

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A PREVALÊNCIA DA MORAL
BURGUESA E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA**

Aurora Helena Fidelis e Silva

Orientador: Prof. Marcos Corrêa da Silva Loureiro

Goiânia
2001

AURORA HELENA FIDELIS E SILVA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A PREVALÊNCIA DA MORAL
BURGUESA E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação Brasileira da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro

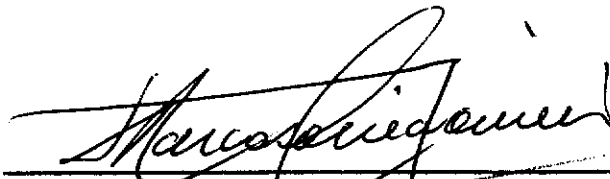
Goiânia

2001

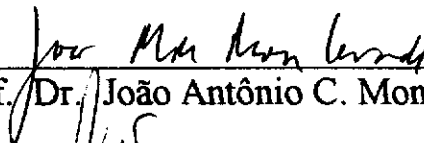
AURORA HELENA FIDÉLIS E SILVA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: A PREVALÊNCIA DA
MORAL BURGUESA E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO
DA AUTONOMIA**

Dissertação defendida e aprovada em 03 de dezembro de 2001, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro
Presidente da Banca



Prof. Dr. João Antônio C. Monlevade



Prof.^a Dr.^a Anita C. Azevedo Resende

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos, que contribuiu com a sua orientação nesse trajeto.

Às professoras que se dispuseram a colaborar na pesquisa respondendo ao questionário.

Às coordenadoras pedagógicas, pela sua disponibilidade para oferecer informações necessárias para a pesquisa.

Às professoras Anita C. Azevedo Rezende e Walderês Nunes Loureiro pela constante possibilidade de discussão sobre uma educação para a autonomia.

À Daniela, Cecílio e Renata pelo carinho e apoio durante todo o processo.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos, expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
Como coisa natural
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural,
Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertholt Brecht

SUMÁRIO

RESUMO	6
RESUMEN	7
INTRODUÇÃO	8
1. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO – DOMINAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, FATORES DETERMINANTES NAS CONCEPÇÕES E VALORES	14
1.1 A NEGAÇÃO DA SEXUALIDADE NEGADA.....	19
1.2 O QUE OS DADOS NÃO DIZEM E PARA ONDE APONTAM.....	31
1.3 ESCAPANDO DO APARENTE EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO DO REAL.....	37
2. RETRATOS DA FAMÍLIA – O CONTEXTO DA FAMÍLIA NUCLEAR	41
2.1 A FAMÍLIA EM TRANSFORMAÇÃO.....	44
2.2 O INDESEJADO, PORÉM TOLERADO	54
2.3 A FAMÍLIA EM UMA SOCIEDADE DE CONTRADIÇÕES.....	61
3. RELIGIÃO, UMA TRAJETÓRIA, UM SENTIMENTO ADQUIRIDO	67
3.1 O JOGO A (NÃO) SER JOGADO	71
4. A CULTURA COMO NEUTRALIZADORA DAS VONTADES	77
5. NA EDUCAÇÃO HÁ CAMINHOS OPOSTOS	86
5.1 EDUCAÇÃO SEXUAL: A FACE DISFARÇADA DO MOVIMENTO REAL ...	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	120

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar as mediações na formação da concepção e valores da educação sexual. Analisa o papel das instituições socializadoras referente à sexualidade bem como dessa educação em uma sociedade desigual e, com base nessa compreensão, visa contribuir para a discussão do papel da educação sexual escolar. Pode a escola romper com esse padrão de educação tão excludente? Este trabalho propõe, ainda, oferecer uma visão geral da questão da sexualidade e da educação sexual na perspectiva da educação para a emancipação, como proposta por Adorno e Horkheimer. À luz da teoria crítica, que função tem a materialidade da concepção instrumentalizada dessa educação e, como se situam as contradições nesse processo para uma educação sexual plena? O estudo indica que a chave para a compreensão das concepções e os valores que permeiam a educação sexual, as relações afetivas e sexuais hoje, encontram-se na compreensão da sua produção histórica. Nessa trajetória, busca mostrar que a sexualidade é, como todo fato humano, um fato histórico e, portanto, varia no decorrer do tempo; suas variações, em última instância, têm em sua base o modo como a sociedade se organiza para a produção dos bens materiais. Busca, assim, apreender as concepções e valores, situando-os em um determinado momento histórico, com sua especificidade vinculada a um determinado modo de organização capitalista, que envolve a discriminação e a exclusão, que têm suporte no tabu, no preconceito e na desigualdade, amparados na ideologia e nos princípios judaico-cristãos. Este estudo mostra que o princípio da autonomia para o desenvolvimento das potencialidades humanas deve estar presente na educação sexual das diferentes instâncias mediadoras desse processo e não trabalhada de forma isolada, parcial, desintegrada.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto el estudio de las mediaciones en la formación de la concepción y valores de la educación sexual. Analiza el papel de las instituciones socializadoras referente a la sexualidad bien como de esa sociedad desigual y con base en esa comprensión, pretende contribuir para la discusión sobre el papel de la educación sexual escolar. ¿Puede la escuela promover la ruptura de ese padrón de educación tan excluyente? Este trabajo propone aún, ofrecer una visión general de la cuestión referente a la sexualidad y de la educación sexual en la perspectiva de la educación para la emancipación, como la propuesta por Adorno y Horkheimer. A la luz de la teoría crítica, qué función tiene la materialidad de la concepción instrumentalizada de esa educación y cómo se situán las contradicciones dentro de ese proceso para una educación sexual plena. El estudio indica que la llave para la comprensión de las concepciones y los valores que integran la educación sexual, las relaciones afectivas y sexuales hoy se encuentran en la comprensión de su producción histórica. En ese trayecto se busca demostrar que la sexualidad es como cualquier hecho humano, un hecho histórico por lo tanto, varía en el pasar del tiempo; sus variaciones, en última instancia, tienen en su base la forma como la sociedad se organiza para la producción de los bienes materiales. Se busca de esa forma, aprehender las concepciones y valores, los situando en un determinado momento histórico, con su especificidad vinculada a un determinado modo de organización capitalista donde la discriminación y la exclusión tiene apoyo en el tabu, en el prejuicio y en la desigualdad, amparados en la ideología y en los principios judaico-cristianos. Este estudio indica que el principio de la autonomía para el desarrollo de las potencialidades humanas debe de estar presente en la educación sexual de las diferentes instancias mediadoras de ese proceso y no trabajada de forma aislada, parcial, desintegrada.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação sexual tema que me propus a estudar, foi-se revelando extremamente complexo por envolver esferas da vida humana articulada ao processo de mercantilização, hoje globalizado.

Em busca da compreensão da educação sexual que se processa nas escolas pelas professoras descortina-se a realidade de seu cotidiano. Não é um tema que se esgota em si, porque o problema não se resume à sexualidade; ao contrário, é determinado pela forma organizativa da sociedade. O impulso de vida que está na base da sexualidade tem origem biológica, ligada ao prazer. No entanto, a forma pela qual esse impulso se satisfaz é *cultural*.

Este estudo pretende analisar e interpretar a complexidade da educação sexual. Trata-se de um processo que inter-relaciona tanto os aspectos biológicos quanto psicológicos e sociais, que estão integrados ao contexto cultural, muito mais amplo que o escolar. O sistema educativo de uma sociedade perpassa suas instituições com seus valores e contradições. Com essa condição, o sistema educativo necessita ser compreendido, para então penetrar nas relações sociais, afetivas, que envolvem a sexualidade com sua historicidade. Portanto, o ato de pensar as formas de sexualidade na sociedade e de tratar as questões a ela referentes significa também pensar os pressupostos sociais e ideológicos que sustentam essa sociedade e essa forma de sexualidade.

Tal evidência levou à formulação de novas interrogações. Que mediações estão postas na questão da educação sexual? Que instâncias socializadoras compõem a concepção e os valores acerca da sexualidade?

O campo de análise teve como foco a família, a religião, a cultura e a escola, pelas informações que emergiam das evidências registradas nas respostas das professoras e das coordenadoras pedagógicas, e que indicam a importância desses segmentos na questão formativa do ser humano sem perder de vista a correlação com os demais segmentos que compõem a sociedade, como os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais, etc.

Para captar a complexidade da realidade da educação sexual e compreender os significados adquiridos, bem como o seu próprio contexto utilizei-me da perspectiva da teoria crítica que em sua forma de desvelar a realidade,

centra nos protagonistas de sua própria história a possibilidade de autonomia e emancipação com seu universo de dificuldades e possibilidades.

Adorno e Horkheimer (1985) revelam que a razão instrumental e não a razão crítica se hegemonizou porque é funcional para o tipo de organização social que se estabelece. Essa razão representa a instrumentalização das relações em todas as suas formas e constitui-se em razão de domínio. Ganha força a idéia de que o sujeito se resolve no plano individual, desconsiderando a sociedade. A razão instrumental leva à irracionalidade que ganha mecanismos sofisticados nos quais é considerada a única racionalidade possível. Questões como a violência e a exclusão tornam-se *normais* e a solução não é vista como um problema social, mas de indivíduos ou de grupos de iguais. A *naturalização* da exclusão e da discriminação é figuração da razão instrumental que ressoa nas relações sociais, que reforça o individualismo e diminui a capacidade crítica ante a realidade como se apresenta, dificultando a articulação para buscar e construir condições para a realização coletiva. Os mecanismos da razão instrumental paralisam, portanto, a autonomia do sujeito, tornando-o vulnerável a mediações que reforçam a sociedade mercantilizada. Assim, os caminhos da instrumentalização delinearam-se de tal modo, que se faz necessário focalizar as mediações e o modo como operam.

Segundo o entendimento de Adorno e Horkheimer (1985), o trajeto de instalação e consolidação da razão instrumental é solidário à economia mercantil, que se consolidou e evoluiu para um mercado autônomo. Para os autores, pode ser identificado o grau de reificação¹, que remonta às origens da civilização, estruturando-se na superação do mito², com formas de coação brutais, até atingir graus sofisticados com a hegemonia da instrumentalização que se converte novamente em mito.

O que era baseado no misticismo, transformou-se definitivamente, a partir do século XVIII, em instrumentalidade, com o advento das idéias iluministas e

¹ A reificação é um processo social que transforma qualquer valor em mercadoria para a consciência dos homens, e cuja origem deve ser buscada nos primórdios da sociedade organizada e do uso de instrumentos. Contudo, a transformação de todos os produtos da atividade humana em mercadoria só se concretizou com a emergência da sociedade industrial (Horkheimer, 1976).

² Segundo Adorno e Horkheimer (1985), inicialmente a natureza dominava os homens. Então, estes percorreram o caminho da desmitologização, libertando-se do medo. No entanto, o processo de esclarecimento converteu-se em instrumentalidade, na sua funcionalidade, portanto, novamente em mito.

com a predominância da economia de lucros que se consolidava. Esse encaminhamento levou a sociedade a um modo de organização que, para se manter nessa perspectiva de privilégio de poucos, converteu-se em pura razão instrumental. À época das *luzes*, ascendeu a burguesia ao poder, e, para se manter com todas as vantagens elaboraram-se teorias com promessas de conquistas e de igualdade social. Em seu desdobramento, no entanto, não mais como verdade universal, como direito humano, mas particularizados e explicados pelas probabilidades e por interesses pessoais, os princípios de liberdade, de igualdade e de justiça social sofrem uma mudança de enfoque em que o trabalhador passou a ter um papel legitimado na culpa de seu fracasso e não no descumprimento das promessas burguesas.

Tão logo consolidado o poder, evidenciam-se as contradições do novo modo de organização econômica, social e política. As idéias iluministas de justiça, de liberdade e de igualdade eram revolucionárias, mas, nessa revolução, ao se instalar o regime burguês, buscaram-se mecanismos para o esquecimento ou a interpretação destas promessas, para a manutenção de privilégios não mais pela compreensão, mas pela explicação instrumentalizada, na qual as promessas se perdem historicamente, para dar lugar à neutralidade, à indiferença, à *naturalização* das desigualdades. Os que detêm os privilégios passam a construir mecanismos que justifiquem e neutralizem as contradições. A razão instrumental foi se introjetando na capacidade de pensar das pessoas, levando-as a um pensar de tal forma racionalizado que dispensa, hoje, métodos coercitivos violentos para a dominação e a exploração. Pode-se concluir que a razão instrumental tem sido a marca definitiva da sociedade capitalista, presente em todas as esferas da vida social desse modo de organização.

A busca de respostas significa uma recusa sistemática de qualquer possibilidade de conciliação, que é o espaço de resistência ao esquecimento dos valores universais do ser humano, cujos princípios não são circunstanciais, como leva a crer a razão instrumental. A conciliação consiste em fazer arranjos para dissimular as contradições, substituindo desejos, criando mecanismos para o esquecimento e para a substituição desses desejos que explicitam essas contradições, tornando o sujeito indiferente a tudo que possa questionar. Portanto, a realidade contraditória tem que ser explicitada e torna-se necessário

compreender as causas do *movimento histórico* que levaram os indivíduos a escolhas aparentemente incompreensíveis, como o individualismo, em vez da cooperação e da democracia, que têm na razão instrumental os mecanismos de reificação da consciência humana.

A perspectiva de superação da lógica capitalista, que criou a razão instrumental, está, para Adorno e Horkheimer (1985), no processo de formação da autonomia das pessoas. O conhecimento das causas dos problemas vividos pela humanidade visa a atingir a rearticulação de uma outra razão, cujo movimento, para os autores, tem, sobretudo na infância, essa grande possibilidade.

Adorno e Horkheimer (1985), buscam o embasamento de suas teorias em Freud e consideram que os modos como se reage hoje foram condicionados por concepções e valores historicamente produzidos. Segundo Freud (1969: 125),

A civilização atual deixa claro que só permite os relacionamentos sexuais na base de um vínculo único e indissolúvel entre um só homem e uma só mulher, e que não é de seu agrado a sexualidade como fonte de prazer por si própria, só se achando preparada para tolerá-la porque, até o presente, para ela não existe substituto como meio de propagação da raça humana.

No desenvolvimento da tolerância, que é maior ou menor em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades, estabeleceram-se padrões de comportamento que são socialmente reconhecidos e valorizados. Há uma aparente naturalidade em tais comportamentos, mas o real consiste em padrões forjados, para manter a organicidade de uma sociedade que garante assim a sua manutenção.

Os padrões de comportamento estereotipados, dentre outros, impostos antes brutalmente, hoje sutilmente, são repetidos mecanicamente sem a interferência crítico-criativa do sujeito que os repete. Os estudos de Adorno (1995) e Adorno e Horkheimer (1985) apontam que, para superar a repetição mecânica, é necessário combatê-la. É preciso que se busque compreendê-la de modo contextualizado, considerando os pressupostos que a abrigam na sociedade e levando em conta que todos os espaços de socialização têm como determinante a razão instrumental, porque a cada crise mais significativa que as contradições

do sistema capitalista geram, as idéias antigas vestem novas roupagens na reelaboração e na manutenção do processo de esquecimento, que mantém esse sistema.

Os problemas do dia-a-dia parecem reativar um sentimento do sonho esquecido de liberdade, de igualdade e de justiça social, que é transformado em atitudes, que Adorno e Horkheimer reconhecem como soluções condizentes a personalidades enfraquecidas por determinantes históricos, culturais e econômicos.

O processo de socialização ocorre por diferentes mediações, mas a família ocupa lugar importante entre elas, pois sua especificidade torna-a o *locus* privilegiado de formação do sujeito, quando ele desenvolve representações e significações básicas para o desenvolvimento de sua personalidade e de sua consciência, bem como inicia a construção dos laços afetivos. Por motivação ou por imposição, a criança internaliza as indicações e orientações (explícitas ou não) determinadas pelos adultos, desde o seu nascimento.

No decurso deste estudo, busca-se apreender o meio pelo qual se dá o processo de entrelaçamento das diferentes instâncias educadoras na formação do ser humano com o modo de produção, com os diferentes processos culturalmente determinados e como se dá sua atuação como mediada e mediadora no processo de socialização. Esta reflexão dá-se em um esforço de apreensão dessas instâncias em um determinado momento histórico, no qual qualquer referencial para a criança esbarra nos limites impostos pela instrumentalização.

Ainda é relevante para os objetivos deste trabalho, apreender o caráter contraditório das instâncias socializadoras no interior das relações sociais capitalistas. O entendimento dos processos de internalização de conceitos e valores, implica, necessariamente, portanto, a busca do papel das instâncias socializadoras no desenvolvimento infantil e em seus desdobramentos para as relações sociais da vida adulta.

Este trabalho objetiva também a compreensão do papel da dinâmica dessas instâncias, que tendem a se organizar na lógica da sociedade capitalista em que se situam, e, que, por outro lado, constroem espaços que questionam e abrem caminhos para uma nova forma de organização da sociedade.

O extenso universo de problemas, ainda a serem superados, a que a reflexão sobre essas questões remete pode, a princípio, acarretar um certo pessimismo. Reportando a Adorno e Horkheimer (1985), os problemas ampliam-se para uma esfera de racionalidade instrumental de amplitude global. Por outro lado, há uma evidência de consciências claras, marcadas pela luta do cotidiano, nas quais repousam as conquistas da autonomia arduamente mantidas. Destaca-se, segundo Adorno (1995), que, em virtude do grau de instrumentalização da sociedade, a possibilidade fecunda de reversão à capacidade crítica reside na infância, ainda não instrumentalizada.

Impõe-se buscar, na forma organizativa da sociedade, os mecanismos contraditórios de controle social. Essa é uma condição necessária para a compreensão de que, se há mediações condicionantes, repressoras, nas quais tudo se transforma em mercadoria, mesmo as emoções, existe, por outro lado, uma contra-força a essa subserviência e alienação. Portanto, o foco deste estudo passa a ser não a sexualidade em si, mas os mecanismos que a determinam e como a determinam.

Nesse sentido, busca compreender o papel das instâncias socializadoras e, com base no referencial pessoal de sexo e sexualidade das professoras pesquisadas, compreender a educação sexual e o seu alcance na perspectiva emancipadora.

1. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO – DOMINAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, FATORES DETERMINANTES NAS CONCEPÇÕES E VALORES

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que de gozo humano tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.

Karl Marx

Com um olhar mais profundo, percebe-se que as representações da sexualidade não fazem mais que exprimir a racionalidade mediada. A maneira como essas significações são mediatizadas e se produzem está posta na realidade e assenta-se no modo de produção dessa sociedade e outras representações dela derivam ou a influenciam em um encadeamento; assumem, em certas condições, um caráter mais anárquico ou mais reacionário, sem uma reflexão desse processo. Elas não podem, portanto, serem compreendidas em si mesmas, mas somente no contexto que as gerou, as desenvolveu e as mantém, ou seja, nas condições materiais de existência. As representações têm a relevância do que norteia a vida das pessoas, mantendo a realidade aparente, apesar da sua irrealdade.

Nesse modo de organização social, a sexualidade como as demais aprendizagens, necessita ser canalizada para interesses que mantenham a organização social conforme está estabelecida. Nessa perspectiva, a identidade de gênero, os papéis masculinos e femininos estão condicionados ao modelo e à sua influência. A constatação do sexo biológico da criança define um processo sexista de socialização por meio do vestuário, dos brinquedos, dos acessórios e sobretudo pela modelagem de condutas específicas, definidas nos papéis de gênero. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem do papel social sexual, que se consolida para a vida adulta, o qual é contínuo, podendo ser canalizado

para a igualdade e para a sexualidade plena, ou ser deformado para atender a necessidades individualistas e consumistas, de um modo de organização social que se pretende manter.

A base do processo de sexualização encerra uma dimensão biológica, que é o impulso sexual, que interage com as esferas mediadoras da sociedade e se integra na dimensão psicológica, sendo consolidado para integrar as normas vigentes desse modo de organização social. Assim, o ser humano é a sua história e as condições de vida que lhe são postas.

As primeiras informações e referências significativas sobre o tema sexualidade surgiram para mim, no decorrer da experiência como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Magistério nas escolas, disciplina na qual são realizados os estágios de regência. Durante a realização dos estágios, foram desenvolvidas observações que se converteram em estímulo para melhor compreender o processo da educação sexual nas escolas. Dessas observações, puderam ser extraídos dados relevantes, e fui introduzida à pesquisa sobre a educação sexual nesse primeiro momento, sem roteiro prévio ou sem questionário estruturado.

O contato semanal, de 1983 a 1999, com as escolas que constituíam local de estágio permitiu, freqüentemente, que eu presenciasses situações que envolviam a questão da sexualidade, como jogos sexuais infantis, masturbação e curiosidade por assuntos como sexo, namoro, gravidez, menstruação, uso de camisinha, aborto, dentre outros, e também, freqüentemente, a inadequação dos profissionais da educação (reações repressoras ou silenciamento) para lidar com essas situações.

Cada vez mais, a vivência nessas escolas e as discussões que compunham o processo de orientação das alunas-estagiárias levaram-me a perceber que a educação sexual, como se colocava, tinha conseqüências profundas por causa de uma abordagem fragmentada da questão, por vezes, explicitamente religiosa, ou interdição/negação da sexualidade como parte fundamental da vida humana.

A vivência das situações envolvendo a sexualidade em meu próprio trabalho mostrava a dimensão das questões da organização familiar, da religiosidade e dos meios de comunicação nos acontecimentos da instituição

escolar. Esse processo havia clarificado a importância da abrangência da concepção de educação que não se restringe à educação formal.

A educação escolar traz, em si, elementos essencialmente ligados aos valores que a fundamentam. Para compreender como ocorre essa educação, e, em que sistema de valores se assenta, a pesquisa ia sendo elaborada no diálogo com a vivência e as reflexões que efetivamente ocorriam.

Em meu universo de trabalho, durante a sistematização da investigação, recorri a duas escolas da rede municipal de Goiânia, com as quais mantive contato em minha atividade como professora coordenadora dos estágios. Nessas duas escolas, havia 34 professoras distribuídas nos turnos matutino e vespertino, em trinta salas de aula (uma professora em cada sala), mais quatro professores de Educação Física (sendo três professoras e um professor). Os sujeitos foram escolhidos conforme os critérios de trabalhar na rede pública de educação e representar profissionais que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais³, têm a atribuição de garantir a educação sexual para os alunos do ensino fundamental.

Minha participação iniciou-se nos turnos matutino e vespertino, no horário do planejamento pedagógico. Bem acolhida, fiz uma explicação inicial sobre o tema da pesquisa e o compromisso de pensar posteriormente, com as escolas, a melhor forma de retornar o resultado do trabalho. Distribuí o questionário, dando ênfase à questão do sigilo (a não-identificação) e sugeri o seu preenchimento naquele encontro, considerando que o tempo médio de resposta seria de mais ou menos trinta minutos. Houve, em todos os turnos, o consenso de que gostariam de responder em outro momento e marcamos, para uma semana depois, o recolhimento do questionário. Deixei um envelope no qual deveriam ser colocados os questionários na gaveta da mesa da secretária das respectivas escolas. Como o número de questionários era bastante reduzido, na data combinada mobilizei as coordenadoras pedagógicas e as secretárias para solicitarem a devolução dos questionários, e mesmo assim tive que voltar às escolas algumas vezes mais. Dos 34 questionários distribuídos nas duas escolas, dezesseis foram devolvidos.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, instituídos em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que prevê a educação sexual como tema transversal, que deve ser, portanto, desenvolvida nas diferentes disciplinas escolares.

Todos os questionários e entrevistas foram realizados com mulheres. Houve, em uma das escolas pesquisadas, um professor que recebeu o questionário e, no entanto, não o devolveu.

Os questionários foram aplicados às professoras, resguardando o sigilo pela não-identificação e contando com os dados apenas de sexo e idade. Quatro professoras não informaram a idade. As professoras participantes da pesquisa que informaram a idade têm, em média, 41,9 anos.

A escolha do questionário deu-se em razão de uma experiência negativa anterior. Um grupo de professoras tinha a proposta de qualificar professores e professoras da rede municipal de educação de Goiânia, pelo Projeto Temático Orientação Sexual, em uma perspectiva biopsicossocial. Um recurso utilizado era o da entrevista com os profissionais para o encaminhamento das formas de trabalho.

Durante as entrevistas realizadas com professoras e professores desse curso de capacitação, a vergonha e o constrangimento foram expressos por um grande número de professoras. Por essa razão, substituí a idéia inicial de entrevista por respostas a questionários, o que preserva o sigilo da identidade e possibilita a privacidade para reflexão nas respostas.

Entretanto, na resposta à questão "*Como você se sente quando fala sobre temas sexuais? Descreva reações, emoções e sentimentos*", apenas três confirmaram desconforto, o que havia contribuído para a definição do questionário como instrumento de investigação. As respostas foram:

Me sinto desconfortável e despreparada. Fico insegura. (Professora 1)
 Às vezes me sinto constrangida, mas sei que é importante (...) (Professora 2)
 Depende do momento sinto vergonha. (Professora 3)

Uma professora descreveu em sua resposta que se sente "*bem ... por me basear na verdade e nos princípios que regem o bem-estar dos seres humanos*" (Professora 4). O ser humano é colocado aqui no centro do processo.

As demais professoras responderam sentirem-se "*normais*" e "*à vontade*", no entanto sem a descrição solicitada na pergunta. O que teria impedido as professoras de fazerem os comentários pedidos na questão? Seria a dificuldade em perceber o seu corpo e suas relações, o que demanda uma reflexão e auto-

análise nas quais a educação para a repressão da sexualidade funciona como cerceadora? A pertinência desse questionamento assenta-se nas respostas sobre a educação sexual recebida. Com apenas uma exceção, as professoras afirmaram não terem tido orientação e informação adequada. Suas aprendizagens consubstanciam-se na descoberta de que o sexo e o que o envolve, sobretudo no caso das meninas, é algo que deve ser ocultado, negado, não bonito, que traz ou trará problemas. Tais proibições levam à busca de amigas que também, em sua maioria, certamente têm um referencial de sexualidade com as mesmas características preconceituosas da negação, isto é, da ignorância: não saber para não fazer.

Uma pesquisa que trata da questão da sexualidade esbarra na dificuldade de abordagem de questões íntimas, em que as pessoas têm que se dispor a refletir sobre um tema que gravita quase sempre em torno do fantasioso, do pecaminoso, do proibido, do produtor de culpa e não em torno da naturalidade e do prazer. É tema que se torna, às vezes, difícil e delicado por estar permeado pela repressão, por tabus, por preconceitos e por mitos. Por outro lado, algumas pessoas sentem-se aliviadas por poderem desabafar acerca de uma questão geralmente opressora em razão de tantas cobranças de papéis e comportamentos que encerra. Em qualquer situação, entretanto, por tratar-se de algo muito pessoal, constitui-se em um campo investigativo que esbarra nos limites da sinceridade e da honestidade. Mas as professoras, respondendo às questões, contribuem para revelar como o espaço da sexualidade vem sendo manifesto, compreendido e trabalhado e a concepção que expressa.

O resultado da pesquisa revelou ingredientes emocionais decorrentes de uma educação repressora, negadora da sexualidade, embutidas em uma cultura sexista, com tabus e preconceitos, nem sempre conscientes e marcados pela busca de superação dessa mesma educação. A elaboração da significação da sexualidade esbarra em sua negação e em seu ocultamento, manifestando-se em respostas às vezes cautelosas, outras revelando submissão mas também perspectivas de superação.

Em virtude dessa condição, busquei ir além dos questionários aplicados, utilizando, como fonte auxiliar para a análise das respostas das professoras, a entrevista com as coordenadoras pedagógicas.

Foram analisadas quatro entrevistas com as coordenadoras pedagógicas (uma de cada turno matutino e vespertino) das duas escolas pesquisadas. Todas têm formação em Pedagogia e três são professoras no outro horário de trabalho. Nas entrevistas, foram feitas perguntas bem pontuais, que buscavam apreender como se materializavam as questões que envolvem a educação sexual nas escolas.

A opção por utilizar, além dos questionários, as entrevistas, fundamenta-se na importância da apreensão da prática educativa que está além das respostas, como ficou confirmado, tendo assim o propósito de alcançar maior amplitude dos dados a serem analisados. A opção pela entrevista com as coordenadoras pedagógicas deu-se como atividade complementar, buscando coerência entre as respostas dos questionários das professoras e as concepções explicitadas nessas respostas, também confrontadas com a prática, pelo olhar das coordenadoras pedagógicas. Esses elementos nem sempre coincidiram, o que possibilitou aprofundar os dados na análise, conforme já apontado. O meu interesse era obter o maior número de dados possível que permitissem uma melhor apreensão da realidade sob análise.

A entrevista com as coordenadoras pedagógicas deu-se, em uma das escolas, em horário previamente marcado e, na outra escola, houve depoimentos das coordenadoras nas diversas visitas feitas à escola, em busca dos questionários ali aplicados. Orientou-se por duas abordagens básicas: foi solicitado que a coordenadora falasse sobre a educação sexual que ocorria na escola e situações decorrentes do tema, sendo os comentários registrados por escrito, manualmente.

1.1 A negação da sexualidade negada

Buscando inicialmente determinar como as professoras lidam com a sexualidade, como a percebem, em que medida os valores da infância permanecem ou são modificados e como interferem na análise da realidade e na educação trabalhada com as crianças, acabei constatando muito mais do que a concepção de sexualidade das professoras.

Com efeito, trata-se de uma educação resultante de um modelo social que figura no nível fundamental das relações humanas. De um lado, transforma os valores e, de outro, a estrutura emocional e relacional dos homens, o que se reflete na intolerância e no individualismo. Nesse contexto, a educação sexual fica cada vez mais à mercê dos tabus, preconceitos ou modismos que impedem a compreensão dessas questões. Entretanto, a consciência para a emancipação forma-se no espaço do conhecimento crítico, porque não se escolhe, não se convive na indiferença, no egoísmo e na ignorância. Em decorrência, a educação sexual deve ser compreendida à luz da teoria da dominação e da emancipação.

As respostas das professoras e coordenadoras pedagógicas permitiram-me compreender como o conhecimento, os valores foram sendo elaborados com base nos significados que foram sendo construídos.

O ato educativo se aplica às diferentes instâncias mediadoras que contribuem para a formação das concepções e valores que permeiam a sexualidade. A educação é aqui entendida não só como a educação formal, sistematizada, mas a educação na perspectiva pela qual se desenvolvem os conhecimentos, os valores, a ética, a cultura, enfim, a formação que possibilita a inserção individual e social do ser humano.

Está presente na investigação um vasto processo de educação sexual, um contexto cultural que alcançou e alcança o indivíduo, mediando as relações humanas. A família, a escola, a religião, os meios de comunicação fazem parte desse campo formativo.

Na busca de esclarecer os valores sobre a sexualidade desenvolvidos pelas instituições socializadoras, as perguntas sem respostas ou com respostas vagas foram interpretadas como uma confirmação da forte presença da forma tradicional de educação sexual com restrições até mesmo para articular e explicitar o pensamento sobre o assunto.

Os valores familiares são marcados por uma educação sexual repressora, voltada para o silenciamento ou a negação/interdição. As respostas à questão "*Como você foi educada em relação ao sexo*" revelam nitidamente que o grau de repressão e negação da sexualidade é a característica mais marcante da educação das professoras, e suas respostas confirmam vivências marcadas pela

concepção conservadora, centrada na religião e nos papéis de gênero, como por exemplo:

Muito fechada, reprimida. (Professora 5)
 Fui educada de forma repressora. (Professora 6)
 Educação familiar extremamente repressora. (Professora 1)
 Não houve na família uma abertura para falar sobre sexo, onde tudo era absurdo e proibido. (Professora 2)

Em um primeiro momento, a família foi determinante na construção da personalidade e consciência das professoras, o que contribui para a concepção que têm hoje de sexo, sexualidade, e, conseqüentemente, para a orientação que imprimem à educação sexual das crianças.

A questão da virgindade para a mulher, da atividade sexual só após o casamento, e do conceito de pecado em relação à sexualidade são concepções que foram sendo desenvolvidas por designações religiosas, mas também por interesses da sociedade burguesa em tais valores. Com a consolidação da sociedade capitalista, ficou mais marcante a identificação do pecado com o sexo e com os princípios da hereditariedade.

Na questão “*Em relação a sexo, o que é pecado para você*” houve respostas que confirmam uma vivência com fortes princípios judaico-cristãos:

Prostituição. (Professora 5)
 É qualquer relação extraconjugal ou com pessoa do mesmo sexo. (Professora 4)
 Trair o marido. (Professora 3)
 Não tem pecado desde que seja com seu esposo. (Professora 7)
 O sexo se torna pecado quando acontece antes do casamento pois é visto e escrito na bíblia que isso se torna adultério. (Professora 8)

A questão não especificava relação com o comportamento sexual feminino, mas o entendimento expresso nas respostas é de que a interpretação certamente da naturalização no contexto cultural de que se trata de uma questão feminina. As razões de tal discriminação para pensar a vivência em outra perspectiva não foram abordadas ou não aprofundadas. Algumas respostas são elucidativas (grifos meus):

[O sexo] só
deve ser praticado depois do casamento, *pois valoriza a moça*.
(Professora 8)
Obtive uma educação reprimida em relação ao sexo, *principalmente por
ser mulher*. (Professora 9)
Fui educada com base na Bíblia, em que o sexo é bom pois Deus o fez
para o prazer e a procriação *no casamento*. (Professora 4)

São afirmações que deixam subentendido que a virgindade valoriza a mulher, e pressupõem que o sexo masculino confere aos homens privilégios e oportunidades nas relações sexuais, negados às mulheres, mesmo considerando os avanços verificados na condição feminina. A maneira de ver o gênero feminino e o masculino ainda é fundamentada em padrões de desigualdade, com base nos quais, no que diz respeito à sexualidade, ao homem tudo é permitido, incentivado, ao passo que à mulher há interdição, adiamento, renúncia e estereótipos, como a ocorrência do casamento como requisito para a atividade sexual feminina.

Relações sexuais antes do casamento para a mulher estão perdendo boa parte da pressão moral, mas os princípios de conduta continuam definidos por critérios diferenciados, como confirmam as respostas citadas.

Diferentes instâncias fazem parte do vasto universo educativo dos sujeitos individuais e sociais. A informação sexual para nove professoras (das dezesseis, quatorze responderam) foi obtida por meio de revistas, livros, televisão e no diálogo com amigos, o que indica que, em relação aos valores, aos critérios estéticos e morais para a sexualidade, o conhecimento foi adquirido, por diferentes fontes. Alguns exemplos de respostas:

Partiu da minha própria curiosidade, através de leituras e diálogo entre amigas. (Professora 10)
Através das amigas, revistas, televisão. (Professoras 1, 11, 12,13, 14)
Simplesmente não houve educação sexual por parte dos meus pais, no entanto eu procurei ler tudo que eu encontrava sobre o tema. Acredito que foi minha salvação. (Professora 15)

Apenas uma das professoras afirmou ter tido uma educação sexual: *“De maneira natural, liberdade com meus pais, muito diálogo (...) meu ponto de vista sempre foi ouvido mesmo que não aceito (...)”* (Professora 16).

Esses dados evidenciam que a responsabilidade pela educação sexual não pode ser atribuída à escola mas a diferentes instâncias, em uma ação de caráter integrador dos princípios que norteiam uma educação sexual plena. Não se pode

pretender que a questão da sexualidade se resolva de forma isolada, exclusivamente pela educação sexual escolar.

A análise comparativa das respostas de um mesmo questionário, no qual se busca a coerência demonstra diferenças nas concepções das professoras, em relação à orientação sexual para meninos e para meninas, assinala a discriminação e reforço de papéis de gênero. Dentre quatorze professoras que responderam, quatro consideram meninos e meninas iguais, quatro buscam superar preconceitos, mas se contradizem, e a expectativa de seis das professoras baseia-se em atitudes diferenciadas para meninos e meninas.

As respostas que prevêem igualdade para ambos os sexos trazem novas formas de olhar os papéis masculinos e femininos e apresentam uma ressignificação dos valores impostos pela sociedade, em uma clara determinação de rompimento com padrões estigmatizados.

Em muitas respostas, o conflito está presente e faz parte do dia-a-dia das professoras. Por exemplo, quando respondem que, em matéria de sexo, garotas e garotos devem se comportar naturalmente contradizem-se pois colocam que sexo antes do casamento para a mulher é *“imoral”* (Professora 5); *“acho errado”* (Professora 4); *“deve ser evitado”* (Professora 3); é *“prostituição”* (Professora 7) e que abstinência sexual *“é necessária”* (Professora 5). A seguir, respostas à questão de como as garotas devem se comportar que explicitam as diferenças de papéis:

De forma mais reservada, com cautela (...) (Professora 2)
 Ser mais fechadas. (Professora 13)
 Mais recatada. (Professora 10)
 Se comportar *“se valorizando”*. (Professora 7)
 Se preservam pois isso se torna uma questão de respeito. (Professora 8)
 Ambos normal do ponto de vista da sua formação onde saberão que o sexo é um arranjo de Deus (...) tem o momento certo para utilizá-lo. (Professora 3)

São respostas que denotam a compreensão de diferenças de direitos e valores do sexo feminino em relação ao sexo masculino.

Em relação ao comportamento do garoto em matéria de sexo, a resposta *“quanto mais praticam mais homens se tomam”* (Professora 8) é claramente sexista, e indica que a masculinidade está em estreita dependência com o número de relações sexuais mantidas pelo homem.

O significado atribuído ao comportamento sexual diferenciado para homens e mulheres corresponde a uma expectativa definida em uma concepção tradicional de papéis sexuais, mesmo que tragam como justificativa o sofrimento, as discriminações impostas pela sociedade. A resposta de uma professora considera que, atualmente, o modo de ser das mulheres não é conveniente, pois em decorrência disso *“hoje em dia as garotas estão perdendo seu auto valor, se deixando vulgarizar (...)”* (Professora 7).

Em relação à questão *“o que é a homossexualidade para você”*, três professoras responderam que é uma *“opção sexual”* (Professora 15); *“coisa natural”* (Professora 11); *“expressão de liberdade”* (Professora 1). Duas professoras responderam ser esse *“um assunto complexo”* (Professora 14) e *“não sei falar muito sobre isso (...) acho complicado”* (Professora 16); uma professora respondeu ser o homossexualismo *“sexo invertido”* (Professora 12) e outras duas professoras consideram o homossexualismo *“distúrbios de comportamento”* (Professora 5) e *“um comportamento adquirido no meio”* (Professora 4). Dentre as demais respostas, quatro ainda merecem destaque:

É o homem que não quer ser homem, e sim ser como uma mulher.
(Professora 3)

É o homem que se interessa por homem. (Professora 13)

Um homem que gosta do mesmo sexo. (Professora 7)

Homens sentirem atração por pessoas do mesmo sexo que eles.
(Professora 8)

Em consequência do alto grau de repressão, da interdição à sexualidade e ao prazer feminino, a homossexualidade feminina é subsumida; nem sequer é possível tomar conhecimento de sua existência. Essa análise baseia-se nas respostas acima, nas quais pode-se perceber que, nos conceitos dessas professoras, a homossexualidade é uma questão masculina. As respostas indicam ainda que o sexo como manifestação de prazer, finalidade única da relação homossexual, é visto como interdito à mulher, interpretação coerente com a de que o sexo para a mulher deve ocorrer apenas no casamento, e uma manifestação de sexualidade como mera manifestação do prazer é simplesmente impensável, quando se trata de mulheres.

Quando perguntadas se “o comportamento homossexual pode ser modificado”, apenas uma professora respondeu, expressando uma posição aparentemente não conservadora, sem preconceito: “*não, porque não é doença para ser tratada*” (Professora 6). Duas outras professoras não se posicionaram e as demais respostas configuram que a orientação do desejo sexual é de compreensão difícil. A regra sinalizada é a de que se houver a vontade, o desejo, poderá ocorrer a modificação do comportamento sexual. Tal configuração traduz-se nas respostas transcritas abaixo:

Acredito que sim. (Professoras 7, 10, 12, 14)

Se é uma opção sexual, só a pessoa decide se quer modificá-lo. (Professora 15)

Vai depender de cada um. (Professora 2)

Se a pessoa quiser pode. (Professora 3)

O comportamento pode ser modificado depende de cada um. (Professora 13)

Uma outra resposta “*com a ajuda de Deus, sim*” (Professora 5) denota postura nitidamente conservadora, em que os dogmas e os preconceitos que cercam a sexualidade são aceitos acriticamente, pois se entende que a transformação de um homossexual em heterossexual é algo tão difícil e, ao mesmo tempo tão desejável, que necessita de ajuda divina para ser conseguido.

Na questão em que foi pedido para escrever “*o que você pensa sobre a afirmação: a masturbação provoca danos à saúde*”, cinco professoras responderam que a masturbação faz parte da sexualidade e não traz doenças, dentre elas: “*uma afirmação absurda*” (Professora 9); “*arcaica*” (Professora 6); “*mentira*” (Professora 1). Uma professora (3) respondeu que “*não, mas incentiva os jovens a cometer sexo de maneira irrefletida*”. Duas professoras responderam: “*concordo com a afirmação*” (Professora 13), e “*acho que sim*” (Professora 8).

Podem-se constatar diferenças importantes entre o grupo de professoras das escolas como se observa pelas respostas acima. É importante ressaltar que as três últimas respostas indicam como a repressão e a ignorância ainda se fazem presentes. A questão relativa à manipulação dos genitais, mesmo que cientificamente confirmada como prática auto-erótica de prazer ou de exploração do corpo, configura-se, para essas professoras, como ato que ainda tem a conotação de doença ou pecado. É a influência de uma educação sexual

absolutamente sexista e repressora que teve seu auge nos séculos XVIII/XIX, embora presente ainda nos dias atuais.

Quanto à questão “*o que é AIDS e como você entende que ela surgiu?*”, a situação é diversa, demonstrando antagonismos e desconhecimentos. Três professoras responderam que a AIDS “*surgiu na África*” (6, 10, 13), e uma ainda explicou que “*ela surgiu dos macacos, passou para os homens o que a ciência não conseguiu explicar é porque que os homens morrem e os macacos não*” (Professora 6).

Doze professoras responderam à questão demonstrando compreensão equivocada do surgimento da doença. A seguir, algumas transcrições dessas respostas:

Acredito que ela possa ter surgido com algumas práticas incorretas de sexo e a partir da diversidade de parceiros. (Professora 9)
 Surgiu como consequência de atos abomináveis. (Professora 11)
 Relações sexuais de homens com animais. (Professora 4)
 Surgiu da promiscuidade. (Professora 1)
 É uma doença vinda do homossexualismo. (Professora 5)
 A AIDS é como o mal do século faz parte dos acontecimentos do mundo. (Professora 8)

Essas respostas indicam que não se pode educar sem transformar conceitos, sem revê-los, por meio de um processo que crie a idéia de continuidade, de historicidade, de entrelaçamento das instâncias, portanto, de conhecimento crítico onde ocorra a eliminação de atitudes preconceituosas.

Na prática educativa, a igualdade, que aparece em oito das dezesseis respostas das professoras, não é exercitada. De acordo com o depoimento das coordenadoras pedagógicas, certamente pela expectativa de papéis pois se considera que “*as meninas que são muito ‘custosas’ querem se parecer com os meninos*” (Coordenadora 1). Mesmo quando ocorrem brincadeiras, são diferenciadas para meninos e meninas. As entrevistas confirmam que, geralmente na aula de Educação Física, a professora dá mais atenção aos meninos porque eles exigem mais – “*os meninos gostam de jogar futebol e as meninas ficam olhando ou conversando em grupinhos*” (Coordenadora 1).

Pelas entrevistas das coordenadoras pedagógicas, deduz-se que elas não percebem qualquer referencial condutor das atitudes do grupo de professoras que responderam aos questionários; no que diz respeito à sexualidade cada um age por intuição, bom senso, senso religioso ou outros. Duas professoras fizeram um

curso de Educação Sexual com duração de oitenta horas, que não teve acompanhamento nem seqüenciação.

Apresenta-se um quadro de professoras pouco à vontade e pouco integradas em uma proposta oficial de educação sexual nas escolas. O levantamento feito sobre a abordagem do tema em sala de aula expôs dois aspectos importantes: a formação que as professoras receberam não as capacitou para o enfrentamento de questões relativas à sua sexualidade bem como à de seus alunos; a educação recebida no processo formativo produziu nas professoras uma valoração de tabus e preconceitos em relação à sexualidade e aos papéis de gênero. Portanto, no contexto da educação sexual, ocorre o espontaneísmo, sem uma inserção do tema na vida do aluno e nas demais disciplinas. O tema (transversal) existe oficialmente, está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ainda não foi integrado ao currículo da escola pública. O tema, quando abordado, é motivado apenas pelas manifestações explícitas da sexualidade, que não puderam ser interditas.

Descortina-se um cenário no qual o aluno tem ficado à mercê da tendência mais conservadora ou mais democrática, biológica/fisiológica ou mais sócio-cultural de cada professora. São intervenções que não decorrem de um planejamento e que efetivamente contribua para o clareamento dos objetivos da abordagem na qual estão inseridos não apenas aspectos biológicos/fisiológicos, mas também aspectos políticos, éticos e culturais historicamente construídos.

Como o sexo e a sexualidade são ainda considerados tabus, segundo depoimentos das coordenadoras, as professoras interagem com os jogos sexuais e a curiosidade das crianças, geralmente para neutralizar ou reprimir comportamentos e, às vezes, até mesmo a menção do assunto. Demonstram dificuldades para integrar essas questões à vivência da criança em uma possibilidade de autonomia e prazer.

Há unanimidade nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas: não há um programa de educação sexual nas escolas, isto é, não existe um projeto pedagógico que inclua a educação sexual de forma planejada e sistematizada; mas, com suas limitações, as professoras trabalham nas salas de aula de forma esporádica e provocadas sempre por algum acontecimento muito chamativo, quando providências têm que ser tomadas. Os casos mais comuns, citados pelas

coordenadoras, são: beijo na boca, masturbação, jogos sexuais flagrados por alguma funcionária, professora ou colegas, dentre outros. Ocorre então a chamada aula emergencial, ou então o aluno é encaminhado à coordenadora pedagógica. A confirmação está no relato a seguir:

um grupo de alunos da quarta série estavam num cantinho na hora da aula de Educação Física muito quietinhos. A professora chegou de mansinho e pegou eles com uma revista pornográfica. Tomou a revista dos alunos e trouxe para mim (coordenadora). Deixei na gaveta vários dias. (Coordenadora 2)

Evidencia-se que há um adiamento em abordar o assunto, e, quando insistem em falar, do assunto, os alunos são encaminhados às coordenadoras, que, por sua vez, chamam a família se, apesar das medidas tomadas, a questão ainda persistir. São encaminhamentos que revelam a dificuldade em relação a uma educação sexual positiva.

Sem dúvida, trata-se de uma questão que parece não ser percebida pelas profissionais da escola. Torna-se implicitamente natural chamar a família, e a escola não assume o compromisso de arcar com a responsabilidade pela educação sexual. Mas a iniciativa reduz-se a *passar* o problema para a família, e não estabelecer parceria nessa responsabilidade.

As entrevistadas, em momento algum, questionam mais essa atribuição, a da educação sexual ser cobrada da escola. Têm, entretanto, clareza de que não receberam uma formação inicial nem têm formação continuada que as qualifique para desenvolver a formação sobre a sexualidade.

A educação sexual, nesse momento, é claramente definida por papéis socialmente definidos. Um depoimento confirma essa interpretação.

Uma aluna da terceira série escreveu um bilhete para o colega dizendo querer namorar com ele. A professora pegou o bilhete, chamou a mãe da menina e contou tudo, pedindo uma providência. (Coordenadora 3)

Nesse percurso, a identidade que vai sendo construída é interpenetrada por valores que desconsideram a igualdade e a autonomia; ao contrário, reforça a submissão e a discriminação. Em um dos turnos, para atender à professora da

terceira série que estava com muitos problemas na sala em razão da recorrência dessas questões entre os alunos, a coordenadora chamou uma professora do outro turno (e de outra série) que já fizera um curso de Educação Sexual. Ela passou na sala de aula um filme sobre o tema para alunos e alunas. Para um debate após o filme, foram convocados apenas os mais velhos.

Há questões como a de um aluno da quarta série, que se masturba e chama a atenção de todos. Quando é encaminhado à coordenadora, esta o aconselha, explicando que não pode fazer isso na sala de aula. A coordenadora alega que não sabe o que fazer, pois não adianta nem chamar a família desse aluno. As profissionais da educação pública lidam, em geral, com uma realidade de crianças com estrutura familiar bastante enfraquecida pela condição de pobreza a que estão submetidas, e um número significativo de alunos, não conhece o pai ou não convive com ele. Todas as formas de violência estão presentes na vida dessas crianças, apontam as pesquisas estudadas. A coordenadora justifica-se dizendo que, quando puder, vai fazer um curso de educação sexual.

A dificuldade de contato entre escola e família é reconhecida por todas as coordenadoras, o que dificulta falarem a *mesma língua* com as crianças. Há um distanciamento enorme entre essas duas instituições, apesar de lidarem com as mesmas crianças.

As respostas dos questionários e as entrevistas com as coordenadoras apontam diferentes abordagens e concepções sobre sexo, sexualidade e educação sexual nas escolas. A abordagem descontínua e fragmentada desconsidera a escola como um lugar de construção de conhecimentos integrados à dimensão biológica, psicológica, cultural e espiritual.

As entrevistas com as coordenadoras sinalizam, ainda, uma concepção de que as crianças estão mais problemáticas, porque "*as famílias não cuidam, tem muita criança sem pai e as mães trabalham fora o dia todo, umas são criadas pelas avós*" (Coordenadora 4), etc. Não é considerado o esforço das mães que criam os filhos sozinhas, nem cogitado criar um espaço na escola para debater essa realidade com a comunidade. Há uma dificuldade de articulação na escola para analisar as causas do abandono. Alega-se que "*muitas crianças não tem ninguém por elas*" (Coordenadora 4). É a *naturalização* do abandono, da violência

em decorrência da “*irresponsabilidade das famílias [ou porque] as mães não estão nem aí para os filhos*” (Coordenadora 4). Falta uma análise crítica para ir além da aparência, para desvelar a condição social que impõe essa realidade.

A análise crítica evidenciaria que não só essas crianças sofrem violência e abandono. Que há toda uma estrutura organizativa nesse modo de sociedade em que homens e mulheres da classe trabalhadora são empurrados para se tornarem o que Frigotto (1996), denomina *sobrantes* (nesse contexto mulheres e crianças são ainda mais penalizadas). São os que devem constituir o exército de reserva, o que sobra, que se exclui de qualquer possibilidade de dignidade humana, portanto, a escola pública trata não só com crianças mas com as famílias dessas crianças, abandonadas, excluídas.

Tratar os problemas dessas crianças e dessas famílias constitui um desafio para a escola, mas também para todas as instâncias que contribuem para a formação do ser humano e as suas condições de inserção na sociedade.

Uma das coordenadoras afirma que os problemas que ocorrem em seu turno são discutidos com as professoras e também no horário de planejamento, para serem abordados em sala de aula. Justifica que, por causa da idade dos alunos (que pela informação da secretária é de cinco a quinze anos), não há muitos problemas em relação a sexo e sexualidade. Solicitada a falar sobre situações mais evidentes em relação a esse tema, a coordenadora diz que lida nessas questões com um posicionamento evangélico muito radical.

Outra coordenadora afirma ser muito aberta para essas questões (que envolvem sexo e sexualidade) e que os alunos encaminhados são recebidos por ela com compreensão e disponibilidade para conversar. Ela conversa sobre o assunto que levou a criança até ela e se coloca à disposição para conversar sempre que esta quiser (independente do horário em que é encaminhado). Cita a televisão como influenciadora do comportamento das crianças: “*Elas querem fazer o que vêem na novela*” (Coordenadora 1). Então, nas situações que requerem a sua intervenção, busca apoio nos programas da televisão: “*na novela tinha criança beijando na boca? Isso é para adulto. [e conduz o assunto para a criança estabelecer] o que podia e o que não podia fazer. Não sei se estou fazendo certo ou errado mas é assim que estou fazendo*” (Coordenadora 1).

Nessa escola, foram citados dois casos conhecidos de abuso sexual. Uma menina (no momento da entrevista com seis anos), foi estuprada por um amigo da família, e o caso está a cargo da justiça. Essa criança não consegue ter rendimento escolar satisfatório. O outro caso é o de uma garota da quarta série que sofreu (ou sofre ainda) abuso sexual do pai. Atualmente, a avó cuida da criança, pois a mãe “*não funciona bem*” (Coordenadora 3).

As professoras expressam, em suas respostas, que vêm se submetendo a transformações, que vêm vivenciando uma releitura de muitos de seus princípios, mas as respostas e os depoimentos das coordenadoras evidenciam que estão sem saber como canalizar criticamente as mudanças, e as iniciativas vêm se mostrando insatisfatórias para a superação das desigualdades.

Nas entrevistas, as coordenadoras pedagógicas narram fatos ocorridos, envolvendo atuações e situações conflituosas, que são relevantes para a compreensão de que diferentes mediações estão envolvidas nos valores que permeiam a questão da educação sexual e que dão sentido às formas bio-psico-sociais, culturais e espirituais de se situar no mundo. Um contexto que, ao ser analisado, permite encontrar interpretações plausíveis que busco ir construindo ao longo deste trabalho.

1.2 O que os dados não dizem e para onde apontam

A análise das respostas reportou a questões da educação sexual das crianças que devem ser trabalhadas por pessoas com uma formação historicamente sexista, onde os padrões de conduta são normatizados para pessoas do sexo masculino e do sexo feminino, de forma diferenciada e discriminatória. Questões que aparentemente não parecem ligadas à sexualidade, como a violência e o egoísmo, precisam ser incorporadas ao universo escolar, se o princípio a ser garantido é o do respeito mútuo e da igualdade. Mas, será que as professoras não vão projetar nos alunos suas questões mal resolvidas, seus preconceitos, suas interdições? Dentre esses e tantos outros problemas que se agravam com o avanço do capitalismo, o desafio que se coloca é como essa educação deve acontecer para que se efetive a construção da autonomia. O

enfrentamento de desafio de tal magnitude, sinaliza a prática educativa como uma possibilidade concreta de intervenção nessa realidade. Trata-se contudo de questões que não podem ser resolvidas isoladamente. Refletir essa prática, que esbarra em uma formação tradicional, repressora, discriminadora, que tem dificuldade de compartilhar, de viver a igualdade, impõe o estabelecimento de formas cooperativas de trabalho, nas quais os caminhos individuais não têm lugar, e se deve buscar os caminhos coletivos.

As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, evidenciam uma dificuldade da escola em lidar com a sexualidade das crianças, o que contradiz as respostas das professoras que afirmam em sua maioria, ser esse um tema normal que as deixa à vontade.

Caso se trate de um avanço, que não se confirma em parte nas entrevistas das coordenadoras pedagógicas, então, que movimentos devem ser estimulados e reforçados para que haja uma construção e afirmação contínua de novas formas de olhar a questão do respeito, da igualdade e dos papéis de gênero?

A criança do sexo feminino deve *acostumar-se* desde pequena à realidade de que o seu papel na sociedade é limitado, o que se confirma, por exemplo, no que lhe é oferecido para brincar, no seu espaço de liberdade, mais limitado e supervisionado, conforme crescem e se tornam mocinhas, como confirma a pesquisa de Bernardes (1977).

A restrição ao comportamento das meninas tem como parâmetro o comportamento indesejável, definido em um modo de organização social discriminatório. Bernardes (1977: 49) assinala:

O preconceito, ou discriminação baseado no sexo tem sido parte integrante da nossa cultura há tanto tempo que muitas vezes nem o notamos. Portanto precisamos começar a trazê-lo à tona reconhecendo-o em todas as suas formas sutis e insidiosas.

Oklander (*apud* Cruz, 1996) afirma que o sexismo afeta o crescimento das crianças, suprime muitas de suas capacidades naturais, impedindo o seu desenvolvimento orgânico pleno e fluído. As meninas são amiúde encorajadas a desenvolver apenas o que se rotula de feminino, e os garotos são encorajados a desenvolver apenas o que é considerado masculino, inibindo, assim, imensas

áreas de capacidades humanas inerentes a ambos. Estas capacidades permanecem forçando sua saída, e o que ocorre quando o conseguem é que afetam enormemente a saúde emocional da criança.

Ainda Vasconcelos (*apud* Souza e Neto, 1997) no estudo feito sobre meninas pobres em Recife (e que certamente pode ser confirmado no restante do país, com pequenas variações) constata que

a posição da menina na hierarquia familiar é visivelmente inferior à posição do menino, cabendo a esta quase sempre a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos mais novos e dos afazeres domésticos.

A discriminação do sexo feminino não ocorre somente na condição de pobreza. A pobreza faz aumentar essa discriminação, com todas as suas conseqüências.

A predominância feminina na lida com a infância tem causas históricas, relacionadas a um modo de sociedade patriarcal, na qual lidar com crianças tem a ver com *sentimento materno*, acrescida a baixa remuneração da profissão de professora, também decorrente desse modo de organização social. Mesmo considerando as conquistas femininas, esse modo de sociedade ainda conserva situações em que os papéis de gênero permanecem quase inalterados.

A educação para papéis de gênero diferentes é inerente a essa forma de organização social, na qual se interligam diferentes fatores, que contribuem para essa educação, dentre outras formas discriminativas e exploratórias de convivência.

É inegável que valores muito rígidos para as mulheres, como a questão da virgindade e do casamento monogâmico, foram significativamente atenuados, mas as mudanças dos comportamentos não conferem uma ruptura de padrões estabelecidos. As escolas encontram dificuldades em lidar com questões concretas que envolvem essas mudanças. Uma delas diz respeito a um número cada vez mais crescente de famílias recompostas e famílias chefiadas por mulheres, e as escolas ficam sem saber, por exemplo, como conduzir as comemorações do *dia dos pais na escola*. Esse momento, da forma convencional como é conduzido, explicita a ausência do pai na vida de várias crianças. Isso tem

aberto o espaço para mães e crianças externarem a sua incompreensão e o seu desamparo diante de uma sociedade que pressiona por outros valores (a família composta por pai, mãe e filhos). Outra forma de organização familiar não tem o mesmo valor social, a comunidade não é compreendida como rede de apoio, e a escola não se constitui em espaço para a análise crítica dessa realidade.

Historicamente, os papéis de gênero são determinados pelo modo como se organiza a sociedade. O processo de internalização dos papéis dá-se, portanto, pelas instituições mediadoras que propiciam a socialização e reforçam os padrões internalizados ao longo da vida. São padrões que se situam em um movimento que a educação sexual escolar não pode resolver sozinha, pois envolve a educação em sua totalidade com seus valores, sua cultura e as relações humanas. A família tem destaque no processo de socialização, e a escola sua especificidade em uma perspectiva de mudança, por ser o espaço do conhecimento, no qual a criança em desenvolvimento vai internalizando o raciocínio crítico, do qual decorre a emancipação também no âmbito da sexualidade. O raciocínio crítico é autônomo, portanto, se canalizado para a coletividade como prioridade, entra em sintonia com a essencialidade do processo de humanização. A escola tem ainda sua especificidade quando da possibilidade do desenvolvimento de tal processo estar articulado com a família.

No entanto, dentre as quatorze professoras que responderam à questão de gênero, nove apresentam concepção de diferenças que constituem desigualdades nos papéis do homem e da mulher. Essa concepção de ser humano dificulta que possam emergir os conflitos para que problematizem com as crianças, com as famílias e demais funcionários da escola situações que levem a análise crítica e ruptura com a condição estabelecida.

As mudanças ocorridas vêm forçando, confrontando isolada e esporadicamente a condição dos papéis de gênero e não como uma interpretação e compreensão da realidade em que tais vivências devem ser modificadas não só pela improvisação e confronto com as injustiças mas como parte do projeto pedagógico para a emancipação na qual prevê o alcance da família e da comunidade.

Essas respostas ajudam a conhecer melhor as concepções que norteiam a educação sexual trabalhada com as crianças nas escolas, os comportamentos

que são estimulados e reforçados para meninos e meninas. As relações de gênero são afetadas, uma vez que permanece uma educação diferenciada, reforçando os estereótipos.

Os comportamentos reforçadores da discriminação nos papéis da menina e do menino estão presentes, implícita ou explicitamente, no cotidiano da escola sem ao menos ser percebido. Em entrevista, a Coordenadora pedagógica (3) de uma das escolas relata ter chamado a mãe para denunciar o “*comportamento de cadela no cio*” da aluna. A escola não percebe a discriminação em relação ao sexo feminino. O universo de valores que diferencia masculinos e femininos é percebido de forma tão *natural* que não se apresenta como discriminativo. As profissionais da escola mostram não saber lidar com o *outro extremo* do comportamento sexual. Conforme McCarthy (1981), as pessoas sentem-se pressionadas a mostrar que estão livres de inibições sexuais, por meio de sua prontidão para se entregarem a qualquer tipo de comportamento sexual liberado.

Sem compreender como se desenvolve a sexualidade, podem ocorrer orientações ou movimentos persecutórios sobre as crianças e/ou familiares fundamentados em um conservadorismo que busca anular aquele que se expressa em sua diferença. Nos diversos encontros com as coordenadoras pedagógicas surgiram depoimentos que confirmam essa atitude. Em uma das escolas, alegou-se que o aluno estava “*querendo desenvolver o homossexualismo*” (Coordenadora 1). A escola (não fica claro quem o fez) chamou a mãe, que foi aconselhada a buscar ajuda de psicólogo, sem, no entanto, conseguir e, “*a escola, sem saber o que fazer, se considera sem ajuda*” (Coordenadora 1). No segundo depoimento, o Conselho de Classe da escola promoveu um aluno de quinze anos, portador de deficiência auditiva para a terceira série “*por estar já despertando para a sexualidade*” (Coordenadora 1), portanto, inadequado para a sala de pré-alfabetização, em que estava, em razão da sexualidade.

Para Anyon (1990: 13), “*a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência*” e que não só a “*socialização ‘bem sucedida’ da menina é responsável pela submissão, pelo desejo de cuidar de crianças, etc.* Além da socialização na infância, há valores sócio-culturais que

continuam interferindo na identidade construída, mas esse processo de acomodação/desacomodação está amparado pela desigualdade.

De formas variadas, desde as mais agressivas até as mais sutis, as crianças masculinas e femininas são levadas a adaptar-se e a exercer papéis considerados próprios de seu sexo. Negar esse papel específico ou a ele resistir é colocar-se na situação de inadequação e até mesmo de hostilidade. A pressão para a adaptação ao papel socialmente definido envolve reconhecimento, premiação e seu contrário, recriminação, discriminação e punição. Essa socialização diferenciada na determinação de papéis, sobretudo no caso da mulher, restringe e limita o desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse contexto, existem níveis de responsabilidades que são comuns e perpassam a educação, inclusive sexual, em todas as esferas da sociedade. A educação do ser humano representa um conjunto maior do que a educação escolar, na qual, oficialmente, passou a ser *cobrada* a educação sexual, mas ela tem matizes da educação na família, na Igreja, nos meios de comunicação, etc. Desse modo, a educação escolar não pode ser vista como redentora ou culpada, em relação a tantas questões pessoais e sociais. As instâncias complementam-se no processo educativo do sujeito e devem oferecer o mesmo grau de exigibilidade, não podendo só a escola ser responsável pelos resultados. É reducionista a visão que nega a universalidade e a integralidade do processo educativo. Essa noção fragmentada de educação, voltada apenas para a educação formal (escolar) *vela* o que esse modo de organização social *não revela*: nessa forma de tratar a educação existe a compreensão de que os direitos do ser humano em sua totalidade, devem continuar subjugados e subsumidos para a manutenção dos privilégios de quem os detêm.

Para a superação dessa realidade a teoria crítica é fundamental por oferecer os princípios orientadores de uma educação para a autonomia, isto é, para desenvolver, na infância, a capacidade de compreender e eliminar as desigualdades.

1.3 Escapando do aparente em busca da transformação do real

Os homens possuem desejos e vontades que não são iguais, e, por isso, devem ser barganhados (Freud, 1969). Entretanto, no decorrer da instalação e consolidação do modo de organização social capitalista, o sentido da verdade foi sendo substituído por uma razão de domínio, atingindo todos os níveis dessa sociedade. Do mesmo modo que o indivíduo criado nessa sociedade foi sendo exaltado em sua individualidade, em nome da qual se reforça que ele tudo pode, teve impedido o seu processo de individuação, no qual se instalaria sua capacidade de barganhar o desejo, de que fala Freud, sua capacidade de perceber o outro, o diferente dele.

Ainda segundo Freud, o eu foi socialmente construído, mas, em virtude do modo como se deu essa construção, o sujeito ficou reduzido, segundo Adorno (1995), a objeto. O sujeito assim constituído só pode ser desconstruído e criticamente reconstruído sob outra forma de razão, isto é, outra forma de pensar. Essa reconstituição significa a busca da historicidade, em oposição ao processo de esquecimento. Trata-se da busca da memória para questionar a cultura e as relações sociais e buscar realizar as esperanças de liberdade, de igualdade e de justiça social. Reverter o esquema estabelecido significa desconstruir os mitos, os fetiches da racionalidade, possibilitando que a consciência seja ocupada pela autonomia.

Em determinado momento, a insatisfação latente com a forma de civilização a que o homem é submetido se converte em barbárie, na qual o sujeito destrói a realidade que o oprime. Assim, as necessidades instintuais e os desejos não realizados são sufocados, mas não esquecidos.

As vontades são esquecidas em um processo de socialização, cuja coerção cultural é de cunho autoritário, que tem como objeto o desenvolvimento e consolidação do modo de produção capitalista. O desejo, segundo Adorno, precisa ser lembrado, o que só pode ocorrer mediante uma outra razão, que não a instrumental, pois esta torna o sujeito incapacitado para as lembranças, para a vontade aparentemente impossível. Lembrar é, então, resgatar o passado como um processo histórico constitutivo do presente, para apreender essa construção e

o aspecto destrutivo dessa dinâmica que leva o sujeito a escolher a barbárie como modo de vida.

Para superar essa dinâmica, os acontecimentos históricos devem ser compreendidos como processo de constituição do real. Resgatar a história pressupõe oposição ao esquecimento imposto sistematicamente pelo sistema vigente. Os rastros desse processo são identificáveis por uma avaliação crítica da história.

A busca da autonomia significa uma ação que se encontra limitada pelas possibilidades reduzidas de uso da reflexão crítica, diante de uma teia de ramificações na razão instrumental, que funciona como adestradora, cerceadora das vontades próprias.

Para Horkheimer (1976), o comércio e a indústria passaram a regular todas as relações, toda a sobrevivência que desencadeou a busca desenfreada do bem-estar individual – o interesse pessoal em primeiro lugar. A sociedade como um todo é gradativamente suprimida, mas caminhando para o nacionalismo irracional. Essa razão formalizadora tomou-se "*instrumento social extremamente prático*" e "*o particular tomou o lugar do universal*" (Horkheimer, 1976: 28).

A instrumentalização na estruturação do capitalismo perde seu caráter de totalidade o que passa a se apresentar como razão na verdade não o é, sendo seu conteúdo provido apenas de aparência. Horkheimer (1976) afirma que as idéias se tornam coisas à medida que se automatizam, se instrumentalizam. Para o autor, o comportamento do indivíduo vai se acomodando a essa razão dominante o que torna fundamental a necessidade de identificar as continuidades e as mudanças em constante espaço de luta para a superação dessa acomodação.

Portanto, o exercício da razão crítica não constitui tarefa fácil, em virtude de as pessoas estarem inseridas em uma educação para a submissão e alienação, parte do processo de manutenção do modo capitalista de sociedade. Em decorrência desse contexto, as pessoas defrontam-se, em sua prática, com as limitações de sua formação e das suas condições de trabalho e de vida.

O resultado da presente pesquisa aponta múltiplas instâncias mediadoras da educação sexual, cujos aspectos dizem respeito a tabus, preconceitos e indicam que as modificações são elaboradas com base nas contradições mas

fundamentadas na repressão e na desigualdade, portanto, na construção histórica do conhecimento.

Houve um grau elevado de respostas objetivas (sim, não, normal) sem as explicações e comentários solicitados, o que pressupõe constrangimento e parcimônia em se falar de assunto de natureza sexual de expô-lo de forma escrita, mesmo sem identificação.

Não obstante a excessiva reincidência do tema educação sexual nos meios de comunicação, e ser proposto nos PCNs, as justificativas são dadas de forma superficial e/ou preconceituosa. Há dificuldade de focalização ética e séria em relação ao assunto.

A tendência é considerar assuntos de natureza sexual como secundários, uma vez que são complexos e polêmicos.

Essas reflexões levaram-me ao estudo da concepção das instâncias formadoras da sexualidade humana.

Os capítulos que se seguem foram estruturados baseando-se na compreensão de que diferentes mediações são responsáveis pela complexa educação sexual, e, por esse motivo, a sua organização privilegia a contextualização das instâncias socializadoras para compreender seu significado e sua importância no processo educativo, cujo significado e importância estão associados ao modo organizativo da sociedade, com as contradições e os dilemas que emanam de sua realidade.

A educação escolarizada incide sobre um sujeito com disposições já existentes, adquiridas anteriormente à sua presença na escola, e, paralelo à educação formal, outras formas de educação continuam existindo, por isso não pode desviar o olhar da diversidade de instâncias formadoras do ser humano e o que elas encerram.

Essas instâncias não são neutras nem espontâneas, pois carregam os valores e contra-valores da dimensão social em que se situam. Esse conhecimento é fundamental para interpretar os valores e concepções que são mediadas com relação à sexualidade e o que dá sentido a essas mediações.

Este trabalho busca analisar o papel desempenhado pelos valores sobre as atitudes e comportamentos do indivíduo assimilados na infância no interior da

família e da escola, com influência de outras instâncias sociais (Igreja, movimentos sociais, lazer, meios de comunicação, etc.).

As respostas da investigação revelam que as concepções que levam a uma determinada escolha, a um valor de julgamento, desenvolvem-se fora da escola. A religião, a família, a cultura dentre outros, são capazes de estabelecer tais valores em um processo de negociar e ceder ante a pressão das contradições presentes em uma sociedade de desiguais. Esse processo de avanços e recuos, de idas e vindas, reflete os dilemas de uma educação para a conciliação e a possibilidade de avanços presentes na contradição. As respostas contraditórias das professoras evidenciam essa realidade.

2. RETRATOS DA FAMÍLIA – O CONTEXTO DA FAMÍLIA NUCLEAR

O filho já tinha nome, enxoval, brinquedo e destino traçado.
Era João como o pai...
Tudo isso o menino já tinha, mas não havia nascido.
Eles nascem antes, nascem no momento que se anunciam...
O parto apenas dá forma a uma realidade que já funcionava.

Carlos Drummond de Andrade

As condições do ser sexual, as condições de expressão da sexualidade, são as condições de vida. E essas condições de vida decorrem de um processo formativo que possibilita ao sujeito a sua adaptação a elas (as condições de vida) ou sua intervenção sobre elas e a conseqüente modificação.

Para compreender as relações amorosas e familiares da contemporaneidade, necessita-se compreender a sua historicidade. Na sua história, há marcos importantes para entender a sua construção e o modo como se constituem significativas para a organização da sociedade. Considerando a família parte importante desse processo mediador, neste capítulo busca-se a compreensão histórica do papel da família.

No decorrer da história, processos econômicos e sociais imprimiram modificações na estrutura humana, e a forma de vida em comunidade cedeu lugar à família nuclear, o que garantiu a base para a economia capitalista de lucros, ao possibilitar a concentração das riquezas também por intermédio da herança familiar. Essa forma de organização familiar provocou grandes mudanças no comportamento humano e com elas surgiu o indivíduo do qual tratamos; por isso, este estudo restringe-se à família privada, que emergiu do modo de produção capitalista. Com o avanço desse sistema, paulatinamente esse modelo de família foi penetrando nos costumes e valores da sociedade, até tornar-se o modelo dominante. Assim, generalizou-se com motivações fundadas na moral cristã e no individualismo (Poster, 1979; Horkheimer, 1974; Lasch, 1991).

Os estudos de Ariès (1981) sobre a criança e a família, apresentam uma sociedade anterior ao capitalismo e na qual a criança era "*logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.*" (Ariès, 1981: 10). As etapas evolutivas por que passou o ser humano tinham, portanto, caminhos de

identificação e convivência diferenciados dos que caracterizam as sociedades modernas. O autor constata que, na convivência com os adultos, o processo de “*sociação da criança não era nem assegurado nem controlado pela família*”. A criança aprendia, ajudando e participando da vida adulta.

Compreender essa família fechada em si mesma e a regulação das relações de seus membros é compreender o seu papel fundamental na nova ordem social estabelecida. Até a emergência do modo de produção capitalista, a função de cuidar das crianças e educá-las era responsabilidade de toda a comunidade. A partir de então, houve grandes mudanças nas formas de relacionamento, e as mulheres foram tornando-se subordinadas e os homens, dominadores. A família foi se constituindo na condição privada e nela, as relações deviam ser monogâmicas, portanto, estáveis e permanentes. Daí, decorreu uma mudança brutal na sexualidade. Começou para a criança sua dependência exclusiva dos genitores. Sob essas circunstâncias, seu referencial de adultos tornou-se limitado ao pai e à mãe (Ariès, 1981; Bernardi, 1985; Horkheimer, 1990; Poster, 1979). Focalizamos portanto, o tipo de família reduzida a um núcleo fundamental, na articulação da sociabilidade e as representações envolvendo a sexualidade que dela decorre.

A moral sexual da família burguesa propagou-se. Os rituais da sexualidade, o permitido e o não-permitido visavam sempre à sustentação do casamento monogâmico e do papel da mulher para a reprodução. Para tanto, o sexo foi associado ao pecado e criado o conceito de virgindade para as mulheres. Controlar e reprimir a atividade sexual e estabelecer padrões emocionais eram características imprescindíveis para que a sociedade burguesa mantivesse sua estrutura. Na sociedade capitalista, essa forma familiar tende a tomar-se hegemônica, porque lhe é dada pelas diversas mediações, a aparência de *natural*, o que, sem dúvida, facilita a adesão da totalidade dos homens.

Essas idéias foram sendo construídas e alimentadas historicamente no modo de produção capitalista no qual, de um lado, há o discurso aparente da construção de uma dinâmica social pautada no direito, na liberdade e, de outro, os mecanismos cerceadores, com as leis, os conceitos e preconceitos sobre as relações sexuais, sobre os papéis do homem e da mulher e sobre a família

nuclear como instituição oficial, expondo todos à razão totalitária que impede a autonomia, na qual o sujeito afirma o que poderia questionar.

A família nuclear torna-se fundamental para o processo de socialização do indivíduo, de disseminação da moral sexual que deve prevalecer. Poster (1979) afirma:

uma precondição da família monogâmica nuclear é que se reproduza a si mesma. A família deve de algum modo, instilar na criança uma profunda e inexorável necessidade de encontrar para a vida inteira um único parceiro conjugal com quem divida exclusivamente a experiência emocional e sexual. (Poster, 1979: 46)

Entretanto, a família fundamentada em tais valores sofreu, no decorrer da sua história, grandes mudanças, e os referenciais rigorosos cedem espaço às contradições e sofrem alterações mantendo, porém, princípios fundamentais como, por exemplo, o direito à herança. No percurso das mudanças, em determinados momentos históricos, o processo de humanização adquiriu caráter diferenciado ou mesmo distorcido do caráter humanizador. O processo de humanização no estágio em que se encontra, de pobreza, de violência, de privação do trabalho, de indiferença, confirma essa distorção. O fazer-se humano pressupõe possibilidades que esse modo de organização social limita e, às vezes, impossibilita. São muitas as formas de desumanização das crianças, jovens, mulheres e homens pela instrumentalização das consciências, que tomam formas *naturais*, mediante as quais a realidade histórica não pode ser percebida. A forma de organização de produção e distribuição dos bens é, muitas vezes, desumana para uma grande parcela da população e seu esquema de funcionamento é de difícil apreensão porque não se dá de forma transparente. Assim, o modo de produção capitalista constrói uma sociedade para o interesse e privilégio de alguns, com mecanismos nos quais os interesses de todos os membros da sociedade passam a ser suprimidos e/ou manipulados para a manutenção de tais privilégios. Esses mecanismos são estruturados de tal forma, que os interesses de uma parcela social aparecem como os interesses comuns, como o bem comum, como algo inevitável.

A partir de Freud, a concepção de sexualidade foi alterada. Para Poster (1979), mesmo que Freud não tenha se dado conta, os seus estudos revelam a sexualidade na sociedade capitalista e se tornam fundamentais para sua

compreensão. Seus estudos contribuem até mesmo para o entendimento além dessa forma de organização social, pois comprovam que a sexualidade infantil é a base da sexualidade adulta. Freud demonstra o processo da sexualização na possibilidade de organização (ou desorganização) dos diversos estágios psicosexuais durante o desenvolvimento e definição da personalidade. Esse desenvolvimento está ancorado nas sensações inicialmente táteis e orais, que evoluem e interligam todos os órgãos sensitivos. Nos primeiros anos de vida, estabelecem-se as bases do comportamento erótico do adulto. A exploração do próprio corpo, sentir o gosto, cheirar, tocar, olhar, ouvir, possibilitam a experiência do prazer e a formação de atitudes sexuais fundamentais. Portanto, a sexualidade do indivíduo configura-se na *capacidade e na possibilidade de sentir*, e o processo de desenvolvimento psicosexual e afetivo depende das condições como se desenvolve.

Para Poster (1979), o conceito de dependência da criança, que Freud atribui aos pais, não foi comprovado por estudiosos em modelos não-capitalistas e a defesa da idéia de que a *família é eterna* tem fundamento na suspeita de que

com a abolição da família, o complexo de Édipo, o superego, o caráter anal, os traços de masculinidade e feminilidade, a forma extrema de diferenciação de papéis sexuais na família nuclear, poderiam também desaparecer. (Poster, 1979: 48)

Trata-se de elementos explicativos de que a forma de família nuclear tem sua especificidade em um contexto histórico, determinado pelo modo de organização social capitalista. Compreender tal família significa identificar a sua importância nesse processo e a importância dos movimentos de recriação de novas formas de organização familiar.

2.1 A família em transformação

A família patriarcal passou por um processo de transformação muito grande por volta da Segunda Guerra Mundial. Na reorganização do modo capitalista de produção, ocorreram as mudanças na relação autoritária com o pai e afetiva-presencial com a mãe.

Por que as pessoas desenvolvem uma capacidade de aderência sem reflexão, base para a formação da personalidade? Horkheimer (1974) busca encontrar resposta na família em transformação e não questiona a família em si, em seu modelo rígido e autoritário, mas procura apreender algo da sua crise, como o tipo de personalidade que ia sendo construída no modo familiar que se instalava. Trata-se de uma família inserida em um contexto, com novos valores calcados no individualismo e no consumo, mediante os quais era suprimida no indivíduo, a capacidade de reconhecimento de diferenças.

Para Adorno (1995), o novo contexto, sem a estrutura familiar de apoio, trouxe como consequência, uma personalidade que ressoa na incapacidade de dizer não, de se reconhecer no que é diferente dele, na iminência do sujeito adaptado. O indivíduo foi tornando-se indefeso diante do autoritarismo e nele passou a reconhecer-se.

Se, de um lado, as famílias tradicionais quebraram a cadeia que criava tanto personalidades obedientes quanto rebeldes, na outra forma familiar surgiu o indivíduo absolutamente vulnerável à razão instrumental. Nesse processo, ele internaliza que o ideal de felicidade, aquilo que ele pode almejar, é a inserção em uma sociedade de consumo. As relações entre pais e filhos mudaram radicalmente. O indivíduo, que perdeu o referencial de autoridade no pai e o referencial de afetividade na mãe, desenvolve personalidade narcísica, e revela impaciência e intolerância ao que é diferente dele.

O investimento na infância é, pois, de fundamental importância. Ensinar o valor da reflexão contrapõe-se à fragilidade das vontades manipuláveis. É o espaço no qual, pela formação, as atitudes e reações podem se constituir em oposição ao aparente, ao determinado, ao que Adorno define como indústria cultural⁴. Nessa concepção, a possibilidade de crítica a tal configuração supõe a construção de autonomia.

Uma grande contribuição para a compreensão da família privatizada é trazida por Poster (1979: 205), que destaca o modo camponês de organização familiar que possibilitava o processo de socialização da criança na comunidade, o que lhe permitia diversas fontes de identificação e reconhecimento e não apenas a paterna e a materna.

⁴Tema que será abordado no quarto capítulo desta dissertação.

O mesmo autor ressalta, entretanto, que as mudanças ocorridas não se deram de forma linear. As crianças e os jovens da classe trabalhadora, no início do capitalismo industrial, eram mais socializadas na rua do que pela família. Progressivamente, a família da classe trabalhadora foi ficando cada vez mais parecida com a família burguesa, que buscava afirmar esse modelo como universal, pela necessidade do modo organizativo da sociedade.

Com a organização social para assegurar a propriedade privada e o direito à herança, a família foi assumindo uma nova forma e uma nova função. A nova ordem social contou com diferentes mecanismos para a sua consolidação. Na esfera do novo papel da família privatizada, na qual a criança é definitivamente separada do convívio com os adultos, e a sua socialização de responsabilidade exclusiva dos genitores, uma das alavancas para sua disseminação foi “*o grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, às leis e ao Estado*” (Ariès, 1981: 11).

A nova estrutura emocional para o modelo de sociedade burguesa que se consolidava, segundo Poster, foi internalizada nos estágios oral, anal e genital pelos quais a criança

experimentava uma nova configuração emocional em que se lhe apresentava uma nítida opção entre seu corpo e o amor dos pais... se a criança insistisse em seus prazeres corporais, seria atormentada continuamente com ameaças de castração. Se renunciava ao prazer corporal, via-se aceitando o amor de alguém que a controlava completamente, por certo uma escolha que estava longe de ser ‘livre’ para a criança (...) o segredo da estrutura da família burguesa que, sem intenção consciente de parte dos pais, jogou com os sentimentos intensos de amor e ódio que a criança experimentava por seu corpo e por seus pais... (Poster, 1979: 192-193)

Em uma família com papéis tão definidos – a mulher para a reprodução, a submissão e a educação dos filhos, e o homem, o patriarca, o provedor – só restava aos filhos, nessa relação, sucumbir aos laços afetivos com as suas determinações. Esse modo familiar tornou-se necessário para o desenvolvimento da criança e dos jovens, diferentemente das épocas anteriores.

Entretanto, no processo de socialização, no qual tem fundamental importância o papel “*do pessoal das várias instituições encarregadas da definição da realidade*” (Berger e Luckmann, 1999: 94), as significações vão sendo

construídas e legitimadas. Elabora-se representações ritualísticas, normativas, culturais, dentre outras, que dão sentido à realidade. Portanto, o amor romântico, a família como espaço natural de proteção da criança podem adquirir significados de lei natural, de atos divinos em razão da santidade do lar, e só podem ser compreendidos pela necessidade de se formar o sujeito individual.

A sociabilidade, antes desenvolvida na comunidade, atualmente se restringe a um núcleo familiar, no qual à mulher é atribuída a função de educar a criança. A consolidação e a expansão do capitalismo processam mudanças necessárias, em que dimensões psicológicas são alteradas para relações individualistas, nas quais o foco das relações passa a centrar-se na família, na profissão, no emprego e no consumo.

A perspectiva das relações sociais desenvolvidas pelo liberalismo exige elementos permeados pela instrumentalização na relação de reconhecimento da autoridade. Esvai-se o espaço para a razão crítica, que deve ser eliminada ou, pelo menos, neutralizada. A razão instrumental ganha espaço nesse terreno fértil; havendo impedimento da razão crítica pelos diferentes processos mediadores (Adorno e Horkheimer, 1985). Uma nova organização social, a capitalista, possui uma nova organização do espaço privado, que caracteriza a funcionalidade e privacidade das residências modernas, com a mudança, em sua arquitetura, expressando essa transformação.

Tal isolamento dificulta novas formas de organização familiar. Disseminada esta racionalidade, fortalecido está o modo de produção que a criou. A família, em sua diversidade, constitui espaço de reprodução, mas também de avanços, com possibilidade de rupturas, o que será tratado adiante.

As modificações das relações sociais, necessárias para expansão do modo de organização capitalista, podem ser percebidas em todos os segmentos sociais. A família passou a se agrupar com vínculos mais sólidos, para a proteção de seus membros e de seu patrimônio. O sentimento de família foi se impregnando mesmo naqueles que não detinham patrimônio, pois, de acordo com os novos ideais, poderiam vir a tê-lo, o que dependia apenas de seus próprios esforços. Constituída a família privada como uma das formas fundamentais de sustentação do modo de organização social em meio às inovações, a autoridade do homem em relação à mulher e à criança devia ser naturalizada. Sempre nesse

processo, a classe emergente (a burguesia) estava de mãos dadas com a Igreja, pois se estabelecia uma aliança, segundo a qual o poder instalado, o da acumulação de riquezas, encontrava, na religião, legitimação para os novos valores e padrões de comportamento estabelecidos.

As novas relações desenvolvidas na sociedade burguesa estão presentes

na concepção protestante da família. Ela está no pensamento fundamental mais genuíno do Luterismo, que vê a superioridade física instituída pela natureza como expressão de uma relação de superioridade desejada por Deus e a ordem firmemente estabelecida como a finalidade principal de todas as organizações sociais. (Horkheimer, 1990: 215)

As mudanças foram profundas. A convivência das crianças com os adultos em um sentimento existencial coletivo dá origem a um sentimento de aversão pelo coletivo, sentimento historicamente produzido, calcado na valorização da privacidade e do individualismo. A vida do indivíduo torna-se restrita ao trabalho e à família, e nova forma assume a sociabilidade, isto é, a maneira de viver em sociedade. Os sinais exteriores de identificação são cada vez mais acrílicos, em virtude do grau de instrumentalidade estabelecido, pois, do ponto de vista da cultura, dos valores, o sujeito torna-se cada vez mais indiferente em relação ao outro e cada vez mais auto-referente.

A cultura burguesa modificou-se, e, de certa forma, impôs seu modelo, por necessidade de garantir a propriedade privada, mantendo, assim, os privilégios da burguesia. O modelo ideal de família e de estilo de vida continua sendo o burguês, e, nessas condições, a construção de uma identidade de classe pelos trabalhadores torna-se cada vez mais difícil. Segundo Poster, a família ocupa "o lugar donde se procura desesperadamente fugir e o lugar onde nostalgicamente se procura refúgio" (Poster, 1979: 10). Esse sentimento reforça a sustentação da família burguesa, que deve ser reconhecida como universalmente válida. O aparente corporifica-se, ganha a força de verdade, de naturalidade, integrando-se ao que a determinou, legitimando assim a forma de organização familiar estabelecida e dificultando a possibilidade de intervenção para as mudanças. A sua dissolução real ocorreria com a dissolução da propriedade privada, e, conseqüentemente, do direito à herança, o que contribuiria para a desintegração do sistema, porque a família nuclear educa o sujeito individual, competitivo, que

interliga o sentimento de posse às leis que garantem a riqueza, garantindo a permanência dos bens materiais nos domínios da família, o que sustenta o modelo econômico privatizado. A riqueza, os bens materiais não constituem bens de todos, mas de alguns.

Entretanto, esse modo de organização familiar, que atende ao modo de produção capitalista, mesmo considerando o seu predomínio, resulta de relações que trazem em seu bojo a contradição desse consenso. A família nuclear da burguesia é, em sua essência, diferente da família nuclear da classe trabalhadora, mesmo considerando, segundo Poster (1979: 185), que nos séculos XVIII e XIX ambas se tornaram semelhantes, embora em cada uma haja diferenciações. A família privada, inviolável, entretanto, revela-se espaço de conflitos, em razão das contradições das condições materiais de vida, do individualismo, da violência, da anulação da mulher e da criança.

A família burguesa teve como característica, em seu primeiro momento, a rigidez da autoridade paterna. Com a ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, ocorreram mudanças estruturais na família, com reflexos definitivos na questão da autoridade (Horkheimer, 1974), e, a partir de então, diluiu-se em novas formas. Mesmo com as modificações, cabe à família nuclear continuar formando os filhos com os valores de sua sociedade.

A autoridade, tal qual o conceito de liberdade, nesse modo de organização social, descaracteriza-se. Por estar em uma sociedade racionalizada, converte-se em uma autoridade também racionalizada, sem legitimidade em sua essência, pois é determinada por idéias de sucesso ou fracasso individual do sujeito adaptado e consumista. Internalizados tais valores, perde-se um referencial real de autoridade. Nesse contexto, a autoridade converte-se em liderança, podendo o indivíduo com ela identificar-se em suas mais diferentes formas: as mais totalitárias, as mais bizarras ou as mais banais.

Novos valores são criados permeando as relações familiares, pela posse, pelo egoísmo e pela força física. Entretanto, o núcleo familiar constitui-se, atualmente, não só com a autoridade paterna, mas também com a autoridade de quem ganha mais dinheiro. Para Horkheimer (1990: 230), a autoridade do homem na família estava ligada fundamentalmente ao seu papel de provedor. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, esse poder foi abalado. A família

passou a constituir espaço de tensão e contradição, no qual o fator econômico (provedor) e a concepção da autoridade do homem, considerada natural pela força física, dão-se de forma e intensidade diferenciadas nas famílias, mas sempre em uma relação hierarquizada, e cuidar da casa e dos filhos ainda constitui responsabilidade da mulher, mesmo estando no mercado de trabalho. Socialmente, o espaço da mulher é o privado, e o público reconhecidamente pertence ao homem, prevalecendo a condição de inferioridade da mulher.

A manutenção e a transformação no interior da família, vinculadas ao modo de organização da sociedade, favorecem a opressão do mais fraco (mulheres e crianças) pelo mais forte (homem), mas também, valorizam o consumo; portanto, quem o garante, adquire importância.

A família desenvolve uma capacidade organizativa voltada para a produtividade e o consumo. Em suas relações, busca equacionar ganho, consumo e satisfação dos interesses individuais, diminuindo o espaço para a afetividade, nessa relação funcional. A hierarquização do poder econômico, instalado no interior da família nuclear e em todas as instâncias sociais, é determinante nas relações sociais, o que dificulta qualquer outra possibilidade vivencial.

Com o estabelecimento dessas novas relações, a mediação da hierarquia e da submissão não se dá mais pela autoridade paterna, mas pela artificialidade das relações, pela fragilidade das consciências autocentradas, incapazes de reconhecer criticamente uma autoridade. O domínio, a subjugação da criança, a hierarquização das relações intrafamiliares continuam reproduzidas na submissão a uma autoridade externa, que perpetua a idéia de proteção, de pertencimento a um grupo.

Nesse contexto, para Adorno e Horkheimer (1985), a razão instrumental estende seus domínios a todas as esferas sociais, o que dificulta a razão crítica. É inegável, portanto, o impacto dessa instrumentalização no interior da família, que estabelece suas relações de acordo com a sociedade em que está inserida. A autoridade diluída e constituída externamente torna-se funcional e adaptável, justificando, assim, a intervenção e a necessidade de direção, de condução que os povos demandam. Essa condição é artificialmente justificada pelo fracasso do próprio indivíduo e/ou da própria nação.

Nos desdobramentos das novas relações, a brutalidade, a violência e a pobreza são internalizadas e a própria consciência moral dilui-se, porém controlada, em níveis seguros, para o capital. Como o indivíduo se encontra incapacitado para a razão crítica, essa distorção da realidade é absorvida como real e necessária, apesar da realidade que a contradiz.

A história mostra os caminhos da internalização das idéias dominantes na sociedade capitalista. Apesar de estudos científicos (Adorno e Horkheimer, 1995; Canevacci [1980] e 1987; Horkheimer, 1974; Marx, 1970, 1978) apontarem a sua inadequação e/ou as causas históricas de manipulação de sentimentos e valores, tais concepções ainda residem nas consciências. Mesmo com as grandes mudanças nos costumes ocorridas nas décadas de 60 e 70, existe uma reedição dos costumes e valores conservadores. Nesse contexto, o indivíduo tem dificuldade de assumir, nos confrontos com a sexualidade, uma compreensão real dos contornos da sua repressão/libertação. O modelo tradicional abdica de sua hegemonia e cede espaço ao modelo liberal, com os seus aspectos contraditórios, nos quais o primeiro reprime e o segundo libera, mas sem autonomia. O segundo não toma o lugar do primeiro, ambos passam a coexistir, exibindo o mesmo lado de um modo de organização social, que não possibilita o modo relacional de convivência, por apresentar como características para sua manutenção e expansão, o individualismo e o consumismo.

Com a rápida transformação do capitalismo nesse século, a sexualidade, particularmente a feminina, ganha contornos de exploração sem precedentes. Com a crescente concentração de renda imposta pelo modo de produção, a miséria, a exclusão social e o grau de individualismo ampliaram o universo de dificuldades nos relacionamentos e na sustentação dos filhos. Trata-se, portanto, de uma outra forma de exploração, que atinge a mulher, mas que pode empurrá-la para a base de uma nova ordem social. Enquanto isso, o cotidiano a remete a duplas jornadas de trabalho, incorporando outras formas de violência em diferentes níveis pela discriminação e desigualdade de que se torna objeto.

As mediações feitas pelas diferentes instâncias sociais como a família, a escola, a Igreja, os meios de comunicação, os partidos políticos, dentre outras, contribuem como fator de coesão, para o pensar de um sujeito submetido a um mundo de barbárie, mas que tem, na sua contradição, o movimento de uma

organização social que se reorganiza sempre, que se vê ameaçada de ruptura pela impossibilidade de consenso.

O processo de re-socialização pelas diferentes instâncias é necessário na reorganização do capitalismo. Há um exemplo claro: a revalorização do sentimento materno diluído com a maior liberdade da mulher e o assistencialismo à família pelo aumento da pobreza. Ambas as ações políticas demarcam as linhas que privilegiam a família nuclear e o nível de pobreza que precisa ser equilibrado para a manutenção dos privilégios de uma classe. Nesses avanços e recuos, o movimento das mulheres e da classe trabalhadora rumo a modificações para a igualdade, determinado por essas contradições, vai norteando o movimento da classe dominante para a sua manutenção. Movimentos mais radicais devem ser neutralizados ou reprimidos, se necessário. Essa forma de intervenção na família para manter a sua nuclearidade, o que garante a educação individualizada, se insere num contexto cada vez mais globalizado, no qual o burguês torna-se cada vez mais avaro na partilha da riqueza.

A política contra a violência busca, com a ajuda dos seus especialistas, imprimir maior rigor disciplinar na educação oferecida pela família, com a justificativa de que o problema da violência está na falta de estabelecimentos de limites. Buscam-se na família as causas da violência, da atividade sexual precoce. Rotula-se a sexualidade permissiva (busca constante do prazer, pelo prazer) como irresponsabilidade da família, sua desintegração, ausência de religião. Cresce, assim, a culpa, o abandono e as pessoas tornam-se campo fértil para as drogas, as seitas religiosas e a superficialidade das relações. Alardeiam os meios de comunicação, os economistas, sociólogos, teólogos, psicólogos e demais especialistas afinados com essa corrente de pensamento, que a família se desestruturou e que as causas são a irresponsabilidade e o descompromisso das pessoas, um problema, pois, a ser resolvido no nível dos indivíduos. Sugere-se que há uma falta de limites, uma desordem, que geram a delinquência infanto-juvenil e a violência. Causas reais, como a concentração da riqueza social e o individualismo levado a extremos, a que inequivocamente se devem esses fatos, diluem-se e sobressaem a competição anti-humana por um emprego, pela sobrevivência, e, para os abastados, a competição para ter cada vez mais.

Foucault (1988) afirma que não há repressão da sexualidade, porque nunca se falou tanto sobre ela. Para o autor, configura-se então “ *uma civilização suficientemente singular para dizer a si mesma que, durante muito tempo e ainda atualmente tem ‘pecado’ contra o sexo por abuso de poder*”. (Foucault, 1979: 14).

Fala-se muito na sociedade capitalista sobre sexo. Esse assunto ganhou os salões e os meios de comunicação, em diferentes abordagens, das mais conservadoras às mais liberais, das mais pornográficas à comédia, virou tema de discursos de especialistas das mais diferentes áreas, chegou às salas de aula e transformou-se em tema oficial dos currículos escolares.

Passou-se a falar tanto sobre sexo, não por uma revolução nos costumes, mas em decorrência de alguns fatores relevantes, como os que se seguem: a) a repressão internalizada interditou e interdita formas de sexualidade plena; b) a aparente liberdade busca dar conta das contradições; c) há inevitáveis concessões para manter a relação dominação/exploração; d) prevalece a busca de novas fontes de lucro na expansão capitalista; e) a moral burguesa não é hegemônica e não tem a mesma conotação na população pobre.

Fala-se muito em sexo, sexualidade, em educação sexual, mas este estudo confirma que não há indicativo de que tal liberdade promova uma educação sexual para a autonomia. Essa liberdade está essencialmente ligada ao capitalismo, bem como ao modo burguês de família; portanto, conforme Poster (1979), é um modo sexual e familiar inexistente em outros momentos históricos. Se há consenso nessa forma de viver, não é menos verdade que das contradições, surgem movimentos organizativos diferenciados. A liberdade pode tornar-se real em uma outra forma de socialização que desponta das contradições, mas pode sucumbir à concepção de que só é possível existir esse modo de produção com o seu conseqüente modo de organização. Colocam-se, então, duas vias, a do consentimento e da cumplicidade ou a da ruptura e da superação da realidade presente. Nesse espaço, está a essência do problema da sexualidade, dos papéis de gênero, que abrem um campo bastante fecundo para a classe trabalhadora na nova organização familiar, que é parte da totalidade social. Conforme Adorno e Horkheimer (1987: 213), “*A família não apenas depende da realidade social em suas sucessivas concretizações históricas como também é socialmente mediatizada até em suas estruturas mais íntimas*”.

A culpa internalizada persiste na ambigüidade do certo e do errado, do ético e do mais ou menos ético. Enfim, não se liberta da moral burguesa, por não ser possível a resolução dos conflitos em nível individual. A ruptura real dessa moral sexual está ligada à ruptura com o modelo econômico que a gerou.

Para tanto, é necessário o desenvolvimento da razão crítica⁵ para a autonomia do indivíduo, em uma perspectiva de coletividade. Conforme conclusão do estudo de Poster, a família neoburguesa, mesmo considerando os avanços, “o estereótipo sexual e a autoridade internalizada estão firmemente incorporados nessa estrutura de família” (Poster, 1979: 220).

Nunca se falou tanto em sexo e sexualidade, mas sempre em uma abordagem comercial, ou superficial, ou formal/funcional, ou ainda, revisitando o puritanismo. O sexo natural, determinante da natureza humana e que constitui a travessia do natural para o cultural, com suas normas e significados, é assunto interdito. Permanece a ambigüidade que marca a sexualidade infantil, adolescente e adulta, masculina e feminina, mas que não é a mesma nas diferentes classes sociais.

2.2 O indesejado, porém, tolerado

A mulher, trabalhando também fora de casa e com salário, foi uma realidade que interferiu diretamente nas relações intra e interfamiliares. A família constituída de pai, mãe e irmãos está dando lugar a outras relações parentais, nas quais as separações e novas uniões de casais determinam mudanças que provocam, no modo de organização social, adaptações necessárias. Mesmo com as instituições do sistema capitalista contribuindo para a manutenção do modo burguês de família, as rearticulações não têm garantido a sua continuidade. A trajetória da família nuclear tem se ramificado, em todas as classes, em modos alternativos, de modo especial entre os estratos sociais mais pobres, nos quais as condições materiais empurram as pessoas para novas formas de agrupamentos. O grau de impregnação pelos valores da família privada ou de ruptura requer

⁵ A razão crítica é compreendida como razão objetiva pelo que contém de universalidade, uma vez que capacita o sujeito desenvolver a sua capacidade de compreensão, portanto, de pensar criticamente, de barganhar com o outro, visando o interesse coletivo.

estudo específico, que não é objeto do presente trabalho. Apesar das mudanças que possam ter acontecido na família, não se vislumbra qualquer estrada que possa reconduzir a mulher, as crianças, os grupos e as classes subalternas, em geral, a um mundo sem discriminação e exploração. O mito de que as coisas possam se resolver isoladamente torna-se um estorvo para quaisquer pretensões de transformação, por manter a consciência no nível do ingênuo, do ideal. Entretanto, mesmo que a *naturalização* do modo burguês de família (pai, mãe e filhos) seja tão marcante, outras formas de organização familiar estão presentes no contexto histórico.

Articula-se, em todas as esferas e especificamente no discurso, a desagregação da família e a decadência de seus valores, criando um vácuo dificultador de uma discussão real do assunto. Para Adorno e Horkheimer (1987: 218-219), "*a crise da família é de natureza social (...) é a crise integral do humanitarismo*" em que o direito do ser humano é desconsiderado no processo de exclusão, discriminação, desigualdade e individualismo. As pessoas criadas em famílias nas quais acontece a educação para o individualismo deixam-se mais facilmente encantar e seduzir por esse modo de sociedade e se tornam cada vez mais incapazes de autonomia, isto é, de opinião própria. Mas as contradições e as resistências permanecem, mesmo aparentemente denunciando a crise na família, em um determinismo conveniente, dissimulado ou ingênuo, mesmo que a ausência de referenciais pareça levar ao caos. Em seu movimento real, a família, lidando com as contradições da família burguesa e do sistema que a criou, busca construir alternativas; não porque se tornou obsoleta, mas porque tal modelo não responde às necessidades humanas.

Nessa perspectiva, os estudos permitem perceber alguns processos ocultos, presentes em formas de organização familiar diferenciadas, tais como a dinâmica social das redes de apoio das Associações de Moradores, dos Movimentos dos Sem-terra e dos Sem-teto. Há uma nova concepção de família, ainda que incipiente, ainda que implícita, ainda que inconsciente. Tais componentes da realidade permitem a conclusão de que, se, de um lado as modificações servem para renovar o conceito de família burguesa, de outro, manifestam a possibilidade do desenvolvimento de laços afetivos comunitários. Nessa perspectiva, a família deve buscar a autonomia para a reafirmação do

papel da autoridade sem autoritarismo, o que requer uma convivência relacional à base de diálogo, acordos consentidos, redes de apoio e interesse comum.

O caminho apontado pelos autores preconiza um novo papel para a família. Para a desconstrução da razão instrumental devem-se constituir novas relações familiares. Qualquer hipótese que pretenda explicar a possibilidade de uma reconstrução relacional⁶ deve compreender as formas históricas de desenvolvimento da humanidade. Esse entendimento revela que isso não ocorrerá isoladamente, pois se interligam mediações que fortalecem a ordem estabelecida, pois, mesmo ocorrendo uma subversão de relações na família, não há, em decorrência, uma ruptura definitiva dos comportamentos, que levem para a nova ordem familiar o processo de socialização sofrido e que certamente ainda exercerá influências.

As condições de vida das classes subalternas são diferenciadas, então, as contradições entre o modelo ideal de família e a realidade impõem-se, às famílias pobres que carregam consigo peculiaridades. Cláudia Fonseca (1999) demonstra, em pesquisa realizada em dois bairros pobres de Porto Alegre, que é comum as crianças serem criadas, não pela mãe biológica, mas entre uma casa e outra, e encontrou crianças com até cinco mães. Em sua pesquisa, que envolveu cento e vinte famílias, sistematizaram-se informações *“sobre cerca de cem pessoas que tinham ‘circulado’ quando criança”* (Fonseca, 1999: 67).

Nesse movimento, caminham os novos agrupamentos como os Movimentos dos Sem-terra e dos Sem-teto e as Associações de Moradores, organizadas nas periferias das grandes cidades, sujeitos, de um lado, a uma organização social que os empurra para o individualismo e submetidos, de outro, à necessidade de cooperação, para garantir a sobrevivência. A organização das famílias nesse tipo de movimento exige uma interdependência imediata entre os membros do grupo, o que demanda um esforço deliberado e contínuo em razão do exercício da autonomia para o interesse coletivo, ensejando nova forma a essa nova organização familiar. Estabelecidos e mantidos os vínculos de interdependência, esses agrupamentos, inicialmente impostos pela necessidade, podem evoluir para o prevailecimento do bem de todos, no projeto de

⁶ Este termo foi usado por compreender características como o diálogo, o respeito, o compartilhar. Nessa perspectiva não reprime, nem libera. Constroem-se critérios éticos em um espaço de autonomia.

emancipação de uma classe. Em tal projeto, a educação da infância e a re-educação dos adultos podem vir a constituir-se na formação das consciências para a emancipação. Nessa perspectiva de homens que devem ser re-educados, Cury (2000: 77, grifos do autor) aponta:

O senso comum é também o ponto de partida para a elevação moral intelectual. A função política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode então ser assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita... A função política da educação é educar politicamente *quem não sabe*, rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade.

Tal educação expressa-se no conjunto das relações sociais, fortalecendo a consciência de classe, que passa pela ruptura com o padrão vigente de exploração de uma classe, que, conforme já foi visto, demanda um processo de desconstrução daquilo que está internalizado, para a consolidação das novas vivências.

A família constitui mediação fundamental, possivelmente uma das únicas (reafirma Adorno, 1995) com a força de instituição que lida com a primeira infância, e que detém, portanto, maior possibilidade de desenvolver uma nova forma de consciência que possibilite ao indivíduo lidar com o diferente nas relações afetivas. A formação do sujeito na perspectiva da autonomia pressupõe questionar e refutar a família burguesa, o que não implica questionar a família, e sim o modelo de família que se constituiu como um dos sustentáculos do modo capitalista de produção, tão predatório em sua essência. Trata-se de um modo de produção marcado, de um lado, pela indiferença, pelo egoísmo e pela competitividade e, de outro, pelo discurso do direito e da liberdade individual.

No movimento das contradições desse modelo, a família privatizada, monogâmica, heterossexual, oferece ramificações consentidas para a manutenção dos privilégios, cujos modelos podem constituir-se em famílias não-nucleares, nas quais as relações podem ser recriadas em uma perspectiva igualitária e de interesse coletivo para a construção de uma outra ordem social.

Das contradições têm emergido relacionamentos familiares constituídos em novas bases, sem no entanto, ser modelos alternativos, que, em sua maioria, não apresentam rupturas reais com o modelo vigente, mas confirmam o individualismo, sem laços afetivos nem referenciais. As contradições possibilitam novos arranjos sobre os limites da sociedade capitalista. Em razão do nível de individualismo e de instrumentalização alcançado na sociedade capitalista, as relações já não são tão duradouras e a família firma-se, cada vez mais, como centro de interesses individuais e consumistas ou de sobrevivência, sujeito à violência moral e física, impunes pela exigência da privacidade burguesa. O seu contrário consiste em estabelecer relações duradouras, que requeiram envolvimento emocional, o que só pode emergir de um modo de relação pessoal e interpessoal diferenciada do individualismo e das relações de gênero constituídos até o presente.

As contradições, as formas ambíguas de sentimento e de educação de um modelo de família opressor levaram a modificações inevitáveis o modo de vida em sociedade. Essas mudanças tiveram como consequência uma mulher com salário, igualmente provedora e que toma o controle de sua sexualidade, faz uso do sexo, não mais só como meio de reprodução biológica. Esse contexto provocou mudanças internas e externas, que fizeram esse movimento no seio da família transbordar nas mudanças já abordadas.

As relações entre os casais já não são só monogâmicas e tendem cada vez menos a sê-lo. Em seu estudo, Bernardes (1989) comprova que, de modo geral, as crianças já não revelam uma visão excessivamente idealizada do casamento, pois fazem referência a aspectos objetivos que provocam dificuldades para a sua manutenção e, ainda, à dificuldade para a mulher, que engravida, assumir sozinha o filho, por causa do afastamento do companheiro. Os pais biológicos tendem a estar cada vez menos presentes no processo de socialização dos filhos; são pontos fundamentais para pensar os papéis de gênero e a desigualdade social da mulher. Vem aumentando o tipo de família da mulher sozinha com seus filhos e filhas, e essa mulher tem que se responsabilizar pela sua manutenção e educação, já que cresce também a omissão paterna. Para Laviola (1998), se a mulher encontra creche para as crianças, o trabalho nesse

local mais uma vez, é basicamente feminino; esta é uma época em que as gerações são educadas cada vez mais só por mulheres.

A família burguesa estabeleceu-se, disseminando a concepção de que as relações entre pais e filhos devem se basear na autoridade e na hierarquia. Um modo tão arraigado de instituição familiar não desaparecerá com simples modificações, as quais contudo, tendem a se intensificar pelo grau de contradições, como a inviabilidade da relação monogâmica. Pais e mães voltam-se cada vez mais para o trabalho de sobrevivência, que não cessa de aumentar. Assim, mesmo trazendo traços do passado, o novo processo constitui-se em um movimento inacabado, imposto pela realidade, e constitui movimento para a sua superação.

Nesse espaço cresce, em importância, o papel das associações, das redes de apoio que, mesmo de forma incipiente, pode levar à consolidação de novas formas de organização familiar. É certo que, pelo grau de inserção da instrumentalização na família e em todas as esferas da vida social, tais como a Igreja, a escola, a arte, os meios de comunicação, os partidos políticos, o lazer, etc, isso se apresenta muito difícil. Mas nesse contexto, a emergência da razão crítica é fundamental para que se forje a ruptura definitiva com concepções de liberdade e igualdade que ficaram só nas promessas. Mesmo que não haja espaços isentos da instrumentalização, a reprodução, como afirma Cury, "*é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação*" (Cury, 2000: 42).

Se as famílias vão alterar as noções a respeito do que são e do que podem vir a ser, isso depende de rupturas maiores que envolvem, além da forma nuclear de família, as demais mediações que sustentam o modelo vigente, tais como a escola, a religião, a música, a literatura, a arte, os meios de comunicação, etc. No entanto, é relevante pensar essa mudança na família para trazer à discussão caminhos que possibilitem sua autonomia, com novos parâmetros relacionais para as mulheres e para as crianças.

No modo de organização social capitalista, as necessidades da pessoa humana encontram-se subjugadas pelos interesses dominantes, em razão do próprio processo de constituição do psiquismo dos homens que se desenvolve em

seu interior. As capacidades fundamentais, que se apresentam de acordo com as situações em que devem operar, foram, nesse modo de organização social, substancialmente modificadas por mediações dirigidas para o consumo e o prazer imediato. Os órgãos sensoriais foram sendo mutilados para dar lugar a uma busca irracional de aptidões, que se traduzem em palavras de ordem, como esperteza, precisão e iniciativa, e um movimento na cultura e no discurso é dirigido para tais áreas. Não desenvolver essas habilidades é estar fora, excluído, não fazer parte dos bem sucedidos, é *andar pelas margens*, como diz Trevisan (2001).

Nas circunstâncias em que ocorreram essas mudanças, perde-se um elo fundamental do processo de humanização, que é a capacidade de barganha, agregadora de interesses coletivos em que se desenvolve a consciência de si mesmo, sabendo-se diferente do outro, sem transformar a diferença em desigualdade. Nessa perspectiva, prevalecem não os interesses individuais, mas um ponto de equilíbrio entre esses interesses e os da coletividade. A realidade presente impossibilita o viver coletivo pela ênfase que coloca no individualismo e na indiferença. Se, de um lado, os conceitos de certo e errado não possuem definições claras, permitindo uma moral mais complacente, de outro, há uma tendência ao isolamento em grupos sociais fechados, em interesses de grupo, reacionários e intolerantes com os diferentes de si próprios.

As pessoas desenvolvem comportamentos sem análise crítica da realidade e internalizam cobranças e modificações sociais, sem uma razão significativa além do imediato, da compulsão competitiva individualista. As capacidades relacionais passam a operar em um movimento desintegrado, que não promove o desenvolvimento com outras pessoas, na perspectiva de criar e fortalecer redes de apoio para o bem-estar de todos, e nas quais interajam conjuntamente, de acordo com suas capacidades específicas.

A indiferença do Estado capitalista em relação às famílias pobres persiste de forma inalterada, reproduzindo a pobreza, a falta de escolaridade, de saúde e sem qualquer possibilidade de inclusão social. Ao se constituir como representante dos donos do capital, o Estado atua em uma linha de política social assistencialista, que emperra soluções efetivas para os reais problemas das classes subalternas, agravados a cada redimensionamento econômico do modo

de produção vigente. Nessas circunstâncias, a precária estabilidade de um núcleo familiar, que de alguma forma protegia a criança dessas classes, viu-se exposta a uma desagregação ocasionada, sobretudo, pelas condições de pobreza (ausência ou precariedade de alimentação, de moradia, de educação, de emprego).

O fortalecimento das classes subalternas somente se dará por meio de um Estado democrático em uma ruptura com a concepção de estado na sociedade capitalista. Enquanto isso não acontece, o Estado burguês exerce o papel de opacizar as causas dessas contradições, mantém a aparência de promotor e defensor do bem comum, colocando a assistência à família como centro da política social, buscando, para tanto, a parceria da iniciativa privada, revisitando a cartilha da filantropia, em um momento em que a concepção de Estado mínimo procura desresponsabilizá-lo do enfrentamento das questões relativas à desigualdades tão expostas. No modo de organização social vigente, os avanços na produção da riqueza social, na saúde, na tecnologia, dentre outros, são e serão proibitivos para as classes subalternas, pois garantem a acumulação de privilégios e riquezas nas mãos da burguesia. Para Marx,

*a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.
(Marx, 1978: 12)*

A transformação requer uma re-educação para a emancipação da classe trabalhadora, que se traduza em uma construção de identidade de classe, de um pensar e decidir coletivos, para a sustentação da família, da escola, da cooperação e outras formas de convivência, em uma ordem social igualitária, cujo desafio esbarra em um capitalismo que diligentemente se torna capaz de se renovar para a sua própria manutenção e aprimoramento.

2.3 A família em uma sociedade de contradições

A família nuclear traduz-se em formadora de identidade, centro essencial para a constituição do sujeito como ser social. A concepção burguesa de família não dá espaço para a consciência de autonomia coletiva; somente para o individualismo. Esses princípios, entretanto, são apenas circunstanciais ao modo

organizativo da sociedade. Para Lasch (1991), a família, como principal mediadora da socialização, inculca nas crianças valores que as acompanharão por suas vidas, predispondo-as à recriação desses valores, mesmo quando buscam modificá-los. Assim, essa instituição atualmente movimenta-se com diferentes relacionamentos, crianças com diferentes pais e mães e famílias recompostas; no entanto, não rompe a ordem social vigente. A propriedade do corpo, o sentimento de posse e o comércio do corpo continuam presentes, porque estão ligados à propriedade privada e ao lucro, com todas as conseqüências daí derivadas. A benevolência aparente com comportamentos heterodoxos está ligada não a uma autonomia efetiva, mas a concessões feitas pelo capital. Portanto, a realidade, tal qual ela é, só pode ser percebida mediante um espírito crítico, isto é, um espírito educado para a autonomia. A mediação feita por essa nova forma familiar pode contribuir para libertar então o que Marx chamou de “*sentido aprisionado*” (1975: 199). Seria nova no sentido de que está por ser construída uma organização familiar que dê conta de superar as desigualdades estabelecidas em seu interior.

O modo capitalista concentrador de riquezas foi condicionando a família trabalhadora a perder suas características e a se identificar com a família burguesa, mas carregando elementos rememorados do passado nas promessas de liberdade e igualdade que contradizem sua condição de classe explorada. Assim, uma vez que se fazem presentes as contradições, esse modelo idealizado pode ser desnudado, para emergirem novas formas de organização, das quais possa resultar uma família que venha a se converter em instrumento de conscientização e construção de uma identidade voltada para os valores da classe em que se encontra inserida, o que pode resultar em elementos voltados para uma intervenção crítica no conjunto das relações sociais.

O modelo tradicional de moral sexual dominante cedeu espaço mais recentemente, nas décadas de 60 e 70, a uma moral liberal. Tais concepções integram um conjunto de idéias que colaboram para a manutenção do capitalismo. Convivendo lado a lado e agregando conflitos novos a outros já existentes esses dois modelos criaram uma situação de enfraquecimento das instituições que sustentam o modelo tradicional, forçando-as, marcadamente na

década de 90, a uma revitalização, mas em situação nova, de consumismo exacerbado.

A família nuclear em decorrência dessas condições traz como resultado uma criança e um jovem sem estrutura familiar de apoio. Torna-se difusa a questão da autoridade e da responsabilidade, sem uma identificação com as demais instituições socializadoras (Igreja, escola, meios de comunicação, etc), que poderiam contribuir para esse referencial de apoio, o que gera, como conseqüência, sérios problemas afetivo-sexuais. Há um contexto centrado em papéis de gênero masculino e feminino e no consumismo, que compõem o expoente do refreamento do processo relacional, porque o equilíbrio da afetividade deve ser construído, de forma que um seja responsável por si e co-responsável pelo outro. Homens e mulheres continuam sem se relacionar intimamente, no sentido amplo, profundo. Há uma dificuldade de cumplicidade intra-sexos, conseqüência de uma educação marcada por uma definição rígida dos papéis de gênero e pelo individualismo.

A igualdade dos sexos depende de outras igualdades. Em uma sociedade de desiguais, esse é mais um desafio a ser enfrentado. Os papéis de gênero, definidos desde o nascimento ou, ainda, desde a concepção, quando se começam a escolher cores de roupas, os brinquedos e os objetos de decoração; mesmo com avanços significativos, ainda estão intrincados no processo de uma sociedade excludente. Nos adultos que educarão as crianças, repousam as possibilidades de transformação, pois, conforme advertência de Marx, “*temos de emanciparmos a nós próprios antes de podermos emancipar os outros*”. (Marx, 1975:37). Para o autor, tal processo passa pela

emancipação *política* [evoluindo para a forma final] de emancipação humana [que] só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças *sociais*, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como *força política*. (Marx, 1975: 63)

Essa perspectiva coloca-se, pois, além de uma sociedade na qual, aceleradamente, foram substituídos os modelos rígidos e autoritários de família, que, mesmo abalada em suas estruturas, não encontrou na forma de organização

social a possibilidade da emancipação sinalizada por Marx. As contradições presentes também não podem se resolver no processo de avanço capitalista. O alcance das mudanças que ocorreram sempre reafirmou o individualismo, em detrimento do coletivo, tendo como consequência a impossibilidade de um modo coletivo de viver. A perspectiva da emancipação implica não mais uma moral dominante, repressora, mas uma moral fundamentalmente diversa, o que só será possível em uma maneira de existir economicamente diferente da vigente. As modificações rumo a essa nova moral somente acontecem de forma articulada com as demais esferas sociais (escola, movimentos sociais, meios de comunicação, partidos políticos, etc), e o isolamento ou a desarticulação dessas esferas cerceia tal transformação.

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto como homem total. Todas as suas relações *humanas* ao mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, [VII], são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento perante o objeto* a apropriação do sobredito objecto, a apropriação da realidade *humana*. (Marx, 1975: 197)

Para Marx, a propriedade privada transformou o sensar humano no significado apenas do que é utilizável. “Assim todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido de ter”. (Marx, 1975: 197, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a memória deixou de ser abstrata para tornar-se concreta e externa. Ela refere-se apenas ao que se percebe como real, como se as lembranças, os sonhos não estivessem em nós. Nessa materialidade só se acessa as lembranças por mecanismos externos, não determinados pelas pessoas, mas pelos órgãos dos sentidos que determinam os interesses. O modo de comportar-se, de vestir-se, o conceito de beleza e tudo que envolve a vida é determinado externamente. Perde-se o domínio sobre os sonhos, e as lembranças são substituídas pelo imediato, pelos modismos.

Reverter tal condição significa desvelar a instrumentalização, mas os níveis básicos dessa construção, o sensorial (sensação) e o cognitivo (razão, em uma perspectiva crítica) estão bloqueados pela razão instrumental, que impede a visão

crítica, por se constituir só no presente, pela finalidade e pela funcionalidade. Os sonhos devem ser esquecidos e/ou substituídos na trajetória de consolidação do capitalismo, o que exige a anulação do sujeito pensante. Esse sujeito é então submetido a processos contínuos de instrumentalização, e seus sonhos são substituídos por referenciais fetichizados. Para Adorno (1995), as personalidades, enfraquecidas em decorrência desse processo constituem-se no expoente do refreamento da razão subjetiva, o que faz com que o sujeito permaneça em um estado de menoridade.

Se o que se sonha já não são sonhos próprios, então qual a validade desses sonhos? Com a expectativa de realização imediata do sonho, continuamente repostas, a consciência reificada do sujeito minimiza o desconforto dos sonhos reais não-realizados, mas esses sonhos interditados convertem-se em agressão, em uma aparente ausência de perspectiva em relação ao futuro. O aparelho psíquico contido em seus desejos desestrutura-se pela universalização da racionalidade, que também produz contradição.

A compreensão do sentido das existências individuais e sociais (Adorno e Horkheimer, 1985) viabiliza produzir conexões entre a realidade como se apresenta e como realmente é. Nesse desvelamento, percebe-se uma distância incômoda entre os velhos sonhos da humanidade e a ineficiência da razão instrumental para anular as lembranças desses sonhos que não se realizaram, que teimam em se manifestar nas contradições. A razão instrumental, por meio de mecanismos de reificação criados pelo processo ilusório, aparential, legitima o sistema capitalista. São representações que se fantasiam em uma mistura de *ter* ou *poder ter*.

Segundo Adorno (1995), o conhecimento e os conceitos da razão subjetiva não se liquefizeram no processo histórico. Foram, sim, inexoravelmente subjugados pela razão instrumental, como mecanismo básico para criar um sujeito adaptado e consumista. Mas a família, como responsável pela estrutura psíquica desse sujeito, tem a grande possibilidade de influenciar a construção de uma outra razão.

A discriminação, sempre presente nessa forma de organização social, com alguns avanços e outros tantos retrocessos, requer a inserção da educação

sexual nesse processo; subsidiada pela teoria crítica pode estabelecer a correlação em todas as situações da vida humana propiciando a emancipação.

Entretanto, para estabelecer a correlação de todas as situações da vida humana, as instâncias socializadoras devem situar o contexto social da criança. No contexto social como se apresenta, o espaço familiar está privado das condições mínimas de emprego e de saúde física, psicológica e espiritual. Associado a esse contexto, está instalada a ideologia da culpa, do fracasso que recai sobre as pessoas, sobre a família e, mais pesadamente, sobre a mulher, que, ideologicamente, deve *criar*, dar boa educação, orientar os filhos, dar-lhes equilíbrio emocional; cada vez mais e, pelas condições de vida, assume também o papel de provedora. Haja esforço, haja culpa, mesmo assim, sem possibilidade de ampliação da consciência dessa realidade; o abandono já está historicamente instalado. A consciência do abandono dar-se-á com o sentido que as instâncias mediadoras podem adquirir no exercício da razão crítica, organizando-se coletivamente no desvelamento de sua realidade e intervindo nela.

3. RELIGIÃO, UMA TRAJETÓRIA, UM SENTIMENTO ADQUIRIDO

Um dia, abriram
Meus miolos, seccionaram
Películas e vasos
E meteram deus ali...
E eu menino que nada sabia
Repetia falas e gestos,
Repicando sinos e aparatos
Na hóstia que me davam.
Aldair Aires

Com o processo educacional permeando as esferas sociais, a religião, com os princípios judaico-cristãos, tem contribuído para a internalização das idéias dominantes na sociedade capitalista, dentre elas, as idéias acerca da sexualidade. Mesmo com as grandes mudanças ocorridas, há uma reedição de valores conservadores, que se propagam com o auxílio das igrejas tradicionais e das diferentes seitas religiosas que têm surgido nas últimas décadas.

No interior dos movimentos da sociedade capitalista, como se configura a religião como mediadora dos valores e princípios que compõem essa sociedade?

Historicamente, o processo de moralização desencadeado pela Igreja constituiu um código moral, que se tornou norma, com o apoio da burguesia, que tinha interesse na propagação dos costumes contidos nesse código. Na análise de Canevacci ([1980]: 31):

Por trás da condenação do indivíduo e das massas ao egoísmo... esconde-se uma luta mais geral contra o prazer (...) O indivíduo está banhado da cabeça aos pés pelo dilúvio do pecado, tanto em suas 'partes racionais' quanto nas sensuais (...) A política, a mística e a produção se aliam sagradamente para domar, para dobrar a estrutura pulsional individual e de classe às exigências da ideologia e da acumulação. O resultado dessa tempestade histórica restará impresso tanto na carne como na consciência das classes populares (...).

Em nome do *bem comum* e da *boa moral*, eram fundamentais as novas regras de comportamento; para tanto, representações, como as elaboradas por Santo Agostinho (Cabral, 1995), foram difundidas como verdades inquestionáveis, tornando a moral sexual irremediavelmente fundamentada nessas elaborações.

Tal processo constituiu-se, historicamente, no Ocidente, com base nos preceitos desse pensador. Estabelecia-se a dualidade do corpo e da alma. Para o cristianismo, a alma pré-existe ao corpo e é colocada nele. Com esses ensinamentos, o corpo passou a ser considerado instrumento da fraqueza humana e o sexo, meio de procriação. Nessa doutrina, a condição da mulher foi diminuída: em um momento, ela é feita da costela de Adão, como ser inferior e n'outro, ela come o fruto proibido, torna-se a portadora do mal. Por outro lado, Deus é masculino e o filho de Deus, também. Todo valor fica centralizado no homem. Expediente fecundo para a propagação de tais idéias foi o da subjugação das demais formas de pensamento e, sobretudo das pessoas, pelo sentimento de culpa, pela idéia do homem imperfeito, portanto, pecador, que precisa ser dirigido, dominado.

Santo Agostinho foi o primeiro filósofo cristão que abordou, e de forma contundente e negativa, a questão sexual, considerando o corpo fonte de pecado e a mulher, portadora do mal. O seu referencial é o mais citado pela Igreja Católica, e, posteriormente, por Lutero, na Igreja Protestante. Ainda, na atualidade, fundamenta os preceitos dirigidos aos católicos, pelo Papa João Paulo II.

A condenação do prazer pela Igreja está presente, atualmente, na condenação dos métodos anticonceptivos *não-naturais* e do sexo fora do casamento. A par de tantas contradições, em que o aparente nega o que é real, vive-se um momento em que a religião, em sua política de expansão, se robustece no vácuo deixado pela desresponsabilização do estado do seu papel e pela instrumentalização, usada convenientemente pelos dirigentes sociais, e, em boa parte, por grupos reacionários para conferir legitimidade a ações de interesses próprios. O nome de Deus é, então, usado para justificar golpes, massacres, exploração, discriminação e subjugação.

Encontram-se ainda lideranças, não da magnitude de Santo Agostinho, mas com forte influência, como a de Gerson, observador da infância e de suas práticas sexuais, moralista e educador, que escreveu o tratado *De Confessione Mollicei* sobre o comportamento sexual das crianças, gerando e disseminando idéias que tiveram tão ampla aceitação que ressoam até os dias de hoje, com roupagens diferenciadas. Esse tratado teve o objetivo de despertar nas crianças

um sentimento de culpa por suas práticas sexuais. (Ariès, 1981: 133). Tem origem no cristianismo (católico e protestante), por exemplo, o conceito de infância inocente e pura, cujo caráter deve ser edificado, de modo a preservá-lo da sexualidade. É o cristianismo também a fonte de aprisionamento ao lar da mulher *virtuosa*, à tutela do homem e ao sentimento materno.

Essa moral foi imposta pela violência física ou pela violência simbólica da própria ideologia, para os únicos fins de dominação e exploração. Para tanto, nem os homens, os *machos* podiam escapar. Apesar da tolerância com a dupla moral, também para eles deveria haver algum grau de repressão. Ariès confirma isso, ao registrar que o comportamento sexual das crianças foi estudado

com o objetivo de ajudar os confessores, para que estes despertassem em seus pequenos penitentes – de 10 a 12 anos de idade – um sentimento de culpa. Ele sabia que a masturbação e a ereção sem ejaculação eram práticas generalizadas (...) para Gerson, a questão era muito grave. (Ariès, 1981: 132)

Esses ensinamentos cumprem a função não apenas de interditar a masturbação em crianças do sexo masculino, negam também qualquer indício de conhecimento em relação ao sexo feminino. O papel reservado à mulher na sociedade era tão inferior que estava fora de cogitação qualquer possibilidade de referência à sua sexualidade. Ainda, segundo o estudo de Gerson, “*dever-se-á evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras (...)*” (Gerson, *apud* Ariès, 1981: 133). Gerson difunde a idéia de que, se algo assim acontecer, elas devem procurar o confessor, com o intuito de expiação de sua culpa e/ou da culpa do adulto, que ou não impediu ou se envolveu com esse tipo de comportamento. Tudo em nome da decência e do pudor. Dessa forma, a educação da criança e do ser humano, em geral, foi marcada pela culpa em relação ao corpo. Para anular, dominar o prazer do corpo era preciso criar um sentimento de desprezo para com ele. Um desses mecanismos foi o patrulhamento para evitar o toque do próprio corpo ou do corpo do outro, cujo contato foi culturalmente desprestigiado até atingir a auto-censura coletiva. O toque em outra pessoa chegou às raias de criar sentimentos de desconforto e desconfiança.

Tais concepções só serão questionadas no início do século XX, com Freud, que passa a afirmar a existência da sexualidade na criança, embora, conforme Poster (1979), ainda sob uma visão burguesa, mas ensaiando alguns passos na direção à compreensão da questão feminina. Embora Freud tenha efetuado profunda modificação no entendimento da sexualidade infantil, esta compreensão parece pequena diante das limitações da sua visão de mundo. Para Poster (1979), a riqueza das observações de Freud não conseguiu avançar além dos limites da cultura burguesa, justificando práticas correntes da burguesia, como a ameaça de castração ao menino e o conseqüente Complexo de Édipo, atribuindo essas práticas a uma pretensa natureza humana, não as compreendendo como características de um modo específico de sociedade e mesmo de classe social.

Mesmo conhecedor de outras formas de organização social, Freud recusou-se a aceitar que suas conclusões deveriam se circunscrever apenas à cultura capitalista, com sua especificidade na família nuclear monogâmica, inicialmente essencialmente burguesa, mas procurou estendê-la à classe proletária, subordinada, que foi envolvida e se estruturou conforme os valores da burguesia.

Para Freud, o processo civilizatório constitui um processo de subordinação dos instintos, mas não explicita que, no modo capitalista de organização da sociedade, essa subordinação, em vez de se fazer em favor da ampliação dos sentidos e da consciência, gera o egoísmo, o individualismo e a competição, o que afasta o indivíduo do processo de humanização, devolvendo-o, segundo Adorno e Horkheimer (1985), à barbárie. A forma como o indivíduo adquire seus valores, nesse modo de organização social, impede o desenvolvimento do processo de humanização.

Nessa perspectiva, a emersão, o surgimento, a disseminação, a consolidação e o posterior abrandamento e as transformações da moral rígida e puritana são guiados pela ótica dos interesses capitalistas em expansão.

Na Idade Média, a religião, autoritária, fazia com que a vida dos homens girasse em torno da Igreja, por meio de seus conceitos de moral e de pecado. Com a queda da aristocracia feudal e a reconciliação da religião com o poder político e econômico, a religião continua pregando a resignação do pobre, alegando que o tamanho do paraíso varia de acordo com o tamanho de sua cruz.

A promessa de felicidade está presente na idéia de paraíso futuro. A religião instrumentalizada exige que o sujeito abdique de seus desejos, de seus sonhos, perdendo a possibilidade de transformar-se em um ser humano autônomo.

Para Adorno (1995), a religião converteu-se em aceitação passiva ou em *tolerância* (pode-se conviver com ela) e incomoda quem quer se posicionar diante dessa questão. Os princípios religiosos do contexto histórico capitalista não podem ser ultrapassados de forma isolada pois fazem parte de um sistema social desenvolvido, consolidado, e em processo contínuo de reafirmação. A superação de princípios para a superação de um modo de organização social excludente deve dar-se de forma articulada, em todas as instâncias. Essa compreensão é de fundamental importância, pois traz à luz as contradições que sustentam a mobilização para as possibilidades emancipatórias.

Tais questões ainda são muito familiares. A sociedade distancia-se do grande rigor moral do início do século XX, mas não sabe ainda lidar com os jogos sexuais na infância e com os papéis masculinos e femininos, apesar da existência de um discurso *moderno e liberal*. O corpo, no processo da expansão capitalista, transformou-se em mercadoria como outra qualquer. As mediações da formação humana que se realizam *coisificando* até o corpo estão inseridas nos movimentos relacionados à organização do trabalho e da propriedade.

Quando o corpo é considerado mercadoria, a predominância da instrumentalização atinge o grau bárbaro da reificação das consciências, então, o homem perde a *“noção de que (...) o mundo social foi feito pelos homens, e portanto, pode ser feito por eles. [Perde, portanto] a inteligibilidade que possui como empreendimento humano e fixa-se como uma facticidade não humana, não humanizável, inerte”* (Berger e Luckmann, 1999: 123-124).

3.1 O jogo a (não) ser jogado

A doutrina cristã, com a sua moral, tem resistido e sobrevivido a mudanças no contexto social, porque se trata, apenas, de mudanças isoladas. Na educação sexual, ainda têm grande importância os papéis de gênero, com moral e modelos de comportamento diferenciados, em sua essência, para as mulheres e para os

homens. A moral burguesa-cristã não pode se resolver em si mesma, mas no sistema que a gerou e que a mantém.

O caráter sagrado da família e a condição de submissão das mulheres aos homens e das crianças aos adultos é algo tão internalizado quanto naturalizado, dificultando a compreensão desses conceitos e dessas vivências. Eles tiveram e ainda têm efeitos devastadores nas consciências e nos relacionamentos das pessoas. Assim, para garantir o consenso de seu reconhecimento, o seu contrário era apresentado como amoral, como a ruína e como a regressão do ser humano. Nos limites do lar, ocorreu a degradação progressiva da mulher, reduzida a incapaz, anulada em todos os níveis, enquanto era exacerbado o papel do homem. Poster ressalta a importância de outros modos de relações envolvendo os sexos. Ele dá como exemplo “*as esposas camponesas que não eram objetos sexuais nem companheiras íntimas. Eram camaradas de trabalho, julgadas por suas habilidades e robustez, não pelo formato do nariz*” (Poster, 1979: 207).

Os papéis de gênero masculino e feminino definem-se, ao longo da história capitalista, pelos homens, em uma sociedade predominantemente masculina. A educação e o código moralista eram trabalhados de forma distinta para meninos e para meninas. Atualmente, o que mudou?

A educação, na qual eram determinados os espaços que a mulher podia frequentar e os princípios e valores rigorosos que norteavam seu comportamento nesses espaços está sendo superada. Mas superar esse padrão estabelecido tem sido uma história de sofrimento, discriminação e punição doméstica ou social, como a das grandes fogueiras pela Santa Inquisição, das quais as mulheres foram as principais vítimas, ou como a mutilação genital ainda comum em meninas africanas (Sueli Scutti, 1997: 14-18).

Aos poucos, as desigualdades foram atenuadas pelo acesso ao trabalho fora de casa e o direito ao voto feminino, o que não deixa de imprimir um caráter de legitimidade, *igualdade e progresso* às grandes bandeiras do capitalismo. É relevante a participação feminina no contexto social, ao mesmo tempo em que se acentuam a exploração da mão-de-obra e a política de exclusão social. Assim é que o capital, detentor do poder nesse modo de organização social, acirra os comportamentos arraigados para o patrulhamento ideológico conservador ou se beneficia das mudanças, conforme lhe convém.

Portanto, mesmo reconhecendo as grandes conquistas nesse terreno e a ampliação dos espaços de atuação da mulher na sociedade, as mudanças ocorridas não representam uma ruptura da desigualdade. As mulheres parecem, hoje, desfrutar de igualdade com os homens; contudo, percebem-se as diferenças, sobretudo na sua dupla jornada de trabalho e remuneração inferior à do homem. A história revela, ainda, que para os avanços conquistados houve grandes lutas femininas, mas concessões significativas decorreram mais de demandas exteriores a essas lutas, como as guerras, com a substituição dos convocados no mercado de trabalho por mulheres e o barateamento dos custos de produção com a participação da mão-de-obra feminina. Os novos padrões de acumulação provocaram uma inserção feminina no mercado, até mesmo pela descoberta da pílula anticoncepcional, mas não por reconhecimento da igualdade (Hirata, 1997).

A concepção reinante hoje ainda é a de que as mulheres são menos capazes, não lhes conferindo, nesse modo de organização social, igualdade de fato⁷. As regras para homens e mulheres, a rigor, ainda são diferentes, e o campo feminino, mais restrito. Ainda predomina uma valorização do masculino e do seu ponto de vista, o que privilegia o homem, mesmo quando subordinado a outra classe social. Tal condição, criada historicamente, apresenta-se como *natural*, o que distorce a realidade pois em outras formas de organização social as relações se deram de diferentes formas. Discriminações dessa forma em relação à mulher estão presentes em maior ou menor grau, em todos os tempos do capitalismo, determinando uma situação de desvantagem em todos os níveis.

A educação para a mulher tornou-se ambígua. Na racionalidade instrumental, o seu universo de expectativa ainda é predominantemente voltado para a maternidade, mas também para o corpo, como objeto de projeção, de sedução. Assim, reproduzem-se os papéis de gênero, atualmente supostamente iguais, mas extremamente desiguais no dia-a-dia da mulher-mãe-trabalhadora, muitas vezes sozinha à frente da família. Os diferentes lugares que meninos e meninas devem ocupar na sociedade, nas relações afetivas, de trabalho ou nas

⁷ Bem recentemente, um professor de *conceituada* escola de Goiânia, em sala de segundo grau, disse, durante a aula: "Agora vou explicar mais uma vez para as meninas", dando a entender que uma segunda explicação, era necessária para as meninas, porque os meninos já teriam captado a matéria na primeira explicação.

relativas à sexualidade continuam determinados por valores que, ideologicamente, privilegiam o homem.

Ainda no que se refere à educação, a orientação dos pais e mães e demais mediações (Igreja, escola, meios de comunicação, arte, música, sindicatos, partidos políticos, etc) sustenta-se na aprovação ou desaprovação, explícita ou não de papéis, reforçada pela oferta de brinquedos, pelos estímulos ou restrições que determinam os papéis de homem e de mulher na sociedade. A dupla moral é repressora para as mulheres, que são educadas para serem dóceis, frágeis e estarem à sombra de um homem. Esses valores estão intimamente associados à idéia de dominação, dependência, de supremacia de um gênero sobre o outro. Tal idéia é dúbia para os homens, que são incentivados a não agirem, à risca, com base em valores como fidelidade, honestidade e, sim, são ensinados a serem dissimulados, fortes e viris. Essa duplicidade não tende ao desaparecimento, pois esse tipo de formação não foi rompido. Nada disso é casual. A cultura ocidental estimula o rapaz ao ato sexual muito precocemente e desestimula a expressão afetiva, o que não acontece com a moça. A preocupação com a paternidade e anticoncepção não é desenvolvida, e a gravidez acontece por *culpa*, em geral, da moça.

O sentimento de posse levou o homem à perda da capacidade sensitiva. Para Marx (1975: 197), "*a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas está ligada à superação da propriedade privada*", podendo o homem recuperar e/ou desenvolver os seus sentidos ligados à beleza, à reflexão, à apreciação sem fins utilizáveis, descarregado do consumismo, atualmente auto-imposto pelas condições alienantes.

A moral puritana não foi eliminada com as modificações introduzidas pela moral estético-sensual. Ambas contêm o grau de instrumentalização e alienação que contribui para a manutenção do lucro. A ruptura não está em uma ou em outra moral, mas no modo de organização social que as gerou. A possibilidade de ruptura dá-se na construção da autonomia, com a qual se podem desenvolver valores paritários para homens e mulheres, em uma perspectiva de convivência democrática para todos, tal qual se apregou nos ideais iluministas. Enquanto isso não acontece, há descompasso entre as promessa de justiça, de igualdade

social e o construído, pois apesar dos avanços há outras formas de discriminação.

O ser humano está inserido em um mundo de representações, no qual se torna cada vez mais difícil o confronto com o real, pelas condições que desencadeiam a reificação. Nesse contexto, a realidade é desconhecida e não se pode apreendê-la sem um raciocínio crítico para o desvelamento de como as mediações ocorrem. Diante do grau de anulação das consciências produzida nesse modo de organização social, torna-se difícil deter-se diante de uma determinada situação e refletir sobre ela. O interesse reverte-se para o imediato, em reposições frenéticas das necessidades criadas, que substituem as lembranças, para serem logo esquecidas. As representações chegaram a tal nível que se passou a necessitar de *certificados* escritos nos vidros dos carros, nos escritórios, na porta das casas, tais como “*Eu amo Jesus*”, “*Aqui mora uma família feliz*”, “*Deus é o bem*”.

A aparente liberdade sexual é decorrente, não de rupturas significativas, mas de concessões necessárias para que o capitalismo possa promover sua continuidade e expansão. Essa *liberdade* não corresponde a mudanças estruturais, porque é apenas falseada em seus objetivos. Na dimensão ilusória da aparente liberação, as pessoas agem por uma suposta *revolução* dos costumes, por modismo ou para não ficar *por fora*. A liberação sexual, em sua forma aparente, tem no capital o poder da sublimação, isto é, a substituição dos desejos. As pessoas são induzidas a desejar renovada e freneticamente objetos tais como um carro, uma roupa, uma bebida alcoólica, um site pornográfico ou até a assistir uma missa cantada ao ar livre.

O sexo, em sua essência, permanece como algo impuro para a religião, e como algo lucrativo para o sistema capitalista. A contradição está presente nas práticas sexuais chamadas desviantes, como a prostituição, especialmente a infantil, a pornografia, o adultério, bem como práticas sexuais resultantes de conquistas de grupos minoritários, como é o caso da homossexualidade, que continua tratada como desviante. Essas *transgressões* são convencionalmente tratadas como algo exterior e a família nuclear, unicamente válida, mantém a aparência de verdade natural e universal, e, em seu objetivo final, a educação

individual é assegurada e a propriedade privada mantida e perpetuada em seu direito à hereditariedade.

Com exceção do movimento feminista e de avanços mais radicais nas décadas de 60 e 70, que reivindicavam a liberdade sexual, não se avançou concretamente para o rompimento de velhas práticas, mesmo com as inovações, algumas significativas e outras tantas superficiais, embaladas por interesses do lucro. A classe privilegiada apropria-se de questionamentos reais, profundos, que se transformam em reivindicações, os superficializa para fins de consumo e de neutralização de rupturas. A condição de resistência está posta pela razão crítica, que desenvolve a emancipação, sem a qual não há possibilidade de um alargamento necessário da reflexão sobre as causas reais da violência. Mais uma vez, fatores conjunturais e isolados são apontados como origem de problemas que têm causas estruturais e requerem, por isso, mudanças profundas.

Nem o conhecimento científico fundamentado no desenvolvimento biopsicossocial consegue romper uma educação repressora ou que libera, mas não emancipa, em uma opção clara pela interdição do prazer espontâneo em detrimento do valor direcionado, dizem Adorno e Horkheimer (1985), *pela religião e pela indústria cultural*, dentre outras mediações.

Em épocas mais recentes escolhe-se *educar* pelo medo de engravidar e de contrair AIDS, em uma opção clara pelo sexo relacionado ao sofrimento. Essa argumentação é aceita, uma vez que não se orientam os membros dessa sociedade, desde a infância, de forma positiva, sobre as questões da sexualidade. Há, então, a justificativa de que o medo de engravidar ou contrair AIDS dificulta a prática sexual, adiando-a, no caso feminino, por mais tempo, e inibem-se supostos comportamentos inadequados. Por outro lado, os meios de comunicação retroalimentam a sexualidade como coisa, banalizada, e essa ambigüidade favorece o índice elevado de ocorrência de AIDS e, ainda, de gravidez na adolescência. A educação continua marcada por preconceitos e interdições, reforçando a discriminação nos papéis de gênero.

4. A CULTURA COMO NEUTRALIZADORA DAS VONTADES

Sonhar mais um sonho impossível,
lutar quando é fácil ceder,
vencer o inimigo invencível
negar quando a regra é vender.

The impossible dream
(Versão de Chico Buarque e Ruy Guerra)

Marx identificou a classe trabalhadora como a classe revolucionária. Adorno e Horkheimer buscam compreender os caminhos que dificultam essa verdade se materializar em ações coletivas, de modo decisivo, para a superação de uma sociedade opressora.

Na manutenção da organização do sistema capitalista, a contraposição de forças encontra os espaços interligados em busca de uma hegemonia fundamentada, segundo Adorno e Horkheimer (1985), na racionalidade instrumental, o que dificulta a ampliação do espaço contra-hegemônico.

Para Adorno e Horkheimer (1985), na cultura pode-se encontrar o entendimento do processo de reificação do sujeito, cuja personalidade constrói-se de forma instrumentalizada. Os direcionamentos e influências, ocorridos com base nas novas relações de produção, justificadas por ideais iluministas, limitam as relações dos homens entre si e com a natureza. As novas relações criam uma série de outras necessidades que se refletem no processo de socialização. Uma das características fundamentais dessa forma de organização social é disfarçar as novas formas de relações sociais, naturalizando-as. Esses mecanismos tornam-se importantes meios de anulação da subjetividade, de um sujeito pensante, criando um processo de necessidades de consumo, em uma economia de mercado que se apresenta como a grande conquista.

A sexualidade plena, isto é, em sua dimensão biopsicosocial, cultural e espiritual fica impossibilitada no seu desenvolvimento pela forma como é mediada pela indústria cultural. O ser homem e o ser mulher passam a ser seres sexuados por referenciais aparentes, e não pelo papel individual e social das pessoas em uma vivência humanizada.

Nos desdobramentos dessa configuração solidifica-se a denominada indústria cultural. De acordo com Adorno (1995: 246-247), a ditadura da indústria cultural manipula as consciências “*ao ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico, a sua capacidade de autonomia enquanto sujeito*”. Reconhecer tal realidade depende de sua desreificação. Entretanto, existe uma indústria do entretenimento que cria necessidades de consumo e ganha espaço, atualmente, com o sexo virtual, a indústria pornográfica das revistas, das fitas de vídeo, o *disque sexo*, as casas de *massagem*, dentre tantos outros. Criam-se, assim, formas de vida solitária, nas quais o sexo é levado ao extremo da coisificação, sem vínculo humano, garantindo o preenchimento do tempo livre das pessoas como se fosse uma escolha livre. Uma vez instalada, essa indústria da cultura retece formas e mais formas de manter-se, tendo como fim imediato o lucro. O modo como as pessoas percebem, sentem, conhecem, torna-se sutilmente controlado, em uma recorrência de temas absolutamente semelhantes em todos os lugares. Esse processo opressor ganha, no momento atual, uma intensidade crescente pela publicidade com seu aspecto sexual, erótico, para a venda de qualquer mercadoria. Concentra paradoxos e contradições, que não são percebidos pela maioria das pessoas que, por contingência histórica, estão impregnadas pela racionalidade, neutralizadas em sua capacidade reflexiva.

A indústria cultural é apoiada por um consenso fabricado que nem precisa mais se apresentar como arte. Monta espelhos cujas imagens se imitam. Espelham-se nos modelos que cria, em virtude do fascínio que esses modelos exercem sobretudo sobre pessoas com alto grau de enfraquecimento da autonomia, pelos mecanismos da instrumentalização, da fome, ou do desemprego, questões fundamentais que comprometem o desenvolvimento no processo de emancipação.

O bem comum não se sustenta em uma economia de lucros. Assim, as promessas de liberdade e igualdade convertem-se em fragmentação individual, na qual as pessoas só se reconhecem nas coisas e pessoas que refletem elas mesmas. Criam-se pessoas egocêntricas e narcísicas.

Os clichês utilizados são sempre *definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema*. Portanto, tudo é previsível na programação, e o consumidor dessa cultura sente-se recompensado por nela reconhecer-se. Quem não se encaixa

nesse esquema, ou seja, quem não passa pelo filtro da indústria cultural é marginalizado, excluído. Qualquer questão que sobrevive a esse filtro *reificado como aceitável* deve integrar-se ao esquema. Até mesmo a rebeldia é absorvida, é *vendida* pela indústria cultural como algo cujo valor reside em ser inusitado.

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa mais ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos apresentados paralisam essas capacidades, em virtude de sua constituição objetiva, que interdita a atividade intelectual das pessoas. A cultura, como está posta para elas, é o contrário de cultura – *uma unidade implacável da indústria cultural* – cujo objetivo não está no conteúdo, mas na sua utilidade, mantém tudo girando a sua volta. Para Adorno (1995: 244), a questão do tempo livre é fundamental “*na esfera da produção, da distribuição e do consumo*”.

Essa unificação ocorre em todos os níveis, e orienta o lazer das pessoas. Para Adorno (1995), sendo a razão uma categoria do pensamento, por seu meio se afirma ou se nega alguma coisa e se lhe atribui valor. Até o tempo livre está comprometido com um julgamento de valor, pois não é autônomo, e sim imposto pela indústria cultural, o que se dá de forma tão invasiva, e, ao mesmo tempo, tão dissimulada, que elimina da grande maioria das pessoas a possibilidade de se apropriar realmente desse espaço. Todos são induzidos a usar seu tempo livre de forma superficial, como uma continuação do trabalho, o que nem precisa ser disfarçado, já que, em um processo de esgarçamento da autonomia, as pessoas não percebem nem sabem que esse tempo poderia ser usado de forma diferente.

O mecanismo psíquico foi alterado no processo de reificação sofrido pelo indivíduo, no trajeto da evolução e consolidação da economia de mercado. Assim, a razão instrumental apossou-se dos espaços da vida humana, até de seu tempo livre. A distorção da realidade alcançou níveis tamanhos que as pessoas são incapazes de perceber seu grau de anulação humana. São situações ainda por serem desveladas, o que é impedido pela instrumentalização (Adorno, 1995; Adorno e Horkheimer, 1985).

A indústria cultural impõe um tipo de lazer que repercute em todos os espaços da vida das pessoas, o que se constitui na continuação das suas condições de trabalho. Trabalho e lazer estão interligados; o primeiro cumpre uma função preparatória para o segundo, sendo essa uma das características

fundamentais para sua eficácia. Não é dado às pessoas tempo realmente livre e elas ficam impossibilitadas de pensar, de interagir com os outros homens. Enquanto isso, os sonhos, entorpecidos, não conseguem emergir para se tornarem guias vivos para o objetivo de vida do sujeito individual e coletivo.

O exercício de independentizar-se, de livrar-se das amarras autoritárias impõe a prática persistente da reflexão crítica para elucidar e compreender a realidade, já que mesmo o tempo livre está dominado e determinado pela indústria cultural. Para Adorno (1995: 79), “o tempo livre produtivo só seria possível para as pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias”.

Trata-se de uma *chance de emancipação*, na qual o tempo livre poderia contribuir para uma verdadeira liberdade. A supremacia, atualmente, é da indústria cultural que oferece uma produção administrada com o fim único de

ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia (...). (Adorno e Horkheimer, 1985: 123)

Essa análise permite depreender que as massas estão presas de corpo e alma, ao mundo capitalista. Têm os desejos dos bem-sucedidos e *insistem na ideologia que as escraviza*. Nesse contexto, foi inaugurada a ditadura dos bens culturais como mercadoria, para a qual a resistência é cada vez menor. O grau de mecanização e de instrumentalização no aspecto psicológico tem tanto poder sobre o indivíduo que estipula até como vai ser o seu prazer e a sua liberdade. A maioria dos bens culturais é produzida para atender a esse mercado. Tudo tende a ser pré-definido para que as pessoas, em momento algum, tenham que pensar. Qualquer esforço intelectual deve estar excluído na perspectiva de que há sempre quem pensa e resolve todas as questões. Ao indivíduo só resta ser por elas seduzido.

A indústria cultural excita e reprime. É *ponográfica e puritana*. O amor, reduzido a romance, ganha ar de ousadia e audácia e é chamado de objeto sexual produzido em série, automatizando o recalçamento. Se a mensagem é puritana ou pornográfica, não importa. O objetivo é não deixar que os indivíduos,

em momento algum, pressintam a possibilidade de resistência. Assim, dependem sempre da indústria cultural para satisfazer suas necessidades (Adorno, 1995; Adorno e Horkheimer, 1985).

Essas demandas realmente provêm das pessoas, em uma sociedade completamente reificada? Adorno e Horkheimer (1985) concluem que as necessidades das pessoas produzidas pela indústria cultural e a diversão está preferencialmente associada a uma mercadoria. Culturalmente, divertir-se torna-se sinônimo de não pensar.

A moral discriminatória e hipócrita encontra o filão que, explorado pelo capitalismo em nome do lucro, torna mercadoria até o corpo, que entra na esfera do consumo, obscurecido, entretanto, pela reificação das consciências; converte-se a sexualidade, dentre outras coisas, em sinônimo de satisfação apenas momentânea, na qual o espaço da convivência é permeado pelo descompromisso com o respeito, com a afetividade e com o outro. O indivíduo, para Adorno e Horkheimer (1985), tornou-se imediatista em seus desejos, não busca compreender a realidade e a origem desses desejos pelas implicações psicossociais e culturais da instrumentalidade. Reconhece-se em uma cultura consumista com dificuldades para questioná-la, da forma como é posta.

Tornando-se imediatistas na busca da realização de seus desejos, essas pessoas comprometem sua capacidade de estabelecer relações afetivas duradouras. E, nessa perspectiva, as mediações pelas instâncias sociais que visam o lucro confluem para o aturdimento da sensualidade, atingindo inicialmente as mulheres. A televisão, a música, a arte, dentre outros valorizam na mulher unicamente as características restritas à beleza e à sensualidade. Ao contrário do que aparenta, não ocorrem libertação e igualdade. Há dependência e alienação, que facilitam a manipulação, a ilusão da realidade. Na sua sede de lucro, esse mercado amplia-se para o mundo masculino, e, no limite da barbárie, chega à infância.

A década de 70 é um marco de um período no qual se mudaram comportamentos, mas também se liberou o discurso e, sobretudo, se descobriu que sexo podia ser direcionado para grandes lucros. O sexo comercial torna-se o referencial para vender qualquer produto. A ênfase à genitalização tomou proporções imbatíveis, mas, basicamente, mantêm-se os tabus. Sexo ainda é

algo que gera medo, vergonha. Os meios de comunicação não explicam, não transmitem valores; pelo contrário, alimentam sua audiência, apoiados naquilo que é mais exótico, mais agressivo, mais confuso. Especulam, debatem, discutem muito, falam muito sobre sexo, mas em uma perspectiva que não possibilita às pessoas trabalharem verdadeiramente as questões sexuais. Não há compreensão da sexualidade, que continua no âmbito do ocultamento, da culpa que provêm da tradição judaico-cristã. Nela, para vigiar (controlar) o comportamento das pessoas, houve necessidade de também vigiar o seu pensamento. O pensamento *impuro* atribuído ao demônio transformou-se nos fantasmas das consciências das pessoas. Atualmente, em uma revitalização da religião com a explosão de movimentos renovadores-conservadores, a auto-censura e a culpabilidade contribuem fortemente para impedir a reflexão e o esclarecimento. A dupla moral permanece, com outras roupagens, mas com valores diferenciados para homens e mulheres, dificultando um relacionamento pautado no envolvimento emocional. Para tanto, contribuíram os estereótipos criados com a descoberta, pelo modelo capitalista, de que sexo gera dinheiro.

Os meios de comunicação passam a divulgar que sexo é algo glamouroso, que possibilita *subir nas nuvens*, e para o que é estabelecido um padrão de beleza e de faixa etária, que privilegia a juventude. O jovem é pressionado a buscar esse ideário e se frustra quando o que ocorre em suas relações não é tão *explosivo* quanto a expectativa criada. Se o que é valorizado não é uma relação de carinho, de troca, de respeito, esses valores tornam-se algo distante, piegas, fora de moda.

O indivíduo encontra-se fragilizado diante de tantos valores atualmente construídos externamente e enfrenta dificuldades para lidar com os valores de uma sociedade cada vez mais aparenial e competitiva. Nesse sentido, é interessante ressaltar que Ariés (1981: 47) apresenta o século XX como “o século da adolescência: assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo”.

A representação historicamente produzida, da juventude como a fase ideal da vida é, atualmente, explorada pelo capital, por meio das indústrias cosméticas, academias, medicina estética, medicamentos, alimentos, dentre outros, todos

com esse fim. As práticas morais puritanas perdem espaço, dando assim lugar à permissividade, na qual o prazer momentâneo é sinônimo de felicidade. O ritmo de consumo, renova a necessidade de consumo e insere-se nas relações afetivas com as mesmas regras: prazer imediato que deve ser substituído para a sua renovação, pois carece-se de novos estímulos, já que a capacidade humana de sentir (pensar e/ou sentir) está bloqueada, incapacitada para o prazer real que traz consigo a beleza, a felicidade, mas também a renúncia, a barganha e o desconforto.

Desde o seu nascimento, a criança é envolvida por ambientes de controle social que reforçam a capacidade de se adequar ao seu tempo ou *dar-se mal* ou seja, correr o risco de não ser bem-sucedida, segundo os padrões vigentes. Criase a cultura que reforça nos *fracassados* o sentimento de culpa pela própria sorte. Mas, mesmo os que não se esforçam bastante, não são esquecidos pelo sistema, pois terão assistência. Assim, o foco da miséria decorrente de um processo social é desviado para fracassos individuais ou ocasionais e para um sistema *humano* que os ampara, é solidário com eles. Mas esse “*ato de graça da autoridade acolher o desamparado*” (Adorno e Horkheimer, 1985: 144) é de cunho fascista, ou seja, imbuído de idéias antidemocráticas e segregacionistas.

A indústria cultural reproduz uma pseudo-individualidade, na qual os indivíduos são apresentados como iguais na vida e na aparência. Nessa pseudo-individualidade repousa a fragilidade da sociedade, cuja indústria está a serviço dos grupos dominantes, que determinam a parte do produto social que deve caber ao povo e o discurso que o povo deve ouvir. A educação é o que *costura* esse vasto processo de socialização, e a cultura constitui um dos elementos que faz a mediação desse vasto processo, tendo, portanto, papel fundamental na construção da autonomia, isto é, da razão crítica.

A socialização contribui para a manutenção da organização social estabelecida, contudo, traz, em suas contradições, a possibilidade de resistência e transformação, não só das instâncias culturais mas de todas instituições ao mesmo tempo. A educação voltada para a autonomia possibilita ao sujeito escolher e desenvolver uma sexualidade positiva, o que contribui para uma sociedade não opressora.

A cultura pode ser fonte vigorosa da classe trabalhadora na construção de sua identidade e de consciências autônomas. Em um modo de organização social tão excludente, a cultura interpenetra em todas as instâncias socializadoras, compondo a relação de totalidade na exposição das contradições e agregação de valores que possam superar essa desigualdade.

Pode-se tomar como exemplo a situação das crianças que são insistentemente envolvidas no que Adorno (1995: 245) denominou “a popularização do esporte de resultados e da sua influência sobre as massas, sendo um tema diretamente ligado ao tempo livre”. Como transformar a cultura, a arte, a música, o esporte em formas de compromisso crítico com a realidade, para que as crianças sejam livres para decidir o que consideram conveniente? As atividades desenvolvidas no tempo livre, nessa perspectiva, contribuem na educação para a emancipação, e constituem-se em oportunidades de aprendizagem para a convivência relacional, para a preservação de valores coletivos.

Uma das apropriações da razão instrumental foi a linguagem, que não mais é clara e tornou-se amplamente utilizada no encobertamento da realidade, também pelos produtores da cultura a ser consumida. O uso das palavras baseia-se em significados ambíguos que escamoteiam a verdade dos fatos. As palavras não têm que significar nada, nem mesmo serem compreendidas; só precisam ser repetidas, em forma de jargão ou de modismo, o que denota *estilo*. A palavra, desfigurada, tornou-se arma de manipulação ou instrumento de confirmação, de aderência. O modo como é utilizada, configura a apropriação, o confisco do seu significado real pela razão instrumental. Segundo Adorno (1995), o grau de instrumentalização é tal que as pessoas vivem para se identificarem o máximo possível com os modelos apresentados pela indústria cultural. Esse aspecto de conciliação, no qual tudo e todos se assemelham, é proporcionado pelo esquecimento. Esse esquecimento tem origem em uma ordem de repressão brutal, que se constitui na razão reificada nas consciências, razão instrumental, portanto, a única possível para esse tipo de sociedade. O exercício da razão crítica possibilita um outro tipo de sociedade não-capitalista.

O conflito, entretanto, aparentemente desaparece porque a liberdade adquiriu o significado de *liberdade de ter*, algo posto pela indústria cultural, que

define o que as pessoas vão ler, o padrão de beleza social, as *tendências* alimentares, de diversão, enfim, transforma-se em um fenômeno que alcança e determina todas as esferas da vida humana. Essa forma de controle já é tão intensa que, segundo Adorno (1995), impossibilita o indivíduo de sair de um estado de menoridade. Ele permanece como autômato, dependendo do controle, já não se indispondo contra essa condição, pois não é capaz de negá-la; ao contrário, confirma-a.

Para tanto, a indústria cultural cria produtos que se adaptam ao consumo das massas com possibilidade frenética de reposição. Nesse processo, a produção cultural perdeu seu caráter espontâneo, criativo, para se subordinar aos interesses da indústria cultural que pretende que o consumidor não pense, em um mecanismo de manipulação contínuo, que ameaça o pensamento crítico.

As oportunidades de educação pela cultura e lazer realmente como escolha livre têm a autonomia como o princípio educacional de todas as instâncias sociais. O compromisso com esse princípio não pode ser só da educação escolar. As crianças aprendem a tomar decisões segundo esse princípio, não isoladamente na escola, mas em todos os momentos de sua vida, porque desenvolvem a clareza das razões de interesse não individual, mas coletivo. Cada membro da sociedade, em todas as instâncias, pode desenvolver e materializar esse princípio em seu cotidiano.

Para alcançar a emancipação, as formas como a cultura contribui para responder ao necessário, mesmo a educação sexual, depende da sua articulação com as demais instâncias, tendo consciente o princípio da autonomia como fundamental para a superação da injustiça e da discriminação. Não é uma instituição que forma um sujeito pensante, mas todas e ao mesmo tempo, sob pena de a realidade continuar deformada em sua forma aparential.

Na interdependência das instâncias mediadoras, a educação sexual ou a questão da sexualidade estão inseridas em uma educação geral, abrangente, incluindo-se toda a cultura e lazer e que tem, em sua especificidade, a análise das contradições e das desigualdades da sociedade que as gerou.

5. NA EDUCAÇÃO HÁ CAMINHOS OPOSTOS

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo se nos fecharmos medrosos e hipócritas, aos mistérios de nosso corpo ou se os tratarmos, aos mistérios, clínica e irresponsavelmente.

Paulo Freire

A educação, que ocorre em todas as instâncias – na família, na escola, na Igreja, e outras – está associada ao processo de formação do sujeito, o que se vai dar segundo as normas vigentes, nas quais se espera a adequação do indivíduo, às vezes pela coerção violenta, mas atualmente, quase sempre, pela anulação do pensamento e pela sedução, para uma adesão sem discernimento. Essa educação também pode se dar em uma perspectiva crítica diante da realidade. Para Adorno e Horkheimer (1985), o contexto cultural é introjetado no indivíduo pelas instâncias socializadoras. Portanto, a formação dá-se em todos os espaços da sociedade, com as características predominantes, é óbvio, de uma educação para a dominação, com dois pólos opostos: a dominância e a subalternidade. A mudança de enfoque nessa educação não ocorre, pois, de forma isolada em apenas uma dessas instâncias; todas elas têm importância no processo educativo de consolidação de uma outra razão para a construção de uma consciência autônoma. Este capítulo trata da escola, na qual o ensino se dá de forma regular e sistemática, o que a torna fundamental na educação das crianças, para que se tornem pensadores autônomos.

Importa assinalar, entretanto, que anterior à sua função imediata, que é a de educar, está a definição da abordagem educacional realizada pela escola, sempre vinculada aos demais espaços mediadores desse processo. A escola tem, portanto, uma responsabilidade histórica por constituir-se em um espaço de saber sistematizado, mas sem perder de vista que é apenas uma das instâncias socializadoras. No processo formativo, devem ser consideradas também as demais instâncias, como a família, a religião, os movimentos sociais e populares, os meios de comunicação, dentre outras.

Adorno (1995: 16) compreende que “a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”, mas “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso”. Ele insiste, entretanto, que essa transformação deve ser objetivo da escola, por menores que sejam suas condições. Na infância, existe a possibilidade de novas habilidades de socialização. A formação das crianças sob novas bases pode dar conta de maior capacidade de autonomia do sujeito, pois no processo educacional reside o papel de resgatar a razão objetiva no desvelamento da verdade que se dá na constituição do conhecimento. Daí a importância da educação na construção de um sujeito autônomo. A escola é, para Adorno (1995), o espaço fundamental, juntamente com a família, de contraposição à barbárie. Sua preocupação em relação aos professores de seu país, mas que certamente pode ser extensiva aos demais, é que se deparam cada vez mais com “a consciência reificada ou coisificada”, em um processo de “inadaptação à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto” (Adorno, 1995: 60).

Para “se contrapor a repetição de Auschwitz” Adorno (1995: 121) considera a educação fundamental, pois o fim de Hitler e do nazi-fascismo não acabou com a barbárie, que está arraigada na estrutura básica da sociedade, que determina a sua racionalidade, e essa estrutura não mudou. Para que mude se devem concentrar investimentos na formação da infância. Segundo Adorno (1995: 12),

É de se destacar, enfaticamente, que a educação pós-Auschwitz só poderia ser bem sucedida em um ordenamento geral que não mais produzisse o tipo de relações e de pessoas que foram responsáveis por Auschwitz. Aquele ordenamento ainda não se modificou; é fatal que aqueles que querem tal mudança se obstinem contra ela.

Aprendendo a desenvolver um olhar crítico, ao mesmo tempo para o passado e para o futuro que constituem o presente, o indivíduo processa uma autonomia que desvela um entrelaçamento de assuntos e de interesses. Nessa dinâmica, a verdade aparente perde qualquer possibilidade de sustentação, dando lugar à verdade real.

Esse sistema deve ser construído e reconstruído de forma contínua. O conhecimento influencia o modo como o processo de abstração e interpretação

da realidade se realiza e possibilita a emancipação na qual se pode interrogar e se opor, reforçar ou negar o que se apresenta, o que possibilita uma compreensão de que as coisas não se resolvem em situações isoladas, individuais, mas transcendem os limites da educação escolar. Na ressignificação de valores, a razão crítica está por toda parte a instigar, sempre recusando a conciliação, os modismos e perseguindo a autonomia, fundamental na perspectiva de inclusão de todas as esferas da vida social em um processo emancipatório.

Uma escola com responsabilidade social passa, pois, concretamente, por uma refundamentação de valores e das relações de poder estabelecidas internamente, descortinadas pela razão crítica, a qual possibilita intervenções na cultura hierárquica e autoritária, garantindo a participação responsável dos diferentes segmentos presentes na escola. Portanto, a escola, para ser transformadora, tem que ser transformada pelo exercício da razão crítica, que apreende a historicidade e possibilita a construção de caminhos para a justiça social. A dinâmica dessa refundamentação pressupõe o afastamento da visão ingênua de que se deve mudar a *cabeça* das pessoas para só então transformar a escola. A mudança constitui-se efetivamente em dois momentos: um de exercício do pensamento crítico e outro da passagem do estado de minoridade para a emancipação (Adorno, 1995). Ambos são inseparáveis, complementares e em permanente construção. Trata-se de uma compreensão ampla, histórica, de que não há mudança na conciliação, mas na conquista da autonomia. Autonomia que, exercitada e aperfeiçoada, vai mobilizar, reivindicar e garantir a concretude de ações que promovam os direitos à dignidade humana, negados às camadas subalternas, nessa forma de organização social.

Procede então um sujeito capaz de estabelecer uma nova relação com a realidade, superando a sua verdade aparente, posicionando-se diante dela como desconstrutor da razão instrumental. A abrangência da atividade permanentemente crítica corresponde a um questionamento constante do que aparece como realidade, em busca das verdades profundas e não necessariamente aparentes. O homem passa a ser compreendido, assim, em sentido totalmente oposto ao do sujeito dominado pela razão instrumental.

O desenvolvimento desse raciocínio leva a refletir sobre a escola atual, uma escola precária em vários aspectos e na qual se processa a educação. Esses espaços da escola são ainda mais sacrificados pelo grau de reificação dos indivíduos envolvidos. A professora que atua nessa escola também vive outras dimensões, como membro de uma família, de um clube, de uma Igreja, de um sindicato, enfim, uma pessoa concreta, socializada, que convive com outras, em um contexto dominado pela razão instrumental, atuando em um espaço também impregnado por esse mesmo tipo de racionalização. Muitas são as razões, portanto, para o não-estabelecimento do novo.

Essas circunstâncias conferem à professora uma dupla responsabilidade que só pode ser assumida com rigor. Concretamente, trata-se do desafio à superação e ao enfrentamento das limitações de sua própria formação racional, para constituir uma prática que visa à construção da autonomia, de sua própria e dos educandos, para a transformação dessa sociedade excludente. Esse é um desafio de grandes proporções, porque a forma como se concebe a ação da escola e os conteúdos escolares aí incluídos é inteiramente fragmentada e funcional, implicando esse desafio a reelaboração do saber escolar, bem como a prática docente, de forma a superar concepções e posturas instrumentalmente racionalizadas. Assumir esse desafio significa, assim, desenvolver mecanismos de conhecimento e análise fundamentados na razão crítica.

O conhecimento crítico influencia o modo como o desenvolvimento da interpretação da realidade ocorre e possibilita a emancipação, considerando, ainda, que a interpretação para a emancipação não é linear. O processo de apreensão dessa realidade não se dá, para todos, da mesma forma ou com a mesma intensidade. Portanto, não se deve esperar rupturas definitivas, já que as pessoas trazem em si características pessoais e culturais. A persistência no estudo, na troca de experiência, no diálogo com os pares para se contrapor à prática cotidiana pode contribuir para modificá-la e possibilitar a compreensão da importância de cada um no processo de esclarecimento e na convergência da concepção da educação para a emancipação como um direito do ser humano.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a mera entrada em funcionamento de um regime político não garante uma ruptura definitiva, pois instituições como a família, a Igreja, a escola, dentre outras, responsáveis pela mediação do processo

de transformação da sociedade, carregam consigo valores de outra forma de organização social. Com base nesse raciocínio, esse contexto empresta à escola um valor especial no processo de emancipação.

Essa reflexão sobre a educação e, em especial, a educação escolar, com suas possibilidades e limites, não pode deixar de fazer referência ao momento atual. A lógica da sociedade manifesta-se na escola, quando se adapta à lógica da produção e do trabalho. Se não se fizer presente a concepção de que a razão instrumental impede a emancipação, torna-se complicada a discussão atual a respeito dos caminhos para formar um outro tipo de trabalhador.

A reorganização do capital exige novas relações de trabalho, e, em decorrência, novas relações sociais e necessidades de mudanças no processo de escolarização, situação comum a todos nessa época dita globalizada. Merecem aqui destaque países como o Brasil, que permanecem periféricos e dependentes, e cuja conjuntura torna mais difíceis a reflexão e a resistência. Em uma sociedade racionalizada e precarizada, a criança, desde a mais tenra idade, está sujeita a uma educação em uma perspectiva de mercado de trabalho, buscando o sucesso fetichizado, o melhor emprego, ou, para os mais desafortunados, um emprego, pelo menos. Torna-se cada vez mais reduzido o espaço para uma educação inicial, que se dá primeiro na família e, logo a seguir, também na escola, e que possa ser a mediadora de valores que se contraponham a essa racionalidade. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a possibilidade de reversão desse quadro é cada vez menor, mas, mesmo assim, na educação encontra-se uma possibilidade concreta da reversão. Para tanto, torna-se necessária uma discussão que passe pela educação que se processa em suas diferentes instâncias mediadoras, buscando a autonomia, que constitui espaço para o desvelamento da realidade tal qual ela é, possibilitando a superação de preconceitos, de discriminações e de negações. A possibilidade de tais mudanças dá-se em um trabalho conjunto, que deve permear a atuação dos responsáveis pelas políticas sociais e educacionais e por todos nelas envolvidos.

Por outro lado, há um estranhamento, uma insatisfação com esse papel da educação escolar, e muitos professores e professoras estão procurando redefinilo em outra perspectiva. São necessidades que se anunciam pelas contradições

postas em um sistema, no qual a educação sexual escolar por si só se torna inócua ou invasiva.

Ao mesmo tempo em que a compreensão de como se processa a instrumentalização possibilita novas revelações no descortinamento de verdades e na importância do processo educativo, redobram a responsabilidade e a necessidade de vigilância.

– Por que vigilância?

Conforme essa abordagem, o uso da palavra pela ideologia opaciza o seu verdadeiro significado (Adorno, 1995). Vive-se atualmente, na educação brasileira, uma suposta autonomia que, aparentemente, resolve os problemas da educação, mas essa *autonomia*, vista com um olhar crítico, desvela outra realidade. A palavra, desvirtuada de seu significado real, é utilizada para significar uma série de medidas de aniquilamento e controle da escola pública, mas que aparecem como medidas revolucionárias.

Nota-se uma abordagem, com presença crescente nos discursos e na imprensa, da condição da escola pública e do papel da educação, o que dá maior visibilidade ao problema. Mas quando se trata de discutir, estudar e implementar uma educação para a inclusão e para a autonomia, esbarra-se em uma forma de sociedade extremamente desigual e injusta. Os estudos apontam medidas fragmentadas, sem continuidade, que não abrangem a resolução dos problemas em sua totalidade, que não possibilitam, assim, a superação de condição social excludente.

Freqüentemente, pelo grau de instrumentalização de que estão impregnados os valores que presidem os julgamentos, os caminhos que levam à emancipação são difíceis de serem percebidos. Em contrapartida, encontram-se, nesses caminhos, momentos de resistência de professores, que podem até não ter uma compreensão do significado dessa resistência, mas buscam comprometer-se com uma educação oposta à vigente, defendida pelos dirigentes. Nesse contexto, emerge a *necessidade* de um novo modo de educar, para atender à demanda de um novo tipo de trabalhador, cabendo ao professor ou à professora, em um processo de re-aprendizagem, exercitar-se para a autonomia, isto é, buscar internalizar novos padrões de referência, pois, conforme Adorno (1995: 117), “*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 disso”.

Adorno e Horkheimer (1985) pensam o movimento da educação para o esclarecimento, para a emancipação, em um modo de organização social inegavelmente conturbado e excludente, no qual cresce cada dia mais a importância da educação formal. Trata-se de um confronto que a realidade impõe, com o modelo de escola estabelecido o modelo burguês de educação.

A cultura, as condições materiais e sociais determinam os vários contextos nos quais a criança é inserida para internalizar e/ou confrontar mecanismos para a sua inserção na sociedade e a criança é submetida a uma dinâmica de sentimentos, valores, hábitos historicamente determinados e organizados pela cultura de forma a se naturalizarem na sua consciência. Nessas condições, é fundamental desenvolver a capacidade de reflexão, diálogo e persistência para que o indivíduo não só internalize as novas concepções, mas possa lidar diferentemente com as situações postas, desenvolvendo autonomia sobre seus movimentos, sobre suas decisões.

Em uma vivência coletiva, cada indivíduo assume obrigações definidas na comunidade, explícitas ou não. Segundo Adorno (1995), na infância, a criança pode desenvolver, pela educação, a capacidade de discernir as diferenças que devem ser conservadas e respeitadas, aprender a diferenciar-se dos outros, com autonomia e, ao mesmo tempo, a identificar-se com a comunidade.

Dessa forma, o caminho a ser percorrido pela educação tem a escola como o espaço mais rico e diversificado, por ser o espaço da educação formal, planejada, podendo contribuir concretamente para que a criança possa vivenciar situações que se opõem ao individualismo, ao egoísmo, e reforçar, nas demais formas de mediação (a família, o lazer, etc), uma postura para o reconhecimento do outro e voltada para o interesse coletivo. Ao assumir essa consciência de si e do outro, a criança pode assumir a consciência do bem comum. Nesse sentido, a mediação da consciência para a autonomia leva os adultos a ressignificarem os valores historicamente construídos para essa forma de organização social, possibilitando à criança a ela se opor, pelo desenvolvimento de uma consciência que crie outra perspectiva de sociedade, radicalmente nova, transformando-se, e transformando, nesse movimento, o interesse individual no interesse coletivo.

Essa postura do educador ante o processo de desenvolvimento da criança implica uma integração com pais, mães e comunidade.

Na perspectiva de uma educação para a autonomia, tal posicionamento dos professores é imprescindível, pois, conforme Adorno (1995), a sobrevivência torna-se cada vez mais bárbara no avanço da história, na qual, pelas condições da organização social capitalista, o indivíduo se torna cada vez mais individualista, o que agrava o crescente grau de barbárie, de que fala Adorno. Portanto, dado o avanço, a concentração da riqueza e, conseqüentemente, a característica excludente e a penetração global do capitalismo, tornam mais acentuados do que nunca o individualismo, a competição e a busca de adaptação do indivíduo a esse meio, pela ampliação cada vez mais crescente da reificação, que já alcançou o nível da automotivação, a ponto de não mais carecer de métodos cooptativos.

A premissa de Adorno (1995) sobre a educação na infância, como possibilidade concreta de construção da autonomia, remete à necessidade de repensar, do ponto de vista pedagógico, a ressignificação dos conteúdos, e, conseqüentemente, o conceito de currículo, bem como as dinâmicas e procedimentos adotados. Com base nessa perspectiva, o foco de atenção da educação recai sobre as professoras e os professores, que organizam ou deveriam organizar tal processo.

As escolas públicas constituem pequenos núcleos isolados que vivem condições de trabalho, problemas e desafios semelhantes sem, entretanto, estabelecer relações internas (na própria unidade escolar) e externas (nas unidades escolares entre si e delas com a comunidade) de forma articulada. Esse isolamento, historicamente construído, mantém professores, escolas e comunidade segregados uns dos outros, o que constitui sua fragilidade, dificultando a articulação para a troca de experiências e para a busca de soluções para os desafios postos.

Se estiver submerso na instrumentalidade que essa forma de organização social torna hegemônica, o professor não pode estar comprometido com o pensamento crítico. É preciso articular mecanismos que possibilitem o desvelar dessa realidade para perceber as contradições, por exemplo, presentes nos pacotes prontos para a educação escolar, elaborados pelos dirigentes. Só se

fizerem a si mesmos perguntas acerca dessas questões, os professores podem vir a desenvolver a autonomia. Só podem incentivar alunos críticos e educar na perspectiva da autonomia se forem profissionais que trazem consigo esse princípio.

Freqüentemente, os professores são tratados como tarefeiros treinados para executar programas e ainda culpados por grande parte dos problemas sociais. A quem interessa que as professoras e os professores se sintam desqualificados em seu saber? É necessário tornar visível que a escola faz parte de uma totalidade e, como parte, não pode ter, sozinha, responsabilidades sobre questões que dizem respeito à sociedade como um todo, como por exemplo, a educação sexual, tal como disposto nos parâmetros curriculares. Sua parcela de responsabilidade é e vai ser desempenhada com base em concepções e valores que adquiriram nas diferentes instâncias mediadoras dessa educação (família, escola, Igreja, cultura, movimentos sociais, partidos políticos, meios de comunicação e outras).

Difícilmente o professor pode estimular outros (os alunos) a serem sujeitos emancipados, a se definirem como indivíduos, voltados para interesses coletivos, se não exercitar a autonomia e o trabalho coletivo. Desenvolver essa consciência é pré-requisito para desencadear o movimento educativo de refletir com os alunos. São questões importantes, pois têm a ver, por exemplo, com os critérios utilizados para a escolha, para a forma de trabalhar e avaliar os conteúdos. Da forma como se compreende o mundo, depende a forma como se insere e nele intervém.

A importância da articulação dos diferentes segmentos sociais para a construção de uma sociedade democrática, isto é, cooperativa e não-competitiva, depende dessa compreensão crítica. Por isso, sem um esforço contínuo e deliberado para dar conta de superar a instrumentalização e educar, educando-se na perspectiva da autonomia, essa articulação não se fará. O objetivo da educação para a emancipação tem que ser claro e explicitado na prática diária, e essas metas de emancipação não podem estar só na escola ou só a ela pertencerem.

A realidade, tal qual ela é, tem um significado reconhecível pelas crianças, que nesse modo de organização social, a compreendem de forma determinada

por e para uma classe social, que não é necessariamente a de sua classe. Para as camadas subalternas, como segmento mais pobre e explorado da população, essa realidade é, no nível das representações, apenas idealizada, desejável. O seu referencial da realidade está baseado em pressupostos valorativos da classe dominante que é traduzido em valores, hábitos, práticas educativas, etc., amplamente justificados pela ideologia e amplamente reforçados pela indústria cultural, no interior da qual os grupos dominantes têm interesses, que devem ser disfarçados. Nesse contexto, a expectativa da educação construída pelas camadas mais pobres da população é baseada em um modelo ideal de escola burguesa.

A busca do princípio de que a educação das camadas populares não pode estar a serviço da submissão, que tem suas dimensões formadoras concentradas no conteúdo reconhecido e valorizado socialmente, deve ampliar essas dimensões para a cultura, a arte, a música, a sexualidade, os movimentos sociais, dentre outros, enxergando, assim, o processo formativo em sua totalidade emancipatória.

Deve estar claramente explicitada a importância da educação escolar assim como a sua interligação com os diversos segmentos que compõem a sociedade.

Em razão das grandes tensões e contradições de um sistema social tão opressor, que tem como consequência uma sexualidade com valores tão antagônicos, nenhum professor ou escola têm as condições, por si só, de responder aos desafios da educação sexual.

Como romper com esse padrão de educação tão excludente, tão desigual? A tarefa educativa consiste em preparar os indivíduos para serem capazes de fazer escolhas para uma sexualidade não manipulada, por isso constitui responsabilidade tanto da escola como da família, da cultura, etc. A solução é difícil, pois pressupõe a superação de valores hegemônicos estabelecidos pela sociedade burguesa para a inevitável transformação das relações sociais, buscando o sentido da universalidade. O princípio da autonomia para uma sexualidade plena tem que ampliar seu espaço em todas as instâncias mediadoras da educação. Imaginar que a responsabilidade desse processo se

situa na escola, não revela compreensão da realidade concreta, mas apenas uma visão de sua aparência.

A superação de preconceitos, com base no conhecimento e no respeito humano, é fundamental para que a organização das representações exercitadas na infância ocorra de forma positiva. Nesse processo, os professores são organizadores do exercício da teoria crítica para que a criança possa desenvolver a sua capacidade física, emocional e cognitiva voltada para a autonomia, o que pressupõe uma capacidade organizacional para o direito coletivo, devendo percorrer caminhos que resgatem a historicidade dos conceitos e pré-conceitos. Certamente, não é possível que as condições favoráveis para tal empreendimento ocorram na escola isoladamente. É necessário o desenvolvimento de uma série de condições e mediações que estão interligadas e interagem no desenvolvimento da criança. As formulações de Adorno e Horkheimer não se esgotam nem na família e nem na escola, mas nelas apresentam-se os aspectos relevantes para as mudanças na educação e no modelo que a sustenta.

5.1 Educação sexual: a face disfarçada do movimento real

A educação sexual teve, no Brasil, a partir da década de 60, momentos de tentativas para sua introdução no currículo escolar.

No entanto, com os caminhos reacionários que marcaram o final daquela década, reações conservadoras e moralistas impediram a aprovação de projeto de lei que propunha a educação sexual nas escolas primárias e secundárias. Werebe (1978) destaca alguns pareceres dos conselheiros da Comissão de Moral e Civismo do então Ministério da Educação e Cultura que garantiram esse recuo, dentre os quais, o do Conselheiro Almirante Benjamin Sodré, que

afirmou no seu parecer: 'a expressão educação sexual deveria ser substituída por 'educação de pureza'. Segundo ele 'a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade'. Argumentando contra o projeto, prossegue: 'não ensinar materialmente como a procriação se procede para o homem e a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino: caráter, coragem, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança: indo até a doação, ao casamento, à maternidade". A seguir "O Conselheiro General Moacir Araujo Lopes apoiou os pareceres de seus colegas e concluiu: 'Não se abre à força um botão de rosa, e, sobretudo, com mãos sujas. (Werebe, 1978: 21-22)

Com base nesses pareceres, o Congresso Nacional rejeitou, em 1970, o projeto de introdução obrigatória da educação sexual nas escolas de nível primário e médio de autoria da deputada federal Julia Steimbuch. Werebe (1978) constata que, na década de 70, prevaleceu o puritanismo; os projetos experimentais de educação sexual desenvolvidos em alguns estados foram desativados, permanecendo, entretanto, trabalhos isolados envolvendo orientadores educacionais e professores de Ciências e Biologia, médicos e psicólogos.

Trata-se de uma época em que falar de sexualidade era visto como subversão de grupos de esquerda, o que deveria ser reprimido pelos órgãos governamentais. No Brasil, a abertura a esse tema se deu no final da década de 70.

Em agosto de 1980, Barroso (*apud* 1980: 90) mostrava os caminhos seguidos e escrevia que

no Brasil em particular, a Educação Sexual tem sido proposta como um meio de motivar e instrumentalizar a 'paternidade responsável', que muitas vezes acaba sendo um eufemismo para uma política de controle de natalidade (...), que continha por traz uma imposição disfarçada da taxa de natalidade considerada ideal para um país dependente. [Ainda para Barroso] essa 'deseducação sexual' é entendida como veículo transmissor da ideologia que culpabiliza a vítima, atribuindo 'ao exagerado número de filhos' os problemas sociais e econômicos do país.

Na escola, ocorreu a abertura não-espontânea e real do tema sexualidade, acrescida no final da década de 80 da questão da AIDS, que obrigou concretamente a discussão do tema. Entretanto, os profissionais da educação não receberam, em sua formação, a preparação para essa discussão.

A significação da sexualidade para as crianças é construída com base nas significações que tem para o adulto que lida com ela. Esses aprendizados estão ligados a diferentes esferas mediadoras, mas têm sua especificidade na família por ser, conforme já abordado, o espaço da educação primária, e na escola, por ser o local da educação formal e de maior convivência das crianças fora do espaço parental. Os aprendizados dos papéis masculino e feminino, de tabus, preconceitos e outros, dão-se, basicamente, nessas esferas, sendo reforçados pelas demais.

Dadas as limitações para se lidar com o tema, a sexualidade negada manteve-se registrada nas paredes e portas dos banheiros das escolas. Segundo Gonçalves (1998), os conteúdos sobre a reprodução e o *aparelho* reprodutor, quando abordados nas aulas, permaneciam com o foco no aspecto biológico, apenas. Não era para ser problematizado, discutido, aprofundado como parte de uma totalidade do ser humano, inclusive com suas dimensões emocionais: a sexualidade como plenitude de vida e o organismo humano como um todo, em uma interdependência, em que o órgão genital depende do circulatório, o circulatório do respiratório, e assim por diante.

Por isso, a educação sexual não pode ser, nos moldes de uma disciplina escolar, organizada em temas e horários fragmentados e esporádicos e sua existência no espaço da escola exige algum grau de sistematização. Como lidar com essa tensão? Como pode a educação sexual acontecer de forma seqüenciada e significativa? Como desenvolver efetivamente a construção contínua dos saberes, valores e comportamentos relativos à sexualidade que favoreçam, também nesse campo, o exercício da autonomia e do sentimento de fazer parte de uma coletividade? Como ir além das relações até então estabelecidas entre a família/comunidade e a escola e modificá-las, considerando que, na educação sexual, o grande diferenciador é o entrosamento entre essas diferentes instâncias envolvidas no processo?

A escola ainda não trabalha verdadeiramente as questões sexuais. Da sexualidade negada, passou-se à aceitação do ser sexuado, mas não percebido de forma que os valores possibilitem uma sexualidade saudável e prazerosa, consciente do seu papel individual e social. O prazer está genitalizado (Flora, 1995; Netto, 1998; Neves, 1986). O atordoamento dos sentidos, o excesso de produtos eróticos (revistas, filmes e outros) criam a expectativa e a busca do prazer pelo prazer. Os valores resultantes do modelo social transitam entre o modelo tradicional moralista e o moderno permissivo, inconseqüente, contexto no qual a escola e a família estão inseridas.

A educação escolar, por si só, não é capaz de transformar a realidade, mas a escola, exercendo de forma crítica a mediação, pode operar mudanças, ampliando a sua dimensão, inserindo a família/comunidade, objetivando desenvolver a autonomia do sujeito, mas em uma perspectiva coletiva. Não se

trata da *autonomia* da lógica consumista para um mercado capitalista cada vez mais ganancioso, nem a *autonomia* do professor reflexivo que se ajusta ao discurso da reforma da educação neoliberal, preconizada pelos PCNs, que se apropria e ressignifica categorias fundamentais ao processo emancipatório, revertendo-as para manter a organicidade da sociedade tal como está posta.

No entanto, trazendo essa discussão para o interior da escola podem-se criar condições para o desenvolvimento da razão crítica que pode se tornar cada vez mais fecunda, permitindo o surgimento de propostas que possam assumir uma outra dinâmica, não só de ressignificação, mas de ruptura com o modo organizativo estabelecido: de administração, de seriação, de conteúdos, de metodologia e de avaliação. Romper essa lógica é organizar o trabalho escolar, garantindo os princípios que atendem às necessidades e aos direitos dos alunos, garantindo assim conexões dos conteúdos com os valores e a cultura, organizados em uma lógica emancipatória.

Trilhar esse caminho significa reverter a concepção que permeia as políticas para os professores do ensino fundamental como a realização de *cursos* preparatórios para cada nova demanda que o mercado impõe. Nessa política, o professor apenas assiste ao curso, que tem uma caracterização de *treinamento*, *reciclagem* e *preparação*. Em uma sociedade de desiguais, essa formação não proporciona aos professores a condição pedagógica (que é política), de preparação para o enfrentamento das demandas específicas de superação dessa desigualdade. Constitui perspectiva tradicional da educação treinar o professor para executar uma função. Por isso, não se prevê continuidade para esses cursos, não há acompanhamento adequado, de modo que não se constituem em uma formação crítica ante a realidade. São cursos, não para a transformação de uma realidade, mas para tornar o professor consumidor das políticas educacionais de manutenção do sistema. Se, ao final, esses programas e cursos não alterarem a realidade, já existe o *bode expiatório*: o professor não cumpriu fielmente sua tarefa. A realidade, no entanto, não se altera, porque a palestra ou o curso por si só não pode intervir de forma positiva na estrutura da escola, porque não se trata de atividade contínua e não envolve a escola como um todo, com sua realidade.

Nesse espaço e nesse movimento, inserem-se tanto a educação sexual quanto a escolar em geral. Portanto, a reflexão da sexualidade deve ser construída tanto na escola como nas famílias das crianças. Para tanto, urge que se criem o tempo e as condições de conversar, planejar, propor e desenvolver em conjunto os projetos pedagógicos. Dessa forma, o tema é importante não só em si mesmo, mas pela forma de sua abordagem, pois toda ação e intervenção, todas as escolhas de como lidar com a questão estão guiadas por valores e por concepções. A mudança pode ocorrer, portanto, do ponto de vista conceitual e prático, descortinando-se as fragilidades, as armadilhas e as desigualdades com que a escola prepara suas alunas e seus alunos e como se organizar para prepará-los em uma abordagem emancipatória. A educação escolar geral deve seguir a perspectiva da construção de uma subjetividade diferenciada, rompendo-se a visão consensual de sociedade, buscando construir alternativas com base em sua realidade e necessidades, descortinando as questões que não aparecem em sua imediaticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas estão sempre envolvidas em situações que causam tanto mal, com tantas injustiças, circunstâncias que estão sempre à vista, e, por não serem capazes de compreendê-las, tornam-se indiferentes a elas. Desvendar como esse sentimento de indiferença ou de impotência construiu-se culturalmente, para que os indivíduos não enxerguem saídas, é vivenciar um processo de clareamento de possibilidades e limitações, compreendendo que há mais de um caminho possível. Com a compreensão da teoria crítica, percebem-se, de maneira clara e coerente, os caminhos que a humanidade tomou, como também outros que poderia ter seguido.

A dificuldade de acesso a informações mais elaboradas e ao conhecimento produzido nesse modo de sociedade oferece aspectos desconcertantes que contrariam o senso comum, dificultando a compreensão da realidade. Agrega-se a essa dificuldade a questão da condição pessoal e/ou profissional na disponibilidade para a reflexão e para a autonomia, que dependem de elaborações pessoais.

Buscando como as concepções e os valores são internalizados, encontram-se no modelo de sociedade que se desenvolve sob a forma capitalista de produção os mecanismos de poder e dominação que garantem, apesar das contradições produzidas nesse modelo, as causas de sua reordenação e manutenção.

Ao buscarem compreender a dimensão e a intensidade do fenômeno da razão instrumental e de que forma ela se constituiu historicamente, Adorno e Horkheimer deram a grande contribuição para clarificar algumas questões, que estão há muito mais tempo no caminho de muitos educadores do que eles próprios possam imaginar. O resultado desse estudo pode parecer, a princípio, perturbador. Ao encontrar o fio condutor da compreensão dessas questões, depara-se com a razão instrumental, que exerce, em escala mundial, importante papel na religião, no ambiente familiar, na escola e em todos os segmentos da sociedade.

Ao desvelar as características do modo de produção capitalista, e, em decorrência, a importância da teoria crítica para a transformação da organização

social em um modo diferenciado deste e, nesse contexto, a importância das instâncias socializadoras, coloca-se o desafio, nesse processo, de superação de uma educação instrumentalizadora para uma educação emancipadora. O compromisso social com o projeto de humanização pela educação, também sexual, diante do recrudescimento da pobreza, da violência, da instrumentalização é de responsabilidade de todas as instâncias e não só da educação escolar.

Lidar com essa realidade, em uma perspectiva de compreensão e mudança, representa um desafio dramático em todos os níveis das relações intra e interpessoais, com destaque para pais e mães que orientam a infância na estruturação da personalidade e para os professores que também a orientam no espaço de saber sistematizado. Como lidam com a sexualidade e como vão lidar devem constituir a mesma preocupação, buscando uma mesma concepção, refletindo na atuação de cada um e avaliando as limitações, avanços e expectativas ante a própria sexualidade e a das crianças, visando à emancipação. Não se deve desmerecer a importância dos demais segmentos, todos socializadores, portanto, muitos são os fios que constituem esse enredo e se entrecruzam, formando as gerações que confirmarão a ideologia posta ou a ela se oporão. Este é o ponto nevrálgico de qualquer proposta de mudança. Formar pessoas com capacidade de autonomia, de reflexão na realidade aparente, fazendo dela um espaço de dúvidas. Ao buscar os nexos constitutivos desse processo, evidencia-se o seu eixo fundamental – a significação que tem a educação e a formação recebida pelos professores, bem como o contexto em que estão inseridos para a abordagem que dão a tal tema e/ou que a ele poderiam dar.

É desafiador reestruturar a maneira de pensar e de sentir, com base na compreensão do processo histórico, uma vez que há uma predominância da instrumentalização. Fazer opção por esse caminho é também escolher trabalhar com os limites que impõe a razão instrumental e se apropriar essencialmente da capacidade de reflexão crítica. Sua tradução ocorre na concepção de mundo, que resulta da história de vida de cada um, e na sua elaboração pessoal. Cada um tem que manter interlocução sistemática e ativa com outra forma de razão (crítica), desenvolvendo-se em todas as suas formas de expressão,

estabelecendo a correlação entre o desenvolvimento e as formas de compreensão da criança.

O processo de sexualização revela o modo de organização social nas relações de gênero e com a infância. Assim, os processos formativos que são estabelecidos e que determinam a conduta sexual do indivíduo têm a sua origem e desenvolvimento determinados pelas interações sociais. Entretanto, a apropriação das concepções e valores nesse processo de socialização não se dá de forma linear e definitiva.

No exercício da razão crítica, as pessoas apreendem como interpretar a realidade social, atribuindo-lhe significações e, nessa perspectiva, como resistir às significações aparentes da realidade para, em sua compreensão real, poder transformá-la.

Pode-se falar de moral, de cultura, de educação, mas há diferenças entre as pessoas que com elas interagem. Com isso, percebe-se que as formas de sociabilidade na sociedade capitalista, mesmo considerando a sua predominância, são transitórias por serem um *produto* de uma determinada forma do capitalismo, e que, para além da sua aparente forma *natural* as contradições emanam de seu âmago, bem como do modo de organização social que a criou e a coloca em constante movimento. Há então um movimento conservador que cede em alguns aspectos, para garantir a sua manutenção e um outro movimento, que permite compreender a família, a escola, a cultura, a religião e outros em diferentes formas e possibilidades, pois nesse caso, como afirma Cury (2000: 30), *“a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é insuperável”*.

Enquanto se estabelece o parâmetro da indiferença no individualismo, buscar a fonte da transformação na infância é fundamental, pois, conforme Adorno (1995), representa a época da vida em que as conformações psíquicas estão abertas para o desenvolvimento da razão crítica. Investir nesse espaço é refutar o contexto estabelecido, sabendo-o provisório, pois a história confirma que nem sempre foi assim e sinaliza, pelas contradições, que não será sempre assim.

O exercício da razão crítica permite a construção de caminhos alternativos em uma perspectiva que engloba todos os segmentos sociais. O investimento na educação da infância torna possível o desvelamento das compreensões

equivocadas, que fundamentam o individualismo, que inviabiliza a convivência relacional, em um movimento de clareamento e revelação das possibilidades concretas de uma outra forma de vida social.

As pessoas são moldadas para comportarem-se de *certas* maneiras, não por um processo natural como alguns querem que se acredite. Percorrer novamente os caminhos é fundamental para desvendar a realidade e transformá-la.

A *crise* da família, da escola pública, da cultura não é isolada, mas articulada a crises anteriores e atuais do modo capitalista de produção e com essa compreensão percebe-se que não haverá soluções parciais.

Em cada momento de reflexão da realidade importa a compreensão profunda de que, como observam Adorno e Horkheimer (1985), a cultura, a religião, a família, a escola e demais segmentos fazem parte de um complexo do sistema social, desenvolvido e consolidado, que continua a lançar novas raízes, mantendo ou recuperando territórios ameaçados por um processo contínuo de afirmação da barbárie travestida de progresso. Para os autores, não há mistério para a permanência e o aprimoramento desses mecanismos. Explicitaram, em seus estudos, como a razão instrumental se produz e se apresenta em cada uma das instâncias sociais e como se interligam, impedindo o desenvolvimento de pessoas autônomas. Ao mesmo tempo, descortinam que o caminho para a superação dessa lógica, com suas contradições, está exatamente no processo de construção da autonomia.

Portanto, para compreender a educação sexual com seus valores e contradições é preciso compreender e explicitar os determinantes dessa educação. Para tal trajetória, a análise desses autores apresenta o entendimento para as implicações na formação das consciências das pessoas e seus desdobramentos, que desaguaram na predominância da razão instrumental. O tríplice padrão, restritivo para as mulheres, tolerante e liberal para os homens e intolerante com os diferentes permanece, mesmo com as mudanças que ocorreram, não significou algo profundamente renovador. Essa situação não se deu por questões apenas circunstanciais, mas foram historicamente construídas. A razão instrumental faz com que as pessoas esqueçam tudo o que são, tornando-se incapazes de se perceberem na diversidade.

Pode-se, ainda, concluir deste estudo que questões como a família monogâmica, os papéis de gênero, a sexualidade direcionada para valores *impostos* são conseqüência de um modo de organização social de crescente instrumentalização, individualização e exclusão. São, portanto, questões advindas de condições históricas que podem ser superadas e a educação na infância tem papel fundamental nesse processo.

Concepções e condutas dão-se em decorrência do modo de organização da sociedade (por suas diferentes instâncias socializadoras) e fundam-se na discriminação/exploração, portanto, na exclusão. A repressão da sexualidade, dentre outras, deve ser compreendida para, no exercício da razão crítica, ser superada. Tal análise leva à conclusão de que as chances de uma educação emancipatória, apesar de reduzidas, conforme Adorno e Horkheimer (1985), estão presentes nas contradições postas pelas condições reais de vida das pessoas.

A análise das respostas das professoras e dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas conduz à conclusão de que a educação sexual que ocorre nas escolas dá-se em conseqüência dos princípios e valores de cada um e pode ser ríspida, acolhedora ou indiferente. Não há, portanto, articulações que norteiem, avaliem e possibilitem a interferência na instituição visando concretamente uma educação para a igualdade e para a emancipação.

A análise dos dados, aponta algumas contradições para o desvelamento de uma realidade, cuja ruptura com os problemas éticos, políticos, culturais e relacionais não podem ocorrer na escola de forma isolada. O exercício da razão crítica possibilita perceber detalhes da realidade obscurecidos nessa forma de sociedade, cujo mundo que parece tão familiar, tão natural, e, ao mesmo tempo, tão incompreensível, só pode ser compreendido por pessoas autônomas.

O padrão cultural e sexual preconceituoso, puritano e desigual ou permissivo e egoísta tem que ser rompido, reinterpretado e reordenado por pessoas conscientes, decididas a indagar e a construir uma vivência relacional e cooperativa, o que só é possível com o sentido crítico de todas as instituições e segmentos que compõem a sociedade. Preparar a criança para pensar e perguntar criticamente não é função só da professora, mas também da família, dos meios de comunicação, dos partidos políticos, etc. Todos são co-responsáveis pela mudança da realidade social que se impõe.

Essas reflexões levaram-me a questionar a escola como o local privilegiado, como colocado pelos PCNs, para resolver as contradições da educação sexual, pois a natureza e a origem de tais contradições estão postas na forma como a sociedade está organizada. A escola não pode ter o peso da responsabilidade a ela atribuído nas questões educativas, mesmo da educação sexual, porque faz parte de um todo que contribui para que a educação ocorra de forma positiva, democrática, igualitária ou não. Os valores familiares, as crenças religiosas, a cultura, o lazer, estão entre ou interligados à educação escolar. A viabilização de uma educação sexual plena para sujeitos emancipados, pressupõe uma travessia para uma sociedade democrática, cuja construção é de responsabilidade de todos os segmentos socializadores que têm diferentes formas de intervenção educativa, mas que devem convergir para um mesmo princípio. A intervenção deve ser simultânea. A forma de comunicação, a metodologia diferem em cada instituição, em cada segmento, para cada faixa etária, mas o princípio da autonomia, isto é, da capacidade crítica deve ser seguido em todas as mediações para a formação desse sujeito.

A educação tem papel fundamental nesse processo, e a educação escolar pode ser uma forma privilegiada, pela possibilidade de organização, de aglutinação de pessoas, de planejamento e sistematização da educação a ser trabalhada.

A investigação relacionando as respostas das professoras nos questionários à vivência, às ações cotidianas na escola, relatadas pelas coordenadoras pedagógicas, as contradições presentes conduziram a algumas reflexões sobre esse dilema. Como superar tais contradições? Como estabelecer relações colaborativas e éticas na educação escolar e que imitações tem a escola com a realidade posta?

A escola tem nas contradições e no seu papel social a possibilidade de representar espaço de desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para uma educação, para a autonomia, em que o papel das professoras com as crianças e as famílias constitua uma *práxis* da qual resultem as modificações para as novas formas organizacionais, não só na escola e na família, mas em todas as instâncias sociais. A escola pode superar o seu papel tradicional e expandir os

espaços de luta e conscientização para a autonomia da classe trabalhadora, com elementos críticos que possibilitem a sua emancipação.

Esse processo de superação deve dar-se na escola real, na qual atualmente, as reivindicações legítimas são absorvidas pelas políticas oficiais, esvaziando o poder de mobilização, e diluídas posteriormente em medidas paliativas. A escola deve então desmascarar a propalada *verdade* de busca do direito de cidadania plena, e revelar que, apenas se neutralizam as possíveis rupturas.

A ambigüidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais é um exemplo da política oficial que confirma o caráter eclético do discurso, mediante o qual se esvai a possibilidade de mudanças concretas. Os dirigentes apropriaram-se de conceitos, categorias e as ressignificaram segundo interesses dos grupos que o poder político representa, em benefício dos privilégios, para manter a organicidade que os garante. Para Arroyo (2000), a lógica mantida nos PCNs é a mesma que garante que a escola continue peneirando, detendo a concorrência para o vestibular, para os concursos, para os poucos bons empregos, mantendo a ilusão de que existem empregos para todos em uma sociedade em que poucos detêm a riqueza. O governo central descentraliza a responsabilidade da educação, mas não abre mão do controle. Os PCNs são a centralização e o controle da questão da avaliação, determinados pelos órgãos financiadores. O projeto educativo, explícito ou não, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, instituído a partir de 1997, não envolve a sociedade em um projeto emancipador, pois não nasce das condições e necessidades reais da população. Chega às escolas de forma impositiva e com fins propagandísticos do sistema vigente. São medidas que reforçam a exclusão social.

Essa referência ilustra a realidade da desapropriação do significado real da palavra pela razão instrumental. Desvirtuada de seu significado, a palavra é utilizada para a divulgação de uma série de medidas de aniquilamento e controle da escola pública, mas com conotação de medidas revolucionárias. E há que se fazer um esforço de análise e crítica para opor-se a essa verdade aparente, sob o risco de, cego pela instrumentalidade, nela enxergar intervenções redentoras.

Os PCNs não vão modificar as concepções das professoras, mas encobrem a discussão da educação sexual real, os mitos, os preconceitos e os interesses comerciais que a envolvem. A questão da sexualidade constitui atualmente conteúdo oficial nas escolas, mas, se houve em certos aspectos o abrandamento das exigências morais, com ganho inestimável no dia-a-dia, grande parte dessas conquistas parece apenas *tolerada* pela sociedade. A consciência crítica leva a questionar “*o fato de que a realidade não se encaixa facilmente nos tipos ideais propostos pelos manuais escolares*” (Fonseca, 1999: 58).

O tema sexualidade sempre esteve presente na escola, seja nas paredes dos banheiros, seja como ensino religioso e nas aulas de ciências, ou ainda na repressão/interdição e nos projetos desenvolvidos por algumas escolas. Não será a normatização da educação sexual nas escolas por meio dos PCNs que dará conta da complexidade da questão. Mudou o programa oficial mas não a concepção das professoras.

Na perspectiva da emancipação, o papel das professoras é o de construir um conhecimento que possibilite não só problematizar a realidade social, que é a sua realidade e a do aluno, mas também confrontar essa realidade com novas possibilidades, construindo e re-construindo a autonomia.

Nesse tipo de educação, são fundamentais momentos coletivos para construir alternativas metodológicas e criar o suporte para a vivência coletiva, em busca da superação da instrumentalização e de suas conseqüências, bem como criar laços cooperativos para encontrar soluções para os problemas a serem superados. Isso possibilita o distanciamento de uma reflexão e trabalho solitários, pois o isolamento, tanto em outras instâncias quanto na escola, leva ao individualismo, ao egoísmo, e, no máximo, a soluções fragmentadas para problemas que compõem o cotidiano, questões vinculadas por natureza a outras de maior amplitude.

Conforme Arroyo (2000: 45), essa tarefa pressupõe reatar laços com a infância:

Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos (...) Refletir sobre como revelar aos educandos os sinais desse percurso, desse desenvolvimento que se revela na história de cada tema, ciência, tecnologia ou arte, em cada vivência da cidade e do campo, em cada processo produtivo e social (...) Avançar revelando a nós mesmos e às crianças e adolescentes os sinais de humanização que aí apontam (...) Revelar os significados dados pela história.

Com o entendimento de que se não se pode inicialmente fazer uma cruzada contra a indústria cultural, por exemplo, com seus *valores e éticas*, pode-se entretanto, desenvolver atividades que contenham uma bagagem cada vez mais significativa de informações vivenciais e históricas, ampliando o espaço de crítica e de intervenção, hoje tão restrito, em razão dos mecanismos de instrumentalização que permeiam as relações sociais.

A constituição de grupos de estudo e trabalho, por exemplo, que se ocupem do tema sexualidade pode possibilitar um suporte teórico e prático, oferecendo pistas para tais mudanças. A elaboração das atividades desses grupos deve considerar os pressupostos teóricos que norteiam a prática, operacionalizando seus objetivos, aquilatando a realidade social vigente e estabelecendo o *modus operandi* da escola, para a construção da sociedade que se almeja. Essa dinâmica assume a reflexão e o diálogo nos grupos de estudo e trabalho como perspectiva para pensar e re-pensar a prática, como postura explícita ou não, de educador e educadora. Deve-se explicitar a concepção de autoridade, de democracia e de saber em que essa prática se fundamenta e como o grupo se posiciona no confronto com as desigualdades.

O processo de construção do espaço coletivo de debate e diálogo na escola, na qual os educadores e as educadoras se vejam como responsáveis pela ação educativa, deve incorporar os educandos que, por seu turno, podem desenvolver a consciência das diferenças, em um processo de individuação e de diferenciação que leve à autonomia, que se constitui no processo de humanização, na consciência do *eu* e do *nós*, em que prevalece o interesse coletivo sobre o individual e se constroem laços afetivos também das vivências sexuais.

Tendo em vista a educação sexual para um sujeito autônomo, a escola deve buscar superar as concepções e as práticas que legitimam a organização dos conteúdos estabelecida de forma fragmentada e seqüencial, o que não acontece por meio de palestras e de cursos isolados. É fundamental tomar consciência de que essas concepções dizem uma verdade aparente e singular do comportamento humano, e devem, por isso, ser desconstruídas.

Criar um espaço no processo educativo escolar para falar com naturalidade sobre o tema educação sexual possibilita também o estabelecimento de um canal de comunicação, no qual o diálogo, a sinceridade, a confiança e a aceitação podem permitir a exposição e a superação de problemas. Esse é um processo no qual ocorrem *desaprendizagens*, para aprender de forma diferente, e a reflexão nas formas de conhecimento significa essencialmente o ponto de partida para rever conceitos e buscar o equilíbrio, do qual se originam e emanam a reflexão, o juízo ético, a confiança, a simplicidade, a solidariedade, tudo o que significa prazer e responsabilidade.

Essa perspectiva não apresenta *a priori* o que é bom ou ruim. O espaço de comunicação e convivência constrói-se no espaço da compreensão da realidade, porque não ocorre uma comunicação efetivamente humana na neutralidade, na indiferença ou com atitudes e reivindicações impositivas. A compreensão da realidade, tal qual ela é, possibilita critérios éticos de avaliação, de intervenção, de diálogo, e, conseqüentemente, de barganha.

Uma proposta de educação sexual voltada para a autonomia do sujeito deve desvelar as formas que revelem as realidades históricas de construção e de manipulação dos relacionamentos humanos, pois não se trata de uma simples modificação conceitual, mas de uma concepção de um novo tipo de sociedade, na qual a sexualidade é resgatada com naturalidade e co-responsabilidade. Portanto, a escola trabalha a educação sexual efetivamente ao se organizar e oferecer uma educação integral ao educando, pois a sexualidade está em todas as suas ações e nos diferentes conteúdos. A escola constitui espaço adequado para se evidenciarem as contradições que permeiam a sexualidade. Tem, portanto, a função de oferecer referenciais coerentes à criança e ao adolescente para a construção de valores, de atitudes, de hábitos, de conhecimentos, nos quais a educação sexual deve ser desenvolvida de modo integrado em todo esse

contexto, e não de forma isolada, fragmentada. Pressupõe-se, então, uma educação para a autonomia, em que cada educando pode definir seus parâmetros e permitir-se escolhas saudáveis e experiências conscientes.

A intervenção da educação sexual escolar deve acontecer em um processo estudado, discutido, planejado, consciente, como uma necessidade concreta da superação dos mitos e conceitos moralmente preconceituosos. Essa prática constitui um dos elos, segundo Reich (1979), de luta político-cultural pelo acesso à informação e ao conhecimento crítico, para então tocar na sociedade, em seus valores, em suas prioridades para questionar e reverter a estrutura estabelecida.

Os interesses de grupos que se beneficiam com a forma como se organiza a sociedade buscam determinar as limitações da sexualidade nos papéis de gênero, no casamento monogâmico, na prostituição, etc. A escola, porém, deve promover a educação sexual historicizando os conteúdos, dando-lhes significado, o que, por si só, não pode promover mudanças definitivas, mas contribui para a emancipação do indivíduo.

A escola deve formular sua proposta de ação educativa, os seus projetos, com a própria prática, o debate, o diálogo e seus objetivos. Esses objetivos e tudo que deles decorrem são definidos por princípios e esses princípios devem ser explicitados. A transformação da realidade depende, portanto, da explicitação dos princípios da igualdade, da emancipação. A formação deve convergir, assim, para as necessidades da escola, na organização dos tempos, dos conteúdos, das formas de trabalhar esses conteúdos, etc, para garantir esses princípios.

Esse processo dá-se inicialmente na escola em busca de uma organização do trabalho coletivo para superação da discriminação e distanciamento das famílias, portanto, com o resgate das famílias *irresponsáveis*, das famílias *inadequadas*, pois, conforme Poster (1979), as crianças em diferentes momentos da história foram criadas e educadas por diferentes tipos de família e de organização social.

Essas concepções do grupo devem definir o currículo, o planejamento das ações e as dimensões do seu alcance, incluindo-se os canais de comunicação com a família e as demais instâncias mediadoras, cujo processo vai possibilitar, com os estudos e atividades propostas, o desenvolvimento das condições necessárias para que a criança se sinta capacitada para a autonomia, pois essa

construção ocorre progressivamente por meio de seus referenciais, com base na interação com o meio sócio-cultural circundante. Decorre daí a importância de as professoras pensarem a sua prática pedagógica, definindo objetivos assentados em princípios da educação para a autonomia e desenvolvendo projetos educativos que visem a alcançar esses caminhos. A leitura e a (re)leitura crítica da realidade constituem parte fundamental dessa trajetória. A disponibilidade para refletir, avaliar e propor a prática pedagógica só encontra suporte possível em grupos de estudo e trabalho no interior da própria escola, com ampliação para a família/comunidade. Porém, os obstáculos para uma educação emancipatória manifestam-se anteriormente à sua implantação, pois, conforme Adorno e Horkheimer (1985), o ambiente capitalista, impregnado pela indústria cultural e pela razão instrumental, cria as dificuldades para o exercício da emancipação.

Entretanto, a própria prática para a formação e qualificação contínua é complexa, para o que é preciso, segundo Hernández (1998: 42-44), "*converter as escolas em instituições que aprendam*". Apenas explicar a própria prática ou problematizá-la nos grupos de estudo não constitui, por si só, efetiva melhora para o saber escolar. É preciso explicitar a teoria e a concepção que orientam essa prática, portanto, os processos que medeiam, ocultam ou evidenciam essa prática. Ainda, como afirma Hernández (1998), só com a disposição para aprender, com a disposição para a indagação contínua é que a pesquisa da própria prática pode desvelar o que muitas vezes esconde e/ou reforça, o positivo dessa prática, o que permite confrontar com outras práticas e com outras formas de conceber a educação.

O coletivo da escola pode construir um currículo integrado, que permita fazer as escolhas de conteúdos, das formas de trabalhar e das formas de avaliar, que possibilite aos alunos e às alunas buscar desenvolver procedimentos que os capacitem a continuar aprendendo criticamente, ao longo da vida.

Paralelamente, para o desenvolvimento desse projeto de educação, cabe à escola buscar, como espaço de aglutinação das crianças, converter-se em um espaço aglutinador também das famílias, desenvolvendo as condições favoráveis para o desvelamento dos valores transformadores da condição das camadas subalternas da sociedade, das mulheres e das crianças; ou seja, criar o espaço para o pensar crítico sobre as dificuldades por que passam a escola pública e as

famílias, em decorrência do que advém a educação para a autonomia. A escola deve colocar-se, portanto, como espaço aglutinador de pessoas e de saber sistematizado, e desenvolver no cotidiano de suas atividades, projetos pedagógicos que integrem a família e a comunidade, e ofereçam às crianças os caminhos que possibilitam a sua emancipação. Assim, caminhos individuais (cada um no desenvolvimento crítico e das suas potencialidades) podem organizar-se na consciência coletiva, na busca da igualdade e da interdependência para romper as bases econômicas, políticas, culturais e religiosas que garantem a exploração e a exclusão. O exercício da razão crítica demanda o empreendimento de ações coletivas conscientes da realidade, isto é, do passado e do presente, assim, devem comprometer-se com o futuro, ou seja, com o processo de humanização. Nesse modo de organização capitalista, está, segundo Adorno (1995), retrocedido à barbárie, pois tem como determinação a acumulação das riquezas apenas para reduzida parcela dos membros da sociedade. Nessa perspectiva, a educação sexual deve visar o exercício da sexualidade plena, por isso passa pela ruptura desse modo de produção para a construção de uma nova ordem social, alicerçada na igualdade e no interesse coletivo.

No entanto, idéias e valores de tal forma *naturalizados* buscam a sua legitimação mediante uma adesão mecânica e sem reflexão, a qual nega o importante benefício de pensar e compreender as situações para além do aparente, e expressa-se no *sempre foi assim*. Há um entrelaçamento dos aspectos mediatizados nos conceitos com o seu sentido social e histórico. Para reverter a lógica, esses conceitos e valores devem ser trabalhados integralmente na família, na escola, na arte, na literatura, nas relações de trabalho, etc.

Na escola, grupos de estudo e trabalho podem possibilitar a definição de um campo teórico e prático para a compreensão de como as desigualdades são construídas e *naturalizadas*. E nessa *práxis*, nesse exercício crítico da realidade, podem mediar a construção de caminhos nos quais o comportamento humano se coletivize e não se individualize para o egoísmo; nos quais os limites e o respeito partam, não do interesse individual da propriedade privada, mas do interesse de todos.

Esse momento coletivo assegura aos profissionais uma formação permanente, fundamental, caso se pretenda uma educação, também sexual, emancipadora.

Formar grupos de estudo e trabalho nas escolas é a percepção do descentralizar não para desobrigar as políticas públicas, mas para que cada escola possa pensar e se organizar na troca de experiências, criar as condições de mobilização das outras escolas e da comunidade para a confluência das demais instâncias mediadoras priorizando as políticas públicas, pois a escola, por si só, não vai resolver a complexidade dos problemas que existem. Não se perder de vista, entretanto, a importante função mediadora da escola na articulação e execução de uma educação que pressupõe sujeitos de direitos e deveres em uma perspectiva de igualdade, liberdade e respeito às diferenças. Deve-se formar um sujeito individual que no espaço da convivência esteja imbuído da consciência da interdependência e da prioridade do coletivo em detrimento do individual.

Postura coerente com essa perspectiva é a de superação da política de tutela na capacitação dos professores do ensino fundamental, mantida pelos órgãos dirigentes das equipes treinadoras, como bem o denuncia Arroyo (1986). Ele afirma que o fundamental nesse processo é valorizar o que muitos professores já fazem, os trabalhos que já desenvolvem e criar condições para novos trabalhos que queiram desenvolver.

Os grupos de estudo e trabalho, rompendo com esse isolamento, poderiam vir a superar a escola burguesa, tal como está instituída, movimentando-a para a construção de uma escola para a emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. e HORKHEIMER, M. Cultura e civilização. *In: Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973. p. 93-104.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. Trad. Edith P. Piza. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.73, p. 13-25, mai. 1990.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Koognan, 1981.

ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROSO, Carmen L. de M. Diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 21, p. 47-60, jun. 1977.

_____. Pesquisa sobre educação sexual e democracia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 34, p. 89-90, ago. 1980

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BRANCO, Lúcia C. *O que é erotismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, [1980].

BRUSCHINI, M. C. A. A teoria crítica da família. Resenha. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.37, p. 98-103, 1981.

CABRAL, Juçara Teresinha. *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas: Papyrus, 1995.

- CALDAS, Luciano M. *A cultura do sexual: da loucura da razão à razão da loucura*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANEVACCI, M. (org.). *Dialética do indivíduo – do indivíduo na natureza, história e cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, [1980].
- _____. (org.) *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual, essa nossa (des)conhecida*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CRUZ, Elizabete F. *A educação sexual e a formação do educador de creche e pré escola*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- COSTA, Ronaldo P. da. *Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana*. São Paulo: Ed. Gente, 1994.
- CURY, Carlos R.J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FLORA, Leda. *O homem na hora h: 75 histórias do macho quando fracassa*. Porto Alegre: L & PM, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização. Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1969.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 10, p.58-78, abr. 1999.
- GATTI, Bernardete A. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. Brasília: CONSED/CEIUSE, 1996.
- GIANNOTTI, José A. *Origens da dialética do trabalho*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-152.
- GRACIANO, Marília. Aquisição de papéis sexuais na infância. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 25, p. 29-44, jun. 1978.
- GONÇALVES, Eliane. *A educação sexual em Goiânia: da formação de professores à sala de aula*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Um diálogo a partir da incerteza com três experiências de formação na escola. *Tessituras*. Belo Horizonte, n. 1. p.42-44, fev. 1998.
- HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e tecnologias uma perspectiva de gênero. 8. *Encontro Internacional Mulher e Saúde*. Rio de Janeiro, mar. 1997.
- HORKHEIMER, Max. Autoridad y Familia. In: *Teoria Crítica*, Buenos Aires: Amorrortu Ed., 1974. p.77-150.
- _____. Meios e Fins. In: *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Ed. Labor do Brasil, 1976.
- _____. *Teoria Crítica*. trad. Hild Conh. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LARROSA, Jorge e outros. *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, [1990].
- LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Trad. Ítalo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LAVIOLA, Elaine Córdia. *Sexualidade infantil através de relatos de educadores de creche*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LOUREIRO, Marcos C. da S. *A assimilação do signo como realidade concreta*. Não publicado.
- _____. *A difícil relação teoria e prática. A orientação educacional na escola*. 1982. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.
- LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG. 1988.
- MARCUSE, Herbert. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editoras [1980].

McCARTHY, Barry. *O que você (ainda) não sabe sobre a sexualidade masculina*. Trad. Luiz R. S. S. Malta. São Paulo: Summus, 1981.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1975.

_____. *Miséria da filosofia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 107-140.

_____. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; e ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). 6. ed. trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987, p. 11-14.

_____. e; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: *Textos*. São Paulo: Ed. Sociais, [1970], p. 13 - 47.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

NETTO, Jerusa F. *Algumas palavras sobre a situação da educação sexual no Brasil*. Brasília, 1998. Não publicado.

_____. *Modelos de papéis sexuais na cultura ocidental*. Brasília, 1998. Não publicado.

_____. *A chave do relacionamento*. Brasília, 1998. Não publicado.

NEVES, Siloé P. *Homem, mulher e medo*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1986.

NOVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Vanilda (org.). *A atualidade da escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: IEC, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

POSTER, Mark. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979.

REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Livraria Martins F. Ed. Ltda. [1970].

REICH, Wilhelm. *A revolução sexual*. Trad. Ary Blaustein. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1979.

RIBEIRO, Marcos (org.). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1992.

ROCHA, Mariaugusta Rosa. *Manual de avaliação para cursos de educação sexual*. Salvador: Pathfinder, 1993.

ROUANET, Sérgio P. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 96-119.

_____. Freudismo e teoria da personalidade. In: *Teoria crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

SARTI, Cyntia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Rose N. da; DAVIS, Cláudia. Notas acerca da formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo n. 87, nov. 1993.

SILVA, Tomás T; GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.* 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

SOUSA, Sônia M. G. (coord.). Reflexo do Estatuto da Criança e do Adolescente na imprensa. Notícias sobre crianças vítimas de violências e acidentes. *Cadernos de Pesquisa*. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, n. 16, 1999.

_____. *O significado de infância, educação e violência para pais que cometeram violência física contra filhos*. Goiânia. UCG, 1999.

_____. e; NETO, Otaliba L. de M. (orgs.). *Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes na região metropolitana de Goiânia*. Goiânia: Ceme, 1997.

SUPLICY, Marta et al. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

TREVISAN, Silvério João. Integrar-se ou desintegrar? *SuiGeneris*. São Paulo, n. 25, p.46-47. 2001.

WEREBE, M. José G. Implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 260, p. 21-27, set. 1978.

VIDAL, Marciano et al. *Homossexualidade: ciência e consciência*. 2. ed. Trad. Roberto P. de Queiroz e Silva e Marcos Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ANEXOS

ANEXO A

PROFESSORA,

Este questionário faz parte de um levantamento de dados para a compreensão das significações humanas da sexualidade. Gostaria de contar com a sua participação, respondendo-o, sem deixar nenhuma questão em branco e de modo a melhor expressar a sua sinceridade. Não preciso de sua identificação, porque o objetivo deste estudo não é o conhecimento individualizado, mas as concepções e os valores em relação à sexualidade.

QUESTIONÁRIO

SEXO:

IDADE:

- 1 – O que você entende por sexo?
- 2 – O que é sexualidade?
- 3 – O que é orgasmo?
- 4 – Como você foi educada em relação ao sexo?
- 5 – Quem lhe deu a primeira informação sexual?
- 6 – Como você se sente em relação à sua própria sexualidade? Explique o porquê dos seus sentimentos a respeito.
- 7 – Como devem se comportar em matéria de sexo:
 - a) as garotas
 - b) os garotosPor quê?
- 8 – O que é certo e o que é errado em relação a sexo?
- 9 – Em relação a sexo, o que é pecado para você?
- 10 – O que você pensa a respeito do modo como a televisão trata as questões relativas ao sexo?

- 11 – O que você pensa e como se comporta sobre:
- a) aborto
 - b) abstinência sexual
 - c) sexo antes do casamento
- 12 – Como você se sente, quando fala sobre temas sexuais? Descreva reações, emoções, e sentimentos.
- 13 – O que você pensa sobre as afirmações abaixo:
- a) A masturbação provoca danos à saúde.
 - b) A virgindade é fundamental para que a mulher seja respeitada.
- 14 – O que é a homossexualidade para você? O comportamento homossexual pode ser modificado?
- 15 – O que leva uma pessoa a se tornar homossexual?
- 16 – A homossexualidade feminina é uma opção da mulher?
- 17– O que são doenças sexualmente transmissíveis? Cite as doenças sexualmente transmissíveis que você conhece.
- 18 – O que é AIDS e como você entende que ela surgiu?
- 19 – Como se pega AIDS?
- 20 – Como evitá-la?

O questionário utilizado na pesquisa foi elaborado com base em referências dos questionários do Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar (ISOF) e do Manual de Avaliação para Cursos de Educação Sexual (Rocha, 1993).

ANEXO B

ROTEIRO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS

Pessoa entrevistada:

Sexo:

Formação:

- É trabalhada a educação sexual na escola? (Por quê?)

- Se é trabalhada, como esse trabalho é desenvolvido?

- Cite os assuntos que aparecem com mais frequência nas salas de aula.

- As profissionais recebem um suporte (cursos, material didático, etc.) que possibilite trabalhar a educação sexual?

- Qual a participação da família nos assuntos relativos a educação sexual na escola?