para a autonomia.

Por fim, reafirmamos a limitação a que está sujeita tanto a Educação quanto a luta pela liberdade sexual no contexto da sociedade capitalista na qual vivemos, que produz e reproduz relações de exploração e de opressão do ser humano em todas as suas

esferas de existência, impedindo a autonomização e insurgência das pessoas, dado que estas se configuram como um simulacro de indivíduo a partir da pseudoformação promovida pela atual configuração da sociedade capitalista. O resultado desta pseudoformação é o indivíduo regredido, que por sua limitação, reproduz a sociedade de massas. O que nos resta é resistir, em todos os campos possíveis de nossa existência, contra a regressão e barbarização das relações sociais, na tentativa do esclarecimento individual e coletivo. Concordamos com Adorno (2006) acerca da importância da Educação para o processo de esclarecimento e resistência, e acreditamos que devemos nos debruçar sobre o estudo dos processos educacionais e da sexualidade infantil para que possamos contribuir de alguma forma para o esclarecimento das relações regredidas que produzem o sofrimento humano.

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 2006, p. 116-177).

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1959-1969) *Educação e Emancipação*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. (1963) Los Tabus sexuales y el derecho hoy. In: _____. *Intervenciones*. Caracas: Monte Avila, 1969.

_____. (1959) Teoria da semicultura. *Revista Primeira Versão*. Porto Velho, v. 13, n.191, p. 1-19, mai./ago., 2005.

_____. (1968) Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75.

_____. (1951) *Minima Moralia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. (1955) Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: _____. *Ensaios sobre psicologia social e psicanálise*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 71-135.

ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. (1950) Medición de las tendencias antidemocráticas implícitas. In: _____. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965. p. 229-276.

BEAUVOIR, S. (1949) *O segundo o sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.583, de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FB2416F492FA5BAABB08306A42807195.proposicoesWeb2?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.069, de 2013. Acrescenta o art. 127-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 do Código Penal. Brasília; DF, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C051F8C24654EA41103C77494E6D732C.proposicoesWeb2?codteor=1061163&filename=PL+5069/2013>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Decreto-lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília; DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília; DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____. Decreto-lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília; DF, 26 jun. 2014. Edição extra, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 03 jan. 2017

_____. Decreto-lei nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga as convenções do direito da criança. *Diário Oficial*, Brasília; DF, 22 nov. 1990. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília; DF: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2015. Nota técnica aos sistemas de ensino a respeito da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação. Brasília; DF. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares para educação infantil*. Brasília; DF: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica*. Brasília; DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília; DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília; DF. 2016. Disponível em: <www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BULFINCH, T. (1796-1867) *O livro de ouro da mitologia: a idade da fábula*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2002.

CROCHIK, J. L. (2006) *Preconceito: indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DOMINGOS, R. Câmara aprova Plano Municipal de Educação de SP sem palavra gênero. *GI*, São Paulo, 25 ago. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/08/camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-de-sp-sem-palavra-genero.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DUARTE, R. A. P. *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FREUD, S. (1914) Sobre a psicologia do colegial. In: _____. *Obras completas, volume 11: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 418-423.

_____. (1923 -1925) *Obras completas, volume 16: O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros texto (1923-1925)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. (1930) O mal-estar na civilização. In: _____. *Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outro textos (1930-1936)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

_____. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda., 1989. p. 117-230.

_____. (1906-1908) *'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda., 1976.

HEGEL, G. W. F. (1807) *Fenomenologia do Espírito*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. (1969) *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

_____ e _____. (1956) Indivíduo. In: _____ e _____. *Temas Básicos da Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978a. p. 45-60.

_____ e _____. (1956) Família. In: _____ e _____. *Temas Básicos da Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978b. p. 132-150.

_____ e _____. (1956) Preconceito. In: _____ e _____. *Temas Básicos da Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978c. p. 172-183.

LAPLANCHE, J. (1967) *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 68-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017/pdf_43>. Acesso em: 02 jan. 2017.

MARCUSE, H. (1964) A conquista da consciência infeliz: dessublimação repressiva. In: _____. *A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 69-91.

_____. (1955) *Eros e Civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 2013.

MATOS, O. C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Liberação psíquica, o masculino, o feminino. In: _____. *História viajante: notações filosóficas*. São Paulo: Studio Nobel, 1997. p. 47-79.

MORUS, T. (1516) *Utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

REICH, W.; SCHMIDT, V. (1926) *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. Porto: Escorpião, 1975.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto-lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, n. 174, 18 set. 2015. p. 1.

SENNETT, R. (1998) *A corrosão do caráter*. São Paulo: Editora Record, 1999.

SILVA, P. F. *A liberdade sexual administrada: contribuição à crítica do conformismo*. Curitiba: Juruá, 2010.

UNESCO. *Marco de cooperação de Moscou: aproveitar as riquezas das nações*. Brasília; DF: UNESCO – Representação Brasil, 2010.

_____. *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade*. Brasília; DF: UNESCO Brasília, 2010.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Revista Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2016.