

MAÍSA MAGANHA TUCKMANTEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**EDUCAÇÃO SEXUAL: MAS, QUAL?
DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

CAMPINAS

2009

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

T799e Tuckmantel, Maisa Maganha.
A educação sexual : mas qual ? Diretrizes para formação de professores em
uma perspectiva emancipatória / Maisa Maganha Tuckmantel. – Campinas, SP:
[s.n.], 2009.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação sexual. 2. Formação de professores. 3. Educação
emancipatória. 4 Sexualidade humana. 5. Políticas educacionais. I. Nunes,
César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

09-006/BFE

Título em inglês : **The sexual education** : but which? Guidelines for teacher training in emancipatory perspective

Keywords : .Sexual Education ; Training of Teachers ; Emancipatory Education ; Human Sexuality ; Educational Politics

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes (Orientador)

Profª. Drª. Lucília Maria de Sousa Romão

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza

Prof. Dr. Valério José Arantes

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mmt16@lancernet.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

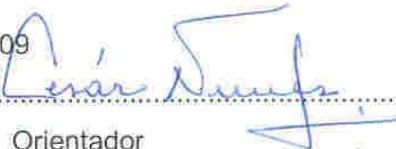
**Título A Educação Sexual: mas, qual? Diretrizes para formação de professores em
uma perspectiva emancipatória.**

Autor: MAÍSA MAGANHA TUCKMANTEL
Orientador: CÉSAR APARECIDO NUNES

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Maísa Maganha Tuckmantel e aprovada pela Comissão
Julgadora.

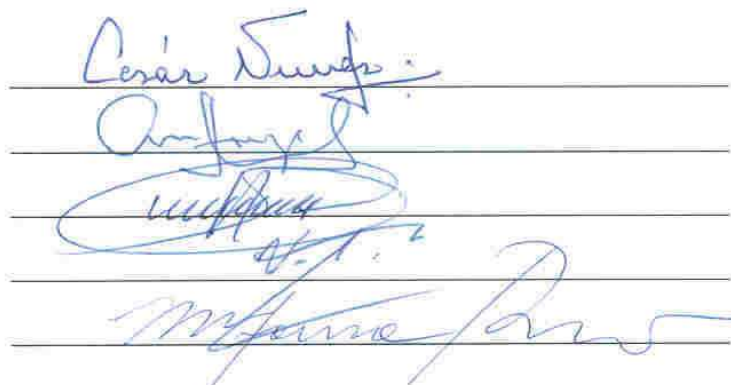
Data: 17 de fevereiro de 2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2009

Dedico este marco

No amor:

Ao Cesar, companheiro de alegrias e desventuras;

Ao Diego e ao Bruno, frutos de nós,

sem os quais o mundo seria mais frio, sem música, sem sabor.

Aos meus pais, cujo amor me fortaleceu; e,

Ao suporte amoroso de todos os meus irmãos de sangue e de coração.

No trabalho,

deixo meu especial agradecimento:

Ao professor César Nunes, orientador desta pesquisa,

por me possibilitar crescer em liberdade.

Ao professor Elias Campos, amigo e paciente leitor de meus escritos.

Ao CNPq pela bolsa de pesquisa que me possibilitou a realização de

parte deste estudo.

A sexualidade, enquanto possibilidade e 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 do nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

Paulo Freire

RESUMO

A educação brasileira, a partir de 1996, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, vinculados à LDB – 9.394/96, visando estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental e para as ações políticas no campo da educação. Entre os documentos constam os temas transversais, conteúdos de caráter social a serem incluídos no currículo, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdos a serem ministrados no interior das diversas áreas estabelecidas. Dentre estes temas destacamos a Educação Sexual, expressa Orientação Sexual nos documentos oficiais. A inserção dessa temática nas diversas áreas de conhecimento tem como fator determinante a qualificação do professor em relação à mesma. Este fenômeno, por ser significativo, requer uma criteriosa reflexão por parte dos pesquisadores da educação, a fim de identificar e analisar as concepções e práticas docentes acerca do processo de ensino – aprendizagem da sexualidade humana na escola básica e, a partir da educação sexual que, efetivamente, temos, refletir sobre as diretrizes indispensáveis para a formação de professores na perspectiva de um projeto educativo emancipatório. Para atingir tal intento, a investigação parte da hipótese de que tanto as concepções quanto as práticas de ensino dos professores são regidas pelos juízos intuitivos do senso comum. Esta se fundamenta não apenas em literatura específica, mas, também, em observações e contatos preliminares que realizamos. Para realizar a investigação, adentramos os caminhos dos estudos históricos e filosóficos da sexualidade. Esta investigação demanda rigor na mediação metodológica, já que o método, se bem aplicado, torna-se tão importante quanto o fim a que se propõe. A escolha da metodologia em questão pressupõe a concepção dialética do ser humano e da história. O método dialético, pela sua maneira de pensar as contradições, ultrapassa o dogmatismo que se esquia de questionamentos e dúvidas e relativiza “a verdade” das significações da sexualidade humana, uma vez que abarca o inacabado e considera a mutabilidade da realidade, produzida pela ação do ser humano na dinâmica das mudanças produzidas pelas suas ações na sociedade. Por ser o método um processo dinâmico de articulação e associação de idéias e conceitos, inúmeras possibilidades de interpretação do objeto pesquisado podem ser geradas. As referências teóricas e conceituais, para a interpretação da problemática abordada, se fundamentam nos estudos sobre a sexualidade humana de Sigmund Freud, complementados pelas teorias de Wilhelm Reich, Herbert Marcuse e Michel Foucault. A consciência da historicidade do conceito de sexualidade humana encaminha nossa prática de pesquisa a se inscrever no quadro da Pedagogia Histórico – Crítica e uma análise da Educação Sexual escolar que se pretenda crítica não pode restringir-se a uma investigação da questão subjetiva, extraída de seu solo histórico, sob pena de perder-se em reducionismos. Para não correr este risco será necessário refazer a construção histórica da sexualidade no Ocidente, desde as raízes mais longínquas até os dias atuais, pois o que torna a questão da sexualidade atual mais complexa e exigente é justamente o seu aspecto social, através da construção coletiva de papéis e formas de expressão existencial e social.

ABSTRACT

The Brazilian education, as of 1996 elaborated the National Curriculum Parameters, entailed to the LDB – 9.394/96, in search of establishing directive to the elementary education curriculum and to the political actions in the field of education. Among these documents are the transversal themes, social character contents, to be included in the curriculum, not as a specific knowledge area, but as contents to be ministered at the interior of the several knowledge areas; among these themes is the Sexual Education, expressed by Sexual Orientation in the official documents. The insertion of it in the many knowledge areas has, as determinant factor the qualification of the teacher in this regard; this phenomenon, for its significance requires a judicious reflection of the education researchers, in order to identify and analyze the academic conceptions and practices regarding the teaching process – learning of the human sexuality in the basic school, and, considering the current effective sexual education, meditate about the essential directive to form a teacher in the perspective of an emancipator educational project. To reach such intent, the investigation considers that both conceptions and teaching practices of the professors are leaded by the common sense intuitive judgment. This hypothesis is well founded not only in specific literature, but also in observations and preliminary contacts we made. In order to accomplish this study we run into the historical and philosophic paths of the sexuality; the philosophic investigation demands rigor in the methodological mediation, the method, if well applied, becomes as important as the proposed objective, the choice of such method presupposes the dialectical conception of the human being and of the history. The dialectical method, by its way of considering the contradictions, surpasses dogmatism which squeezes itself through questionings and doubts and alters the significations of the human sexuality, once it comprises the unfinished and considers the reality's mutability, result of human being actions in the dynamic of the changes in the society; being the method a dynamic process of articulation and association of ideas and concepts, numberless possibilities of interpretation of the researched object may be generated. The theoretical and conceptual references for the interpretation of the problematic under appreciation are founded in studies about the human sexuality by Sigmund Freud, complemented by theories of Wilhelm Reich, Herbert Marcuse and Michel Foucault. The conscience of the historicity of the concept of human sexuality leads our practice of research to subscribe to the board of Historic-Critical Pedagogy; an analysis of school's Sexual Education intending to be critic may not be restricted to an investigation of the subjective question, extracted from it's historic ground, under the penalty of losing itself in reductionisms, to prevent this risk it will be necessary to remake the Occidental sexuality historic construction, from the farthest roots up to the current days, for what makes the current sexuality question even more complex and demanding is exactly its social aspect, through the collective construction of roles and existential and social expression forms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1- CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA SEXUALIDADE HUMANA NO OCIDENTE: o pretérito imperfeito.	09
1. 1. Antiguidade Mítica	
1. 1.1. As sociedades tribais e o matriarcado	11
1. 1.2. Do Matriarcado ao Patriarcado	15
1. 1.3. Babilônia: o amor sagrado	18
1. 1.4. O Patriarcado Hebreu	20
1. 1.5. O Patriarcado Grego	26
1. 1.6. Os tempos homéricos - <i>Ta aphrodisia</i>	27
1. 2. Antiguidade Racionalizada	
1. 2.1. O Nascimento do amor como princípio unificador do Universo	33
1. 2.2. Eros e a polifonia socrático-platônica	36
1. 2.3. O Banquete: as muitas faces de Eros	38
1. 2.4. Pederastia e pedagogia	46
1. 2.5. A complementaridade natural dos sexos: Aristóteles	50
1. 2.6. O Império dos Romanos	52
1. 3. A Idade Média e a Era Cristã	
1. 3.1. A Igreja Primitiva: sexualidade e religião	56
1. 3.2. A moral sexual na Baixa Idade Média	65
1. 3.3. O Amor Cortesão: entre o sagrado e o profano	68
1. 4. Idade Moderna	
1. 4.1. O humanismo Renascentista e a Reforma	75
1. 5. Época Contemporânea	
1. 5.1. Ética sexual e capitalismo	81
1. 5.2. A invenção da maternidade	82
1. 5.3. O sentimento de Infância	83
1. 5.4. A moralidade sexual na Revolução Francesa.	87
1. 5.5. Era Vitoriana e Romantismo	91
1. 5.6. A Sexualidade nos dias atuais	95
CAPÍTULO 2 – MATRIZES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DOS ESTUDOS SOBRE A SEXUALIDADE HUMANA: de Freud a Foucault	105
2. 1. Sigmund Freud e a Sexualidade Infantil	106
2. 1.1. As contribuições de Freud para a educação.	108
2. 1. 2. A Teoria da Sexualidade	110
2. 1. 3. O Mal Estar na Civilização	116
2. 2 – Wilhelm Reich: A Teoria Econômico-Sexual	120
2. 2.1. A Função do orgasmo	121
2. 2.2. A Educação das crianças	126
2. 2.3. Política e sexualidade	128

2. 3. Herbert Marcuse: Eros e Civilização	133
2. 3.1. Do Mal-Estar na Civilização à Satisfação Administrada	134
2. 3.2. Mais-repressão e Princípio de Rendimento	142
2. 4. Michel Foucault: a História da Sexualidade	146
2. 4.1. A produção de subjetividades úteis e dóceis	148
2. 4.2. A vontade de saber	151
2. 4.3. O uso dos Prazeres	156
2. 4.4. Sexualidade, Verdade e Poder	160
 CAPÍTULO 3 - SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE:	
Pressupostos epistemológicos para a análise da Educação Sexual na escola.	169
 3. 1. Visão de Realidade	170
3. 2. Educação e Sociedade	172
3. 3. Educação Escolar	174
3. 3.1. Quantidade e qualidade de ensino	181
3. 4. Educação Sexual	188
3. 4.1. A questão da terminologia.	189
3. 4.2. Educação Sexual na Escola	196
3. 4.3. O Estado da Arte: Educação Sexual no Brasil	197
3. 4.4. O Papel Social da Escola	209
3. 4.5. A Condição Docente	211
3. 4.6. Uma possibilidade de atuação	213
3. 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação	217
3. 5.1. Os PCNs e a Formação de Professores	224
3. 5.2. O Currículo e os Temas Transversais	228
3. 5.3. A Concepção de Sexualidade dos Temas Transversais	231
3. 6 - A contraconsciência	238
 CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO SEXUAL: MAS, QUAL? Um estudo empírico	243
 4. 1. O Problema	244
4. 1.1. Metodologia de pesquisa	245
4. 1.2. Trajetória de investigação	247
4. 1. 3. Pressupostos básicos	248
4. 1. 4. Procedimentos metodológicos	249
4. 1. 5. A observação participante na escola	250
4. 1. 6. Entrevista com os professores	251
4. 1. 7. Organização dos materiais de análise	252
4. 1. 8. A experiência vivenciada	253
4. 2. Pontos de partida	253
4. 2. 1. O Contexto	255
4. 2. 2. A escola básica e os processos de silenciamento	262
4. 2. 3. A Educação Sexual vista pelo professor	265
4. 2. 4. Um olhar sobre a escola e o professor	270
4. 2. 5. A educação sexual do educador	273
4. 3. A prática pedagógica do professor	278

4. 3.1. Concepções e práticas de ensino	279
4. 3.2. As práticas discursivas.	284
4. 3.3. Relações de Gênero	288
4. 3.4. Diversidade sexual: entre o não-dito e o mal... dito	295
4. 3.5. O corpo na escola	303
4. 3.6. Manifestações da sexualidade na infância	306
4. 3.7. A (des) sexualização da escola e da criança	308
4. 3.8. A erotização precoce	312
4. 3. 9. Sexualidade e Infância: ambigüidades	316
4. 4. Perfil político – pedagógico	318
4. 4. 1. Educação Sexual: aspectos limitadores x facilitadores	320
4. 4. 2. As “estratégias” para a Educação Sexual	321
4. 4. 3. A burocratização do trabalho docente	323
4. 4. 4. Limites à atuação do professor	325
4. 4. 5. O trabalho docente	328
4. 4. 6. Os limites à Educação Sexual, vistos pelo professor	332
4. 4. 7. Um outro olhar	334
4. 4. 8. Quando a criança não é “imatura” ou “culpada”	335
4. 5. Um pouco de história	339
4. 6. Formação do Professor: caminhos possíveis	353
4. 7. Alguns pontos de chegada	359
4. 8. Diretrizes para Formação de Professores na Perspectiva Emancipatória.	363
4. 8. 1 - Educação Sexual: mas, qual? Dos desígnios de mercado ao ideal educativo emancipatório.	364
4. 9 - Perspectivas para a Educação Sexual Emancipatória	374
CONSIDERAÇÕES FINAIS	385
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	390

INTRODUÇÃO

Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis, 1933
Obra Poética – Fernando Pessoa

A dimensão da sexualidade humana adquiriu um caráter de grande relevância na teorização social, cultural e política do mundo contemporâneo. Desde o final dos anos de 1970, a produção acadêmica brasileira de Werebe (1977); Barroso & Bruschini (1979); Chauí (1985); Goldberg (1985); Ribeiro (1990); Guimarães (1995); Nunes (1996); Camargo & Ribeiro (1999); Silva (2001) entre outros, vem afirmando a impossibilidade de ignorar este fenômeno ao analisar e interpretar as questões sociais e educacionais.

No âmbito internacional, a construção desse campo do conhecimento ampliou-se após a publicação do Relatório Kinsey (1948) e impulsionou a pesquisa a partir de perspectivas de padrões de comportamento, gênero, direitos sexuais, educação sexual entre outras, que passaram a interrogar os mais diferentes campos. Essa expansão, no entanto, não tem ocorrido na mesma amplitude nos currículos formais de graduação e pós-graduação em Educação de nosso país. Muito embora existam núcleos consolidados e grupos de estudo sobre o tema, podemos dizer que ainda existem lacunas no que diz respeito a essa temática no âmbito institucional escolar, e que ela não aparece com a frequência necessária nas pesquisas acadêmicas.

Esta pesquisa está circunscrita no eixo de pesquisa *Ética, Política e Educação*, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação *Paidéia*, da Faculdade de Educação da Unicamp e pretende dar continuidade ao caminho já iniciado neste grupo com os estudos acadêmicos de Nunes, C. A. (1996) e Silva, E. A., (2001) nos quais a sexualidade é entendida como uma dimensão humana fundamental e estudada sob uma perspectiva histórico – filosófica que compreende a sexualidade como o conjunto de orientações éticas e existenciais, nascido da produção cultural do ser humano, no seio de sua trajetória histórica e de seus condicionantes sociais.

A finalidade central da investigação é desencadear um diálogo teórico e prático sobre as relações que se estabelecem entre sexualidade humana, educação e sociedade. O ponto de partida surgiu de questões que moveram nossa reflexão, na condição de professores de Filosofia da Educação: a formação de professores. A precarização da atividade docente e as necessidades de uma formação qualificada nos impeliram a enveredar para o caminho da pesquisa acadêmica.

Na reflexão sobre a formação de professores e, mais especificamente, sobre o papel social de educador, destacamos um núcleo específico - a dimensão ética e política do trabalho docente e o trato com a questão da sexualidade humana na escola. Este enfoque remete-nos ao duplo aspecto requerido pela qualificação docente: a dimensão técnica (capacidade de lidar com o conhecimento, construí-lo e reconstruí-lo com os alunos) e a dimensão ético-política (participação ativa na construção coletiva de uma sociedade mais justa). No entanto, a explicitação desse duplo aspecto costuma apresentar uma dicotomia entre os seus elementos, que, decorre, possivelmente, do vício cultural de se raciocinar por exclusão e não por adição, como já afirmava Saviani (1980): “(...) de pensar a contradição e não pensar por contradição”.¹ Posto que, em consonância com Rios (1994), “a realidade não é sim ou não – ela é sim e não.”²

A perspectiva dialética pode propiciar a construção de uma postura formativa baseada na reflexão crítica, na articulação de saberes, no espírito investigativo, na participação, na mobilização política e pedagógica, na igualdade e na diferença, no espaço pedagógico em que todos podem aprender, e na desmistificação da diversidade.

Ao problematizar a qualificação do professor para a Educação Sexual das crianças da escola básica, emerge a preocupação com o *dever ser* do trabalho docente. Ao analisarmos o que é necessário ao professor para levar a efeito o papel social que lhe compete, inferimos que este deve *saber fazer bem* o seu papel. O termo *bem*, nesse contexto, representa tanto a verdade, do ponto de vista do conhecimento, quanto o valor, na perspectiva da atitude que se espera do educador.

¹ SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo: Cortez, 1980, p.128.

² RIOS, T. A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 8. A concepção de “competência” para a autora abarca um sentido de qualificação sociocultural, distinto da retórica de seu uso no plural, “competências”, típica dos marcos (neo) liberais do século XXI, cuja compreensão ideologizante enseja um novo tecnicismo para dissimular a dominação.

O saber e o saber fazer devem estar articulados ao querer e ao poder. Os dois primeiros são fundamentais porque se referem ao domínio dos conteúdos a serem socializados e às técnicas para articular esse conteúdo às características do educando e do contexto, no entanto, o saber perde o seu significado se não estiver ligado a uma vontade política (que é ação institucional), a um querer que determina a intencionalidade da ação educativa, posto que essa ação não pode se exercer com seu sentido real de práxis³, se não contar com a liberdade, enquanto poder de direcionamento do processo.

Desse modo, a dimensão ético – política atua como elemento norteador da formação do professor, da qualificação profissional e da práxis emancipatória docente. Para Freire a práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”⁴ Nesse sentido, a práxis é um conceito central para a educação e, particularmente, para a educação sexual das crianças, uma vez que conhecer, agir e se perceber no mundo deixa de ser um ato teórico e torna-se um processo que tem início nas impressões intuitivas e vai se tornando concreto na práxis.

Este caráter é decisivo para a inserção em uma visão emancipatória de educação, entendida como atividade humana coletiva, cujos sujeitos se encontram situados no tempo e no espaço, pois esta clareza leva a atuar em educação sexual, não a partir de um discurso genérico de que todos nós somos igualmente culpados e oprimidos pelo autoritarismo sexual, mas, sim, a partir de uma atividade educativa transformadora que age em processos constituídos dialógica e antagonicamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade e que se apropriam material e simbolicamente das categorias que envolvem a sexualidade humana de modo desigual.

A práxis educativa transformadora fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais, trabalhando a partir da realidade cotidiana, com vias à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. Assim sendo, o olhar crítico que é lançado pelo professor sobre o papel social que desempenha e o que deve desempenhar na sociedade, possibilita uma prática educativa mais qualificada, pois

³ Por “práxis” Sánchez Vázquez compreende o trabalho, atividade prática intencional que transforma a natureza pela ação do homem, ao mesmo tempo em que humaniza esse homem, pela mediação dessa mesma natureza transformada. Cf. SANCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p.256.

⁴ FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p.67.

a consciência dos meios e dos fins da sua ação pode ajudá-lo a caminhar de maneira mais segura na direção de suas finalidades. Contudo, a importância da visão crítica, que é enfatizada na formação ético-política, tem sido minimizada pela visão pragmática que tem prevalecido na busca do profissional técnico, requerido pelo atual viés institucional da formação docente, em detrimento da formação do educador intelectual transformador. Ainda são muito raras as oportunidades oferecidas pelas políticas educacionais de formação, nas quais o professor tem a chance de estabelecer espaços de reflexão e/ou contato permanente com outros profissionais da área.

O papel social do educador intelectual transformador na perspectiva de um projeto educativo emancipatório é de mediador entre as novas gerações e a cultura elaborada, tendo por horizonte a formação plena do ser humano, desenvolvendo sua percepção de mundo, com vistas a agir com liberdade e autonomia e a interagir com o mundo em que vive, regido por princípios de respeito e solidariedade. No entanto, a escola atual não tem conseguido realizar tal tarefa, uma vez que se mostra burocratizada e inclinada a preocupar-se com a transmissão de conteúdos que, muitas vezes, não estão de acordo com a realidade dos alunos.

Apesar de pertencer ao mundo do trabalho, a escola, enquanto um espaço de contradição (reprodução x transformação) deve oferecer condições para a discussão crítica da realidade em que se acha mergulhada, mantendo a dialética herança – ruptura e rompendo com as formas alienantes, que não estão a favor da humanidade, mas contra ela. Nesse sentido a educação sexual das crianças, se mostra um dos grandes desafios colocados à escola atual, pois, muito embora, a sexualidade seja uma dimensão primordial da ontologia humana, nosso desconhecimento sobre ela, ainda, lhe configura um perfil de incógnita, perpassado por preconceitos, moralismos, tabus, dúvidas e equívocos. Para piorar e perenizar esta situação, a inclusão da Educação Sexual nos currículos escolares tem sido sistematicamente barrada por forças reacionárias, que consideram que este não é assunto de escola ou de criança, ou acreditam que deve se restringir às informações da fisiologia do corpo e aos mecanismos de reprodução.

No entanto, não é necessário dominar compêndios psicanalíticos para entender que a sexualidade é mais do isso, que ultrapassa o conceito restrito de sexo ou genitalidade e diz respeito a um amplo e multifacetado processo que emerge no ser

humano desde o seu nascimento, no qual as primeiras manifestações não têm um caráter genital, tratando-se mais da organização do impulso libidinal, que mais tarde vai se mostrar fundamental na busca do prazer humano. A razão das sérias restrições que a nossa sociedade impõe à sexualidade, segundo os postulados de Sigmund Freud, decorre do fato da energia sexual ser a energia que utilizamos para tudo – para trabalhar, unir-nos às outras pessoas, produzir conhecimento, enfim, a energia responsável pela criação do que entendemos como civilização. Para que este fenômeno seja possível, é preciso transferir a energia sexual para estas produções humanas. Assim, a civilização, criada pelos seres humanos para garantir a sua sobrevivência, impõe a estas restrições na utilização de sua energia sexual, deslocando-a para outros fins que não o sexual.

A civilização ou a cultura consegue alcançar esse objetivo impondo normas e proibições, que vão sendo internalizadas no decorrer do processo de socialização, que encontra na escola um espaço privilegiado para a transmissão das regras e prescrições sociais que tendem a formar uma moral sexual permeada de tabus, muito interessante e necessária à reprodução e manutenção da sociedade capitalista de exploração da força de trabalho humana, ou seja, da nossa sexualidade. Ocorre que, enquanto espaço de contradição, escola é, também, um espaço privilegiado para a transformação das condições atuais e para a luta contra os preconceitos e as discriminações sejam estas de classe, raça, gênero ou orientação sexual.

A referência à contradição existente no papel social da escola e do professor na educação sexual das crianças indica o seu caráter ético. Segundo Vázquez (1975), a ética refere-se a uma realidade humana, construída histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem.⁵ Isso significa que a ética, quando lança o seu olhar para a educação, enquanto prática humana, o faz do ponto de vista da problematização dos valores que fundamentam essa prática e da reflexão crítica sobre determinados valores presentes no comportamento humano em sociedade.

Sexualidade e ética ocupam espaços privilegiados na atualidade, em virtude de acontecimentos recentes que mobilizam a sociedade como a homofobia, o erotização precoce, a pedofilia, a prostituição infantil, a violência, as patologias e as várias formas

⁵ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Ética*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p.24.

de discriminação, exigindo da escola e dos seus profissionais, análises e posicionamentos mediante as condutas e as relações sociais humanas, sob novos contornos.

Nessa direção, nossas preocupações analíticas têm um sentido acadêmico-social, visando empreender uma discussão crítica sobre os problemas que envolvem a educação sexual tanto no contexto da prática pedagógica quanto da formação dos professores e sobre as exigências e necessidades da escola referentes às manifestações da sexualidade. A especificidade desta investigação se circunscreve na intenção de promover um diálogo crítico entre ética e sexualidade na escola, buscando contribuir para a superação de atitudes de doutrinação, preconceituosas e/ou estigmatizadoras, que, de modo equivocado, tendem a assemelhar ética a moralismo, em clara contraposição a um projeto educativo de emancipação humana.

Quanto ao instrumento de pesquisa, escolhemos a metodologia dialética. O método dialético representa o caminho teórico que expressa a concepção de mundo como totalidade, tendo como categorias: a) Totalidade - Compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela as conexões internas e necessárias à compreensão da realidade; b) Movimento - Processo de permanente mudança: o devir ou o “vir a ser” do mundo, como totalidade; c) Contradição - Luta dos contrários na processualidade histórica: superação ou momento predominante; d) Superação - Solução da contradição: a elaboração de sínteses que permitem a passagem de um estado a outro (os termos em relação são opostos e antagônicos); e) Momento predominante - A contradição se “realiza e se resolve”. Ela não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente, não implicando nem equilíbrio entre os termos, nem superação definitiva de um pelo outro; e, f) Mediação – Categoria exclusiva do ser social, explicada pelas categorias de análise do método dialético que a sustenta.

O conhecimento obtido mediante a metodologia dialética possibilita a compreensão dos vínculos existentes entre as dimensões estruturais e superestruturais de uma formação social. Esta compreensão torna possível a percepção da forma como o ordenamento dessa formação é reproduzido e, quem sabe, como pode ser transformado, permitindo, também, perceber quais situações indicam possibilidades de transformações.

A seguir, esboçaremos o traçado formal da tese em seus capítulos e subdivisões, a fim de facilitar uma condução mais clara das idéias e suas relações.

O primeiro capítulo, denominado *Construção sociocultural da sexualidade no Ocidente: o pretérito imperfeito*, busca as raízes históricas da sexualidade no Ocidente, desde as mais remotas da Mesopotâmia até o momento atual, intentando traçar uma visão panorâmica dos diferentes tempos e espaços culturais, enfocando a trajetória das liberdades individuais, nas quais a sexualidade flui como contraponto. Nesse retorno, o encontro com o advento das sociedades nos diferentes tempos e espaços, permite entender a sexualidade, não como uma proposta individual, mas, sim, vinculada a uma relação de poder de ordem social, cultural, econômica, religiosa, moral e ética, condicionando o conceito e o comportamento sexual pessoal a valores e instituições que evoluem de forma dinâmica, em cada época, nas diferentes culturas, sendo, sob múltiplos aspectos, passíveis de serem transpostas para a atualidade.

O segundo capítulo, intitulado *Matrizes Teóricas e Conceituais dos estudos sobre a Sexualidade Humana: de Freud a Foucault*, caracteriza as principais referências norteadoras dos estudos sobre a sexualidade humana, destacando a contribuição fundante de Sigmund Freud, especialmente nos clássicos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* e *O Mal-Estar na Civilização*, em suas relações de convergência e divergência com as teorias de Wilhelm Reich nas obras *A Função do Orgasmo* e *Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas* e na de Herbert Marcuse: *Eros e Civilização*; e, ainda, nas de Michel Foucault *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* e *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, além de *Vigiar e punir*, propondo uma reflexão sobre a Educação Sexual na escola, e demarcando o objeto de conhecimento sexualidade humana em suas bases, seus sentidos e suas contradições.

Quanto ao terceiro, que recebeu o nome de *Sexualidade, Educação e Sociedade: pressupostos epistemológicos para a análise da Educação Sexual na escola*, este busca estabelecer as relações entre sexualidade, educação e sociedade, discutindo e contextualizando aspectos referentes às categorias: educação, educação escolar, educação sexual e políticas educativas em nossa sociedade. Para tanto, delineamos o cenário das mudanças sociopolíticas e econômicas da sociedade atual, os impactos das reformas governamentais na política de reorganização do ensino no Brasil e os

conseqüentes questionamentos relacionados ao lugar social ocupado pela Educação Sexual nas escolas. Discutimos as origens, concepções e justificativas, bem como a viabilidade de concretização do tema transversal Orientação Sexual, definido nos documentos oficiais. As análises dessas diversas categorias tomam como base os referenciais de Sánchez Vázquez, Gramsci, Saviani, Neves, Guimarães, Werebe, Sanfelice, Nunes entre outros autores.

O quarto e último capítulo: *Educação Sexual: mas, qual?*, apresenta a pesquisa empírica, realizada em uma escola pública, do interior do Estado de São Paulo e objetiva articular as categorias teóricas desenvolvidas na primeira parte do processo de pesquisa às análises da práxis docente, partindo de uma concepção de ciência, como trilha pela busca da verdade, amparada na provisoriedade histórica e na densidade política.

CAPÍTULO 1

A história é o profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia que será. (Eduardo Galeano)

CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA SEXUALIDADE HUMANA NO OCIDENTE: O PRETÉRITO IMPERFEITO

O presente humano não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro, assim sendo refletir o passado não significa exercitar um saudosismo curioso ou um preciosismo erudito, pois o passado não é algo morto, nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos atribuir sentido ao presente e projetar o futuro.

A compreensão que temos da sexualidade varia à medida que as experiências vão se diversificando: quando a estamos vivenciando, quando nascemos, quando nos relacionamos com as crianças, quando usamos o recurso mais rigoroso da ciência ou da filosofia, analisando a sexualidade a partir da sociologia, da psicologia, da ética etc. Com isso, o ser humano se faz e refaz, reinterpretando a experiência vivida.

A história dos relacionamentos entre homens e mulheres é um percurso repleto de questões instigantes. A sexualidade tem uma história? Pode-se falar de “revolução sexual” no último século? E de Educação Sexual nas escolas de hoje? Talvez não seja muito certo dizer que a sexualidade é uma invenção moderna, o que parece certo dizer é que depois da modernidade,⁶ construiu-se uma representação da sexualidade que atendia à nova ordem social gestada e que, por vias diferentes, a tríplice revolução burguesa (inglesa, francesa e americana), ocorrida nos séculos XVII e XVIII, veio consolidar. A terminologia sexualidade nasce na modernidade, ampliando o conceito de sexo, atribuindo-lhe sentidos e finalidades, consoantes à redefinição de áreas tão sensíveis como a política, a economia e as relações sociais. Desse modo posto, consideramos necessário esclarecer alguns pontos:

Ao utilizarmos o termo sexualidade nos diversos períodos históricos, não pretendemos cometer uma falta contra a cronologia, atribuindo os costumes do presente

⁶ Chama-se “modernidade” ou Idade Moderna, o período histórico entre o Renascimento e o século XVII.

ao passado, mas apenas unificar uma terminologia, de modo a tornar a trajetória de nosso objeto de pesquisa mais claro;

Ao estudar a sexualidade julgamos importante estabelecer relações com o contexto histórico geral, observando a sincronia existente entre os problemas da sexualidade e os problemas do sistema. As questões relativas à sexualidade são engendradas a partir das relações sociais, portanto, esta não pode ser considerada um fenômeno particular por estar imbricada na economia e na política e sofrer os efeitos da ideologia.

As dificuldades que a nossa história da sexualidade deve apresentar são as mesmas da história geral, uma vez que a tradição sempre foi privilegiar a história “dos heróis”, em detrimento da história social, preocupada com os aspectos econômicos e os fatos sociais que envolviam as “minorias”, com o agravante de serem muito recentes os trabalhos históricos e filosóficos realizados no campo específico da sexualidade, tão permeado de tabus e preconceitos, e, ainda mais potencializados no Brasil, que até há bem pouco tempo não contava com historiadores da sexualidade.

Neste primeiro capítulo buscamos refazer a história da sexualidade no Ocidente, desde as suas raízes mais longínquas, procurando traçar um panorama da evolução dos costumes, nos quais a sexualidade flui. A questão da sexualidade vista ao longo do tempo histórico possibilita uma maior compreensão desta, não apenas como simples construção individual, mas, sobretudo, articulada à ordem política, econômica, cultural, social e ética, isto é, aos fatores que condicionam o conceito e a conduta sexual da pessoa a valores e instituições que evoluem de forma dinâmica em cada época e em diferentes civilizações. Enfim, entendemos que a compreensão da genealogia da sexualidade pode tornar mais visível a sexualidade atual.

A sexualidade humana é uma construção sociocultural, assim como os hábitos alimentares e corporais, ao nascer somos machos e fêmeas e a sociedade nos torna humanos, homens e mulheres. No mundo animal, destituído de racionalidade, as funções sexuais são determinadas pelo instinto; a sexualidade, em contrapartida, é uma expressão exclusiva do universo humano, que se manifesta por meio de padrões culturais historicamente condicionados, o que vem a caracterizar o seu dinamismo e a sua diversidade no espaço e no tempo.

Em busca de uma reflexão filosófica e histórica sobre a temática sexual, a primeira pergunta que nos vem à mente é: - Será a sexualidade uma questão filosófica? Esta dúvida inicial, possivelmente, decorre do fato de sermos filhos da tradição filosófica ocidental dominada pelo ascetismo, que fez com que a sexualidade se configurasse em uma questão de importância menor, colocada nos bastidores. No entanto, consideramos que a sexualidade é uma questão filosófica fundamental, uma vez que desde a aurora da humanidade o ser humano tem se confrontado com a sua dupla dimensão: de um lado o universo natural em que se encontra mergulhado; e de outro, o cosmos da subjetividade, seu corpo cultural e especificamente o caráter sexual dele.

Para voltar o nosso olhar sobre a construção histórica e filosófica da sexualidade no mundo Ocidental, fez-se necessário estabelecer algumas referências de compreensão. Muito embora, haja uma ampla diversidade de perspectivas, optamos por abordar o fenômeno a partir dos pilares dos períodos históricos tradicionais: Antiguidade Mítica, Antiguidade Racionalizada; Idade Média, Idade Moderna e Época Contemporânea, intentando dar uma visão de conjunto.

1. 1. - ANTIGUIDADE MÍTICA

1.1.1. As sociedades tribais e o matriarcado

A história da humanidade pode ser dividida em dois grandes períodos: a Idade da Pedra e a Idade dos Metais, os registros encontrados desta última, possivelmente do ano 3000 a.C., são demarcados como o início da História da Civilização. As sociedades primitivas dos limites da pré-história do Ocidente eram essencialmente baseadas no mito e na tradição oral, segundo Elíade (1972): “O mito conta uma história sagrada: ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial (...). O mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade que passou a existir (...).”⁷ Na tradição mítica primitiva a natureza está repleta de “deuses”, o sobrenatural penetra toda a realidade, não apenas o campo religioso, fazendo uma interligação entre o humano e o divino. O sagrado se manifesta na explicação da origem divina da agricultura, do mal, da

⁷ ELÍADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.p.11.

técnica. Por meio de determinados ritos o ser humano atualiza os seus mitos primordiais, repetindo o que teria acontecido com os deuses no início dos tempos. Assim, a semente brota da terra, as mulheres se tornam fecundas, as árvores dão frutos... E a representação simbólica da fertilidade se materializa na Terra – Mãe.

No período paleolítico (30 mil - 4 mil a.C.) os humanos viviam em bandos nômades que sobreviviam graças à caça de animais (machado de pedra lascada) e a coleta de frutas e raízes. Neste passaram a dominar o fogo, a observar o tempo e a classificar o espaço por onde migravam. A necessidade de cooperação para empreender a caça de grandes animais, possivelmente, gerou no final desse mesmo período o aparecimento dos primeiros clãs, as grandes famílias, às quais várias gerações se sucediam. Os clãs paleolíticos eram matriarcais, a mulher ocupava as posições mais importantes em sua organização social e política. Uma explicação para este fenômeno pode estar no fato dos homens se dedicarem às atividades de caça e por esta razão terem de se deslocar com frequência, deixando a cargo das mulheres o governo do clã.

A propriedade na sociedade tribal primitiva era comunitária, baseada na caça, na pesca e na coleta. Os clãs produziam uma sociedade coletiva organizada sob a divisão social do trabalho, no entanto sem qualquer instituição de estruturas de poder que fossem além da função organizacional da sobrevivência coletiva.⁸ Ao descrever o estatuto social da mulher nas sociedades paleolíticas Reed (1983) afirma:

O resultado mais importante das atividades femininas foi a fundação e a consolidação do primeiro grande coletivo humano. A vida coletiva e o trabalho, substituindo o individualismo animal, abriam um abismo intransponível entre a sociedade humana e os animais. Tornaram possível a primeira grande conquista da humanidade, a domesticação dos animais. Através destas experiências as mulheres se converteram nas primeiras trabalhadoras e lavradoras, nas primeiras cientistas, doutoras e arquitetas, engenheiras; as primeiras professoras, educadoras e artistas, e transmitiram a herança social e cultural. As famílias que surgiram não eram simplesmente cozinhas coletivas ou salas de cozinhar, mas eram também as primeiras fábricas, os primeiros laboratórios científicos, centros médicos e centros culturais e sociais. O poder e o prestígio feminino que surgem das funções procriadoras alcançam seu ponto máximo com a primazia de suas atividades socialmente úteis.⁹

É possível observar nos estudos de Reed, um estatuto de grande importância atribuído ao sexo feminino nas sociedades primitivas. O poder da mulher pode ser

⁸ CAMPOS, R. *Historia Geral*. 4ª ed., São Paulo: Atual, 1981, vol.1, p.5.

⁹ REED, E. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Proposta editorial, 1980, p.23.

identificado, também, na representação simbólica do culto à fertilidade encontrada em pinturas rupestres. A autora afirma que a divinização do feminino neste período pode ser explicada pela ausência de compreensão por parte dos homens primitivos da relação causa - efeito na fecundação, da relação ato sexual - gravidez, uma vez que as suas noções de tempo eram ainda muito precárias.

Entre 6.500 e 5.600 a.C. surge a mais antiga cidade conhecida Çatal Huyuk, atual Turquia, o poder feminino se personifica na deusa Pótnia, representada com uma pantera de cada lado, em cuja cabeça ela coloca as mãos, demonstrando seu poder de mãe e senhora da natureza. Os homens não tinham motivo para exercer qualquer opressão sobre a mulher e continuavam ignorando a sua participação na procriação, supondo que a vida pré-natal das crianças começava nas águas, nas árvores, no coração da mãe-terra, antes de serem introduzidas por um sopro no ventre da mãe humana.¹⁰

A Matrilinearidade, nome dado à relação de parentesco por linha exclusivamente feminina ou por descendentes maternos, nesse mesmo sentido, estaria baseada no desconhecimento da participação paterna. Outros estudiosos das sociedades primitivas, em contrapartida, alegam que a matrilinearidade se baseava no poder e nas relações econômicas que envolviam a divisão social do trabalho.

Ainda Elíade, em *A História das Religiões*, (1970) destaca uma harmoniosa visão da sexualidade feminina expressa nos ritos religiosos primitivos. A agricultura é concebida como uma descoberta feminina, posto que a mulher fosse a figura sempre presente, enquanto os homens se ausentavam com frequência em busca da caça. Por sua forte capacidade de observar os fenômenos da natureza e, especialmente, os da germinação, acreditava-se que a mulher se tornara capaz de reproduzi-la.

A mulher era também associada a outras instâncias de fecundidade cósmica como a Terra e a Lua. Assim sendo, tinha o poder de influir na fertilidade e distribuí-la. Esta crença predomina até hoje entre muitos camponeses alemães, para os quais a tarefa de lançar as sementes à terra é, ainda, exclusividade das mulheres, especialmente as grávidas e mais jovens. Para Elíade (1970): “A solidariedade mística entre a fecundidade

¹⁰ BADINTER, E. *Um é o outro*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

da terra e a força criadora da mulher é uma das intuições fundamentais do que poderíamos chamar de ‘consciência agrícola.’”¹¹

Ao tratar da origem da família Engels (1884)¹² diz que as uniões por casal, durante um longo período, se faziam sob o regime do casamento por grupos; no entanto, as uniões desse gênero foram desaparecendo à medida que a *gens* se desenvolvia e tornava mais numerosas as classes de “irmãos” e “irmãs”, entre os quais os casamentos eram impossíveis. Com o impulso dado pela *gens* à proibição do casamento entre parentes consangüíneos, as uniões por grupos foram suplantadas pela família sindiásmica. Nessa etapa, um homem vive com uma mulher, mas a poligamia e a infidelidade ocasional permanecem como um direito masculino, sendo a primeira apresentada raramente (em geral por razões econômicas), enquanto na maior parte das vezes a mais estreita fidelidade é exigida apenas das mulheres enquanto durar a vida em comum. Entretanto, o laço conjugal tanto de um lado como do outro podia ser facilmente abolido. Os filhos pertenciam, antes e depois, apenas à mãe.

A regra que exclui do laço conjugal os parentes consangüíneos parte da seleção natural, uma vez que pressupõe que os casamentos entre pessoas não consangüíneas criam uma raça mais forte, tanto física como moralmente; posto que duas tribos em processo juntam-se e os novos crânios e cérebros alargam-se naturalmente até que englobam as faculdades dos dois.

O desenvolvimento da família na história primitiva consiste no estreitamento constante do círculo, abraçando a origem da tribo inteira, no interior da qual reina a comunidade conjugal entre os dois sexos. A exclusão progressiva, primeiramente, dos parentes próximos, depois daqueles mais ou menos distantes e afinal daqueles que são apenas parentes por afinidade, torna finalmente impossível, na prática, toda e qualquer espécie de casamento por grupos; resta apenas, no final das contas, o casal unido por um laço ainda provisoriamente frouxo: é a molécula cuja desagregação põe fim ao casamento generalizado. Segundo Engels só isso já provaria o quão pouco o amor sexual individual, na acepção atual da palavra, tem a ver com a origem da monogamia.¹³

¹¹ ELÍADE, M. *Op.cit.* 1970, p.297.

¹² ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, São Paulo: Escala, 2004, p. 31

¹³ *Ibidem*, p.37-38

A família sindiásmica nasceu no limite que separa o estado selvagem da barbárie, nesta o grupo foi reduzido à sua molécula de dois átomos, um homem e uma mulher. A seleção natural terminou a sua obra na exclusão sempre mais completa da comunidade dos casamentos. Se as novas forças impulsionadoras da ordem social não entrassem em ação, não haveria razão alguma para que da união sindiásmica resultasse uma nova forma de família, mas essas forças impulsionadoras entraram em jogo.

1.1.2 - Do Matriarcado ao Patriarcado

Para os bárbaros do estágio inferior o escravo não tinha valor. Assim os ameríndios da época agiam em relação aos seus inimigos derrotados de maneira diferente, os homens eram mortos ou adotados como irmãos na tribo dos vencedores; casavam-se com as mulheres ou adotavam-nas igualmente de alguma outra maneira, junto com as crianças sobreviventes. Nesse estágio, a força do trabalho humano não produzia ainda excedente apreciável sobre suas despesas. Com a introdução da criação do gado, do trabalho de metais, da tecelagem e enfim da agricultura passaram a fazê-lo de maneira diferente.

Os esposos, tão fáceis de se achar anteriormente, agora adquiriam um valor de troca e eram comprados, o mesmo se sucedendo com as forças de trabalho, sobretudo quando os rebanhos foram se tornando propriedade familiar definitiva. A família não se multiplicava tão rapidamente quanto o gado e era necessária mais gente para guardá-lo; para isso aproveitava-se o prisioneiro de guerra, o qual se prestava à procriação tão bem quanto o gado.

Riquezas semelhantes, uma vez passadas à propriedade particular das famílias, e aí rapidamente aumentadas, abalavam nos seus fundamentos a sociedade baseada no casamento sindiásmico e na gens matriarcais, pois o casamento sindiásmico havia introduzido na família um elemento novo: ao lado da verdadeira mãe, havia colocado o verdadeiro pai. Na divisão do trabalho na família de então, o homem tinha por missão a procura do alimento e dos instrumentos de trabalho necessários para tal efeito, e por via de consequência era proprietário destes últimos, levando-os consigo em caso de separação, da mesma forma que a mulher conservava a sua casa. Seguindo o costume da

sociedade da época, o homem era, portanto, igualmente proprietário das novas fontes de alimentação, do gado e, mais tarde, do novo meio de trabalho, o escravo. Mas, segundo o uso dessa mesma sociedade, os seus filhos não podiam receber a sua herança.

De acordo com o direito materno, isto é, enquanto a descendência contava apenas em linha feminina e segundo o costume hereditário primitivo em uso na gens, os membros desta herdavam a princípio dos seus parentes próximos falecidos. A fortuna devia permanecer entre a gens e devido a sua pouca importância, ela poderia passar sempre, na prática, aos parentes mais próximos, os consangüíneos do lado materno.

Os filhos do defunto não pertenciam à sua gens, mas à da sua mãe; herdavam a princípio juntamente com os outros consangüíneos da sua mãe; mais tarde, talvez, herdassem dela em primeira linha, mas não podiam herdar do pai, porque não pertenciam à sua gens, na qual a sua fortuna devia permanecer. Com a morte do proprietário de rebanhos estes teriam, pois, de passar primeiramente aos seus irmãos e irmãs e aos filhos destas últimas ou aos descendentes das irmãs da sua mãe. Quanto aos seus próprios filhos, estes eram deserdados.¹⁴

Na medida em que as riquezas aumentavam, estas davam ao homem, por um lado uma situação mais importante na família do que a da mulher e, por outro lado, faziam nascer nele a idéia da utilização dessa situação reforçada, a fim de que revertisse em benefício dos filhos a ordem de sucessão tradicional, mas isso não poderia ser feito enquanto permanecesse em vigor a filiação segundo o direito materno. Este deveria ser abolido e foi o que se verificou. As dificuldades não foram tão grandes como nos parecem hoje em dia, já que essa revolução - uma das mais profundas observadas pela humanidade - não teve necessidade de tocar num único membro vivo da gens. Todos os membros desta poderiam continuar a ser o que tinham sido anteriormente. Era suficiente decidir que, para o futuro, os descendentes de um membro masculino permanecia na gens, mas os de um membro feminino deveriam ser excluídos, no sentido de que passariam à gens do pai. Assim, foi revestida a filiação feminina e o direito hereditário materno e estabelecida a filiação masculina e o direito hereditário paterno.¹⁵ Como e

¹⁴ Ibidem, p.39

¹⁵ Ibidem, p.41

quando se verificou essa revolução entre os povos civilizados, não o sabemos. Ela pertence inteiramente ao período pré-histórico.

A reversão do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino. O homem passou a governar também na casa, a mulher foi degradada, tornou-se escrava do prazer do homem, e um simples instrumento de reprodução. Essa condição para a mulher, tal qual como aparece, notadamente, entre os Gregos dos tempos heróicos, e mais ainda dos tempos clássicos, foi gradualmente camuflada e dissimulada, e também, em certos lugares, revestida de formas mais amenas, mas nunca foi absolutamente suprimida.

A fase da vida tribal marcada pela tradição oral dos mitos é caracterizada como período pré-histórico, pois o ser humano nesse momento ainda não conhecia a escrita e nem registrava seus feitos. A pré-história constitui um período extremamente longo, no qual os instrumentos utilizados para a sobrevivência humana se transformaram muito lentamente. A Idade da Pedra Lascada (Paleolítico), a Idade da Pedra Polida (neolítico) e a Idade dos Metais representam diversos momentos, pelos quais as tribos passaram da simples coleta de alimentos e hábitos de nomadismo para a fixação no solo e o desenvolvimento de técnicas de agricultura.

O patriarcado¹⁶ emerge, possivelmente, por volta do século XVII a.C., nas terras férteis da Mesopotâmia, Oriente Médio. Nesse período a coleta e a caça de pequenos animais foram se tornando escassas, havendo necessidade do desenvolvimento da técnica para a caça dos grandes animais. Nesse cenário, a cooperação tribal perde espaço para a competitividade e tem início as guerras entre grupos, surgindo a figura do herói – guerreiro. Nesse momento o homem toma conhecimento sobre o seu papel na reprodução e a partir de então passa a controlar a mulher, tomando-a como propriedade. Desse modo, a cultura matriarcal vai se transformando em patriarcado.

O período neolítico (séc. IX a. C.) tem início logo após a Era das grandes alterações climáticas, com o aumento da população e o advento dos instrumentos de pedra polida escassearam a pesca e a caça, tornando imperiosa a sedentarização das

¹⁶ “Patriarcado” é uma palavra derivada do grego *pater*, e se refere a um território ou jurisdição governado por um patriarca. Trata-se, portanto, de uma ideologia na qual o homem é a maior autoridade, devendo as pessoas que não se identificam fisicamente com ele (isto é, não sejam também adultos do sexo masculino) serem suas subordinadas, prestando-lhe obediência

tribos nômades. O fim do nomadismo das tribos provocou grandes transformações sociais e das técnicas; o excedente de produção e a perda da identidade de caçador por parte dos homens abriram caminho para a propriedade da terra, a caça foi sendo substituída pelo pastoreio e a coleta pela agricultura. Surgem aí as primeiras formas de religião e de poder patriarcal, expresso na função de pai e chefe.

A propriedade da terra e a agricultura eram os principais fatores de subsistência; os homens controlavam o poder objetivo, organizando os exércitos militares e também o ideológico, tomando pra si as funções religiosas. Na passagem do nomadismo para o sedentarismo a mulher perdeu seu estatuto de importância, seus poderes de divindade foram usurpados e as representações simbólicas de poder foram sendo masculinizadas.

1.1.3 – Babilônia: o amor sagrado

A Babilônia é nosso ancestral de cultura mais antigo, desenvolvida a partir do quarto milênio, se constituiu com os povos sumérios (origem desconhecida) e acadianos (origem semita). Os babilônios tinham muito orgulho de sua cultura, especialmente, do culto de devoção ao amor sensual. Esta cultura se tornou conhecida, sobretudo, através de duas fontes clássicas: o Antigo Testamento e a História de Heródoto. As sagradas escrituras a desprezam, caracterizando-a como maldita e prostituída; a razão do desprezo se deve ao fato da religião babilônica organizar a sexualidade fora do casamento, desenvolvendo uma espécie de prostituição sagrada. O mesmo sentimento também pode ser encontrado em Heródoto, grande historiador grego do século V a.C:

O costume mais vergonhoso dos babilônios é o seguinte: toda mulher do país deve, uma vez em sua vida, tomar lugar num santuário de Afrodite e unir-se a um estranho... A maior parte age do seguinte modo: ficam sentadas no recinto sagrado de Afrodite com uma coroa de corda ao redor da cabeça (que é o sinal de sua 'servidão' à deusa)...Quando a mulher senta-se neste local, ela não retorna para casa antes que um estranho tenha jogado dinheiro em seu colo e que ela tenha se unido a ele no interior do local santo...A quantia pode ser tão módica quanto se queira; não é preciso temer que a mulher rejeite o homem; ela não tem esse direito, pois esse dinheiro torna-se sagrado...depois de ter-se unido a ele, estando livre de suas obrigações religiosas para com a sua deusa, ela retorna para casa; e mais tarde, não haverá dinheiro que chegue para ganhá-la.¹⁷

¹⁷ HERÓDOTO, Clío, 1, 199. *Apud*: CATONNÉ, J. P. *Sexualidade ontem e hoje*, SP, Cortez, 1994, p.28.

Os historiadores modernos destacam que apesar de Heródoto não ser dado a características pudicas, ao que parece, no que diz respeito aos babilônios, se ele se deixou levar. Os documentos do século terceiro antes da nossa era apresentam a sociedade babilônica sob dois aspectos mitológicos: suas práticas e suas representações.

Nas práticas a civilização acadiana era patriarcal. A vocação de todo ser humano era o casamento, arranjado pelos pais desde o nascimento. Neste, o marido tinha o direito de repudiar uma mulher estéril e também de possuir esposas secundárias ou concubinas e amantes, casadas ou não. Em contrapartida, para a mulher o adultério era punido, embora esta prática fosse freqüente. O pano de fundo conjugal contemplava práticas de intensa liberdade sexual, mas apenas para os homens.

Sob a influência suméria, a prostituição sagrada era dedicada à deusa Inanna, que ocupava o templo de An na cidade de Uruk. Inanna era hetáira e cortesã de An, o deus do Céu. Seu nome deriva de Nin (dama) e An (deus do Céu). Na cosmologia babilônica An é o deus primordial, que cria o conjunto da Terra. A deusa possui seus santuários e liturgias e inúmeras mulheres a cultuam, no entanto, não toda a babilônia como supôs Heródoto. O que pode ter enganado Heródoto é que as mulheres se dividiam em associações de prostituição, nas quais mulheres casadas participavam, enquanto outras mulheres saíam delas para se casar. A prostituição era também homossexual, entre os homens alguns travestis faziam o papel de esposas. Os profissionais homossexuais desempenhavam um papel especificamente passivo na relação sexual e nada autoriza a pensar que suas relações fossem alvo de reprovação.¹⁸

No plano das representações, o papel da prostituição sagrada é visto como uma passagem da natureza à cultura, da selvageria natural à civilização. Graças a este interlúdio o bárbaro tornava-se civilizado e podia entrar na cidade. A emoção animava os babilônios, o amor era uma atividade natural, retomada culturalmente nas práticas do culto erótico. O encantamento insistia que o parceiro de uma mulher deveria lhe proporcionar todo prazer que ela pudesse esperar dele e ao qual tinha direito.

A prostituição sagrada babilônica é vista pelos historiadores do período como uma espécie de amor livre; as proibições eram mínimas e se referiam apenas a alguns dias do calendário, a recusa à violência sexual, à interdição do incesto e às relações com

¹⁸ BADINTER, E. *Op.cit* p. 184.

as sacerdotisas reservadas aos deuses. No entanto, há de se salientar que a concepção de liberdade babilônica não é compatível com o ideal de liberdade sexual moderno, uma vez que naquele contexto a relação masculino-feminino era claramente assimétrica.

Os profissionais do amor, *Harintus*, eram vistos como fora das normas, a própria palavra *Harintu* significa, separar. As mulheres profissionais eram separadas de seu destino de esposas e mães, no entanto, sua condição não era objeto de condenação moral, uma vez que a religião babilônica desconhecia o ascetismo, ao contrário, estimulava o eudemonismo (doutrina moral cujo objetivo da ação é a busca da felicidade). A prostituição era encorajada e apresentada como uma conquista da civilização, alguns raros textos, possivelmente, vítimas de anacronismo histórico, criticam os profissionais do amor de ambos os sexos.

A imagem babilônica é de uma civilização que enche seu panteão de divindades e rende um culto sexual a elas, no qual existe espaço para o sentimento, o amor, tanto heterossexual quanto homossexual, legitimando o prazer para os dois sexos.

1.1.4. O Patriarcado Hebreu

A experiência dos hebreus foi relatada na Bíblia, na descrição das origens do mundo. A Bíblia é o registro histórico das experiências do povo de Israel e sua tradição religiosa monoteísta. A segunda narrativa do Gênesis (II 4b-III), a “Yahvista”, utiliza o nome de Yahvé (o nome próprio do Deus de Israel), utilizando para Deus: Elohim. O texto, possivelmente, datado do século VIII antes da nossa era, trata da narrativa da Criação centrada no ser humano. Yahvé, logo após ter criado o céu e a terra, pensa na humanidade, do Gênesis, II b25-III: “nenhuma planta ainda havia surgido, porque Yahvé não tinha feito chover sobre a terra e o homem não existia para cultivar terra.” Então, com a argila tirada do húmus, ele modela o primeiro ser humano: Adão, Adâmâ (terra ocre), por conseguinte, Adão é aquele que é tirado dessa terra. O primeiro humano chamado “homem” nasce, portanto, sexualmente indiferenciado.¹⁹

Yahvé faz um jardim maravilhoso, à luz do Éden (oriental), instala ali o homem e ordena: “De toda árvore do jardim podes comer. E da árvore do conhecimento, do bem e

¹⁹ CATONNÉ, J. P. *Op.cit.*

do mal, não comerás, porque, no dia que comeres dela, morrerás”. (Gn. II b25-III). O homem não encontra entre os animais um companheiro, então, para curar a sua solidão, Deus cria a Mulher: “E disse o homem: esta de fato, é osso dos meus ossos e carne da minha carne; esta será chamada mulher (*Ishsha*), porque do homem (*Ish*) foi tomada.” O ponto fundamental da narrativa é que ela é da mesma natureza que ele, sua companheira, um ser de paridade.

Nesse momento é introduzida a diferença entre os sexos e a criação é acompanhada da idéia de união sexual: “Portanto deixará o homem seu pai e sua mãe, e unir-se-á à sua mulher, e serão uma só carne.” (Gn. II b25-III). É interessante observar que a descrição dessa união não é associada a qualquer reprovação: “estavam ambos nus, o homem e sua mulher, e não se envergonhavam.” (Idem). Esta visão precede o relato da decadência humana, pois resulta de algo diferente de uma “tentação” sexual. A alusão à tentação encaminha à narrativa do “pecado original”:

Porém a serpente, o mais astuto de todos os animais que Yahvé criou, dirigiu-se à mulher: ‘Foi assim que Elohim disse: ‘ Não comereis de nenhuma árvore do jardim! E disse a mulher à serpente: Dos frutos das árvores podemos comer. Foi apenas um fruto da árvore que está no meio do jardim que Elohim disse: ‘não comereis dele, nem tocareis nele, para que não morrais’. E disse a serpente à mulher: ‘Não morrereis! Porque sabe Elohim que, no dia em que comerdes dele, abrir-se-vos-ão os olhos e sereis como Elohim, conhecedores do bem e do mal. (Gn. Idem).

A mulher por gula e curiosidade, sucumbe à tentação e prova o fruto proibido, e mais, dá o fruto ao seu companheiro, por via de consequência tem acesso ao conhecimento: “E foram abertos os olhos de ambos e souberam que estavam nus.” Nesse momento, ambos saem da inocência natural e adentram a humanidade, a consequência imediata é a perda do paraíso e o castigo divino: o homem é condenado ao duro trabalho do campo e a mulher a parir na dor. A mulher recebe o nome de Eva, mãe de todos os viventes e o casal é expulso do Paraíso por Yahvé-Elohim, porque não se podia admitir que o casal se apropriasse da árvore do conhecimento do bem e do mal, ousando se assemelhar ao Criador, o que tornava o humano, divino. O mito narra que o discernimento entre o Bem e o Mal é uma atividade reservada a Deus e, portanto, desobedecer é colocar-se acima da condição humana. Não seguir a vontade divina é sinal de descomedimento, significa ultrapassar o limite do homem. Comer o fruto da árvore do conhecimento não significa tão-somente poder distinguir o Bem do Mal, o

termo “conhecer” no pensamento semítico antigo implicava cumplicidade. Sobre esta distinção Jean Bottéro (1978) escreve:

[...] nas línguas semíticas antigas, o termo ‘conhecimento’ nunca designa, como para nós, uma operação puramente subjetiva da mente; o coração está mesclado nela, implicando sempre em cumplicidade com seu objeto e poder sobre ele. Para o Homem, ‘conhecer o Mal’, é, portanto, ao mesmo tempo, tomar consciência dos maus instintos surgidos nele e que o inclinam às más ações; é ter o que chamamos de ‘malícia’, falando de crianças um pouco avançadas demais para sua idade.²⁰

A conseqüência é uma inclinação para potencialidades ruins, a nudez é sinal de vergonha e o mito racionaliza a questão do Mal. Outros textos do Antigo Testamento também não vêem com bons olhos a curiosidade. Escrito três séculos depois do Gênesis, o *Livro de Jó*, exprime a mesma desconfiança: “Vê Deus é sublime, além de todo saber.” (36,26). Em face da natureza, o homem pode admirá-la ou mesmo descrevê-la, mas não desvendar os seus segredos. A ignorância é um sinal de devoção.

O *Gênesis* expõe a origem do Mal, perguntando: Por que Deus fez um ser ao mesmo tempo livre e inclinado a usar sua liberdade para escolher o Mal? E o *Eclesiastes* responde que não compete aos homens compreendê-la. “Ninguém pode conhecer o plano de Deus”. O que me é permitido compreender é que sou completamente diferente d’Ele. Sou um mortal, conseqüentemente, devo ocupar o meu lugar em relação ao Criador eterno: “No que me concerne, a respeito dos homens, afirmo: o que Deus quer é mantê-los afastados...” (Idem.). Tal e qual o Gênesis, o *Eclesiastes* lembra aos seres humanos os seus próprios limites, uma vez que ultrapassá-los é ofender a Deus.

No texto do Gênesis o Mal não se associa ao sexo, ao contrário, o *Eclesiastes* o recomenda: “Goza a vida com a mulher que amas, todos os dias de tua vida fugaz, os quais Deus te deu aqui neste mundo; porque esta é a tua porção nesta vida de preocupações com que te deparas debaixo do sol”. (Idem). O Mal e amor sexual são questões distintas, o pecado original está no desejo de apropriar-se sozinho do Bem e do Mal, querer discernir sem Deus, ou seja, dispensá-lo, revoltar-se contra Ele. O homem é o único ser capaz desta revolta e por isso é o único responsável pela sua própria desgraça, o reto caminho portanto, é obedecer às leis de Deus. Para o espírito agnóstico, não se pode conhecer o que excede o dado experimental, a lição do mito pode ser rica em ensinamentos, se concebida como um projeto ético: És o único responsável pela tua

²⁰ BOTTÉRO, J. *Amor e sexualidade no Ocidente*, France, 1978. Apud: CATONNÉ, J. *Op.cit.*

existência, evita, portanto, ser o artesão da tua própria infelicidade. Faça escolhas certas e constrói assim a tua felicidade.²¹

A narrativa bíblica escreve a história de um delito intemporal, não de um delito sexual, um delito contra a vontade divina, em razão de uma intemporal ousadia e maldade humana. Maldade tão grande que obrigará Deus a aniquilar a raça humana, como conta a narrativa do Dilúvio. O delito intemporal do pecado original narrado no Gênesis, não guarda similaridade com o pecado da carne cristão que lhe é atribuído posteriormente. Tanto em Israel como na Babilônia, fazer amor, desde que não representasse ofensa a outrem, era um ato santo e enriquecedor.

As narrativas do Velho Testamento foram registradas pela escrita e vale lembrar que a escrita era uma distinção exclusivamente masculina, assim como eram a produção, a militarização e o sacerdócio. Também a educação pastoril era privilégio masculino, à mulher cabia apenas aprender o ideal de obediência e submissão ao homem. As mulheres das tribos hebraicas não tinham direito de participar da vida religiosa, a não ser, sob estreita obediência ao marido, pois eram consideradas impuras, devido ao sangue que expeliam no parto e na menstruação.

Em diversas passagens do Antigo Testamento é possível observar uma estreita relação entre sexo e reprodução, intermediada pelo casamento. O casamento entre as tribos de Israel era um contrato familiar destituído de qualquer significação religiosa ou jurídica, à mulher era atribuído um preço e a partir do pagamento da noiva, esta se tornava propriedade de seu novo dono. Um dote era exigido para que o homem comprasse a sua esposa, um exemplo desse costume pode ser encontrado nos escritos sobre Jacó, grande patriarca, que ao prestar serviço a Labão, levou como paga de seus 14 anos de trabalho, suas filhas Lia e Raquel como esposas e escravas. (Gn:29). Esta passagem bíblica foi liricamente retratada na literatura renascentista de Luís de Camões:

Sete anos de pastor Jacó servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela;
Mas não servia ao pai, servia a ela;
Que a ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,
Passava, contentando-se com vê-la;
Porém o pai, usando cautela,
Em lugar de Raquel lhe dava Lia.

²¹ Idem.

Vendo o triste pastor que com enganos
Lhe fora assim negada sua pastora;
Como se não a tivera merecido,

Começa de servir outros sete anos,
Dizendo: - Mais servira, senão fora
Para tão longo amor, tão curta a vida.²²

A finalidade do matrimônio era a geração de filhos, vistos como sinais de benção divina e riqueza. A produção de herdeiros era muito importante para os hebreus em função das grandes vicissitudes enfrentadas por um povo nômade que, estando em constante movimento, enfrentava muitas guerras e um alto índice de mortalidade infantil. A virgindade feminina era valorizada e deveria ir até o matrimônio, mas não deveria ser mantida além da juventude. A fidelidade da mulher após o casamento era indiscutível.

Os hebreus se casavam muito jovens, mas o fator primordial da união não era o amor sensual, uma vez que a escolha do cônjuge era feita pelos pais. O sexo caminhava divorciado tanto do amor como do prazer, pelo menos, no caso das mulheres. De outro lado, a poligamia e a concubinação masculina eram comuns e aceitas. Este poderia ter no casamento sexo apenas para reprodução e em função de outras práticas permitidas, podia vivenciar o amor e obter o prazer do sexo fora do matrimônio, a mulher não.

No Antigo Testamento, o divórcio também é um privilégio masculino, os homens tinham o direito de repudiar suas mulheres (Dt: 24:1), às mulheres não era permitida a recíproca e, caso flagradas em adultério, eram apedrejadas em praça pública. No Gênesis e no Levítico (Lv: 20:22 e Gn: 9:21) podem ser encontradas normas de repressão ao travestismo e à prostituição (Dt: 32:5). Segundo as escrituras do Levítico, o parto e a menarca revelavam a impureza da mulher (Lv: 20:18). Em contrapartida, no livro do Gênesis (17,9-14) a sexualidade e a fecundidade do varão eram provas da benção de Deus, a circuncisão representava a distinção dos hebreus, revelada por Deus a Abraão:

Quanto a ti, tu observarás a minha aliança, tu e tua raça depois de ti, de geração em geração. E eis a minha aliança, que será observada entre mim e vós, isto é, tua raça depois de ti: que todos os vossos machos sejam circuncidados. Farei circundar a carne de vosso prepúcio, e este será o sinal da aliança entre mim e vós. Quando completarem oito dias, todos os vossos machos serão circuncidados, de geração em geração. Tanto o nascido em casa tanto o comprado por dinheiro a algum estrangeiro que não é da sua raça, deverão ser circuncidados. Minha aliança estará marcada na vossa carne como

²² CAMÕES, Luís. <http://www.e-net.com.br/seges/camoes.html>. Acesso em: 16 maio 2007.

uma aliança perpétua. O circunciso, o macho cuja carne do prepúcio não estiver cortada, esta vida será eliminada de sua parentela: ele violou a aliança.²³

O patriarcado hebraico é dos mais rígidos devido a um agravante, além de o pastoreio sedentário já ter superado o matriarcado primitivo com a perda de identidade do caçador e a conseqüente perda do poder das mulheres, os hebreus perderam também a sua identidade territorial. As constantes ameaças e dominações sofridas serviram para cristalizar o poder patriarcal, impedindo a evolução de suas instituições religiosas.

A organização da sociedade pastoril hebraica era controlada pelos homens e a religião marcada por uma nítida estrutura de poder. Deus é concebido “homem”, o Patriarca Primeiro. A mulher, ser impuro, era proibida de participar do ministério do sacerdócio e de freqüentar o centro do templo, o último mandamento revelado a Moisés: “Não cobiçarás a casa de teu próximo, não desejarás a sua mulher, nem o seu servo, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença ao teu próximo”. (Ex 20:17), é um exemplo ilustrativo da inferioridade feminina, relegada a categoria de propriedade, cujo *status* social se encontrava no patamar dos escravos e dos animais investidos de algum valor de troca.

A tradição patriarcal hebraica influenciou de maneira profunda a cultura ocidental, posteriormente, foi relida, estendida e perenizada pela moral cristã, da qual trataremos mais adiante. Vale destacar que nesta tradição se encontram as raízes das concepções machistas medievais, modernas e contemporâneas. A compreensão do machismo na atualidade parece não fazer sentido sem o prévio conhecimento de suas bases históricas de construção, uma vez que o conhecimento desses modelos é que permite a análise crítica e abre a possibilidade de criação de novos modelos de compreensão dos papéis sociais / sexuais que possam vir a superar a cristalização histórica discriminatória.

I. 1. 5 - O Patriarcado Grego

A sociedade grega da Antiguidade guarda alguma semelhança com o amor dos babilônios, haja vista que a sociedade é também patriarcal, o casamento é monogâmico e

²³ BÍBLIA Sagrada. Gênesis: 17: 9-14.

o homem adulto tem uma liberdade sexual quase total. Também a situação masculino-feminino é frontalmente assimétrica, pois somente a esposa se encontrava presa à fidelidade conjugal. A Grécia também cultuava um tipo de prostituição sagrada, no entanto, esta tinha um caráter marginalizado, restrita a redutos periféricos, mormente em Corinto, no templo de sacrifício à deusa Afrodite. E por fim, assim como na Babilônia o homem tem a possibilidade de fazer amor com os dois sexos.

De outro lado, semelhante à cultura hebraica, o casamento grego era arranjado pelos pais, os noivos se conheciam no dia das núpcias e o noivo pagava um determinado preço pela noiva. O homem assumia uma posição privilegiada desde o nascimento, aprendia música, poesia, aritmética, praticava esportes, enquanto a mulher não recebia qualquer tipo de educação formal, confinada em casa do nascimento até o casamento, nada aprendia além das tarefas domésticas. Em alguns raros casos, recebia um pouco de noções de escrita, pois uma esposa respeitável era aquela que desempenhava bem seus deveres como supervisora do quadro doméstico e como procriadora.

Demóstenes, o ilustre orador grego, delineia um retrato dos costumes do período clássico sobre o casamento, o amor e o sexo na máxima: “As prostitutas, nós conservamos pelo prazer, as concubinas para cuidar da nossa pessoa e as esposas para nos proporcionar filhos legítimos e cuidar da nossa casa”. Da citação de Demóstenes podemos inferir que a concepção de casamento dos antigos gregos dissociava o sexo – reprodução, do sexo - prazer.

Platão (séc. V a. C) em *República e Leis* sugere de modo pioneiro a necessidade do oferecimento de educação para ambos os sexos. No entanto, mesmo entre estas obras, bastante evoluídas para o seu tempo, a educação da mulher deveria ser diferenciada, voltando-se para o aprimoramento da reprodução, uma vez que o objetivo do sexo matrimonial era produzir cidadãos sadios. A educação platônica feminina tinha por objetivo a eugenia, intentava criar condições mais propícias para a reprodução e o melhoramento da raça dos helenos.

Embora o termo sexualidade ainda não existisse na Antiguidade, a utilizaremos para dar maior objetividade aos relatos, Na Grécia era associada aos deuses, à religião e ao conhecimento. Nesse período a vida social (jogos e festas), a vida militar e vida administrativa também eram exclusividade masculina, os homens portavam grande

liberdade sexual e a homossexualidade guardava princípios pedagógicos muito peculiares, que não abarcavam, necessariamente, o significado de ausência de virilidade. A relação entre homens e rapazes era comum e permitida entre os cidadãos atenienses.

O casamento tal como o hebraico e o babilônico era um contrato econômico que envolvia a propriedade, o status e o nome de família transmitido pela procriação. Com o casamento, o marido não firmava compromisso com a esposa, mas fazia dela sua propriedade, atribuindo-lhe um estatuto de submissão. Por essa razão reinava a exigência da fidelidade feminina, a infidelidade significava atentado à honra do seu senhor. Em relação às leis do matrimônio, aos homens era vedada apenas a prática do incesto e de outro matrimônio, segundo Michel Foucault (1984): “O homem grego pode ter uma ligação, pode freqüentar prostitutas, pode ser amante de um rapaz – sem contar os escravos, homens ou mulheres que tem em sua casa, à sua disposição.”²⁴

1.1.6 – Os tempos homéricos - *Ta Aphrodisia*

Os gregos do período homérico não tinham uma palavra para designar sexualidade, utilizavam a expressão *ta aphrodisia*, um derivativo de Afrodite, que significa: potência do desejo, energia vital, ou aquilo que na modernidade Sigmund Freud chamaria de *libido*. A *aphrodisia* não era boa ou má, era simplesmente uma força ligada ao desejo.

Para os gregos homéricos, o mito é um discurso proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele narra, estes eram recolhidos pela tradição e transmitidos oralmente pelos aedos e rapsodos, cantores ambulantes que davam forma poética aos relatos populares e os recitavam de cor em praça pública. Era difícil conhecer os autores dos trabalhos de formalização, porque num mundo onde predomina a consciência mítica inexistia preocupação com a autoria da obra. Além disso, ainda não havia a escrita para fixar obra e autor.

Por essa razão, existem controvérsias sobre o período em que teria vivido Homero (séc. IX a.C. a VIII a. C), na cidade de Esmirna (hoje Izmir). A transmissão oral da poesia épica de Homero era cantada em língua jônica (a língua dos habitantes de

²⁴ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 11.

Éfeso e Mileto). As façanhas dos heróis, suas vitórias, derrotas e o pranto derramado pelos companheiros mortos nas guerras, preservaram por milênios as recordações das lutas dos nobres gregos, chamados por Homero de Aqueus, o nome da tribo dominante. Seus heróis, Aquiles e Odisseu (Ulisses) eram cruéis e sanguinários na guerra, mas justos e generosos na paz, grandes protagonistas das obras primordiais: *Ilíada*, que narra a Guerra de Tróia, em grego Ílion, e *Odisséia*, que relata o retorno de Ulisses (Odisseus em grego) à Ítaca, depois da Guerra de Tróia.

Hesíodo, outro grande poeta grego, viveu no século VII antes de nossa era e nos fornece uma rica narrativa mítica do nascimento dos deuses e do universo. No início de sua *Teogonia*, surgem, ao mesmo tempo, as forças cósmicas primordiais e as relações sexuais que a animam. Na origem estava o Caos, depois vieram a Terra e o Amor: “o mais belo por entre os deuses imortais, aquele que rompe os membros e que, no peito de todo deus como de todo homem, doma o coração e o sábio querer.”²⁵ Gaia, a terra, é constantemente solicitada sexualmente pelo Céu, Urano e dos abraços incessantes e do recobrimento permanente nasceram numerosos filhos. O pai, tomado de ódio por eles, esconde-os no seio da Terra. Para castigar um pai que impede seus filhos de ver a luz, a mãe imagina um ardil, confecciona uma foice de metal branco com o intuito de cortar os testículos de Urano, Cronos é o filho que se incumba da tarefa. Cronos, o tempo, é o princípio da separação entre o Céu e a Terra, o intervalo através do qual pode se inserir a vida.²⁶

A castração original é o princípio da disjunção entre o feminino e o masculino, resulta daí uma transformação do Amor: Eros. No início Terra e Céu formavam uma unidade com dois estratos. O Eros primordial atuava como uma pulsão no próprio interior do Um. Ele provoca uma copulação sem pausa, contudo, estéril das duas subunidades, contudo o Eros que nasce da separação dos princípios masculino-feminino permite que dois engendrem algo mais que a si mesmos, um possível terceiro.²⁷

A narrativa conta ainda o nascimento de Afrodite, a deusa do Amor: do membro mutilado de Urano sai uma espuma branca, ao mesmo tempo esperma e espuma do mar, da qual nasce uma filha, cercada sem demora pelo Amor e pelo Desejo; esta filha tira de

²⁵ HESÍODO. *Teogonía*. V.120-122. Apud: CATONNÉ, *Op.cit.*

²⁶ GRIMAL, P. *Dicionário de Mitologia*. São Paulo, 1979, p.105.

²⁷ VERNANT, J. P. Um, deux, trois: Eros, Paris, Gallimard, 1989, p.157.

fato seu nome da espuma - *aphros*. Desta arte, Hesíodo inventa uma *teogonia*, narrativa mítica da história dos deuses que nascem de elementos cósmicos primordiais. Teogonia que, desde a sua origem, é sexualizada, tendo em vista que os seres divinos, nos quais os homens se projetam, são precedidos de movimentos de aproximação e separação e no curso desses movimentos, o deus Amor está onipresente. Dentre os mitos do amor destaca-se o encontro de *Eros* (Amor) e *Psique* (Alma):

A jovem princesa Psique era tão bela que com sua beleza ameaçava roubar os adoradores de Afrodite. A Deusa, indignada, mandou que seu filho Eros a flechasse com um argúrio: Psique se apaixonaria pela mais horripilante criatura da Terra. Enquanto Psique dormia, Eros entrou em seu quarto – mas, perturbado com sua beleza, não pode atingi-la, e acabou ferido pela ponta de uma de suas flechas. O tempo passou, as irmãs de Psique se casaram e ela vivia solitária. Seus pais, preocupados, foram falar com o Oráculo, que sentenciou: a jovem estava destinada a viver com um monstro e devia ser deixada ao pé de uma colina. Ela foi levada por Zéfiro até um bosque exuberante e ali adormeceu. Ao acordar, passeou e encontrou uma fonte de águas cristalinas junto a um palácio de ouro. Lá dentro, uma voz anônima dizia que aquela era sua nova casa – ali ela era rainha. Em seus aposentos, Psique encontrou vestes finas e ricos objetos. Arrumou-se foi até o salão principal. Esperava-a uma mesa farta de vinhos e iguarias maravilhosas. Ela se banqueteu sozinha. De volta ao quarto, em total escuridão, deitou-se com o marido. Viveram uma noite de prazeres. Psique se apaixonou por ele mesmo sem conhecer suas formas. Meses depois, pediu ao esposo que lhe trouxesse as irmãs – tinha saudades e queria que todos soubessem de sua felicidade. Trazidas por Zéfiro, as irmãs – enciumadas – envenenaram-lhe a alma. Elas a convenceram a desvendar o mistério e, atormentada, Psique se armou de uma faca e entrou no quarto enquanto o marido dormia. Ele estava coberto por um tecido fino. Quando lhe retirou o véu, Psique se estremeceu com sua beleza – era delicado como um anjo e tinha asas. Ela estremeceu e deixou cair da lamparina um pouco de óleo sobre o peito de Eros. Ferido, o jovem deus despertou indignado: havia sido traído. “Quem ama confia”, disse ele. Agora, Psique deveria voltar para sua família. Inconformada, ela passou a vagar sem sossego. Desolada, e aconselhada pela deusa Ceres, procurou Afrodite para pedir perdão, mas a deusa estava furiosa pela dor do filho. E disse que só a ouviria depois que Psique separasse todos os cereais desarrumados do celeiro. Era um trabalho impossível, e ela começou a chorar. Então Eros enviou ao celeiro todas as formigas do mundo, para separar os grãos. À noite, os cereais estavam arrumados. Afrodite então ordenou que Psique atravessasse o rio e lhe trouxesse a rara lã das ovelhas ferozes do vale. Ajudada por Rio-Deus, ela colheu apenas a lã deixada pelas ovelhas, presa nos galhos. Mas Afrodite ainda estava furiosa – e ordenou que Psique lhe trouxesse a caixa de beleza de Perséfone, que habita os infernos. Psique se desolou – mas uma voz a orientou, lhe indicou caminhos e advertiu: não deveria jamais abrir a caixa. Psique venceu monstros, iludiu deuses e conseguiu que Perséfone lhe desse a caixa de beleza que pedia Afrodite. Mas não venceu a curiosidade: abriu a caixa e foi coberta pelo sono da morte. Eros a salvou com uma de suas amorosas flechas – e a repreendeu mais uma vez. Depois, implorou a Zeus que transformasse a amada em deusa – era a única maneira de Afrodite deixá-

la em paz. Zeus atendeu ao pedido. Eros e Psique então se amaram ternamente. De seu amor nasceu uma filha, que se chamou Prazer.²⁸

Entre os representantes do lirismo arcaico grego, destaca-se um único nome feminino, o da poetisa Safo de Mitilene, cuja obra de cunho erótico chegou até nós de forma muito fragmentada. Os únicos fragmentos da poetisa da Ilha de Lesbos que nos chegaram, referem-se tanto ao amor por jovens rapazes, quanto por moças.

Pelo tipo de abordagem dos sentimentos humanos, expressos na paixão desenfreada sem limites e nos desvarios provocados pelo Amor, podemos imaginar como os poemas de Safo tiveram de resistir ao cunho da censura das mais variadas épocas para chegar até nós, ainda que de forma fragmentada. A obra poética de Safo pode ser considerada ainda mais esplendorosa se nos lembrarmos de que a arte grega de um modo geral era obra de homens, para o deleite dos próprios homens.

Seguindo os passos dos heróis épicos de Homero que, sabedores da precariedade de sua existência, morriam para serem imortalizados, Safo obteve suas glórias, não pelos feitos heróicos ou pela morte, mas pela poética das vivências humanas do amor e do desejo, através da beleza. Safo origina-se de um meio nobre e refinado que lhe possibilitou exercer a sua arte de criar. Safo convivia com jovens moças em um circuito religioso para cultuar Afrodite, o *thíaso*, onde ensinava dança e canto. Embora só existam conjecturas do ambiente sócio-cultural em que a poesia de Safo floresceu, é possível perceber que os seus fragmentos expressam enorme desejo e paixão, mas também inúmeros sofrimentos ligados aos delírios do amor, indiscriminadamente, a homens e mulheres, constituindo uma literatura homoerótica, embora os gregos desconhecessem este termo.

Para refletir sobre a poesia de Safo de Mitilene se faz necessário, antes, questionar que lugar teria o amor e a sexualidade na vida da mulher grega e ainda livrar-nos de toda uma indumentária judaico-cristã. Só se pode conhecer uma cultura diferente, empreendendo o necessário distanciamento, pois senão corremos o risco de aplicar um sistema de valores sem qualquer correspondência com a realidade espaço-temporal estudada. Com a expansão da cultura grega, a sociedade se organiza em torno de um

²⁸ PELEGRINI, H. *Almanaque do amor*. p.43

núcleo fundamental: a família patriarcal. A epopéia, a poesia, o teatro, a filosofia organizam-se em torno da figura masculina. Tudo isso é obra de homens e para homens.

No seio dessa comunidade, cabe à mulher apenas o papel de reprodução da prole e da conservação dos bens materiais do marido. Como figuras anônimas, sempre menores diante da lei, as mulheres sequer são representadas como objeto erótico masculino na literatura, na arte grega, o amor entre homens, bem como a concretização dessa prática é que ocupavam um papel central.

A questão da homossexualidade masculina na Grécia sempre foi um tabu para os especialistas modernos, apenas recentemente surgiram obras abordando o tema de maneira mais objetiva. Os gregos concederam um lugar visível e oficial às relações que hoje nomeamos homossexuais, embora não tivessem uma palavra específica para designar estas relações, o que demonstra a naturalidade com que o evento era visto.²⁹

As pesquisas empreendidas a partir dos anos 60 e 70 da nossa era analisaram a sociedade grega sem os falsos pudores e sem o espírito etnocêntrico anterior. As novas fontes históricas tornaram claro que a prática homossexual poderia tanto ter um caráter de pederastia, ritual de iniciação que não impedia o jovem iniciado de posteriormente manter relações com mulheres, mas, também, como uma prática amplamente realizada na sociedade, sobretudo pelos homens da aristocracia.

Em uma sociedade estruturada sob este modelo, resta à mulher um lugar inferior, sem estatuto próprio, sem voz, sem lugar nas manifestações da vida social. O ideal da mulher grega de boa família é ser o menos vista possível. Imagina-se que a reclusão propiciaria um tipo de relacionamento homossexual, à semelhança dos homens, no entanto não há registros concretos desses fatos.

Em contraposição ao cenário que parece uniforme em toda Grécia, surge o nome de Safo de Mitilene, plena de imagens de amor e desejo. Eros é tema recorrente na poesia de Safo, ainda que nem sempre sua presença seja prazerosa. Eros é uma forma de energia a seduzir, provocando um sentimento misto de prazer e dor.

O amor deixa de ser mera visão da beleza, e seus efeitos sobre os mortais se fazem sentir, à semelhança do ardor com que o herói de Homero agita uma lança, Eros atira sua lança, sacode a terra, tira do prumo, como uma rajada de vento, Eros invade os

²⁹ FONTES, J. B. *Eros, Tecelão de Mitos*. São Paulo, Estação Liberdade, 1991.

mortais e causa turbulência na alma. As sensações provocadas por Eros são expressas no fragmento 18 de Safo:

Eros, o solta membros, doce-amargo
Invencível serpente, de novo me arrebatava...³⁰

A poetisa de Mitilene não só descreve a ação de Eros, como procura defini-lo: o deus é o agente que transtorna, desequilibra o mortal, que estremece e se comove. O amor age, não uma, mas várias vezes e submete o mortal. É algo exterior a ele, mas contra o qual o homem não pode lutar. Eros é ainda desagregador dos membros de quem ama, deixando incapaz de qualquer ação.³¹

Surge ainda a ambigüidade de Eros, uma vez que classifica o Amor como doce-amargo, as duas facetas que são experimentadas por quem é agitado por Eros, que ao mesmo tempo provoca prazer, e dor. Tomado pelo amor, o ser humano agita-se e o sentimento age como um animal deslizante, silenciosamente como a serpente desliza, instala-se e não há o que fazer com ele.

Safo de Lesbos inclui relações pederastas, ela é a amante, a *erastes* de uma jovem adolescente. A relação cessa, quando a moça núbil está pronta para casar. Assim, *Ágalis* (a jovem) prepara-se para deixá-la, a fim de desposar um homem; e nesse momento, liricamente, Safo expressa a intensidade e a ambigüidade de seu amor:

Semelhante aos deuses, parece-me que há de ser feliz
O mancebo que, sentado a tua frente, ou ao teu lado.
Te contempla em silêncio te ouve a argêntea voz
E o riso fascinante do amor.

Oh, isso, apenas isso, é bastante para ferir-me o coração
Perturbado e fazê-lo tremer dentro em meu peito!
Pois basta que por um instante eu te veja, para que,
Como por magia, minha voz emudeça. Sim, basta isso, para que minha língua se paralise
E impalpável fogo eu sinta sob a carne a incendiar-me
As entranhas. Meus olhos ficam cegos e soa-me aos ouvidos
Um fragor de ondas.

O suor desce-me em rios pelo corpo, apodera-me um tremor
De todos os meus membros e, mais lívida que a outonal folhagem
Entorpecendo-me nas dores da agonia, desfaleço
Perdida no êxtase do amor.³²

³⁰ Idem.

³¹ DAMASCENO, S. *Leitura de alguns fragmentos de Safo*. In: Hélade, 2004, p. 02.

³² SAFO. *Apud*: CATONNÉ. *Op.cit.*

A poesia de Safo utiliza imagens de rara beleza para expressar o amor da mulher, de modo incondicional. O que existe para ela é o sentimento forte, sem nenhuma distinção ou restrição de sexo. Ama-se e pronto. A poeta inaugura, no mundo ocidental, a poesia em que o ser humano, invadido pelos sentimentos, perde o controle de sua racionalidade, tendo reflexos corporais dessa emoção.

Os amores femininos, à primeira vista, teriam uma situação semelhante aos masculinos na sociedade grega arcaica. No entanto, o amor na comunidade de moças, *thiasas*, a exemplo dos amores masculinos, não tinha a finalidade de integração à vida social, mas sim, de um rito de iniciação feminino a uma vida sentimental e erótica refinada. Vale destacar que as comunidades de moças (*thiasas*) existiram no período arcaico (séc. VII - VI a.C.), entre as epopéias homéricas e a formação da *polis* clássica.

Com o advento da pólis no período Clássico (séc. V a.C.), nenhum legado revela qualquer outra experiência feminina, a mulher é destacada como mero instrumento de reprodução de cidadãos. Já não há mais espaço para os amores sáficos. No cenário clássico, o *tribadismo* (amor entre mulheres adultas) é desprezado, especialmente, com relação à mulher ativa, vista como um monstro sexual, posto que assumisse o caráter do macho.

1. 2 – ANTIGUIDADE RACIONALIZADA

1. 2.1 – O Nascimento do amor como princípio unificador do Universo.

No final do período arcaico (século VIII a VI a.C.) germina a filosofia grega, os primeiros filósofos surgem por volta do século VI a.C. Diante da originalidade do novo discurso, alguns helenistas classificam este fenômeno como o “milagre grego”, pressupondo que esta teria irrompido na história grega em total descontinuidade com o passado. No entanto, a ampla maioria dos historiadores helênicos, entende o nascimento da filosofia como fruto de um longo processo de desdobramento do pensamento poético, religioso e mítico, preparado por diversas ordens de acontecimentos, dentre os quais se destacam a instituição da moeda, o advento da escrita e da lei escrita e o nascimento da polis. Para o helenista Jean - Pierre Vernant (1977), o nascimento das primeiras cidades

teria sido a ordem determinante, posto que o novo discurso resultasse da racionalização da vida social: “Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais própria da cidade grega”.³³

Segundo Vernant (1977) o desenvolvimento histórico preparou o caminho para o despertar da racionalidade. Com o processo de urbanização na polis, multiplicaram-se as questões sobre a origem e o significado do cosmo e do ser. A filosofia nasce à procura do *logos*, o saber racional em oposição ao *mito*, o saber alegórico, no entanto, sem romper bruscamente com todos os conhecimentos do passado. Em oposição à cosmogonia e a teogonia do Mito da Criação de Hesíodo, os primeiros filósofos buscaram elaborar uma *cosmologia*, uma vez que procuravam *a racionalidade* do universo, o *princípio* (a *arché*) de todas as coisas, princípio entendido não como o que antecede o tempo, mas sim, como o *fundamento do ser*. Buscar a *arché* significa nesse contexto explicar qual é o “elemento constitutivo de todas as coisas”. Para Pitágoras, o *número*; para Tales de Mileto: a *água*; para Anaxímenes: o *ar*; para Heráclito de Éfeso: o *fogo*; para Demócrito de Abdera: o *átomo*; e, para Empédocles de Agrigento, os quatro elementos, *terra, água, ar e fogo*, envolvidos pela luta entre duas forças opostas: o amor e o ódio.

Esta luta (luta das duas forças) é manifesta na massa dos membros humanos; às vezes unem-se pelo amor todos os membros, que atingiram a corporeidade, na culminância da vida florescente; outras, divididos pela cruel força da discórdia, erram separados nas margens da vida. Assim também acontece com as árvores e peixes das águas, com os animais selvagens das montanhas e os pássaros mergulhões levados por suas asas.³⁴

Assim sendo, para Empédocles (490-435 A.C.) o mundo é composto de quatro elementos, movidos pelas duas forças do amor e do ódio. O ódio separa, o amor reúne. A luta entre as duas forças: o *princípio do amor* e o *princípio do ódio* é que preside a combinação dos quatro elementos: *terra, água, ar e fogo* entre si para formarem os diversos corpos físicos.

O que formado estava, dissipa-se e voa
Jamais os elementos furtam-se de prover
À eterna permuta.

³³ VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. 2.ed. São Paulo: Difel, 1977.

³⁴ BORNHEIM, G. *Os filósofos pré-socráticos*, São Paulo: Cultrix, 1977, p.70.

Ora pelo Amor constituem-se juntos
Num único arranjo, ora cada um deles
pelo Ódio inimigo separado vagueia

Ele cria raízes no coração dos homens
Neles, insinuante, induz amorosas imagens
E os leva a cumprir a tarefa do amor;
Alegria e Afrodite: eis como é chamado. ³⁵

O amor de Empédocles é o princípio unificador do Todo cósmico e a idéia de união é especificamente sexual, “cria raízes no fundo do coração dos homens” no sentido de que “passa aos olhos dos homens por inato – ou conatural – a seus membros (ou ainda às suas partes sexuais)”. ³⁶ Nessa perspectiva o amor é considerado em sentido amplo, incluindo a Amizade e visando a Harmonia entre os seres. De acordo com a concepção de Empédocles é possível separar amor e relações sexuais.

O pensamento de Empédocles não parece estranho à psicanálise de Sigmund Freud. A partir de um pilar empedocleano, Freud justifica o uso extensivo da “sexualidade” para além do ato sexual propriamente dito. Primeiro quando desembaraça a sexualidade de sua relação excessivamente estreita com os órgãos genitais e coloca-a na posição de uma função corporal globalizante, que visa o prazer e que entra apenas secundariamente a serviço da reprodução. E segundo, quando coloca entre as moções sexuais, aquelas que são simplesmente ternas ou amistosas, às quais o uso lingüístico aplica a pluralidade do termo: “amor”.

Freud privilegia o pré-socrático Empédocles quando pressupõe a existência de dois princípios na evolução do mundo e do espírito. Este dualismo foi mantido em suas sucessivas teorias das pulsões. Até a última tópica, Freud opõe Eros, pulsão de conservação de si e da espécie, a uma pulsão de destruição, a pulsão de morte. A primeira é o princípio de ligação e a segunda de divisão. Freud reencontra o pensamento de Empédocles nas sucessões de mistura e separação, pois a sua teoria psicológica fundamentada na biologia é análoga à teoria empedocleana. Freud se refere explicitamente a Empédocles em seu *Resumo de Psicanálise (1910)*:

Por analogia com o nosso par de pulsões fundamentais, nós somos arrastados, além do domínio da vida, até o par de opostos que reina no mundo inorgânico:

³⁵ Idem.

³⁶ Ibidem, Fragmento B XVII, p.381

atração e repulsão. (...) O filósofo Empédocles de Agrigento já havia adotado esta forma de considerar as forças fundamentais das pulsões.³⁷

A pulsão para Freud é o processo dinâmico que consiste num impulso que orienta o organismo com a finalidade de suprimir o estado de tensão que reina na fonte da pulsão. A teoria freudiana sempre desenvolveu um sistema dualista das pulsões, sob a primazia da pulsão sexual. Em sua teoria inicial a pulsão sexual se opõe à pulsão de autopreservação. Destarte, Freud concebe a pulsão sexual de maneira muito semelhante ao Amor de Empédocles. A sexualidade reduzida ao ato sexual pode ser concebida sem amor e, contrariamente, é possível também admitir a existência de um amor freudo-empedocliano, sem ato sexual. Assim, amor e sexualidade ainda mantêm noções disjuntivas.

Alguma propensão ao ascetismo característico de fase ulterior, já podia ser encontrada desde a época dos primeiros filósofos. Pitágoras (séc.VII – VI a.C) indagado sobre o momento oportuno para fazer amor respondia: “quando queremos nos enfraquecer”.³⁸ É certo que esta assertiva não condena o ato sexual, uma vez que dá a pessoa a liberdade de “enfraquecer-se”, se for do seu agrado, no entanto, a “doutrina” pitagórica, sob a influência do orfismo, doutrina secreta de Orfeu (pré-homérico que preconizava a libertação da alma através de transmigrações sucessivas) elaborou e socializou a idéia de um puritanismo que condenava toda forma de prazer. Esta corrente extremista, no entanto, foi sempre minoritária na Grécia ao longo dos séculos subsequentes.

1. 2. 2 – Eros e a Polifonia Socrático – Platônica

Platão, discípulo de Sócrates, a quem considerava “o mais sábio e o mais justo dos homens”³⁹, viveu na Grécia Clássica (séc. V), contudo, sentia ainda próxima a influência da tradição épica de Homero (Séc.VIII). Em seu Livro X de *A República* faz uma severa crítica à mentalidade permissiva dos poemas homéricos no diálogo entre Sócrates e Glauco, o irmão mais jovem de Platão:

³⁷ FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas*, Vol. XVI, Imago, 1971.

³⁸ PITÁGORAS, Apud: CATONNÉ, J. *Op. cit.*

³⁹ PLATÃO. *Fédon*, p. 120 Os Pensadores. Abril Cultural, 1989.

(...) – Assim, pois, Glauco, quando te deparares com panegiristas de Homero, afirmando que este poeta efetuou a educação da Grécia e que, para administrar os negócios humanos ou ensinar o seu manejo, é justo tomá-lo em mão, estudá-lo e viver regulando por ele toda a existência, deves por certo saudá-los e acolhê-los amigavelmente, como homens que são tão virtuosos quanto possível, e conceder-lhes que Homero é o príncipe da poesia e o primeiro dos poetas trágicos, mas saber, outrossim, que, em matéria de poesia, não se deve assumir na cidade senão os hinos em honra dos deuses e elogios à gente de bem. Se, ao invés, admitires a Musa voluptuosa, o prazer e a dor serão os reis de tua cidade, em lugar da lei e deste princípio que por comum acordo, sempre foi considerado melhor, a razão.⁴⁰

O discípulo de Sócrates registra no diálogo suas preocupações com as implicações negativas que os excessos do descomedido Homero poderiam ter na educação da virtude e da honra dos jovens cidadãos atenienses, condenando, sobretudo, o descontrolo das relações de homens adultos com deuses.

Toda época produz as suas crenças sobre a “natureza” do bem e do mal, que aos olhos do presente, parecem óbvias. No que tange à sexualidade, a compreensão costuma se dar de modo semelhante. Desde o século XIX acreditamos na divisão dos sujeitos em “homossexuais, bissexuais e heterossexuais”, assim, tendemos a acreditar que há algo de universal em pessoas com determinadas características desejantes e a classificar a Antigüidade a partir da compreensão do vocabulário sexual criado a partir do século XIX. Ocorre que na Antigüidade Clássica não havia a compreensão do sexo, tal como aprendemos nos últimos duzentos anos, portanto, comete-se um equívoco histórico (anacronismo) ao projetar os hábitos mentais do presente, na relação pederástica que havia na Grécia Clássica, assemelhando-a à relação homossexual dos nossos dias. Influenciado por Foucault (1984), Freire Costa (1994) em seu artigo: *Os gregos antigos e o prazer homoerótico*, diz:

Na Grécia antiga não existiam palavras para designar o que chamamos de “homossexualidade” e “heterossexualidade” porque simplesmente não existia a idéia de “sexualidade”. A sexualidade é uma construção cultural recente (...). No mundo helênico havia um Eros múltiplo e heterogêneo, sem contrapartida no imaginário de hoje. Assim, o Eros da “pederastia” era, em sua “natureza”, diverso do Eros presente entre homens e mulheres ou mulheres e mulheres, e, ainda, homens e homens. Por princípio era virtuoso, ao contrário da “homossexualidade” contemporânea, tida como vício, doença, “degeneração” ou perversão, desde que foi inventada pelas ideologias jurídico-médico-psiquiátricas do século XIX.⁴¹

⁴⁰ Idem. *A República*, Livro X, p. 267. Os Pensadores. Abril Cultural, 1989.

⁴¹ COSTA, J. F. *Os gregos antigos e o prazer homoerótico*. In: Ética e o. Espelho da Cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. (grifos do autor)

O que estava em jogo no contexto clássico era a educação do cidadão; e nesta toda conduta que evocasse excesso ou passividade era considerada indigna, sem valor, podendo, inclusive, fazer com que o cidadão perdesse o “status” social que possuía. O *eraste*: “pedagogo”, “amante” ou “homem adulto”, jamais deveria ser “passivo” na relação amorosa, isso significava não poder ser penetrado ou pressionado a ceder física ou moralmente aos avanços sexuais do *erômeno*, “discípulo”, “amado” ou “jovem impúbere” ou de qualquer outro cidadão, muito menos de um escravo, tampouco ser subornado com presentes, promessas ou dinheiro.

A virilidade ativa era reforçada, os atos dos amantes (de qualquer sexo) deveriam ser comedidos, evitando os exageros apaixonados. O prazer devia estar a serviço do cidadão da polis grega, já que a vida pública era destinada à política, portanto, entre dois cidadãos adultos era impensável e desonroso que mantivessem contatos físicos, coito ou manifestações apaixonadas, pois a pederastia era a forma mais nobre de amor entre os gregos, desde que entre um cidadão adulto e um jovem.

1. 2. 3 – *O Banquete*: as muitas faces de Eros

A onipresença do amor é encontrada na tradição filosófica de Platão, cuja filosofia é definida como uma tensão erótica e que identifica a própria filosofia ao amor. *O Banquete* é um tratado filosófico platônico inteiramente dedicado ao Amor, neste o amor é definido como um ser intermediário que permite ao humano atingir o divino em si mesmo e imortalizar-se pelo pensamento. Merece destaque na obra a maneira como o tema é introduzido, o amor emerge na intermediação plural e heterogênea dos discursos. Do ponto de vista filosófico o texto do *Banquete* abarca diferentes estilos, comportamentos e mentalidades, o pequeno tratado apresenta as muitas faces de Eros, não em contrapontos, mas em polifonia.

Para os antigos gregos, a questão dos prazeres, a *ta aphrodisia*, desenvolve-se em torno de quatro eixos: o dietético – o cuidado com o corpo; o econômico – o casamento e a esposa; o erótico – o amor aos rapazes; e, o filosófico – o amor à verdade. A reflexão moral sobre o comportamento sexual representava a estilização de uma atividade, cujo exercício deveria conjugar simultaneamente a prática do controle e da liberdade. O que

distinguiu os cidadãos uns dos outros, tanto do ponto de vista da moral quanto da saúde era o “autocontrole”. Essa distinção não se referia ao tipo de objeto para o qual estava orientado o desejo sexual ou ao modo como a prática sexual era realizada; mas, antes, à intensidade dessa prática. A imoralidade consistia no excesso e na passividade.

O comportamento sexual estilizado se manifestava na escolha do objeto, independente do seu sexo, este deveria ser o mais belo e o mais nobre. Platão caracteriza a passagem do amor aos rapazes (erótica) ao amor à verdade (filosofia) como uma ascese. O mais belo e o mais nobre objeto de amor seria encontrado no momento em que os termos iniciais da relação erótica homem-rapaz, *erasta* - *erômeno*, amante-amado fossem sendo substituídos, em uma progressiva ascese erótica até se transformarem na relação entre sujeito (amante) e objeto (amado) de contemplação.⁴²

Ao longo dessa transformação, o vínculo erótico é transmutado em uma relação de amizade/amor. A *Philia* substitui *Eros* e o alimenta. A *Philia* é, sobretudo, a filosofia (amor à sabedoria). As relações afetivas corporais entre os homens passavam para o plano da relação afetivo-intelectual entre sujeitos e verdade. O eixo amoroso horizontal era transmutado pelo vertical, configurando a transformação platônica rumo ao “mundo das idéias.” A beleza era uma das vias para a ascese, no sentido grego do termo.

Com efeito, o método certo de se encaminhar ou ser por outrem guiado aos mistérios do amor é este: partindo das belezas ao alcance, com aquela beleza em mira, ascender continuamente, como se usassem degraus, dum belo corpo para dois, de dois para a totalidade, dos belos corpos para as belas atividades, das belas atividades para as belas ciências e, das ciências, culminar naquela que não é outra senão a ciência mesma daquela Beleza, e conhecer, por fim, o que é Belo em si.⁴³

A ascensão para o mundo das idéias se dá em três etapas preparatórias, sendo cada uma, dividida em dois momentos. Na dialética platônica de dois termos procede, gradualmente, a exclusão do segundo termo e a sua substituição por um novo, mais elevado. A primeira etapa é centrada na beleza física e na educação estética, colocando em jogo o desejo físico: ama-se um belo corpo com um amor sexual e esta sensualidade estende-se a todos os belos corpos. A segunda etapa tem por objeto a beleza e a educação moral: o amor é dirigido para uma bela alma e depois para as belas ações; isso conduz ao conhecimento e define a terceira etapa, que tem a educação intelectual como

⁴² PESSANHA, J. *Platão: As várias faces do amor*. In: NOVAES, A. (org.) *Op. cit.* p.77-103, p.89.

⁴³ PLATÃO. *O Banquete*, Abril Cultural, 1972, 173b.

eixo e o amor pelas ciências como atrativo. O amor permite, então, criar a beleza, não segundo o corpo, mas segundo a alma. Assim engendram-se belos discursos e procriam-se obras do espírito, por conseguinte, o amor final, como filosofia, ignora a atividade sexual. O amor é a via mediadora que permite o acesso à verdade. Vale destacar que o alcance da Idéia se dá através do sacrifício do sexo.

No texto de *O Banquete*, Apolodoro, baseado no relato de Aristodemo, reproduz os discursos sobre o amor proferidos em um banquete, na casa de Ágaton, no dia seguinte à vitória deste, em um concurso de tragédia. O banquete na Antiga Grécia consistia em uma reunião masculina, na qual após o jantar ocorria o simpósio, ocasião em que os homens se divertiam, ouviam música, bebiam vinho, e, sobretudo, falavam. No momento do simpósio Erixímaco, o médico, propõe que naquela noite não se beba demais e que o flautista seja dispensado; que ao invés de instaurar o reinado tempestuoso de Dionísio, reine a moderação de Apolo; que no lugar da embriaguez do vinho e da música se coloquem palavras e através delas, se façam encômios a *Eros* (176e-177 d).⁴⁴

Fedro é o primeiro a tomar a palavra e discursa fundado na *Teogonia* de Hesíodo. *Eros* é apresentado como o mais antigo dos deuses, o grande deus sem genitores, que surge depois do Caos, juntamente com a Terra (178b). O deus que está na raiz da geração de todos os seres, o princípio gerador de toda realidade. Fedro apresenta *Eros* como o deus mais antigo e mais útil para o homem e para a cidade e no âmbito humano, a causa de todo o bem.

O discurso de Fedro é seguido pelo de Pausânias, que introduz uma visão fundamental, dizendo que não existe apenas um tipo de Amor. O Amor é sempre ligado a Afrodite, no entanto, existem duas Afrodites: a Celestial, filha de Urano; e a Popular, filha de Zeus e Dione; portanto, do mesmo modo, existem dois amores: o *Celestial* e o *Popular*. O *Eros* de Pausânias contrapõem-se entre o bem e o mal, o belo e o feio, o certo e o errado. Diferente do *Eros* de Fedro, como princípio gerador da realidade que não emite juízos de valor, Pausânias separa amores de qualidades diversas. O amor *Popular* é voltado para o corpo e diz respeito ao amor entre homens e mulheres; enquanto o amor *Celestial* refere-se ao amor entre homens, do homem ao rapaz. O amor

⁴⁴ Ibidem. 176e-177 d.

Celestial divide-se, ainda, entre o *amor real*: para toda uma vida em comum, e o *amor enganoso*: que depois de tomar a inocência do jovem, o abandona em busca de outro (181b). Pausânias distingue o amor que ama mais o corpo do que a alma, do amor que ama mais a alma do que o corpo, afirmando que o segundo “é fiel à vida inteira, porque se uniu a uma coisa duradoura”, ao passo que o amor aos corpos e à beleza perece.⁴⁵ O critério de valor entre um amor superior e um inferior de Pausânias possibilita uma análise sociológica do homoerotismo e da homofilia grega. O amor *Celestial* tem o alto tanto como origem quanto destino, e, se bem conduzido, esse esforço tem um sentido ético e pedagógico. Destarte, a docência erótico-filosófica grega liga a pedagogia à pederastia.⁴⁶

Ao prosseguir os discursos, Erixímaco, celebra “o poder universal de Eros,” inspirado em Empédocles, o médico usa a voz da ciência. Erixímaco espousa a idéia da existência de dois tipos de amores, citados por Pausânias, todavia ressalta a importância de que ambos estejam ligados à “moderação”, à harmoniosa convivência entre os opostos. Afirma o Amor como o princípio universal de atração dos semelhantes, que, portanto, deve ser cuidado, de maneira a poder realizar-se com sabedoria e justiça entre os homens.

Os discursos até aqui proferidos, embora brilhantes, não foram retidos pela tradição popular. Falar de *O Banquete* significa evocar, mormente, dois de seus discursos: o de Aristófanes com o mito “dos andrógynos” e o de Sócrates, que segundo Platão, é o que realmente diz a verdade sobre o Amor.

Retornando ao cenário de *O Banquete*, o tema o Amor é retomado por Aristófanes (o comediógrafo) que narra a seguinte história:

A meu ver, os homens não se dão conta nenhuma do poder do Amor; se se dessem, ter-lhe-iam edificado os mais magníficos templos e altares, oferecer-lhes-iam os mais pródigos sacrifícios, não como agora, que nada disso ocorre em sua honra, quando devia mais que tudo ocorrer. Com efeito, dos deuses ele é o mais amigo dos homens, aliado que é da sua humanidade e médico daqueles males cuja cura talvez seja a felicidade máxima da espécie humana. Eu, portanto, vou tentar instruir-vos sobre o seu poder e vós sereis os mestres dos demais. É mister começardes por aprender o que é a natureza humana e as mudanças por que passou. Outrora, realmente, nossa constituição não era a mesma de hoje, mas diferente. Em primeiro lugar, os sexos da espécie humana eram três, não dois como hoje, masculino e feminino; havia ainda um

⁴⁵ Ibidem 181b

⁴⁶ PESSANHA, *Op. cit.* p.93.

terceiro, que participava de ambos aqueles; o nome conservou-se até hoje, embora o sexo mesmo tenha desaparecido; existia, naquele tempo, um que era o andrógino; participava, assim, no aspecto como no nome, de ambos os sexos, macho e fêmea; hoje não existe senão como um nome insultoso. Em segundo lugar, a figura de cada homem estava inteira, sendo as costas redondas e as costelas em círculos; tinham quatro mãos, e pernas em número igual ao das mãos; sobre o pescoço bem redondo, dois rostos, em tudo iguais, mas no crânio, sobre os dois rostos colocados um ao contrário do outro, era um só; as orelhas quatro; duas as pudendas e tudo o mais dobrado, como daí se pode imaginar. Não só caminhava ereto, como presentemente, no sentido que quisesse, como também, toda vez que se lançava numa carreira veloz girava as pernas em círculo e as reconduzia à vertical, como quem vira cambota; como então eram oito os membros em que se apoiava, avançava rapidamente rodando. A razão de serem então os sexos em número de três e assim formados é que o masculino era primitivamente um rebento do Sol; o feminino, um da Terra e o comum-de-dois, um da Lua, porquanto também a lua é comum-de-dois. Eram circulares, não só na figura como na locomoção, justamente por serem semelhantes aos seus progenitores. Eram, por conseguinte, dotados de uma força e duma robustez formidável, inflados de um orgulho imenso; atreveram-se contra os deuses e também a eles se aplica o que diz Homero de Efialtes e Oto, o terem empreendido a escalada do céu para medir-se com os deuses. Ora, Zeus e os outros deuses puseram em deliberação o que lhes cumpria fazer e viram-se embaraçados; matá-los, fulminá-los com um raio, como aos gigantes, e extinguir a espécie, não era possível; extintas ficar-lhes-iam as honras prestadas pelos homens, bem como os templos; tampouco podiam tolerar a sua insolência. Depois de muito excogitar, Zeus disse: - Acho que descobri um jeito de existir a humanidade, mas deixar de insubordinações: enfraquecê-la. Por ora vou cortar cada um deles em dois; serão ao mesmo tempo, mais fracos e mais proveitosos para nós, por aumentarem de número. Hão de andar eretos sobre duas pernas; mas, se ainda acharem de ser arrogantes e não quiserem sossegar, tornarei a cortá-los em dois, de sorte que caminhem com uma perna só, aos pulinhos. Dito isso, fendeu os homens em dois, como quem talha as sorvas para fazer conserva ou como quem corta os ovos com fios de cabelo. De cada um dos que fendia, mandava Apolo virar a cara e a metade do pescoço para o lado do corte, para que o homem, contemplando seu talho, tivesse melhor comportamento; quanto ao resto, mandava-o medicar. Apolo ia virando as caras e, arrepanhando de toda parte a pele sobre a hoje chamada barriga, como quem fecha uma sacola, deixava uma abertura só, que amarrava no meio da barriga; é o que se chama umbigo. Ia aplainando a maior parte das dobras restantes, que eram muitas, e modelava o peito, manejando um instrumento mais ou menos como o dos sapateiros que alisam na fôrma as rugas do couro; deixou, porém, umas poucas, as situadas em torno da barriga mesma e do umbigo, para memória da passada mudança. Ora fendido o físico em dois, cada metade sentia saudade da outra e juntavam-se; envolvendo-se com os braços e enlaçados uns nos outros, no desejo de unificar-se, iam morrendo da inanição e da completa desídua, por não se dispor a fazer nada um se o outro. Toda vez que morria uma das metades e sobrava a outra, a restante buscava uma nova e se lhe enlaçava, quer topasse a metade duma, quando inteira, mulher (isto é, do que hoje chamamos mulher), quer dum homem; e dessa forma se iam acabando. Condoído, Zeus atinou com um novo artifício: passou-lhes as pudendas para o lado da frente – pois, até então, traziam-nas do lado externo, gerando e reproduzindo-se, não uns nos outros, mas na terra, como as cigarras. Passou-lhas, pois, assim, para frente, fazendo-os gerar por intermédio delas um no outro; o macho na fêmea. A intenção era esta; se, naquela juntada, um macho encontrasse uma fêmea, ocorria geração e a

espécie se conservava; ao mesmo tempo, ainda que se encontrassem macho com macho, da união resultaria ao menos a satisfação e, aquietados, se entregariam ao trabalho, cuidariam dos outros interesses da vida. Data de tão longe, na espécie humana, o amor recíproco, o restaurador do físico primitivo, que procura de dois compor um e cura a natureza do homem.⁴⁷

Aristófanes lança mão do Mito do Andrógino para tratar do Amor, afirmando que a princípio, três foram os gêneros da humanidade: o masculino, o feminino e o andrógino. As duas primitivas partes situavam-se como cara e coroa de uma moeda; a forma de cada ser era inteiriça, dorso redondo e flancos em círculo; com quatro mãos e quatro pernas, dois rostos sobre um único pescoço, semelhantes em tudo; a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas e dois sexos.

Esta conformação primitiva lhes propiciava grande mobilidade, os seres duplos locomoviam-se em círculos. Fortes e presunçosos voltaram-se contra os deuses e tentaram escalar o céu para atacá-los. Zeus furioso, para castigar a *hybris* dos humanos decidiu cortá-los, separando-os em verso e reverso. Apolo foi incumbido de retocar os seres cindidos, e numa verdadeira cirurgia plástica fez o rosto voltar-se para o lado do corte, no entanto a intervenção cirúrgica divina não conseguiu alterar sensação de incompletude e a ânsia de cada metade, daí por diante unir-se à outra. O que primitivamente fora um duplo masculino, um duplo feminino e um duplo andrógino tentam incansavelmente refazer no amor a unidade perdida.

O Amor de Aristófanes, não é a busca do semelhante, como afirmava Erixímaco, mas a busca da totalidade partida, da unidade quebrada, por isso o amor parte desse sabor que o ser humano experimenta de falta, de incompletude. O desejo de unir-se ao amado provém dessa sensação de ser apenas parte, a metade de um todo: -“O motivo disso é que nossa antiga natureza era assim e nós éramos um todo; é, portanto ao desejo e a procura do todo que se dá o nome de amor.”⁴⁸ E uma vez satisfeito, é a condição da felicidade, pois somente o amor “recompõe a antiga natureza, ao se esforçar por fundir dois seres num só e curar a natureza humana.”

Transportando o mito para os nossos dias, entende-se que alguém será homossexual ou heterossexual conforme a unidade perdida tenha sido inteiramente homem ou mulher (homossexualidade masculina ou feminina) ou, ao contrário,

⁴⁷ PLATÃO. *Diálogos*. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 189e-190 a.

⁴⁸ Ibidem, 192-193 a.

andrógina (heterossexualidade). Vale salientar que no contexto histórico de Aristófanes, este último, não denota nenhum privilégio.

Aristófanes prossegue seu discurso, concordando ainda com Erixímaco de que a falta de moderação dos humanos pode novamente cindi-los, transformando-os, em metades de metades, haja vista que “Zeus disse: [...] Hão de andar eretos, sobre duas pernas; mas, se ainda acharem de ser arrogantes e não quiserem sossegar, tornarei a cortá-los em dois, de sorte que caminhem com uma perna só, aos pulinhos”. O comediógrafo completa, dizendo que essa nova cisão lateral produziria figuras semelhantes às estrelas funerárias, incapazes de amar.⁴⁹ O Mito dos Andróginos costuma ser o mais citado e celebrado devido a estética de sua poesia. Ele fala do amor o que nós gostaríamos de acreditar, descreve o amor tal como o sonhamos, um amor feliz, de completude, saciado e saciante. No entanto, não diz do amor, exatamente, como ele é. O amor de Aristófanes é romântico, lindo de se ver e improvável de viver.

O próximo discurso proferido no *Banquete* é do anfitrião Ágaton, este é marcado pelo exagero e por ornamentos superficiais. O Eros de Agaton é afigurado no mais jovem dos deuses, o mais belo e o mais feliz. “[...] Irresponsável, foge da velhice.” O amor aos rapazes educados na delicadeza, ornado de maquiagens e adereços e com voz de mulher apresentado por Ágaton é repreendido e repudiado pelos seus convivas, posto que se mostre afeito à passividade e à imoderação. O brilho superficial do amor de Ágaton é ironizado por Sócrates quando, fiel ao seu método, se diz embaraçado por falar depois de “tão belo e colorido discurso...”⁵⁰

Sócrates, em seu discurso, fala da “verdade sobre Eros”, mas diz que não inventou essa verdade, mas a ouviu de uma mulher, Diotima de Mantinéia, com esta, teria aprendido que “o amor carecendo do bom e do belo não é necessariamente mal e feio”. Existe algo entre a sabedoria e a ignorância, um intermediário entre os extremos. Eros não é Deus e nem um deus, é um intermediário entre dois extremos: o mortal e o imortal, o humano e o divino. Diotima diz que o amor é um *Daimon* (não diabólico), grande gênio dotado do poder de:

Interpretar e transmitir aos deuses o que vem dos homens, e aos homens o que vem dos deuses, de uns as súplicas e os sacrifícios, e de outros as ordens e as

⁴⁹ PESSANHA. *Op.cit.* p. 89

⁵⁰ PLATÃO, *O Banquete*, 195 c. e 198 b.

recompensas pelos sacrifícios; e como está no meio de ambos ele os completa, de modo que o todo fica ligado todo ele a si mesmo. (...) Um deus com um homem não se mistura, mas é através deste ser que se faz todo o convívio e diálogo dos deuses com os homens, tanto quando despertados como quando dormindo; e aquele que em tais questões é sábio é um homem de gênio, enquanto o sábio em qualquer outra coisa, arte ou ofício, é um artesão. E esses gênios, é certo, são muitos e diversos, e um deles é justamente o Amor.⁵¹

E, também que a natureza intermediária de Eros poderia ser explicada pela sua origem, pois Eros é filho de *Pênia* (a pobreza) e de *Poros* (o expediente), da mãe herdou a fome, a carência permanente e insaciável; e do pai, as artimanhas com que busca suprir as necessidades, sempre no rastro do que é belo e bom; inquieto e ávido. O *Daimon*, embora o maior de todos, sofre a falta. O Eros socrático é o Amor à sabedoria que não possui, porém deseja. O amor é o amor ao belo e a sabedoria é uma das coisas mais belas.⁵²

Ao contrário da completude redonda de Aristófanes na unidade recobrada, no amor de Sócrates a incompletude é o seu destino, pois se define na falta. Não é fusão, mas busca. O amor escreve Platão: “ama aquilo que lhe falta, e que não possui.” Então, como possuir, se é falta? Platão aponta duas soluções: “Pelo parto da beleza [...] segundo o corpo e segundo o espírito”, em outras palavras, pela criação ou pela procriação, isto é pela arte ou pela família.

A Diotima de Sócrates afirma que o amor provém do fato de que “a natureza mortal sempre busca, tanto quanto pode a perpetuidade e a imortalidade; mas só o pode pela geração, deixando sempre um indivíduo mais jovem no lugar de um mais velho.”⁵³ Esse é o princípio do amor: o amor é aquilo pelo que os mortais, embora nunca sendo sempre iguais, tendem a se conservar e a participar, tanto quanto podem na imortalidade. O amor só pode escapar da falta absoluta, *parindo*: uns parem pelo corpo (família) e outros segundo o espírito (arte, política, filosofia).

Platão propõe ainda outra solução, mais complexa: a dialética ascendente. A iniciação pelo amor e a salvação pela beleza, numa ascensão espiritual. O amor em todas as suas graduações: amar primeiro um só corpo, por sua beleza, depois todos os corpos belos, depois a beleza que lhes é comum, depois a beleza das almas, que é superior a dos

⁵¹ Ibidem, p. 202e-203 a

⁵² Ibidem, p. 204 b

⁵³ Ibidem, p. 204 b

corpos, depois a beleza que está nas ações e nas leis, depois a beleza das ciências, enfim a beleza absoluta, eterna, o belo em si.⁵⁴ A solução proposta por Platão foi relida, recriada, e posteriormente, largamente assimilada pela mentalidade cristã.

1. 2. 4 – Pederastia e pedagogia

Ao tratar do homoerotismo grego, termo utilizado em substituição a homossexualismo, devido às implicações negativas que o segundo termo adquiriu na modernidade, que apresenta o relacionamento erótico entre pessoas do mesmo sexo como resultado de uma disfunção biológica, Foucault (1984), em *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, destaca que as categorias sexo e gênero têm sido representados de maneiras diferentes, de acordo com o período e a cultura a que se referem e apesar da prática homoerótica sempre ter existido, suas significações foram variadas.

No caso dos gregos da Antiguidade, a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo tinha um caráter didático de iniciação, sendo encarada como normal e inclusive exaltada. Como pôde ser observado nos diálogos platônicos de *O Banquete*, o afeto e o relacionamento entre um homem mais velho e seu pupilo foram glorificados, necessário se faz, portanto, lançar um cuidadoso olhar analítico, de modo a compreender a função social da pederastia entre os gregos.

A literatura revela que o amor era buscado da forma mais sublime, na virilização dos corpos, na contemplação do belo, nas múltiplas formas de se alcançar Eros, e esta busca era dedicada diretamente à população masculina, já que a mulher gozava de menos prestígio e estava apenas a serviço da reprodução eugênica da casta grega.

Do mesmo modo como não podemos conceber uma homossexualidade inerente aos gregos, entendida da forma como a compreendemos hoje, na qual há definições e escolhas de papéis binarizados em ativo/passivo ou desejo sexual, amor e respeito mútuo entre parceiros, valorização dos atos e jogos afetivos, fantasias ou qualquer outra manifestação amorosa que também sirva para descrever a pluralidade da vida afetiva e sexual entre um homem e uma mulher, é válido ressaltar que a sociedade grega era uma

⁵⁴ Ibidem: 210a.

sociedade “masculinista”, na qual apenas os homens gozavam dos direitos de cidadãos. A ocorrência da comunidade formada por mulheres na ilha de Lesbos, da qual resultou a derivação do termo lesbianismo/lésbica, para referir-se ao homoerotismo feminino, e que tinha na poetisa Safo sua principal representante, se no período anterior ao Clássico.

O uso dos prazeres na Antigüidade Clássica estava a serviço da honra do cidadão, era impensável naquele contexto uma liberdade sexual da forma como as múltiplas sexualidades são vividas na contemporaneidade. Desse modo, o homoerotismo grego era parte de uma cultura, na qual a pederastia não só era recomendada como louvada e praticada por toda a elite moral, intelectual, política, artística, guerreira e religiosa de uma sociedade sofisticada como a grega.

Assim, nomear a pederastia grega do que hoje compreendemos como sendo a mesma homossexualidade vista por juristas, médicos, psiquiatras e higienistas do século XIX é um erro, assim como seria um erro pensar que na Antigüidade existia uma patologia ou um distúrbio sexual inerente aos desejos afetivos e sexuais do *erastes* e do *erômeno*, concebendo-os como gregos doentes, perversos ou anormais.

O cenário da Antigüidade se distingue da sociedade do século XIX, no que diz respeito se ao relacionamento erótico entre dois homens, porque a última foi constituída a partir de, pelos menos dois, condicionantes distintos da primeira: a religião, desenvolvida sobre os pilares e valores católicos tradicionais, que identificam as práticas homoeróticas com o pecado de sodomia, definido na Inquisição como a prática do coito anal; e, a medicina firmada após a revolução burguesa na França, que manteve a noção de uma ordem natural para as práticas sexuais, cuja transgressão poderia ser interpretada como manifestação patológica.

Em 1948, o helenista Marrou aborda o tema nos seguintes termos:

Para o historiador, basta constatar que a antiga sociedade grega colocou a forma mais característica e mais nobre de amor na relação pessoal entre homens, digamos de forma mais precisa, entre um mais velho, um adulto e um adolescente... Que tais relações tenham conduzido, muitas vezes, a relações sexuais contra a natureza, o que é muito fácil compreender; basta referir-se à experiência estatística e pensar na fraqueza da carne.

E propõe uma explicação cultural para o fenômeno dito “contra a natureza”:

A pederastia helênica parece-me de fato, como sendo um dos vestígios mais nítidos e duráveis da Idade Média feudal. Sua essência é ser um

companheirismo entre guerreiros, a homossexualidade grega é de tipo militar...⁵⁵

Apesar de sua consagrada trajetória, ao que parece, Marrou (1948) não conseguiu examinar o fenômeno objetivamente, incorrendo no equívoco do “presentismo”, ao não trocar suas lentes judaico-cristãs. Segundo o historiador Catonné (1994):

A pederastia helênica é, antes, a sobrevivência de um rito de iniciação. Mais preciso seria falar de relações entre pessoas do mesmo sexo. Antes de homossexualidade, deveria ser usado o termo homofilia. De um lado porque a palavra homossexualidade não existe na língua grega antiga e por outro, a coisa em si está ausente da mesma forma, se entender por homossexualidade o que os modernos concebem, isto é, ou como um desvio sexual, ou como uma pulsão diferente. Assim, seríamos de natureza homo ou heterossexual.⁵⁶

Com efeito, a Antiguidade Clássica masculina tem um apetite sexual que se satisfaz indistintamente com os dois sexos, o que importa não é a identidade ou a diferença de sexo, mas a atividade ou passividade sexual. Para um cidadão, a passividade sexual é o problema, o amor entre rapazes encontra uma situação contraditória. A contradição se resolve na distribuição dos prazeres, o rapaz é levado a dar e não obter prazer, pelo menos, não ostensivamente, além de se dissolver num processo de passagem determinado pela idade. Na maior parte das vezes, o desenlace da relação nada tem de trágico, posto que evolua para a *philia*, adequada à função social da pederastia. Ainda Foucault, em ensaio de 1978, sintetiza a questão:

Em suma, o rapaz tem a dar por complacência, portanto, por outra razão que não o seu próprio prazer, algo que seu parceiro busca para o prazer que irá obter: mas este não pode pedi-lo legitimamente sem a contrapartida de presentes, de benefícios, de promessas e de compromissos, que são de outra ordem que a “doação” que lhe é feita. Daí essa tendência tão manifestamente marcada na reflexão grega sobre o amor dos rapazes: como integrar esta relação num contexto mais amplo e permitir-lhe que se transforme num outro tipo de relação: uma relação estável, onde a parte física não terá mais importância e onde os dois parceiros poderão dividir os mesmos sentimentos e os mesmos bens? O amor dos rapazes só pode ser moralmente honroso se ele comporta (graças aos favores razoáveis do amante, graças à complacência reservada do amado) os elementos que constituem os fundamentos de uma transformação deste amor em laço definitivo e socialmente precioso, o da ‘*philia*’.⁵⁷

Destarte, a pederastia revela-se uma relação normal, portanto, não “contra a natureza” como supôs Marrou. É valorizada por razões ao mesmo tempo afetivas e sociais. Segundo os gregos, nada é mais belo que o efebo e nada é mais nobre do que o

⁵⁵ MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*, p. 56. Ed. Seil, 1948.

⁵⁶ CATONNÉ, *Op. cit.* p. 42.

⁵⁷ FOUCAULT, M. *Op. cit.* p.167 (grifos do autor)

sentimento que se dedica a uma pessoa tão bela. Ao mesmo tempo, a relação entre o amante e o amado tem uma função civil altamente integrativa. Ela permite inserir o rapaz de nascimento livre em seu status de cidadão e ensinar-lhe como assumir suas responsabilidades na cidade. É por esta razão que se reconhece uma inegável superioridade nesta forma de amor, Importa ainda esclarecer que os gregos não aceitavam outras formas de homofilia.

Uma relação entre homens adultos é infame para aquele que é passivo, uma vez que, por definição, um cidadão deve ser sexualmente ativo, do mesmo modo que é politicamente ativo. A esse tipo de relação aplica-se uma dupla moral: ela permanece legítima para o amante. O amado, no entanto, é objeto de grande desprezo, pois este é tomado como um devasso. Portanto, permanecer assumindo um papel passivo após a adolescência é considerado indigno, já que o rapaz se faz mulher, se prostitui e assim, perde seus direitos políticos.

É importante, portanto, que alguns pontos sejam recolocados e destacados: não podemos afirmar a existência de homossexualidade grega, no sentido moderno que se atribui ao termo. O desejo sexual do homem, desde que seja ativo, pode voltar-se tanto para o sexo oposto como para o seu próprio; a dicotomia entre o aspecto privado e o público, no âmbito privado, o homem grego tem relações sexuais com sua mulher, suas concubinas, porém, na qualidade de homem público, ele gosta dos rapazes. A relação pederasta é valorizada, pois consiste em um processo integrador da cidade, pela aprendizagem de um papel social e político valorizado.

Importa ainda destacar que não existe contradição entre a vida da casa e do espaço público da ágora. As esposas não concorrem com os rapazes, uma vez que pertencem a territórios diferentes, não apenas no sentido material das esposas em casa e na vida familiar e os rapazes nos banquetes e na vida social, mas também no sentido afetivo: o afeto e a sexualidade conjugal eram orientados (salvo raras exceções) exclusivamente para a procriação, já o amor pelos rapazes, ao contrário, tinha um forte componente intelectual e as relações sexuais componentes altamente eróticos.

Os cidadãos gregos tinham funções bem definidas, o heteroerotismo cabia à formação do indivíduo físico e a homofilia à sua formação social e cultural. O adulto

ativo, após o casamento poderia buscar prazer com mulheres, com rapazes ou com ambos, esta era uma escolha guiada apenas pelo seu gosto pessoal.

1.2.5 – A Complementaridade Natural dos Sexos: Aristóteles

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, é o filósofo que consubstancia a identidade da *pólis* ateniense. A ética e a política constituem o conteúdo de sua Paidéia. Segundo ele o estado natural, a primeira natureza, coincide com o estado de animalidade ou barbárie, que deve ser elevado e transformado por um segundo estado: o político, conquistado através da educação, capaz de aprimorar o agir moral racional (ética) e a convivência de iguais (política).⁵⁸

A educação para Aristóteles refere-se ao processo de instruir a natureza humana, desenvolvendo o máximo de sua identidade, através de uma forma equilibrada e eficiente de ajustamento à ordem social. O filósofo de Estagira diz que através da fala o homem desenvolveu a sociedade e através da sociedade desenvolveu a racionalidade e através desta, a ordem. E, a vivência da ordem é geradora da civilização, que nos separa da barbárie e nos realiza plenamente como humanos. O tema principal de Aristóteles sobre a natureza humana afirma:

Os homens prestam logo atenção a utopias, e são facilmente induzidos a acreditar que, de algum modo milagroso, todos irão tornar-se amigos de todos, em especial quando se ouve alguém denunciar os males existentes [...] que dizem ser causados por outra fonte completamente diferente – a maldade da natureza humana.⁵⁹

A ética aristotélica refere-se ao que é preciso para que o homem viva bem e a resposta é: a felicidade. O homem só pode ser feliz se desenvolver e utilizar todas as suas capacidades e possibilidades. Aristóteles pressupunha três fontes de felicidade: uma vida de prazeres; a vida do cidadão livre; e, a vida de pesquisador ou filósofo. Segundo ele a integração das três formas possibilitaria o ideal do homem feliz; e a virtude deste estaria na moderação e no equilíbrio.

Um aspecto fundamental da sua teoria da causalidade consiste no fato das quatro causas não possuírem o mesmo valor, mas, sim, serem hierarquizadas. A causa menos

⁵⁸ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p.9.

⁵⁹ Idem. *Política*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1985, p.12.

valorizada é a eficiente (o fazer), enquanto a mais valorizada é a final (a finalidade). A explicação causal do universo de Aristóteles revela sua relação ideológica amistosa com a realidade social escravagista, que distingue radicalmente os homens em superiores e inferiores; superiores são os homens livres, os cidadãos e, inferiores são os escravos e, neste mesmo estágio as mulheres.

Através da explicação causal do Universo Aristóteles legitima, justifica e, por conseguinte, tende a conservar o sistema escravocrata e patriarcal grego, atribuindo a responsabilidade pelas desigualdades sociais, à mãe natureza. Para ele a hierarquia das coisas justificava a ordem da sociedade. Assim, a mulher deveria se submeter ao homem e os homens comuns aos homens instruídos. A possibilidade do ideal político da civilização humana estaria na boa educação dos cidadãos, no entanto, esta categoria não contemplava as mulheres.

Em sua doutrina expressa na *Complementaridade natural entre os sexos* (séc. V a.C), afirma que para um viver melhor, a natureza fez o homem e a mulher; o primeiro é forte, a segunda temerosa; um é afeito ao movimento, a outra ao sedentarismo; um traz os bens para casa, a outra cuida; um alimenta os filhos, a outra os educa. O espírito aristotélico é exasperadamente moderado e o seu temor à desordem e à luta contra a natureza das coisas parte de um modelo de classificação de gênero:

O macho é, por natureza, superior, e a fêmea, inferior; um governa, a outra é governada. A coragem de um homem e de uma mulher não são como supunha Sócrates, iguais: a coragem do homem é mostrada no comando, a da mulher, na obediência. O silêncio, a contenção de si, é a excelência da natureza da mulher.⁶⁰

Como pode ser, claramente, observado, o estatuto aristotélico da mulher é absolutamente desqualificado e retrocede inclusive à concepção de Sócrates e Platão, que supunham que as mulheres (nobres, é claro), também deveriam ter direito à educação, muito embora esse direito visasse atingir objetivos eugênicos. Aristóteles acreditava que faltava alguma coisa à mulher, que era um ser incompleto, “um homem amputado.”

No que tange à sua função reprodutiva via a mulher como *passiva e receptora*, enquanto o homem era *ativo e produtivo*. Por esta razão é que, segundo a concepção de Aristóteles, o filho do casal herdaria apenas as características de seu pai, já que

⁶⁰ Ibidem, p.13

acreditava que todas as características da criança já estavam presentes no sêmen do pai. Para ele, a mulher era apenas o solo que acolhia e fazia germinar a semente que vinha do “semeador”, símbolo da fertilidade, o homem.

Por outro lado, reconsiderando de certo modo o seu acirrado conservadorismo patriarcal, ao projetar a constituição de sua cidade ideal, propõe que se considere como “ação desonrosa” (de modo absoluto e sem exceção) a relação do marido com outra mulher ou da esposa com outro homem. É importante destacar que a fidelidade sexual do marido com relação à sua esposa legítima não era exigida pelas leis, nem pelos costumes gregos, esta forma de austeridade era preconizada por ele próprio, e apenas certos moralistas conferiam grande valor.⁶¹

Aristóteles organizou o universo a partir das condições históricas estabelecidas e como um bom conservador difundiu largamente a mentalidade patriarcal, que permaneceu e predominou ao longo de toda a Idade Média e avança até os dias atuais.

1. 2. 6 – O Império dos Romanos.

Tanto a literatura como a filosofia latina apresentam uma notável influência na cultura Ocidental, seus poetas, oradores e filósofos constituem juntamente com os gregos, o grande binômio da cultura greco-romana que serviu de modelo para todo o Ocidente posterior. Na civilização romana, poucas mudanças podem ser notadas na dinâmica dos papéis masculinos e femininos. A figura do patriarca romano foi uma das mais poderosas já conhecidas na história, seguindo a tradição veiculada pelos hebreus, o dote da esposa achava-se inteiramente em seu poder.

Na coleção de máximas morais: *Dicta Catonis* ou Ditos de Catão (séc. II a.C.), o primeiro prosador romano escreve: “O marido é o juiz da esposa. Se ela cometeu uma falta, ele a castiga; se ela tomou vinho, ele a condena; se ela é culpada de adultério, ele a mata.”⁶² Plínio em sua obra *Historia Natural* (séc. II a. C.), revela seu louvor a Catão, o Jovem, uma vez que na idade em que decidiu se casar, ainda não havia tido relação com mulher alguma. Este evento, no entanto, não representa que a contenção ou a fidelidade

⁶¹ ARISTÓTELES. Política, Os Pensadores, Abril Cultural, 1981, VII, 16, 1 335b.

⁶² HUNT, M. M. *The natural history of love*. New York: Grove Press, 1959.

masculina tenha sido um imperativo geralmente recebido e aceito entre os romanos, mas que se constituía em mais um ensinamento ascético, possivelmente sob a influência das correntes filosóficas do estoicismo tardio, tomado como um comportamento apreciado e uma manifestação de virtude, firmeza de alma e domínio de si.

Uma aura ascética e repulsiva em relação à imagem da inversão de papéis sexuais e da relação entre indivíduos do mesmo sexo no período romano pode ser encontrada no retrato da juventude decadente traçado pelo filósofo Sêneca (séc. IV a.C.):

A paixão de cantar e dançar enche a alma de nossos efeminados; ondular os cabelos, tornar a voz suficientemente tênue para igualar a carícia das vozes femininas, rivalizar com as mulheres através da lassidão de atitudes, estudar-se em perquirições muito obscenas, eis o ideal de nossos adolescentes. [...] Enfraquecidos e enervados desde o nascimento, eles assim permanecem, sempre prontos a atacar o pudor dos outros sem se ocupar com o seu próprio.⁶³

O primeiro representante do estoicismo romano era um moralista, para quem as paixões eram consideradas desobediências à razão e decorriam de hábitos de pensar adquiridos pela influência do meio e da educação, portanto, era necessário ao homem desfazer-se de tudo isso e seguir a Deus e à razão Universal, aceitando o destino e conservando a serenidade em qualquer circunstância, mesmo na dor e na adversidade.

As primeiras Guerras Púnicas (século III a.C.) trouxeram várias transformações sociais, a mulher romana passou a ter maior acesso à educação e a desenvolver seus atrativos pessoais. O casamento romano era uma questão pessoal que não requeria sanção religiosa ou governamental, apenas o consentimento paterno. Assim sendo, os jovens romanos pareciam ter melhor oportunidade que os gregos para encontrar no casamento a união entre amor e prazer, muito embora o matrimônio continuasse atrelado à função reprodutora, pois a tradição romana sustentava que todas as pessoas deveriam se casar, havendo inclusive tributação de impostos para os solteiros.

Embora a mulher romana tenha conquistado alguns direitos a caminho de uma liberdade pessoal, estava longe o dia em que esta teria possibilidade de reivindicar qualquer igualdade de direitos. Na contramão desses direitos o Império Romano, contraditoriamente, fundou a materialização da mulher-objeto, ao conceber que o sexo poderia ser vendido e comprado, a partir do estabelecimento da relação vencedor-

⁶³ SÊNECA, *Controvérsias*. 1. Prefácio 8. *Apud*: HUNT, *Op. cit.* p. 19.

vencido. Os senhores romanos vendiam as mulheres de seus povos conquistados como escravas sexuais. Em relação à esposa há uma mudança sensível dos romanos em relação aos gregos, uma vez que o casamento romano: era um ato privado, informal, não escrito, que não necessitava de qualquer autoridade civil ou religiosa (algo semelhante ao noivado moderno), há quem diga que os casamentos em Roma eram mantidos justamente pela liberdade em rompê-lo quando assim que se desejasse. A iniciativa de ruptura poderia partir inclusive da mulher, que podia levar consigo o seu dote.

O dinheiro se mantém uma das principais razões para o matrimônio, continua-se casando com um dote, além de casar-se para ter descendentes legítimos, esta união conjugal para enriquecimento e filiação não envolvia necessariamente questões relativas ao coração ou aos sentidos dos noivos. Do período republicano à Roma imperial, caminha-se sob a influência de uma dupla moral: uma recomenda que o cidadão se case com uma esposa que ainda não deve ter chegado à maioridade, esta é tomada como mais um dos elementos da casa, junto com os filhos e os escravos. Em caso de adultério o marido romano não era ridicularizado, era apenas identificado como um desafortunado, a quem faltou firmeza, é recriminado pela falta da esposa da mesma maneira que um pai moderno responde pelos delitos de seus filhos. A esposa romana é vista como um ser irresponsável, passível até mesmo de ser emprestado, uma coisa a ser trocada entre dois senhores. É fato de domínio público o empréstimo da esposa Lúvia feito por Nero ao futuro imperador Augusto.⁶⁴

De outro lado, na Roma imperial filósofos e médicos passam a encorajar a continência sexual, exortando o domínio de si e dos prazeres, no decorrer do século I de nossa era, vai se desenvolvendo uma segunda moral: esta prescreve que para ser considerado um homem de bem, só se deve fazer amor com o objetivo único da procriação. O marido deve respeitar a esposa. O casal romano nasce da internalização do casamento monogâmico; o casal assim formado está unido pelo sentimento. Assim sendo, a esposa muda radicalmente seu *status*, da doméstica na antiga moral, passa agora para o valorizado e seleto grupo de amigos.

Esta revolução é revelada, especialmente, nos textos filosóficos dos estóicos, o estoicismo tardio desenvolve a moral do casal ideal, fundada na amizade e na

⁶⁴ ARIÈS P., *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1978, p.64.

reciprocidade. Desse modo Marco Aurélio afirma que o adultério masculino se torna tão grave quanto o feminino, “contrariamente à velha moral, que julgava os delitos, não segundo o ideal moral, mas segundo a realidade cívica, onde o privilégio dos homens estava inscrito”.⁶⁵ Acrescido do ideal moral prescrito por Sêneca: “a esposa não deve ser tratada como uma amante.” Segundo alguns historiadores, este ideal é retomado séculos mais tarde pelos cristãos São Jerônimo e Santo Agostinho.

Ariès (1978), no entanto, faz questão de destacar que não foi o estoicismo tardio que produziu a moral sexual do cristianismo, haja vista que uma moral não se reduz àquilo que ordena fazer; e mesmo que as regras do cristianismo se mostrassem textualmente as mesmas, o historiador afirma que “o jogo ainda não tinha começado”.

É fato reconhecido que a prescrição: “fazer amor apenas para ter filhos”, tem significados diferentes para pagãos e cristãos, enquanto para os cristãos, esta é uma lei transcendente que se impõe a todos para conseguir a salvação no além, onde o ascetismo é recompensado; já para os estóicos, esta é apenas uma recomendação racional, que permite viver uma vida comedida, portanto feliz, neste mundo. A ética estóica é endereçada ao indivíduo cuja liberdade e felicidade, dependem dele mesmo, a prescrição “só façam amor para ter filhos” dos estóicos propõe um eixo para uma vida feliz, não se trata de uma proibição moral, como no caso do cristianismo.

A bissexualidade prossegue comum nas práticas da Roma antiga, no entanto a homofilia muda de natureza, o romano, assim como o grego cultua a virilidade e nutre ódio pela passividade, no entanto, entre os romanos o parceiro passivo devia ser um escravo, não um jovem. O efebo livre é substituído pelo escravo como parceiro sexual e a pederastia perde a sua característica grega de pedagogia de iniciação à vida pública. Nesse contexto, a atividade corresponde à virilidade e a passividade à servidão, cultivava-se aí o ódio à felação, posto que esta prática representasse o cúmulo do rebaixamento, já que se obtém passivamente o prazer ao dá-lo a outrem. Assim, a ética sexual da Antiguidade tardia começa a ser orientada para a heterossexualidade de reprodução sem, no entanto, romper completamente com a bissexualidade anterior. O cristianismo será o verdadeiro encarregado desta ruptura.

⁶⁵ Idem.

1.3 – IDADE MÉDIA E ERA CRISTÃ

Durante os primeiros séculos da era cristã, o Império Romano a despeito de sua decadência, conservava aparências de grandeza e glória. Nas grandes cidades, a vida prosseguia tão cheia de prazeres e elegante como dantes. Contudo, em meio a esses costumes, alguns cidadãos começaram a agir de maneira “bizarra” e não romana, pois mesmo vivendo em um mundo que lhes oferecia luxos e prazeres sem precedentes, estes se sentiam atraídos por uma nova religião chamada cristianismo, que escarnecia e reprovava os prazeres.

Apesar das perseguições pelas quais o mundo pagão reagiu às investidas cristãs, a nova religião, de forma gradativa e inexorável, foi conquistando a lealdade de um segmento cada vez maior da população, até que com a conversão do Imperador Constantino (ano 323 d.C.), tornou-se a religião dominante do Estado e o seu ideal ascético foi progressivamente incorporado às Leis. No interior de um contexto propício aos prazeres, a moralidade cristã realizou conquistas notáveis, destronando de maneira eficaz os tradicionais padrões ditos “lascivos” da sexualidade greco-romana.

1. 3. 1 – A Igreja Primitiva: sexualidade e religião

A Baixa Antigüidade refere-se ao período entre a ascensão do cristianismo e a queda do Império Romano, que muito pouco foi estudado. É nebulosa a história da construção do poder da Igreja Católica em sua fase Primitiva, período compreendido entre as peregrinações de São Paulo, na década de 40 d.C. até os escritos de Santo Agostinho, no século V, a transição da era pagã à cristã.

O período da consolidação dos ideais cristãos foi de duros embates sobre os principais dogmas religiosos e da criação de alguns importantes mitos, como o da Virgem Maria, defendido fervorosamente por Santo Ambrósio (340-397), a Virgem com seu corpo imaculado, teria sido escolhida por seu perfeito ascetismo. Peter Brown (1990) descreve que o embate entre o corpo e a alma, no qual o sexo era o campo de batalha e a mulher vista como a fonte de todo o pecado, traz consigo o reflexo maior de

uma sociedade altamente machista e hierarquizada, revelando as origens morais e teológicas que ainda hoje regem a sociedade ocidental.⁶⁶

As principais discussões travadas no interior da Igreja Primitiva a respeito da sexualidade e da espiritualidade se referem especialmente à continência sexual, os jejuns, as peregrinações, o messianismo, o celibato e a virgindade. Alguns dos principais dogmas, além de outros grandes estereótipos de nossa sociedade, têm origem neste período.

Nesse momento surgem os originais “gnósticos” ou “maniqueístas,” entende-se por “gnóstico”, algo que remete a “gnose” e esta é entendida como um conhecimento esotérico e perfeito da divindade, e que se transmite por tradição e mediante ritos de iniciação. Já “Maniqueísta” remete a “Maniqueísmo”, a doutrina que se funda em princípios opostos: bem e mal.

O termo “gnóstico” original, de acordo com Peter Brown, provavelmente tenha se perpetuado, devido à atuação de Valentino. Em sua época (séc. II), “gnose” significava “conhecimento verdadeiro,” declarar-se “gnóstico” significava que a pessoa dizia ser conhecedora e portadora da verdadeira mensagem de Cristo, no caso. Esse fato nos remete à realidade vivida nos princípios do cristianismo: um clero sem forte autoridade, nem discurso coeso, convivendo com diversos grupos (“didascálias”) liderados por professores-líderes espirituais, cada um dizendo ser o verdadeiro portador da mensagem de Cristo e acusando os demais de hereges. Seria, portanto, nesta época de disputa interna por poder e por uma tendência única no cristianismo, que surgiria a importante idéia de heresia: a visão incorreta e distorcida da fé.

É possível observar que a noção tradicional de gnose como “conhecimento verdadeiro”, nada tem a ver com o que hoje é entendido pelo mesmo termo: “conhecimento perfeito e esotérico da divindade”. O surgimento dessa deturpação da idéia de gnose teria ocorrido no interior das lutas entre as didascálias e o clero, envolvendo Valentino. Este propunha o mito como veículo da instrução religiosa. Para ele, o sexo era o alimento para o fogo que destruía o Universo, a sua extirpação, portanto, acabaria com a diferença entre os sexos. Os celibatários e os continentes seriam assexuados, assim, seriam apenas espírito, não carne. Durante as disputas

⁶⁶ BROWN, P. *Sexualidade e religiosidade na Igreja Primitiva*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

internas de poder na Igreja, estas concepções foram sendo postas de lado e classificadas como heréticas e, então, o termo “gnose” passou a assumir o tom pejorativo atual.

Com o maniqueísmo ocorreu um processo semelhante, originariamente entendido como a linha teológica pensada por Mani, logo também foi classificada como herética e rotulada negativamente. Mani viveu no século III e acreditava que o corpo era originalmente uma “argila imunda” e sexo a representação do oposto da Criação, o caminho às Trevas. O anseio sexual deveria, então, ser banido para sempre, para que a Luz vencesse a batalha vital contra as Trevas. Sua doutrina exigia uma dura disciplina sexual e de alimentação. Sua adoração ao Sol e à Lua logo foram transformadas no jogo político interno da Igreja em heresia e toda a sua filosofia de embate entre a Luz e as Trevas foi reduzida ao que hoje é entendido por “doutrina que se funda em princípios opostos”.

Ao comparar as concepções dos semeadores da Igreja Católica Primitiva e os Antigos hebreus, verifica-se que o Antigo Testamento, considerava o casamento um decreto divino; o matrimônio era imposto como uma obrigação moral não apenas para gerar filhos, mas também para satisfazer às necessidades sexuais. A virgindade era relevante apenas antes do casamento e a manutenção deste estado além da juventude constituía uma frustração, uma blasfêmia à vontade divina. Com o advento do cristianismo tudo mudou, a virgindade passou a ser exaltada, a poligamia abolida e as relações sexuais permitidas apenas para a procriação. A castidade, antes considerada importante apenas para as mulheres, agora era essencial para ambos os sexos. O casamento, por sua vez, foi investido de um significado sacramental e simbólico.

O Novo Testamento expressa, sobretudo, a doutrina de Paulo, judeu grego convertido ao cristianismo, assim, a doutrina cristã da sexualidade se orienta primariamente em Paulo. Os preceitos sexuais pregados por Paulo colocavam em destaque a “pureza” cristã diante dos pagãos da época. A rigidez da moral sexual cristã primitiva, provavelmente, deve-se à necessidade da formação de uma identidade cristã em oposição à extrema liberdade sexual dos povos pagãos do período, que pouco a pouco se convertiam ou eram enquadrados, à nova moral cristã. O ideal de virgindade emerge como uma forma de identidade e consagração cristã, de “pureza” e distinção vocacional. O amor despe sua indumentária física e se torna Amor de Deus.

São Paulo afirma que o amor (*ágape* ou caridade) comanda e é por isso que ele é toda a lei. Em sua *Epístola aos gálatas*, v.14 afirma: “Um só preceito contém toda lei em sua plenitude: Amarás o teu próximo como a ti mesmo”. A mesma idéia se encontra na *Epístola aos romanos*: “Pois quem ama o outro cumpre assim a lei”. A caridade não pratica o mal contra o próximo. A caridade é, portanto, a lei em sua plenitude (XIII 8-10). Vale citar o belo hino ao amor (caridade) criado por São Paulo:

Ainda que eu fale a língua dos homens e dos anjos, se não tiver caridade, não serei mais que bronze que soa ou címbalo que retine. Ainda que eu tenha o dom da profecia e conheça todos os mistérios e toda ciência; ainda que eu tenha a plenitude da fé, uma fé de transportar montanhas, se não tiver caridade, nada serei. E, ainda que eu distribua todos os meus bens em esmolas, ainda que entregue meu próprio corpo às chamas, se não tiver caridade, nada disso me aproveitará. A caridade é paciente, a caridade é serviçal; ela não é invejosa; não se gaba, não se infla, ela não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não leva em conta o mal; não se alegra com a injustiça, mas põe sua alegria na verdade. Ela tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

A caridade não passa nunca. As profecias? Elas desaparecerão. As línguas? Elas se calarão. A ciência? Ela desaparecerá. Pois parcial é nossa ciência, também parcial nossa profecia. Quando, porém, vier o que é perfeito, o que é parcial desaparecerá. Quando eu era menino, falava como menino, raciocinava como menino; quando cheguei a ser homem, fiz desaparecer o que era do menino. Pois vemos agora num espelho, enigmaticamente, então veremos face a face; agora conheço de maneira parcial; então conhecerei também como sou conhecido. Agora, pois, permanecem fé, esperança e caridade, estas três coisas: porém a maior delas é a caridade”. (Primeira Epístola aos coríntios, 1:13, Apóstolo Paulo).

O apóstolo apresenta em seu *Hino à Caridade*, as três virtudes teologais, uma vez que têm Deus mesmo por objeto de amor. Com Paulo Eros é transformado em Ágape. Em suas conhecidas epístolas, condena a homossexualidade, o adultério, a fornicação e a prostituição e prega a indissolubilidade do casamento, fundamentando-se em razões teológicas e propõe o ideário de mulher submissa e obediente ao marido, a monogamia como a única forma aceitável de casamento e o menosprezo ao concubinato.⁶⁷

É interessante observar que as discussões e as idéias sobre a sexualidade estiveram, desde sempre, presentes nos embates teológicos cristãos. Diferente do judaísmo que nunca considerou o pecado original um erro carnal e sim um pecado de conhecimento e competição com Deus, para os cristãos, a humanidade após o pecado de Adão e Eva deveria pensar o que fazer com a maldição do sexo: “o fogo que mantinha a sociedade viva, porém distante de Jesus”. O cristianismo é muito mais severo com a

⁶⁷ SPONVILLE, A. C. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 297.

mulher, esta é condenada duramente como origem do pecado e da degradação. Na primeira Epístola a Timóteo (2:2-14), São Paulo escreve: “Não permito a mulher ensinar nem dominar o homem; que ela se mantenha, portanto, em silêncio. Foi Adão o primeiro a ser modelado. Eva só depois. E não foi Adão o seduzido e sim a mulher, que, seduzida, caiu na transgressão.”

De São Paulo a Santo Agostinho, é possível identificar como os conceitos de virgindade, sexo após o casamento e celibato clerical, foram sendo trabalhados até chegarem às concepções da Idade Média. Se por um lado os adeptos da Igreja Primitiva diziam que o celibato era perigoso porque não permitia a reprodução da sociedade cristã, uma preocupação fundamental no começo da expansão religiosa, de outro Márcio e Taciano, no século II, defendiam a total renúncia sexual para a formação de uma nova sociedade, com novos valores.⁶⁸ Na visão do grupo de cristãos da época destes últimos, a forma de diferenciar-se da maioria pagã, seria a renúncia sexual, posto que naquele momento o número de adeptos do cristianismo era substancialmente maior do que na época de Paulo.

Tertuliano, no século III, condena todo adorno corporal e toda maquiagem das mulheres, de forma que estas “não sejam causa de tentação para si mesmas e escândalo para as outras, pois pintar o cabelo de vermelho seria antecipar o fogo do inferno.”⁶⁹ Percebe-se que Eva tornou-se o símbolo da negação do sexo que caracteriza o cristianismo. O mesmo Tertuliano escreveu que as mulheres melhor fariam se usassem luto, já que eram descendentes de Eva, a causa de toda a miséria humana.

Após a oficialização da religião cristã no Império Romano, com Constantino, pode-se observar uma mudança nas idéias acerca da sexualidade. Não havia mais razão para diferenciar a minoria cristã da maioria pagã, uma vez que agora, os cristãos eram maioria. A partir de então, as discussões passaram a ser em torno da virgindade – o símbolo do corpo imaculado, que deveria estar presente no clero: o corpo imaculado da Santa Igreja. Aos padres, que até então eram casados, impôs-se uma conduta moral que aconselhava a virgindade e o ideal celibatário, condenando o prazer e as relações conjugais.

⁶⁸ BROWN, P. *Op. cit.*

⁶⁹ Idem. *Corpo e Sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

No século IV, a castidade que havia sido fortemente defendida por Clemente no século II como diferenciação dos pagãos passou a ter um novo significado: os casados eram autorizados a manterem relações sexuais, desde que preservando os dias santos, a menstruação, a gravidez e a lactação. Isto sendo cumprido eles seriam considerados castos, estava chegando o ideário do sexo para reprodução, dentro do casamento monogâmico, sem adultério. Segundo João Crisóstomo, (séc. IV), o casamento era a única forma digna de controlar o desejo sexual.

O divórcio tornou-se muito difícil de ser conseguido após Constantino, o primeiro Imperador Cristão e a Igreja Romana marchou para a confirmação da rigorosa indissolubilidade do casamento, no Concílio de Cartago (407 d.C.), Constantino também fez entrar em vigor uma lei que tornava o adultério do homem tão punível quanto o da mulher, pela própria morte.

Até o século V, foram instaurados alguns dos principais dogmas católicos: o celibato clerical necessário para manter a pureza do corpo dos Ministros de Deus e da Santa Igreja; a virgindade como renúncia ao fogo sexual, antes do sagrado matrimônio; e, o sexo para reprodução, com restrições de datas, somente dentro do casamento.⁷⁰

Do século II ao IV, uma forte reflexão monástica não mais trata de encorajar a retenção conjugal, mas sim, de prescrever a abstinência. Os monges fabricam um programa que preconiza que as mulheres se mantenham virgens ou se tornem frígidas e os homens, impotentes. Orígenes, filósofo e teólogo do século III utiliza a castração no momento de sua conversão ao cristianismo, seguindo ao pé da letra o espírito das palavras de São Mateus (19:12): “e há eunucos que tornaram a si próprios eunucos, por causa do reino dos céus.” Guiado pela idéia de que para chegar ao paraíso não poderia recuar diante do sacrifício, já mutilado, Orígenes percebeu tarde demais a ineficácia de sua imolação, posto que a operação física não fora capaz de suprimir o desejo. O que a nova religião cristã preconizava, na verdade, era a mutilação física e espiritual, pois a intenção era criar seres assexuados, de corpo e alma.

São Paulo na Epístola aos romanos (8:3, 3-13) condena as obras da carne: “e, com efeito, condenou Deus, na carne, o pecado... porque, se viverdes segundo a carne, caminhais para a morte; mas, se pelo espírito mortificares os feitos do corpo, certamente

⁷⁰ Idem.

vivereis.” E avança, conclamando aos Gálatas (5: 19-21), que apenas o espírito salva, a carne conduz à morte eterna: “Ora, as obras da carne são conhecidas, e são: prostituição, impureza e lascívia... eu vos declaro como já outrora preveni que não herdarão o reino de Deus os que tais coisas praticam.” E partir de sua tradição hebraica, condena a homofilia como um “ato contra a natureza,” pois apenas a heterossexualidade é conforme a natureza. O cristianismo paulino, na contramão da Antiguidade, que opunha atividade e passividade funda outro par de opostos: a homofilia interdita e a heterossexualidade unívoca. A nova religião rigorosamente codifica a prática heterossexual e identifica o próprio sexo com o mal, o casamento é um paliativo, uma forma de canalização do desejo, deve-se casar quando se está “ardendo”. No entanto, Paulo insiste na idéia de abstenção sexual e preconiza o celibato, afirmando que mais vale a continência e a virgindade, pois o corpo deve ser reservado ao Senhor. O pecado é enxertado no sexo e insere a culpa na carne. O pecado está no corpo e o sexo é a personificação do mal.

Segundo Catonné (1994), o conceito de exegese corresponde ao sentido oculto de um texto que, no entanto, pode fazer com que um mesmo texto revele algo completamente diferente do que pode ser lido nele. Um exemplo desta segunda concepção pode ser encontrado na progressiva mudança ocorrida no que se refere ao objeto do *pecado original*. O historiador distingue quatro momentos distintos desse processo de transformação:

- o primeiro momento refere-se aos evangelistas, estes preparam o solo para a posterior germinação da identidade entre pecado e sexo. São João desacredita a carne, posto que, com o Cristo, o verbo se fez carne. Nesse sentido ele diz: “É o espírito que faz viver, a carne de nada serve”. (6:63).

Corroborando essa concepção, São Paulo recomenda que se fuja da concupiscência e de tudo que possa lembrar a nefasta fornicção. Em sua Epístola aos Coríntios escreve: “O corpo não é para a fornicção, mas para o Senhor [...]. Fugi da fornicção”. (I, 6:12-19). E São Mateus reafirma: “[...] e há eunucos que tornaram a si mesmos eunucos, por causa do reino dos céus”. (19:12). Entretanto, apesar de fertilizarem o solo, não se pode imputar aos evangelistas toda a responsabilidade pela identificação do pecado original ao corpo e suas concupiscências;

- o segundo momento faz referência a Fílon de Alexandria, judeu helenizado, primeiro pensador conhecido a identificar a narrativa que inicia a Torá com um delito sexual. No século primeiro da nossa era, Fílon produziu uma filosofia eclética, inspirada no neoplatonismo, através da qual afirmava que o delito sexual de Adão é comandado por sua parte sensível, tentado pelo prazer que o desvia de sua vocação espiritual. Ao desobedecer, Adão abandona o Bem, onde mora a *fronesis*, a prudente sabedoria e cai numa contraditória virtude, impura, mesclada de Bem e de Mal. Fílon é a referência erudita das leituras dos primeiros Padres da Igreja Cristã. Estes teólogos não discordaram integralmente desta interpretação, no entanto a inflexão semântica sobre o pecado original será desfechada com Santo Agostinho.

- o terceiro momento refere-se ao próprio Santo Agostinho (354-430), a originalidade do pensamento do teólogo reside na afirmação de que o pecado se transmite de geração para geração pelo ato sexual. Algo semelhante a uma doença que se transmite via sexo. Para Agostinho, o pecado faz morada numa natureza humana doentia e o remédio recomendado contra esta doença era o Cristianismo. Sob uma perspectiva histórica a idéia de transmissão de pecado pela via sexual, reaparece compartilhada e reforçada na atualidade com o surgimento do vírus da AIDS.

Santo Agostinho constrói as primeiras bases teóricas do cristianismo obcecado pela idéia de delito sexual. Em *Confissões* faz sucessivas alusões aos delitos: “Quero recordar minhas vergonhas passadas e as impurezas infernais, tive a audácia de regozizar-me em amores volúveis e tenebrosos, e ‘minha beleza feneceu’ e não fui mais que podridão a vossos olhos”. (L.II, c.1), e prossegue suas confissões, lamentando-se por não ter dado ouvidos a São Mateus: “Eis as palavras que eu teria ouvido, se tivesse sido mais atento, e, fazendo-me eunuco para o reino do céu, teria esperado com alegria pelo seu abraço”. (L.II, c.2). Ainda nas *Confissões* narra as etapas de sua conversão, resultado de sua renúncia erótica e a coroação do desejo ardoroso de sua mãe, Santa Mônica, que associava a conversão religiosa ao abandono da vivência sexual, pois desse modo não correria o risco de cair na “lodosa concupiscência da carne”.

A doutrina da culpa agostiniana vai se tornar dominante no pensamento cristão apenas 400 anos depois de sua morte. Apesar da forte condenação do prazer carnal e a da idéia de transmissão de pecado pela via sexual, não se pode afirmar que Santo

Agostinho tenha associado o pecado original do Gênesis ao ato sexual, este fenômeno é ainda posterior à sua existência, pois para ele, comer o fruto proibido da árvore do conhecimento do Bem e do Mal se tratava de uma desobediência. A desobediência resulta da transgressão de uma proibição, portanto, é um delito que teve como consequência o primordial e terrível castigo aos primeiros humanos: a dor (no trabalho pelo homem e no parto pela mulher). Santo Agostinho concebe que o desejo carnal é fruto de uma natureza corrompida e que as paixões humanas são também modalidades de punição divina. O teólogo deixa claro em sua obra *Cidade de Deus*, a sua preocupação em distinguir desejo sexual de pecado original, quando escreve:

Longe de nós o pensamento de que no Paraíso, os primeiros esposos fossem submetidos a essa concupiscência, cuja vergonha os obriga a se cobrirem, para o cumprimento destas palavras da benção divina: 'Crescei e multiplicai-vos, e enchei a terra.' (Gn. I 28) Foi somente desde o pecado que essa concupiscência surgiu.⁷¹

Nos *Sermões* escreve que se o ser humano não tivesse pecado, teria se propagado sem paixão carnal, através de uma cópula regida pelo “império da vontade”, dessa maneira: “O homem espalharia a semente, a mulher a recolheria, segundo a necessidade, sem que os órgãos tivessem sido excitados pela concupiscência; eles teriam seguido o impulso da vontade.”⁷² Esse é o modelo agostiniano de felicidade para o ser humano. Para ele esta miragem teria se tornado real se o primeiro homem não tivesse desobedecido. Os seres humanos teriam podido se relacionar sexualmente sem a “enfermidade da concupiscência” e sem o merecido castigo divino por transgredir a lei. Assim, para Agostinho o primeiro pecado é a desobediência, à qual se segue o flagelo: o fogo ardente do desejo sexual. Portanto, a identificação do pecado da carne com o pecado original parece mais ter sido uma obra vulgar construída muito mais tarde, por volta do século XI pelos pregadores e confessores das Cruzadas.

Não obstante, há dúvida de que foi Santo Agostinho quem associou definitivamente pecado e sexualidade pela via da concupiscência, que transmite o pecado para o homem pelo ato sexual. Esta concepção foi generalizada no século XII e contestada apenas por Abelardo e seus discípulos. A vulgarização operada pela ampla maioria dos pregadores, confessores e autores de tratados morais da Baixa Idade Média

⁷¹ SANTO AGOSTINHO, *Cidade de Deus, cidade dos homens*, L.XVI. Apud: CATONNÉ, J. P. 146.

⁷² Idem, CXL VII.

constitui o quarto momento da mudança progressiva e a definitiva identificação do pecado original com o pecado sexual. Santo Agostinho pode ser entendido como o elo entre a *Igreja Primitiva* e a *Igreja Medieval*, instituída, regulada e dogmatizada, uma vez que ele foi quem consolidou as idéias centrais do cristianismo, legitimando o casamento como o estado natural dos seres criados por Deus, e dentro deste, a dominação da mulher pelo marido e dos filhos pelo pai, as características fundantes da sociedade medieval.

1.3.2 – A moral sexual na Baixa Idade Média.

Dos séculos VI ao XII ocorre o enquadramento dos povos bárbaros à moral sexual cristã. Crescem os preconceitos e dogmas repressores e normatizadores da sexualidade procriativa e matrimonial. Os Cátaros, rígido grupo de moralistas, afirmavam que todo prazer carnal era pecaminoso e que até mesmo no casamento era um exercício do meretrício demoníaco e toda concepção era um ato do demônio, posto que trouxesse ao mundo humano desprezível, ao corpo humano pecaminoso, uma alma pura que estava junto de Deus.

Na Baixa Idade Média, à época das Cruzadas, nas expedições bélicas que os cristãos dirigiam contra os muçulmanos para “libertar” a Palestina e defender a fé, podem ser encontrados um dos exemplos mais pungentes de sociedade machista: o homem se autoriza a colocar na mulher o cinto de castidade. Por toda história da Idade Média, há poucas referências à felicidade verdadeira ou à satisfação emocional na relação matrimonial. O casamento mantém-se um contrato comercial, destinado a fortalecer alianças políticas e militares para os ricos e oferecer segurança econômica, filhos e alívio para a tensão sexual aos pobres.

A vivência diversificada de valores relacionados à sexualidade, no entanto, é um fato patente ao longo da Idade Média no que se refere ao comportamento nos diferentes níveis socioeconômicos. Para a nobreza enquadrada, a virgindade deveria ser preservada até o casamento. Para as camponesas, em contrapartida, não havia esta imposição, estas deviam procriar cedo, independente de matrimônio, para atender a urgência de braços tanto para as lavouras como para as guerras. Apesar do rigor moral e controlador da sexualidade, a Igreja não conseguia enquadrar todos os segmentos sociais, especialmente

o povo, constituído pela plebe rural e urbana em seus preceitos pelo temor da condenação ao Inferno. Para ampliar o enquadramento da plebe, a Igreja elabora um mecanismo mais eficaz de controle da sexualidade: a *confissão*. No século XII, a confissão assume uma função social profunda entre as classes pobres.

Por volta do século XIII, sob a influência do movimento escolástico, a filosofia de Tomás de Aquino nasce com objetivos preestabelecidos: não contrariar a fé. Para tomista, a visão de Aristóteles estava de acordo com as palavras da Bíblia: a mulher era feita a partir da costela de um homem. É importante destacar que o óvulo feminino só foi descoberto na segunda década do século XIX, portanto, a precariedade de conhecimento daquele período fizesse com que se considerasse o homem como a única parte criativa e doadora de vida no processo de reprodução. Em contrapartida, Tomás de Aquino, também afirmava que a mulher só era inferior ao homem enquanto um ser natural, a sua alma tinha o mesmo valor que a do homem, pois no céu existia plena igualdade entre os sexos e ao abandonar o corpo, deixava de existir qualquer diferença física entre os sexos.

Baseado nas prescrições de seu predecessor Agostinho, ao interpretar o seu Sermão da Quaresma diz que Adão cometeu o pecado da “intemperança da gula” quando provou do fruto proibido, enquanto o Salvador lhe possibilitou a reparação do erro através de um jejum de quarenta dias e quarenta noites no deserto. Por conseguinte, para Tomás de Aquino a gula conduz necessariamente à luxúria, pois se foi comendo que o homem pecou, é abstendo-se que ele repara seu erro. A gula leva à volúpia e o jejum traz de volta a continência, daí a importância do jejum ascético dos monges.

Em suma, comer do fruto proibido conduz aos tormentos da concupiscência e curto é o caminho da gula à luxúria. A culpa agostiniana promove a passagem ulterior do pomo da discórdia com Deus ao fruto da paixão consumada pelo primeiro casal. Esta concepção tem como consequência, de um lado a diabolização do sexo, ligado à decadência; e, de outro, a forja do ódio à mulher, símbolo da tentação, responsável pelo mal. Esta é a herança deixada pela Idade Média agostiniana revivida e reeditada por São Tomás de Aquino e que respingará seus efeitos pelos séculos subseqüentes.

A moral sexual vai sofrer maiores alterações nos séculos XII e XIII, as normas se fixam, sobretudo em três direções: o pecado; a separação dos clérigos dos leigos; e, o casamento, unificando os pecados da carne. Segundo os Santos Padres da Igreja, a

concupiscência é a dinamite da explosão sexual. A concupiscência ou fornicação refere-se a qualquer comportamento sexual ilegítimo, mesmo dentro do casamento, o eixo central é a luxúria, uma vez que personifica o pecado.

O IV Concílio de Latrão (1215) institui uma cisão radical entre dois mundos: os clérigos devem viver o celibato regido pela virgindade e pela continência e o resto da sociedade deve se manter presa ao casamento dedicado à procriação. O casamento se torna um dos sete sacramentos e a partir do século XIII se torna prática corrente a união por intermédio de um padre. A sexualidade é marcada pela obsessão da sujeira. O sacerdote benze o quarto nupcial, preconizando a castidade e a abstenção do prazer no ato de geração.

O casamento é o lugar exclusivo para a atividade sexual, unicamente para fins procriativos que, excluindo a busca do prazer em si, traz como finalidade lutar contra um desejo culpado. O casamento atua como um remédio dado por Deus ao homem para se preservar da falta de pudor. O casamento como remédio no século XIII vem acompanhado da caça ao homossexual, pois os reprovados sexuais não têm lugar no purgatório, outra invenção deste século.

A ofensiva ascética, paradoxalmente, caminha *pari passo* à ampla difusão de bordéis por toda a Europa. As relações conjugais são restritas por uma infinidade de interditos. Dos trezentos e sessenta e cinco dias do ano, apenas 92 dias eram suscetíveis de ser uma união abençoada por Deus, os outros eram amaldiçoados. Os esposos deveriam se conter durante as regras, no pós - parto, nos últimos meses da gravidez, na Quaresma, nos vinte dias do Advento, nos Quatro – Tempos, nas Ladainhas, durante as festas e vigílias e todos os domingos.⁷³

O desrespeito à continência periódica pelos esposos era interpretado como “fornicação” e um amor ardente demais dentro do próprio casamento também era considerado uma forma de adultério. As posições sexuais ativas eram vistas com “contrárias à natureza passiva” da mulher, outras encaradas como sodomia. Todos os delitos contados nas confissões eram tarifados em dias ou anos de penitência.

No século XIII, o instrumento de controle se sofisticava, são criados para os padres manuais de confessar, tratando especificamente dos pecados matrimoniais, o confessor

⁷³ CATONNÈ, J.P., *Op. cit.*, p.143.

era o árbitro dos conflitos sexuais. Os folguedos amorosos não se dão mais apenas a dois, a sombra do confessor coabita o leito nupcial.

Os séculos XII e XIII, no entanto, não se restringiram aos aspectos sombrios. Entre os senhorios do sul da França nasce o amor cortês. O amor cortês é um amor de corte, centrado num sentimento ardoroso e elevado, que preconiza uma ascese, uma purificação, um refinamento. O amante está a serviço da “Dama” do castelo. Ele é o servidor, ela a suserana. O amor refinado é uma iniciação que compreende quatro níveis, destes o último é a união sexual. Nos três primeiros o amante é, respectivamente: pretendente, suplicante e aceito. O quarto período é precedido por uma prova de amor, quando a amada pode ser contemplada e acariciada em sua nudez, com exceção do ato sexual.

O amor cortês a princípio é concebido apenas pelos nobres, mais tarde se estende entre os trovadores, poetas profissionais de classe social diferente da nobreza. No último caso a diferença de classes reforça a idealização da Dama. Assim, a união sexual é reprovada. No sentimento amoroso o desejo é exaltado por si só, uma vez que a partilha mataria o desejo e o amor. A Dama é inacessível, fora de alcance.

Tanto a primeira como a segunda modalidade de amor cortês foi vivamente condenada pelos religiosos. Primeiro por encorajar o adultério e segundo por visar uma felicidade física e espiritual como recompensa do amor que excluía a finalidade procriativa. O amor cortês constituiu uma estética dos sentidos, promovendo felicidade aos amantes que purificavam seus desejos. Ele influenciou a literatura ocidental de Dante aos surrealistas do século XXI.

1. 3. 3 – O Amor Cortesão: entre o sagrado e o profano.

Os nobres e posteriormente os poetas do sul da França do século XII, cogitaram uma mudança significativa no conjunto de sentimentos de amor que acabou se espalhando para as nações adjacentes. Uma nova relação bastante original entre homem e mulher, conhecida pela denominação: “*L’ Amour Courtois*”. O Amor Cortesão começou como uma brincadeira literária, mas, inesperadamente, assumiu proporções de

filosofia social e deu nova forma às maneiras da época, primeiro foi privativo à aristocracia feudal e tornou-se posteriormente o ideal de todas as classes.

O Amor Cortesão emprestou e fundiu vários componentes do passado e surgiu como algo nitidamente novo na história do amor. Em meados do século XIII, o ideal de “cavalheiro” se estrutura a partir das novelas medievais de cavalaria. Na França estas novelas denominavam-se “*Roman Courtois*”, novela cortês, pelo caráter cortesão de corpo e espírito de seus protagonistas. Os célebres personagens Lancelot e Tristão são exemplos de cavaleiros andantes, que vagavam por um mundo mágico, povoado de personagens fantásticos e geografias exóticas.

O ideal de amor romântico, possivelmente, pode ter nascido na literatura da sociedade medieval pelas mãos da narrativa mítica de Tristão e Isolda. A história de Tristão e Isolda tem várias versões, no entanto, a mais conhecida é atribuída ao clérigo anglo-normando Thomas e data de 1180. No século XIII a narrativa celta é trabalhada pelo imaginário cristão e cristaliza uma enigmática rede de sentidos. O romance cortês de Tristão e Isolda é a matriz das histórias de amor em que os apaixonados se amam loucamente e morrem de amar, contra tudo e contra todos.

Denis de Rougemont (1968) identifica nesse grande mito europeu do adultério, o próprio nascimento da paixão no Ocidente.⁷⁴ A bela e trágica história de Tristão e Isolda é para o historiador Mircéa Elíade, de longe, a mais popular história profana da Idade Média.⁷⁵ O romance envolve paixão e morte; amor, casamento e adultério; amizade, sexo e desejo. O sagrado e o profano se debatem nos bastidores da contradição de seus temas. Abaixo, um resumo da narrativa de *Tristão e Isolda*:

Tristão é órfão e sua herança foi tomada pelos vassalos de seu pai. Ele então ingressa no castelo do tio, o rei Marcos, que o educa, transformando-o em cavaleiro defensor da Távola Redonda. Além de destemido, Tristão é poeta e músico. Numa de suas aventuras, Tristão mata o gigante Morolt, ao qual pesados tributos eram pagos pela corte. Na batalha, recebe vários ferimentos que só podem ser curados com a magia da rainha da Irlanda. Mas ela é inimiga do rei Marcos, Tristão é conduzido aos seus domínios disfarçado em músico, usando o nome de Tânnris, Tristão acaba se tornando professor de Isolda, filha da rainha. Ao voltar ao castelo do tio, Tristão lhe conta da beleza de Isolda, Marcos entusiasmado com a possibilidade de pôr fim às inimizades, pede a princesa em casamento. A rainha Isolda aceita o pedido e, pensando na felicidade da princesa Isolda, prepara uma poção mágica – o líquido Minnetrank – o que tem o poder de conduzir o noivo ao estado de paixão.

⁷⁴ ROUGEMONT D. *O amor e o ocidente*. Lisboa: Moraes, 1968, p.15

⁷⁵ ELÍADE, M. *História das crenças e das idéias religiosas*, R J, Zahar, 1984, tomo III, p.129.

Mas, no banquete de núpcias, os copos são trocados por uma criada desatenta – e quem bebe a água mágica é Tristão. A magia instala no íntimo dos dois jovens uma luta arrebatada entre o pecado e a virtude. Tristão e Isolda são surpreendidos pelo rei Marcos, que os expulsa do castelo. Os dois erram por três anos e chegam a uma condição de terrível desgraça. O tio de Tristão os encontra dormindo numa cabana na floresta separados por uma espada – recolhe Isolda e deporta o sobrinho. Em país estrangeiro, Tristão se casa com uma jovem – que também se chamava Isolda. Ela o ama, mas Tristão vive das lembranças de seu amor passado. Ele é ferido novamente em batalha e pede que venha curá-lo a Isolda de suas esperanças – ela havia herdado a arte da magia curativa de sua mãe. Tristão espera, quase morto, o socorro de Isolda. O navio que trará Isolda deve chegar içando velas brancas. Mas a esposa de Tristão, informada do detalhe da chegada da rival e magoada com as preferências do marido, vinga-se: segreda nos ouvidos dele que o navio chegou, mas içando velas negras – sinal de que Isolda havia morrido. Amargurado, Tristão desfalece antes que a embarcação ataque. Isolda desembarca e corre ao encontro do amado. É tarde: Tristão está morto. Isolda se mata ao encontrar Tristão morto. Ambos são enterrados lado a lado, e, com o passar do tempo, nascem plantas em cada um dos túmulos, que se entrelaçam e crescem em direção ao céu.⁷⁶

As histórias romanescas são marcadas por filtros mágicos, anões e gigantes. Tristão e Isolda tomam uma poção mágica: o filtro amoroso. O símbolo deste filtro é o sentimento predestinado, “decidido por forças superiores”. O romance conta a história de todos os apaixonados que beberam a poção de amor e vagaram num outro mundo, ébrios de magia. O mito tece o desenvolvimento do homem na luta para conciliar a conquista da masculinidade, o lidar com o relacionamento amoroso e o destino feminino na cultura, mostrando que valores como o sentimento e a afinidade da alma foram praticamente expulsos da cultura ocidental pela mentalidade patriarcal.

Tristão e Isolda simbolizam as forças que agem no âmago do ser humano quando envolve em uma experiência de amor romântico. O amor romântico é um conjunto de idéias, atitudes e expectativas contraditórias que coexistem no ser humano e que dominam seus comportamentos e ações. O apaixonado encontra o verdadeiro sentido da vida revelado em outro ser humano, sente que finalmente encontrou a parte que lhe falta, a sua unidade primordial do Mito dos Andróginos. No entanto, apesar do êxtase vive uma profunda solidão e frustração, pela incapacidade de construir relações afetivas, baseadas no compromisso.⁷⁷

Há um contraponto entre paixão e casamento, que faz com que estejam sempre em lugares opostos: quando se enamoram, fogem do casamento; quando se casam, o

⁷⁶ PELEGRINI B & ABRAMO, M. A. *Almanaque do Amor*: 56

⁷⁷ WISNIK, J. M. *A Paixão Dionisíaca em Tristão e Isolda*, In: NOVAES, *Op. cit.*, p.195-224.

marido parte. As análises literárias e filosóficas destacam que a causa aparente da inserção do filtro no romance é a questão da duração da paixão, que a certa altura muda de intensidade ou de qualidade. A percepção da paixão é curva, como um arco que se eleva e declina.

O declínio do arco se dá no momento que os amantes são colocados diante das imperfeições do outro (e das próprias), cessando o encanto passional. A aceitação da imperfeição do outro significaria a própria configuração do casamento. No entanto, o casamento está fora do anseio do ilimitado da paixão. A saída para Tristão e Isolda é a separação, mas, tão-logo esta se consuma, (re) acende-se entre eles a paixão e o desejo do encontro secreto. Se estão juntos, se separam, mas, ao se separarem, querem de novo estar juntos.⁷⁸

A passagem do romance indica importantes deslocamentos de perspectiva que se dão no século XII, quando as transformações psicossociais que marcaram a chamada “revolução feudal” promovem a revalorização laica da cultura clássica, com a conseqüente recuperação da sacralidade e legitimidade do amor carnal, resgatando-o da marca pecaminosa com que o discurso clerical o marcou. Também a mulher ganha um lugar novo na vida social, que deixa seus sinais inscritos na cultura. A experiência do amor cortês é decisiva, pois nela “pela primeira vez desde os gnósticos dos séculos II e III, era exaltada a dignidade espiritual e o valor religioso da mulher”.⁷⁹

As “inovações radicais” introduzidas pelas cortes de amor provençal: a exaltação da mulher e do amor extraconjugal implicavam uma cultura superior e complexa, uma mística e uma ascese, além de uma erótica. A cumplicidade camarada entre poetas e mulheres cria uma refinada educação sentimental, cerimonizando o amor e o sexo num mundo regido pelo comportamento grosseiro ou indiferente dos maridos, e se posiciona contra o clero celibatário e a aristocracia laica guerreira (primado da força física). E cria outra lei, a lei do Amor, alternativa e oposta à lei patriarcal do feudalismo. O romance encena esta duplicidade, o herói se vincula a duas ordens: como o trovador provençal professa vassalagem a uma dama eleita, mas permanece, ao mesmo tempo, vassalo de um senhor. O cavaleiro serve, pois, a dois senhores desiguais: um senhor e uma senhora.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ ELÍADE. *Op. cit.*: 125

Segundo a moral feudal, pérfido é aquele que não denuncia ao senhor tudo aquilo que o prejudique; e, de acordo com a máxima cavalheiresca, pérfido é aquele que revela os segredos do amor cortês.⁸⁰

Tristão se vê entre as duas leis: obedece inicialmente a lei do costume feudal, servindo em tudo ao rei Marcos, até tomar o filtro da paixão, quando passa a obedecer à lei do segredo amoroso. A perspectiva é a dos apaixonados, é a lei do amor contra o casamento. Antes de tudo, contra o casamento estabelecido na época, movido por interesses financeiros e políticos, ocasião do homem enriquecer e anexar terras dadas em herança, a qual se seguia o repúdio da mulher.

Outro ponto relevante levantado por Rougemont é que ao mesmo tempo em que se opõe ao casamento, a fidelidade passional cortês se opõe, curiosamente, também à própria satisfação da paixão amorosa. O movimento amoroso supõe aproximações e distanciamentos. A impossibilidade da realização amorosa plena pode ser entendida como um extravasamento que os faz mais do que se amarem, serem presas do amor. Vítimas da poção mágica sofrem, mas não querem se curar. “Sentem-se arrebatados para além do bem e do mal, numa espécie de transcendência das condições comuns, um absoluto indizível incompatível com as leis do mundo, mas que eles sentem como mais real que o mundo”.⁸¹

Assim sendo, a separação é a dinâmica da paixão. A paixão limitada conduz à experiência do ilimitado. O finito e o infinito travam uma luta paradoxal de vida e morte. O obstáculo remete o desejo a uma outra instância de (ir) realização. Se o obstáculo externo faz recrudescer a paixão, o obstáculo interno conduz a resolver-se na morte, onde a máxima separação é a máxima união.

A mulher emerge na narrativa como um ser divino e profético: símbolo ambivalente do sexo e do espírito. A paixão oscila entre o encontro e a separação dos amantes porque o impulso erótico que ela desencadeia clama por uma união absoluta para além da limitação dos corpos. A prática amorosa é um cerimonial, onde a intensidade erótica se combina ao mesmo tempo com a ascese e a paixão. Nesse quadro religioso, diz Elíade, que a experiência mística é mais bem ilustrada pelo amor adúltero

⁸⁰ Ibidem, p. 126

⁸¹ ROUGEMONT, D. *Op. cit.* p. 34

do que pelo matrimônio. O valor místico do “amor paixão” distingue-se na tradição cristã (casamento da alma com Cristo), não pela imagem venerável do casamento, mas o seu contrário, o adultério.⁸²

As ambivalências de Tristão e Isolda prefiguram o paradoxo entre as fronteiras do profano e do sagrado, do sexo e da ascese. O romance não se reduz a uma explicação religiosa, mas testemunha um mergulho doloroso e alegre na experiência desencontrada e feliz da paixão, sem se assombrar com o pessimismo, saindo vitalizado. Entre os limites dados pelas ortodoxias e heresias do casamento cristão, poetas cúmplices das mulheres, em regime da franca camaradagem, escreveram uma história de amor atravessando os tempos, no vácuo das religiões.⁸³

Sobre o romance de Tristão e Isolda, Simone de Beauvoir (1968) em entrevista intitulada *Uma célebre francesa nos fala sobre o amor* à Revista McCall, diz:

Uma pessoa muito em harmonia com a sociedade não pode nunca conhecer o amor [...]. Tristão e Isolda, a primeira grande história de amor do mundo ocidental, é a história de uma revolta. O amor indestrutível faz deles, na aurora da literatura ocidental, o modelo de amantes rebeldes que lançam o desafio do amor à sociedade inteira. O amor é um desafio e é como um desafio que os apaixonados preferem estar sós no mundo. O amor à primeira vista, o amor que liga dois seres é uma experiência revolucionária, que abole os direitos dos outros e liberta subitamente os amantes.

Com efeito, o Amor Cortês é o acontecimento que promove a ruptura radical com a tradição medieval. Essa ruptura pode ser identificada, sobretudo por três razões: pelo culto à sensualidade do amor refinado; pela ofensa à moral eclesiástica, na busca do prazer; e, pela exaltação ao adultério.

A Dama é a Senhora de um cavaleiro que a serve, Denis Rougemont (1968) identifica o nascimento de um primevo feminismo, acentuando que “a mulher se vê elevada acima do homem, para o qual ela se torna o ideal nostálgico”. No entanto, o amor cortês promove apenas um parêntese, o modelo dominante continua inalterado. Paradoxalmente, há uma real inversão da norma masculino – feminino, no entanto, mantém-se imutável a essência da subordinação. O desejo é o estímulo do amor cortês, mas ele permanece masculino, este é um jogo de homens. E as regras do jogo se mantêm

⁸² ELÍADE, M. *Op. cit.* idem.

⁸³ WISNIK, J. M. In: NOVAES, A. *Op. cit.* p. 214

nas mãos do Senhor, marido da Dama. A despeito de supostos avanços, a mulher permanece um ser desprezado e rejeitado.⁸⁴

Assim sendo, a mulher do final da Idade Média mantém sua figura de artífice e condutora do veneno, a feiticeira. A imagem demoníaca a ela atribuída, na realidade, representava a cristalização do medo dos juízes eclesiásticos tanto do sexo como das mulheres. Mais de um milhão foram queimadas na Europa por bruxaria.

Às vésperas da Reforma Luterana o modelo moral dos padres da Igreja se encontrava em plena decadência devido às falhas na estrutura eclesiástica, sobretudo, no comportamento do alto e do baixo clero. Muitos papas do final da Idade Média e do Renascimento escreveram uma página deplorável na História da Igreja. A prostituição romana no pontificado de Alexandre VI e o concubinato eram as pechas mais freqüentes atribuídas ao clero da época; as seqüelas de tais costumes se mostravam ainda mais graves, pois os sacerdotes costumavam preparar seus filhos “ilegítimos” para substituí-los nos benefícios, criando verdadeiras dinastias de padres; a conduta das mulheres providas por esses padres revelava escandalosa ostentação; e os bispos, com excessiva freqüência, se ausentavam de suas dioceses e os párocos abandonavam o campo para viver em cidades maiores ou estudar em universidades.⁸⁵

Entre as classes populares no final da Idade Média não havia o controle total da sexualidade como na nobreza, proliferavam relações comunitárias, pois nas casas não havia quartos, separando homens e mulheres. Uma linguagem sexual rica e picante era expressa em músicas e piadas, desse modo o esforço da Igreja não era capaz de enquadrar o materialismo das classes populares. Sexo entre clérigos, sexo adúltero, sexo com animais, tudo era proibido e tudo era praticado. Os banhos públicos e a nudez eram comuns à plebe, somente depois da espiritualização pregada pelas ordens, com o enquadramento da doutrina pelo catecismo e com o ideário de “cavalheiro” que se estruturava em romances como Tristão e Isolda, na continência do cavaleiro que luta por uma dama, é que o ideal social mais livre foi se perdendo.

Depois do Concílio de Trento (1563), padres e freiras pegos em pecado eram queimados e homens e mulheres tinham seus órgãos sexuais queimados. Segundo Elias:

⁸⁴ ROUGEMONT, D. *Op. cit.* p. 38.

⁸⁵ ELIAS, N. *O processo civilizacional*. Vol.2. Dom Quixote: Lisboa, 1990.

A fantasia humana não tem limites na sua criatividade, quando assolada pelo medo. As representações dos demônios e do inferno revelam o inconsciente repressivo em matéria sexual, que o medo da condenação produz. Adúlteros são açoitados, mulheres levianas têm seu sexo penetrado por tições acesos. Joga-se freqüentemente com o contraste de imagens, de um lado cenas de prazer, de afago – na terra – e doutro de sofrimento e tormento eterno no inferno. O prazer representa o passo imediato para o inferno.⁸⁶

Assim sendo, os tribunais da inquisição, cujo objetivo era combater a luxúria, pois temia que a liberdade sexual se generalizasse e lhe tirasse toda autoridade foi enquadrando a sexualidade da plebe, sob a ameaça do fogo na terra e da condenação no inferno, o lugar dos “pecadores, fornicadores, prostitutas e invertidos”.

Alguns anos após a morte de Tomás de Aquino, no final do século XIII, a estrutura da unidade cristã continuou condenando à fogueira até mesmo uma vítima de crise epilética, por sua injunção ao maligno, no entanto já começa a apresentar rachaduras, a desintegração do mundo feudal vai caminhando *pari passu* com a transformação social, política, econômica e cultural da Europa. A filosofia e a ciência se libertam cada vez mais da teologia cristã, possibilitando um relacionamento mais livre com a razão, o que levou à elaboração de um método científico novo, que estabeleceu as bases para as nações como hoje são conhecidas.

1. 4 – IDADE MODERNA

1. 4. 1 – O humanismo Renascentista e a Reforma

Ao longo de três séculos o mundo europeu adquiriu um aspecto muito diverso das características medievais, o capitalismo comercial e a centralização política se desenvolveram, caracterizando a Idade Moderna. As cidades se expandiram, o comércio floresceu, surgiram a pólvora e a imprensa. Os eruditos, os poetas e os cortesãos redescobriram Cícero, Platão, Safo. As artes se fizeram imitativas dos modelos clássicos. A mulher foi glorificada por Botticelli, Giorgione e Ticiano. Houve uma luta entre a religião da Idade Média e o Humanismo Renascentista, entre o poder do Papa e o poderio das Nações.

⁸⁶ LIBÂNEO, J. C. Revista da Associação Nacional da Educação - ANDE. SP, ano 3, n.6, 1983, p.32.

No século XV, uma nova investida religiosa tem início e toma força com o movimento de repressão sistemática ao feminismo, são quatro séculos de “caça as bruxas”. As “bruxas”, na verdade, eram as guardiãs dos proscritos pagãos aos deuses da natureza e do antigo conhecimento da cura por meio de ervas, um saber transferido secretamente de mãe para filha; e, também, as precursoras dos movimentos de revolta camponesa que precederam à centralização dos feudos.

Em meados do século XVI a posição da mulher da aristocracia começa a sofrer algumas positivas modificações especialmente porque algumas adquiriram distinção em suas funções como chefe de Estado, como Elisabeth da Inglaterra, Margarida de Navarra, Caterine de Médice e Mary da Escócia, pois a filosofia renascentista possibilitou à mulher aristocrata uma refinada educação intelectual e artística.

Algumas narrativas do período sinalizam que o impulso romântico culminava em casamento e, talvez, se possa dizer que os casamentos românticos, tal como começaram na literatura, tinham a sua contrapartida na realidade. Não apenas aristocratas e intelectuais pensavam em torno da aliança Amor – Casamento, mas a própria classe média, agora bem mais representativa, cuja tradição moral do cristianismo possibilitava encontrar no casamento romântico, as boas maneiras amorosas dos nobres cortesãos em um contexto purificado e moral.

Segundo Elias (1990), em *História do Processo Civilizacional*, do século XVI para o XVII, o Iluminismo da Renascença fez com que o sexo não parecesse tão pecaminoso, nem tão repulsivo. Homens e mulheres já podiam começar a associar sexo e amor, o que nos leva a acreditar que algo parecido com o casamento moderno estava começando a surgir.

No âmbito religioso, em meados do século XVI, um fenômeno resultante da insatisfação gerada pelos contrastes entre a filosofia cristã e a conduta do clero promoveu a Reforma Protestante. Alguns humanistas destacados como Erasmo de Roterdã e teólogos como Lutero e Calvino assumiram uma posição de resistência e protesto contra os excessos dos representantes da Igreja Romana, no que se relacionava às riquezas materiais e à sensualidade.

Este movimento que se propunha a “libertar o corpo do ascetismo induzido pela culpa” se revelou, na realidade, complexo e contraditório, não somente no que se referia

aos sentimentos em relação ao sexo e ao amor, mas, também, sob vários outros aspectos sociais, políticos e culturais. A Reforma, em sua revolta contra Roma, rejeitou, no mesmo “pacote”, o pensamento Iluminista e mergulhando novamente na teologia, desmantelou a educação universitária. O protestantismo depreciou o celibato, louvou o casamento e proclamou o sexo conjugal como livre de mácula na mesma medida em que continuou a condenar e executar feiticeiras, tal e qual fazia o Tribunal da Inquisição. A desconcertante mistura do espírito liberal e do espírito reacionário foi personificada na figura de Martinho Lutero, o primeiro reformador.

Calvino, monge agostiniano suíço, o segundo arquiteto da Reforma exerceu grande influência sobre o pensamento de sua época no que diz respeito ao sexo, aos prazeres e ao casamento. Como ocupava um cargo importante em Genebra, seus ensinamentos acabaram por se tornar leis, as transgressões sexuais tanto quanto as heresias eram motivos para exílio e o adultério (de mulheres) era motivo para a morte, geralmente, por afogamento ou decapitação.⁸⁷

Apesar da sexualidade ainda estar ligada à reprodução, emergem prenúncios de progresso na liberdade de escolha dos cônjuges. Os pais deixaram de vetar a escolha de seus filhos, o que significava que a compatibilidade psicológica era aceita pouco a pouco como um requisito básico para o casamento. Assim, a responsabilidade na relação interpessoal passou a ser fundamental para os noivos, em contraponto, o adultério e a prostituição desde muito proibidos (mas tolerados) passaram a ser combatidos e os castigos pelas relações sexuais não conjugais foram se tornando cada vez mais severos.

A ruptura protestante estruturou um ideal ascético que, segundo Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1920), contribuiu, decisivamente, para o desenvolvimento qualitativo do capitalismo. Nesta obra Weber destaca que coube aos puritanos, cuja consciência de ser minoria e a motivação de ser eleito de Deus, fazia de cada membro das comunidades protestantes não um mero adepto do rebanho, mas um vocacionado que se dedicava, simultaneamente, ao aprimoramento ético, intelectual e profissional. A atividade laboriosa é para o puritanismo um imperativo ético que todos, até mesmo os líderes religiosos ou empresários, tanto quanto os demais crentes, deveriam observar. Em suma, o ascetismo intramundano praticado pelos puritanos, com

⁸⁷ ELIAS, N. *Op. cit.* p.141.

o seu elevado grau de racionalização, engendrou o espírito do capitalismo, produzindo empresários e trabalhadores ideais para a consolidação da uma nova ordem social, que integrou como nenhuma outra, um número excepcional de pessoas sintonizadas entre si, para canalizar esforços produtivos (na economia), conforme a orientação (política) preestabelecida.⁸⁸

No entanto, é necessário salientar que não se deve iludir com as profissões de fé ascéticas deste período, pois os mesmos virtuosos capazes de crer com tanto fervor, blasfemavam com o mesmo ímpeto. As mesmas jovens que se ajoelhavam afetadamente aos domingos, também pintavam suas faces durante a semana e se deixavam seduzir apenas com uma proposta de casamento. A virgindade era protegida por todas as disposições do costume: da moral, da lei, da religião, da autoridade paterna, da pedagogia, da “honra”, contudo era perdida com muita facilidade. Os soldados que retornavam das campanhas, onde o sexo e o álcool eram as principais consolações, achavam doloroso ajustar-se à continência e a sobriedade dos períodos de paz.⁸⁹

Os artistas desdenhavam e ridicularizavam as regras e os regulamentos do comportamento sexual, os fidalgos e senhoras concordavam com eles e muitas jovens da alta sociedade já não levavam mais a virgindade para o leito de núpcias. A arte tinha mercado fácil ao retratar e descrever quadros eróticos, até mesmo de perversões imaginadas, vendidos livremente nas grandes feiras. A prostituição prosperava em renda e prestígio; neste período suas praticantes eram chamadas na França de *cortigiane* – cortesã. Alguns generais providenciavam prostitutas para os seus exércitos como uma forma de salvar as mulheres das cidades ocupadas, a doença venérea se alastrava na proporção de uma praga e os governantes passaram a legislar contra as infelizes prostitutas. Como pode ser visto, Lutero ao mesmo tempo em que proclamava a naturalidade do desejo sexual, trabalhava para reduzir a prostituição e sob pressão sua dezenas de cidades alemãs a tornaram ilegal.

A luxúria da carne por carne paradoxalmente inspirou a fome da alma pela alma e a toda a renda delicada da corte e do romantismo: olhares furtivos, cartas de amor, odes e sonetos, baladas e madrigais, presentes esperançosos e entrevistas secretas faziam

⁸⁸ WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996.

⁸⁹ ELIAS, N. *Op. cit.*, p.145.

pulsar mais forte o sangue nas veias. Alguns espíritos refinados ou alegres mulheres importavam da Itália o passatempo do amor platônico, no qual a dama e aquele que a cortejava, podiam ser amigos apaixonados, embora absolutamente castos. A restrição, no entanto, não fazia parte dos hábitos da época, os homens eram francamente sensuais e as mulheres, ao que parece, gostavam que fossem assim.⁹⁰

A poesia amorosa abundava, no entanto, parecia mais um prelúdio à posse, não ao casamento. Erasmo de Roterdã, sensível aos encantos das mulheres, mas não aos do matrimônio aconselhava os jovens a casarem-se tão velhos quanto o desejassem e a confiar que o amor crescia com a associação e definhava com a saciedade e Rabelais concordava com ele. Apesar do poder dessas autoridades, um crescente número de jovens rebelava-se contra os casamentos de conveniência. Lutero muito alarmado ao saber que o filho de Melanchthon tinha noivado sem consultar o pai, escreveu em 1544:

Temos uma horda imensa de jovens de todos os países, e as moças são imprudentes, seguindo os rapazes a seus aposentos, oferecendo-lhes seu amor gratuito; e ouço que muitos pais obrigam os filhos a voltar para casa... dizendo que nós lhes penduramos mulheres ao pescoço... No próximo domingo pregarei um forte sermão, dizendo aos homens que sigam os caminhos e os costumes comuns, que existem desde o começo do mundo... isto é, que os pais devem conceder seus filhos uns aos outros com prudência e boa vontade, sem que haja compromisso preliminar entre os próprios jovens... Tais compromissos são invenções do papa abominável, insinuados a ele pelo diabo, para destruir e derrocar o poder paterno, dado e aprovado generosamente por Deus.⁹¹

Os contratos de casamento podiam ser combinados para meninos e meninas de apenas três anos de idade, embora tais uniões pudessem anular-se mais tarde, desde que não consumadas. A idade legal para o casamento pleno era geralmente aos 14 anos para os rapazes e 12 para as meninas. As relações sexuais depois do noivado e antes do casamento eram toleradas. Nos países protestantes o matrimônio deixou de ser um sacramento. Lutero, Henrique VIII, Erasmo e o Papa Clemente II consideravam a bigamia permissível sob certas condições, especialmente em substituição ao divórcio. O divórcio entre os protestantes era permitido em princípio, somente por adultério, apesar de não abandonarem o costume de matar mulheres adúlteras. Exceto na classe aristocrática, a mulher era uma deusa antes do casamento e uma serva depois. As mulheres da plebe tinham a seu cargo a maternidade, seus numerosos filhos e a tentativa

⁹⁰ Idem.

⁹¹ DURAN, W. *A História da Civilização* – V. IX, Record: Rio de Janeiro. 1975, p. 378.

de controlar as escapadas de seus senhores. Eram criaturas robustas, habituadas ao trabalho árduo de sol a sol. Faziam a maior parte da roupa da família e às vezes trabalhavam para capitalistas. O tear era parte essencial do lar, na Inglaterra todas as solteiras eram chamadas *spinters* – fiandeiras.

Entre as francesas, em contrapartida, os negócios amorosos ilícitos faziam parte da vida normal das mulheres de boa posição social. O *ménage* triangular como o de Henrique II, Catarina de Médicis e Diane de Poitiers era freqüente, a esposa legal aceitava a situação com estranha benevolência.⁹² As mulheres da corte francesa constituíam uma espécie diferente, eram encorajadas por Francisco I a embelezar-se no corpo e no vestuário, chegavam por vezes a alterar a política nacional graças às armas de seus encantos. Muitas francesas de classe superior eram cultas; em Paris tomava forma o *salon* francês, na medida em que as senhoras ricas e cultas faziam de suas salas o lugar de encontro de homens de Estado, poetas, artistas e filósofos.

De modo geral, a Reforma, sendo teutônica, trabalhou pela visão patriarcal da mulher e da família. Terminou com a entronização feminina da Renascença como exemplo de beleza e como civilizadora do homem. Condenou a benevolência da Igreja para com os desvios sexuais e, após a morte de Lutero, preparou o caminho para a frigidez puritana.

A moralidade social vai declinando na Europa com a ascensão do comercialismo e o desaparecimento temporário da caridade. A desonestidade natural do homem achou formas e oportunidades novas à medida que a economia monetária substituía o regime feudal. Dificilmente podemos atribuir esse declínio moral da Alemanha e da Inglaterra à “liberdade sexual” de Lutero ou ao seu desprezo pelas “boas obras”, ou ao mau exemplo de indulgência sexual de Henrique VIII, pois licenciosidade semelhante e, em certos aspectos, mais desenfreada, também reinava na Itália e na França católica, para Durant (1975), a mais provável causa do relaxamento moral da Europa Ocidental foi o aumento da riqueza.

⁹² Ibidem, p. 382.

1. 5 – ÉPOCA CONTEMPORÂNEA

1.5.1 – Ética sexual e capitalismo

Os séculos XVII e XVIII marcaram uma época de racionalismo e esclarecimento na Europa. Apoiados nas descobertas de Galileu, Newton e Leibnitz, os europeus postulavam que Deus criara uma ordem harmoniosa de funcionamento da Natureza, sendo que o homem deveria descobrir estas “leis naturais” e abandonar as leis feitas por eles que não estivessem de acordo com a natureza; e, ainda, que as descobertas científicas teriam mais progressos se o dogmatismo religioso desse lugar à razão. Através da razão, ao invés da fé, a verdade objetiva poderia ser alcançada. Desse modo o Racionalismo avançou enquanto a Teologia decaía.

O estilo de amor sofredor, idealizador, parece agora uma loucura supersticiosa da infância da humanidade. Talvez os rudes filhos dos comerciantes e as filhas beatas das classes inferiores pudessem ainda gozar desse “entusiasmo”, no entanto, entre a aristocracia refinada, homens e mulheres não poderiam mais ser escravizados pela emoção. Racional era elevar ao máximo o prazer e reduzir ao mínimo a dor. As classes sociais mais elevadas buscavam um prazer desvinculado do afeto e do matrimônio, provavelmente, porque ainda existiam muitos casamentos realizados por interesses comerciais entre os filhos de uma aristocracia empobrecida e de prósperos comerciantes que tinham especial interesse por nomes e títulos nobres.

A pequena burguesia tinha uma postura diferente das classes abastadas perante o sexo, o amor e o casamento. O matrimônio deixava cada vez mais de ser combinado pelos pais e a ser caracterizado por maior afinidade e amor. A moralidade da classe média mostrava-se severa e as relações extraconjugais eram pouco freqüentes. A mulher dessa época, já adquiria direitos como o de manter propriedades ou dinheiro fora da jurisdição do marido e datam desta época também leis mais liberais para o divórcio, possibilitando um segundo casamento, não apenas por adultério ou abandono, mas também por um motivo novo e do qual não se ouvira falar até então: a incompatibilidade psicológica. De modo gradual os indícios do casamento como inter-relação psicológica afetiva tanto quanto procriativo iam se firmando.

1.5.2 – A invenção da maternidade

Com a revolução industrial, os burgueses (comerciantes, profissionais liberais etc.) consolidavam cada vez mais o seu poder econômico. Insatisfeitos com a incapacidade da monarquia para realizar as reformas que exigiam, começaram a se voltar contra a estrutura vigente, por conceberem que somente eles próprios, dirigindo o Estado, poderiam atender aos seus interesses. As três revoluções burguesas repercutiram em todo o Ocidente e marcaram definitivamente o final da transição do feudalismo para o capitalismo, inaugurando a época contemporânea após a Revolução Francesa de 1789, com a queda do modelo absolutista europeu e a introdução de um novo ideal: liberdade, igualdade e fraternidade.

A partir de então a esfera doméstica passou a se opor à pública e a produção econômica foi transferida para as fábricas, fora de casa. Como o mercado de trabalho fabril mal absorvia os homens, as mulheres eram incentivadas a se manter em casa cuidando da prole, cultivando um lar. Desse modo, o grupo familiar foi se afastando da sociedade e criando a família burguesa, trazendo consigo novas ideologias como: o amor materno, o sentimento de infância e o amor romântico.

A publicação do livro *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno* (1980), da filósofa francesa Elisabeth Badinter (1980), provocou uma grande polêmica ao afirmar que amor materno não é um sentimento inato, que ele não faz parte intrínseca da natureza feminina, mas, sim, um sentimento que se desenvolve ao sabor das variações socioeconômicas da história e que pode existir, ou não, dependendo da época e das circunstâncias materiais em que vivem as mães.

Segundo Badinter (1985), na história da família ocidental, o poder patriarcal sempre definiu a autoridade absoluta do homem sobre os filhos e a esposa, sendo atribuído a esta última um papel de inferioridade e silêncio. A justificativa, desde os hebreus é que o homem era responsável perante Deus pelos filhos, portanto era necessário deter os meios para assumir tal compromisso.⁹³

Antes do século XVIII, o amor não era um valor familiar ou social, não tinha o estatuto que hoje lhe conferimos, as relações eram dominadas pelo medo. No caso de

⁹³ BADINTER, E. *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*, RJ, Nova Fronteira, 1985.

insubordinação em quaisquer camadas sociais o pai recorria ao açoite para a mulher e para os filhos, tendo em vista que na sociedade hierarquizada o valor maior é a obediência. Esta construção distintiva de gênero, a partir de determinismos religiosos ou biológicos, além da divisão sexual do trabalho foi fundamental para solidificar o discurso patriarcal e a hegemonia masculina contemporânea.

De acordo com a autora, o amor materno resulta de uma construção social e cultural, nada tendo a ver com instinto ou fator sanguíneo, ou um determinismo da natureza. A sacralização da figura de mãe surge como uma forma de reprimir o poder e a autonomia da mulher, a partir da construção de um discurso que a culpará e a ameaçará, caso não cumpra o seu dever materno, dito natural e espontâneo.⁹⁴

Uma mulher pode ser “normal” sem ser mãe, e toda mãe não tem uma pulsão irresistível em se ocupar do filho diz a filósofa. Apesar da argumentação de Badinter, de que o amor materno foi “implantado” nas mulheres, a maternidade, ainda, é um tema sagrado, continua sendo difícil questionar o amor materno, e a mãe permanece, em nosso inconsciente coletivo, identificada a Maria, símbolo do indefectível amor oblato.⁹⁵

A contingência do amor materno suscita grande angústia em todos nós, pois como conviver com a “incerteza insuportável que põe novamente em questão o nosso conceito de natureza, ou nossa fé em Deus. Como pode o melhor dos mundos incluir, além do mal físico, moral e metafísico, a ausência possível do amor de mãe?”⁹⁶

1.5.3 – O sentimento da Infância

Junto com o amor de mãe, no século XVIII surge o sentimento de infância, vimos até aqui que desde a antiguidade as crianças, as mulheres e os escravos eram considerados inferiores e em relação de dependência com os seus senhores.⁹⁷ A Infância não existiu sempre, é um fenômeno histórico, o que hoje pode parecer evidente, nem sempre foi assim, a singularidade da infância ou o sentimento de infância nem sempre

⁹⁴ Ibidem, p. 97.

⁹⁵ Ibidem, p. 9 e 11.

⁹⁶ Ibidem p. 18.

⁹⁷ ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

existiu. Um olhar histórico, revelador das relações sócio-econômicas, nos permite perceber a construção social da noção da infância. Philippe Ariès (1981) em seu clássico, *História Social da Criança e da Família*, identifica os sinais da emergência do sentimento de infância, cuja premissa básica é a ausência do sentimento de infância durante o Antigo Regime na Idade Média.

Ariès desvenda o processo de construção deste sentimento, tendo por objeto de estudo a criança e a família na França Medieval. A característica marcante desse período é que as crianças se encontram integradas no mundo dos adultos, o que difere substancialmente da situação encontrada no século XVIII, na qual, ao reconhecer a necessidade de limitar a participação das crianças no “mundo dos adultos”, separa-se o espaço infantil do espaço destinado aos adultos.

A invenção da infância

Segundo o autor até o século XVIII, não havia sequer termos na língua francesa para diferenciar infância de adolescência. A palavra *enfant* (criança) representava ambas, haja vista que não era o critério biológico⁹⁸ que distinguia as pessoas, a idéia de infância era marcada pela dependência econômica. Desse modo, considerava-se adulto quem não dependesse dos pais, ainda que fosse mais jovem do que outro dependente economicamente. A ausência de termos que caracterizem a infância indica a não percepção da singularidade dessa fase da vida.

Vale destacar que a ausência do sentimento de infância, não se confunde com o amor que os pais devotam aos filhos. É imperativa esta diferenciação, pois enquanto o sentimento de infância representa a tomada de consciência “da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto”,⁹⁹ surgido dentro de um contexto histórico bastante específico, o amor dos pais, provavelmente, sempre teria existido.

O surgimento da percepção de infância rompe com a falta de consciência de uma sociedade que permitia e considerava natural que crianças vivessem e atuassem definitivamente no mesmo espaço dos adultos, logo após o fim da dependência de suas mães e avós. Tudo leva a crer que o pensamento da época não acreditava que a criança

⁹⁸ O critério biológico é o existente atualmente. Assim, crianças são todas as pessoas até doze anos; adolescentes, todas as pessoas entre doze e dezoito anos.

⁹⁹ ARIÈS, P. *Op. cit.*, p.156.

já contivesse a personalidade humana, sobretudo, devido ao alto índice de mortalidade que estimulava a idéia de que era preciso ter vários filhos para salvar alguns. Como muitas crianças morriam devido às precárias condições de saúde e higiene, pensava-se que um desígnio divino determinava a sobrevivência de apenas algumas crianças. Aquelas que morriam, seriam abrigadas no Reino do Céu, pois, eram puras, qualidade que nenhum ser humano possuía.

A não percepção da criança enquanto pessoa humana dotada de personalidade, paulatinamente, vai sendo alterada. No século XVII, os jogos e brincadeiras eram comuns às crianças e aos adultos, envolvendo toda a sociedade. Isso revela a existência de uma outra moral na Idade Média, diferente da observada em nossa época, sob a qual impera uma rígida distinção entre jogos e brincadeiras destinadas aos adultos e crianças. As origens dessa mudança de mentalidade teria ocorrido nos séculos XVII e XVIII quando os moralistas começaram a difundir a idéia de que os jogos, sem exceção, eram imorais e a sua prática deveria ser evitada. Essa nova postura anuncia uma característica presente no sentimento da infância, uma certa preocupação antes desconhecida, de preservar a moralidade da criança e também de educá-la. Essa nova percepção da criança, portadora de uma pureza a ser resguardada caracteriza um segundo sentimento de infância.¹⁰⁰

A educação realizada por intermédio dos colégios, desenvolve e consolida o sentimento de infância. No século XIV, parece não ter existido a preocupação em separar os estudantes nas classes conforme as suas idades. Os contemporâneos do século XVII achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Atualmente, essa idéia é inconcebível, sendo a aprendizagem escolar de crianças associada à existência de uma classe de alunos de idade similar. A ação dos colégios, a partir do século XVII, pretendeu evitar que a criança se inserisse no mundo dos adultos.

O colégio, difundido a partir do século XIII, é importante para a consolidação do sentimento de infância, evitando que a criança entrasse de imediato no mundo dos adultos, refletindo a sensibilização à fragilidade da infância e à necessidade da criança se desenvolver moral e intelectualmente (século XVII), na medida em que o ambiente

¹⁰⁰ Ibidem, p.143.

escolar propiciaria o desenvolvimento de uma infância mais longa ao adotar medidas pedagógicas inovadoras tal como, a divisão das classes de alunos pelas suas idades.

Contudo, nem todas as crianças francesas do século XVII foram ao colégio. Ao contrário, a antiga estrutura em que a criança, após os sete anos, realizava atividades no mundo dos adultos persistia, seja ao se possibilitar que as crianças fossem aprendizes de mestres, seja ao se possibilitar que ingressassem nos exércitos. Além disso, o processo educacional nos colégios não incluía as crianças do sexo feminino. Isso significou que às mulheres, pelo menos até o século XVII, após a infância, estava reservado o mundo dos adultos, sem prolongamentos. Ariès relata casos, perfeitamente normais para a época, em que meninas de 12 a 13 anos já estão casadas e agem com extrema consciência de seu papel. Comportam-se como adultas diante das responsabilidades que lhes são conferidas: cumprem os afazeres do lar, interpretando o seu papel social.

A diferença da moral medieval para a contemporânea é observada também na questão sexual. Na sociedade do medievo, não havia objeção à liberdade e intromissão das crianças em assuntos sexuais, não se pressupunha que tais assuntos ou práticas pudessem ser prejudiciais às crianças. Estes só viriam a ser censurados no século XVIII, quando uma nova moral surge impulsionada pela renovação religiosa. O emprego de ações e linguagens associadas a práticas sexuais não caracterizavam abuso na época, por acreditar-se que a criança impúbere era estranha à sexualidade.

Os moralistas pretenderam mudar o comportamento social que expõe as crianças aos assuntos referentes à sexualidade, para tanto elegem os jovens como atores privilegiados de suas práticas pedagógicas e o sentimento de culpa como instrumento decisivo para inculcar-lhes a nova moral. Dois elementos seriam fundamentais para o sucesso do trabalho: a escolha dos colégios (educação) como espaço de atuação e a repressão aos jovens mediante ensaios moralistas e castigos corporais.¹⁰¹

O surgimento de sentimento de infância associa-se ao fortalecimento da família. A partir do século XIII, a família conjugal (pai, mãe, filhos, avós), formada por poucos integrantes, se fortalece, isso se deve ao surgimento de novas formas de economia monetária, ao ressurgimento das trocas comerciais, ao fortalecimento do poder real bem como à efetividade da segurança pública. Esse conjunto de fatores possibilitou o

¹⁰¹ Ibidem, p.178.

desenvolvimento de uma família composta de menos integrantes que podia voltar os seus olhos para as crianças. Desse modo, o surgimento de uma família reduzida gera um sentimento de proteção, cuidado e atenção à criança.

É fundamental salientar que o sentimento de infância, construído historicamente, apresenta diferentes significados conforme os seus destinatários. Há aqueles que desfrutaram desse sentimento que, até então, não existia; há outros, contudo, que não puderam exercer esse sentimento. O reconhecimento do sentimento de infância redefine as relações familiares de determinados grupos, notadamente, os nobres franceses que podiam oferecer saúde, educação e melhores cuidados aos seus filhos, enviando-os aos colégios. O grupo que não exerceu o sentimento de infância encontrou limites nas possibilidades econômico-culturais de suas famílias. A consequência direta é que, para uns, seria reconhecido o direito de ter esse sentimento; para outros, as condições econômicas e culturais faziam com que os seus filhos, desde cedo, ocupassem o mundo reservado aos adultos, seja através do trabalho, do exército ou do casamento.

1.5.4 - A moralidade sexual na Revolução Francesa.

Entre ruínas, o amor e os prazeres sobreviviam na França. A revolução burguesa havia negligenciado os hospitais, porém nestes, nos campos de batalha e nos bairros pobres, a caridade aliviava a dor e o luto, a bondade opunha-se à maldade, e a afeição dos pais sobrevivia à independência filial. Muitos filhos admiravam-se com a incapacidade dos pais de compreender seu ardor revolucionário e suas idéias novas; alguns jogavam fora as velhas restrições morais e tornavam-se epicuristas descuidados. A promiscuidade florescia, as doenças venéreas se espalhavam e o número de crianças enjeitadas multiplicava-se.

O marquês Donatien-Alphonse-François de Sade (1740-1814), de família altamente colocada na Provance, chegou a ser governador geral dos distritos de Bresse e Bugey, e parecia destinado à vida de um comum administrador provincial. No entanto, em seu âmago ferviam e fermentavam imagens e desejos sexuais e este procurava uma filosofia que pudesse justificá-los. Depois de uma história envolvendo quatro moças, foi sentenciado à morte em 1772, por “crimes de envenenamento e sodomia”. Fugiu, foi

capturado, de novo fugiu, cometeu novas enormidades, escapou para a Itália, voltou para a França e foi preso em Paris.

Libertado em 1790, ele apoiou a Revolução e em 1792 já era secretário da seção de Piques. Em 1801, já sob o comando de Napoleão, foi preso por haver publicado as obras *Justine* (1791) e *Juliette* (1792), novelas de experiências sexuais, algumas normais, outras nem tanto. O autor preferia as pouco ortodoxas e despendia seu considerável talento literário defendendo-as. Sade argüia que: “todos os desejos sexuais são naturais, e devem ser tolerados com uma consciência tranqüila, mesmo o de encontrar prazer sexual erótico em infligir dor”, este último sentido o imortalizou com a palavra sadismo. Depois de passar por várias prisões, sempre escrevendo interessantes e apimentadas peças teatrais e morreu em um asilo de loucos.

Duran (1975) cita algumas particularidades da moral sexual pós-revolução francesa, fazendo referência à homossexualidade, encontrada entre os estudantes dos colégios na Revolução e da sua popularidade nas cadeias. As prostitutas e os bordéis eram numerosos nos arredores do Palácio Real; estas podiam ser encontradas no teatro, na ópera, e mesmo nas galerias da Assembléia Legislativa. Panfletos circulavam dando os endereços e os preços das casas e das mulheres. Em 24 de março de 1793, a seção do Templo publicou uma ordem: “A Assembléia Geral... desejando por fim às incalculáveis desgraças causadas pela dissolução da moral pública, e pela lubricidade e despudor do sexo feminino, por meio deste nomeia comissários.”¹⁰²

Outras seções aderiram à campanha: patrulhas privadas foram formadas e algumas descuidadas foram presas. Robespierre apoiou esse esforço, porém após sua morte, a assiduidade dos guardiões relaxou e elas reapareceram e prosperaram sob o Diretório, momento em que mulheres de vasta experiência sexual tornaram-se líderes da moda e da sociedade. Para o matrimônio não havia necessidade de padre; depois de 1792, somente o casamento civil era legal; e este necessitava apenas de um compromisso mútuo assinado perante uma autoridade civil. Nas classes inferiores havia muitos casos de casais vivendo juntos sem serem molestados. Como no Antigo Regime, o adultério do marido era muitas vezes tolerado; homens de posses em geral tinham amantes, e sob o Diretório estas eram expostas tão francamente quanto suas esposas. O

¹⁰² DURAN, W. *Op. cit.* p. 168

divorcio foi legalizado por um decreto também em 1792; e daí em diante poderia ser obtido através de um acordo mútuo perante um funcionário municipal.

A autoridade paterna ficou diminuída com o crescimento dos direitos legais da mulher, e mais ainda pela auto-afirmação da juventude emancipada. Ainda Duran (1975), ao citar a experiência de uma historiadora que viajou pela França em 1802, relata o que um jardineiro lhe dizia:

Durante a Revolução não ousávamos repreender nossos filhos por suas faltas. Aqueles que se chamavam de patriotas consideravam que corrigir as crianças era contra os princípios fundamentais da liberdade. Isto fez com que elas se tornassem tão indisciplinadas que muitas vezes, quando um pai pretendia ralhar com seus filhos, este dizia para tratar de sua vida, ajuntando: ‘ Nós somos livres e iguais; a República é o nosso único pai e não existe outro’...Levará um grande número de anos para trazê-los de volta a ter juízo.¹⁰³

Alguns pais radicais, por volta de 1795 mandavam seus filhos para escolas dirigidas por padres na esperança de salvá-los do afrouxamento de maneiras e de moral. A leitura pornográfica era muito comum e de acordo com um jornal da época, era a favorita dos jovens. O restabelecimento de uma rígida disciplina veio sob o império de Napoleão e posteriormente a Revolução Industrial caiu sobre a família com uma força continuada e fundamental.

As mulheres francesas mantiveram um lugar elevado no Velho Regime através da refinada influência de suas maneiras e o cultivo de suas mentes; porém este desenvolvimento era restrito à aristocracia ou à classe média superior. Em 1889, no entanto, as mulheres das classes comuns apareceram visivelmente na política; elas quase fizeram uma Revolução, marchando à Versalhes e trazendo o rei e a rainha de volta para Paris, como cativos de uma comuna que quase estourava com o seu poder recentemente descoberto.

Em julho de 1790, Condorcet publicou um artigo intitulado *Sobre a Admissão da Mulher aos Direitos de Estado*. Em dezembro foi feita uma tentativa por Madame Aëlders para estabelecer clubes devotados à liberação das mulheres. As mulheres faziam-se ouvir nas galerias das Assembléias, porém as tentativas de organizá-las para o progresso de seus direitos políticos acabaram se perdendo na excitação da guerra, na fúria do Terror e na reação consertativa pós-Termidor. Entretanto, alguns ganhos

¹⁰³ Ibidem: 129

puderam ser contabilizados: a mulher, assim como o marido, podia pedir o divórcio e, o consentimento da mãe e do pai só era necessário para o casamento de filhos menores. Sob o Diretório, as mulheres, embora sem direito a voto, tornaram-se um poder aberto na política, promovendo ministros e generais, e orgulhosamente expondo sua nova liberdade de maneiras, de moral e no modo de vestir-se. Napoleão, em 1795, com 26 anos, assim as descrevia:

As mulheres estão em todos os lugares – nos teatros, nos passeios públicos, nas bibliotecas. Vêm-se mulheres muito lindas nos estúdios dos homens letrados. De todos os lugares do mundo, somente aqui em Paris é que as mulheres têm tal influência, pois de fato os homens são loucos por elas, não pensam em outra coisa, e vivem somente através delas e para elas. Uma mulher, a fim de saber o que lhe é devido, e que poder ela tem, precisa viver em Paris por seis meses.¹⁰⁴

A vestimenta das mulheres do período foi afetada pela crença revolucionária de que ela estava seguindo as pegadas da Roma republicana e/ou da Grécia de Péricles. Assim sendo, as mulheres da moda em Paris, depois da queda do puritano Robespierre, abandonaram as saias e as camisas e adotaram como principal peça do vestuário os vestidos simples e folgados, suficientemente transparentes para revelar a maior parte de seus suaves contornos. Durante esse tempo, homens e mulheres elegantes procuravam chamar a atenção pelo modo extravagante de se vestir. Um grupo de mulheres vestidas de homem ante o Conselho da Comuna de Paris em 1792, recebeu uma gentil censura do procurador geral:

Vós, mulheres imprudentes que desejais ser homens, não estais contentes com vossa sorte como ela é? Que mais desejais? Vós dominais nossos sentidos; o legislador e o magistrado estão a vossos pés, vosso despotismo é o único que nossa força não pode combater, porque é o despotismo do amor, e conseqüentemente um trabalho da natureza. Em nome desta própria natureza: permaneçei como ela vos criou.¹⁰⁵

As francesas, no entanto, estavam seguras de que podiam melhorar o que a natureza já tinha feito. A despeito de seus defeitos e talvez por seus excessos, a Revolução Francesa deixou uma poderosa impressão na memória, nas emoções, nas aspirações da França e de outras tantas nações, incluído-se o Brasil, ao formar a visão da possibilidade de Estados mais felizes, incitando homens e mulheres a lutar para realizar os nobres sonhos daquele episódio histórico.

¹⁰⁴ Ibidem:146

¹⁰⁵ Ibidem:153

No entanto, a brutalidade da guerra, permeada de sangue e morte, também levou muitas almas ao pessimismo e à perda de qualquer fé; apareceriam Schopenhauer, Byron, Schubert na próxima geração, mas surgiriam, também, espíritos cheios de esperança e inspiradores como Victor Hugo, Balzac, Schiller, Beethoven, que participaram ativamente do renascimento romântico do sentimento, da imaginação e do desejo contra a cautela, a tradição, a proibição e a restrição. A França Napoleônica exaltada e sofredora tocou tanto as alturas como as profundidades da história, como a história raramente havia conhecido antes e talvez jamais conhecesse depois.

1.5.5 – A Era Vitoriana e o Romantismo

No final do século XVIII e início do XIX, algumas transformações político econômicas mediaram uma reorganização social na Europa Ocidental. A Revolução Francesa assinalava o fim do conceito de monarquia absoluta. Morreram também o neoclassicismo e a Razão, posto que as diferentes camadas sociais, não mais pudessem coexistir orientadas apenas pela razão e pela convenção. Esta transformação dos ideais sociais da Europa recebeu o nome de Romantismo, movimento literário, político e social, caracterizado por elementos como protesto (contra a tirania da razão, a moral vigente, a estratificação social, os males da sociedade), a busca do natural e a valorização da sensação e da emoção.

Em lugar de acusar a sexualidade, os românticos deleitavam-se em ser sentimentais e tempestuosos. Os racionalistas reprimiam as emoções e desabafavam a sua sexualidade, enquanto os românticos restringiam a sexualidade e deixavam fluir suas emoções. O amor romântico com uma tradição de oito séculos, foi se tornando doméstico e puritanizado, sob medida para as dimensões da cultura da classe média; o amor é tornado casto, controlado e também cauteloso: - É a Era Vitoriana nascente.

Apesar de a Rainha Vitória ser coroada apenas em 1837, as características ditas vitorianas já imperavam desde muito antes, tanto na Inglaterra como em outros lugares. Na vida privada, a cultura familiar e a domesticação do amor romântico eram veneradas. Em um mundo comercial, no qual as antigas lealdades e afeições haviam se dissolvido, o

lar seria o único lugar em que o homem poderia experimentar emoções e sentimentos humanos decentes e reconfortadores.

Apesar do enaltecimento doméstico e do casamento não ser visto como simples arranjo econômico ou mesmo um meio para povoar o mundo, o período vitoriano não pode ser considerado um “modelo” de felicidade conjugal. Talvez por essa razão no final do século XIX e início do século XX, o mito dos cavalheiros apaixonados e controlados e das damas assexuadas tenha se desintegrado e a prostituição e as doenças venéreas tenham se alastrado pela Europa.

Diante do perigo com que a mulher do final do século XIX passa a ser sentida, o homem se percebe investido de uma excessiva responsabilidade sexual. A função social que lhe é requerida é a gerência espermática, apagando o vulcânico calor uterino, transformando-o em cinzenta frigidez. Nesse cenário, a criança emerge como que ameaçada pelo perigo do despertar precoce da sexualidade, mediante a suposta periculosidade sexual, tem início um rígido programa de luta contra a masturbação.

Segundo Foucault (1984), em sua *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, na estrutura familiar vitoriana a “pedagogização do sexo da criança” revela uma cruzada contra a masturbação, tida ao mesmo tempo como “natural” e “contra a natureza”; a “histerização do corpo da mulher” expressa uma mulher nervosa (doente); e, no que tange ao homem, a “psiquiatrização do prazer perverso” é a principal fonte de preocupação.

A gerência sexual é fonte de preocupação, porque a idéia de que a mulher pudesse prescindir do homem parecia intolerável, tanto que as mulheres solteiras mais velhas e as lésbicas eram muito mal vistas, configurando imagens desprezíveis, por não terem um homem para regular seus desejos. A ciência médica do século XIX dedicava infindáveis capítulos de estudos sobre as conseqüências nefastas da “manualização,” (masturbação) feminina. A medicina, à semelhança e em substituição à religião, começava invadir o interior dos leitos conjugais, postulando uma *scientia sexualis*, uma ciência para o casamento e para as práticas sexuais. A preocupação médica do século XIX estava voltada, sobretudo, para o gerenciamento orgástico, a parcimônia espermática e o calipedismo.

Um regime de parcimônia espermática deveria ser seguido pelo marido, uma vez que os médicos do período, sob a inspiração de Hipócrates (séc. VI a.C.), concebiam que o esperma era um licor precioso, vida em estado líquido, extrato do mais puro sangue, substância rara, de grande valor, portanto, que não poderia ser desperdiçada, mas preservada apenas para a procriação. Desse modo, a medicina vitoriana avaliza, reforça e pereniza as concepções e finalidades procriadoras do casamento cristão.

Os estudos médicos publicados em meados do século XIX, classificavam a masturbação como “crime”, uma patologia que poderia provocar de tumores à demência, chegando até mesmo à morte. O discurso médico emerge ainda mais sombrio e repressivo do que o religioso. Se Igreja vê a masturbação como pecado, a Ciência vai mais longe, concebendo-a como uma doença que compromete a vida.¹⁰⁶

As relações sexuais sem objetivos procriativos, eram classificadas pelos médicos vitorianos como “fraudes conjugais”. A masturbação recíproca, o coito interrompido e o sexo anal eram diagnosticadas: sevícias graves, com sérias conseqüências patológicas. Para as mulheres, poderiam gerar tumores cancerosos, pois o útero não era “acalmado” pelo esperma. Como se vê, a sanção ao “delito sexual,” já não se faz via penitência, mas pela ameaça de morte.

Mulheres estéreis ou na menopausa, que insistiam em se manter ativas sexualmente eram qualificadas de “messalinas conjugais”, pois ameaçavam a saúde e a moral de seus parceiros, esgotando seu precioso licor. Os aconselhamentos médicos eram matematizados em uma espécie de economia sexual, um número de relações sexuais adequado era prescrito pelo médico: os jovens rapazes casados deveriam manter relações no máximo três vezes por semana, perto dos 40 anos uma vez a cada três semanas e depois dos 50, deveriam se recolher à sábia renúncia.

A política de gerenciamento orgástico carregava em si uma grande contradição. A economia do prazer masculino possibilitava ao homem que o gozo sexual fosse o maior dos prazeres, ocorre que o prazer da mulher não poderia ultrapassar a capacidade de gozo masculino, pois poderia deixar o parceiro desvitalizado com os seus ardores. Para tentar solucionar este problema a classe médica recorria à metafísica de Aristóteles, na oposição entre ato e potência. Segundo esta, a superioridade feminina se restringiria

¹⁰⁶ CATONNÉ, J. P. *Op. cit.*, p. 70

apenas à potência, pois a mulher sendo um ser passivo precisaria de um homem para passar ao ato. Assim, a matematização “saudável” das frequências e regularidades das práticas sexuais, prescreviam que a necessidade de aproximação para as mulheres deveria sobrevir apenas a cada três semanas, cabendo ao marido gerenciar uma quantidade prudente de aproximação, com vias a preservar sua saúde e resolver sua angústia sexual sem, no entanto, despertar a potência insaciável da esposa.

O calipedismo (eugenia), terceira fonte de preocupação médica se justificava na medida em que o marido era encarregado de produzir belos filhos. Para tanto, a Medicina recorria novamente à tradição grega, prescrevendo os “momentos oportunos”. A cartilha calipédica recomendava que o ato sexual deveria acontecer apenas no silêncio do alvorecer e que a mulher não devia assumir as posições que cabem ao homem (por cima), pois poderia provocar gravidez fora do útero e má-formação nos filhos.

O prazer feminino também era alvo da preocupação médica, contraditoriamente, porque ao mesmo tempo em que este prazer expunha o licor precioso do esposo ao desperdício, por outro lado, regidos, ainda, pela tradição hipocrática concebiam que o orgasmo feminino era indispensável para a fecundação. A fim de superar esta contradição era preciso criar uma terceira via: o controle da volúpia venérea, para levá-la a efeito o marido deveria desencadear e ao mesmo tempo limitar o prazer feminino, para evitar os excessos que poderiam desencadear furores uterinos irreparáveis. Este malabarismo foi solucionado em meados do século XIX, com a descoberta de que o gozo feminino não é necessário à fecundação.

A idéia da vocação materna da mulher, a partir de então, serviu para justificar o egoísmo masculino. A sociedade puritana levou essa descoberta às últimas conseqüências, atestando que o prazer tem duas naturezas: a masculina é capaz e a feminina incapaz. Portanto, à mulher honesta caberia ser frígida, pois as mulheres que tinham prazer eram doentes histéricas ou prostitutas.¹⁰⁷

Ao homem caberia a continência do casamento com fins puramente procriativos e à mulher a rígida frigidez. As feiticeiras histéricas já não iam para a fogueira, eram submetidas ao tacho cirúrgico da amputação. As “mulheres nervosas pelo apetite sexual” tinham seus clitoris e ovários extirpados.

¹⁰⁷ Ibidem. p. 70

O receituário médico inventou uma teoria de impregnação espermática, postulando que a mulher guardava a impregnação do seu primeiro parceiro sexual pelo resto da vida. Assim, uma viúva poderia gerar em um novo casamento filhos com as características do primeiro parceiro. A virgindade era defendida ao extremo, agora também como argumento na luta contra as doenças venéreas. O século XIX substituiu parcialmente a caça ao onanismo (masturbação) pela sífilofobia. A sífilis era a atualização do mal fundado no delito sexual, cujo castigo produzia a degenerescência.

A natureza humana má e corrupta medieval de Santo Agostinho é recorrente na degeneração humana da ciência médica moderna, que de tão imbricadas produzem uma verdadeira heresia patogênica. Os sintomas hereges são repaginados em neuroses ou psicoses múltiplas, cujos portadores devem ser impedidos de procriar, sob o risco da degeneração.

O estado de miséria sexual do século XIX atingiu tanto os homens como as mulheres, gerando imensa melancolia e aumentando a tendência suicida masculina. A imagem emblemática desse estado de sofrimento do século XIX foi descrita por Baudelaire: “sexo em luto.” Todavia, nem tudo era sombrio, no final do século XIX alçam-se bandeiras, denunciando as consequências das frustrações sexuais e a medicina dos anarquistas do limiar do século XX passa a militar em favor do amor livre, sinalizando a abertura dos umbrais do tempo presente

1. 5. 6 - A Sexualidade nos dias atuais

O movimento repressivo da sexualidade que imperou ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, foi se alterando com as próprias mudanças do mundo capitalista. Os tratados médicos e científicos, as alterações sociais e a superação de conceitos mecanicistas aceleraram esta modificação. A ciência deu sua contribuição pela Medicina, Psicologia, Antropologia, colocando o sexo como legítimo tema de estudo, obrigando o mundo a reavaliar a satisfação sexual, até então encarada penosamente sob a insígnia da vergonha e da repulsa, agora como uma atividade necessária, saudável e nobre.

A partir da Segunda Guerra Mundial o mundo ocidental adquire um novo modelo e o capitalismo norte-americano sela sua hegemonia. As características fundamentais desse novo modo de vida são o consumo, a dependência de tecnologia sofisticada, a expropriação da subjetividade e a ânsia pelo lucro. O capitalismo dispara o progresso das comunicações, que se tornam os novos aparelhos ideológicos de inculcação consumista.

Diversos movimentos de contestação emergem na sociedade pós-guerra, em meados do século XX, grupos feministas, o rock, negros e homossexuais proclamam a liberação sexual como alavanca de outras exigências de liberdade. O capitalismo de maneira astuta absorve esse grito de liberdade da sexualidade a seu favor, transformando os movimentos populares em propaganda consumista. Sexo e anseios sexuais passam a ser vendidos, a luta feminina é estigmatizada e o corpo da mulher é tornado mais um objeto de consumo.

Os movimentos, por serem históricos, também trazem em si germes da contradição. É fato reconhecido que houve ampliação da liberdade sexual, pois maiores espaços foram conquistados por mulheres e homossexuais entre outros grupos, a juventude também encontrou espaço de contestação na música e criou novas formas de comportamento e de relacionamento. Entretanto, o modelo do capital venceu esta batalha. O sexo é consumido, vende-se pessoas e coisas, mulheres e carros, casais e pornografia. A sexualidade é encomendada, comprada e entregue em domicílio. A quantificação aumenta na mesma medida em que a qualidade do sentido e da finalidade sexual diminui.

Ao ligar objetos a imagens de homens e mulheres belos, ricos e sexualmente sedutores, a propaganda, supostamente, os erotiza. A mídia cria e estabelece padrões para corpos, rostos, roupas, comidas, gostos, utilizando imagens e frases de efeito com apelo sexual. Tudo parece erotizado, no entanto, não passa de aparência, o que ocorre na verdade é que o erótico se deserotiza, pois a banalização do sexo o desvincula dos projetos e da afetividade de cada um, produzindo um pseudo-erotismo que reduz a sexualidade rica, ampla e envolvente ato sexual restrito. Se a cultura, segundo Freud,

nada mais é que o processo de sublimação da energia sexual, a sua estrita utilização genital se revela interceptadora do fluxo cultural.¹⁰⁸

Esse empobrecimento do erotismo rouba do ser humano a capacidade de envolvimento amoroso, as relações entre as pessoas tornam-se relações de uso e troca. Nestas o lucro e o benefício pessoal sobrepõe-se à entrega e ao compromisso. Os relacionamentos tornam-se superficiais, impedindo o crescimento e o amadurecimento do ser humano. Assim, as pessoas se tornam vazias, incapazes de relações profundas e verdadeiras, uma vez que o amor é um apelo que um ser lança a outro, para ser considerado como sujeito pleno de possibilidades, não como objeto.

A sexualidade nesse contexto, extraída de toda gama de dimensões em que deveria se encontrar, ou seja, em todas as ações humanas, se restringe a momentos isolados e é reduzida ao aspecto da genitalidade, ao ato sexual. A sociedade contemporânea, individualista e narcísica, leva os indivíduos a se comportarem como se estivessem diante das câmeras, representando, buscando o melhor ângulo, exibindo o melhor sorriso, caprichando na performance, porque uma das características de Narciso é a necessidade constante da admiração alheia. Os elogios dos outros funcionam como um espelho em que o narcisista vê sua própria imagem refletida. Tudo nessa sociedade se transforma em espetáculo. É o modelo de relacionamento da geração “voyare”, “Big Brother”.

O desejo permanente de fama, sucesso e beleza incitado pela propaganda leva os indivíduos a temerem e rejeitarem a velhice e o corpo fora da forma padronizada; a eterna juventude e a magreza são glorificadas, enquanto envelhecer ou engordar se tornam crimes execráveis. O bombardeio da propaganda do corpo perfeito acaba por gerar uma tendência generalizada à insatisfação. A divulgação incessante pela mídia de corpos magros, longilíneos, esbeltos, de pele branca, cabelos loiros e olhos azuis associada ao consumo de produtos, de forma latente ou explícita, promove uma idealização desse tipo físico corporal, relacionando-o aos ideais de beleza, saúde, felicidade e ao poder de atração sexual.

Esses modelos, cujo padrão estético não corresponde ao tipo físico mais freqüente em nosso país, podem contribuir sobremaneira para a construção de uma auto-

¹⁰⁸ MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. 8ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

imagem negativa para aqueles que não se enquadram no padrão veiculado pelas propagandas. Crianças e jovens são as principais vítimas e podem se sentir “feios” e, conseqüentemente, diminuídos nas possibilidades de auto-aceitação e autocuidado, quesitos absolutamente indispensáveis para a busca do prazer nas relações afetivas.

Mas, nem tudo é mercado de consumo, tampouco pecado, patologia ou repressão na sociedade contemporânea. O terrível onanismo (masturbação) da Idade Média hoje é apenas uma maneira de expressar a sexualidade, o prazer tem direito à cidadania e mesmo que não se configure na Constituição, é um direito moral de homens e mulheres.

O casal da segunda metade do século XX tem liberdade para vivenciar relações amorosas e sexuais, coabitar, ter filhos, para somente depois decidir se quer se casar. A herança antiga e medieval, além do código napoleônico como instrumentos da dominação masculina legaram representações negativistas ao casamento, entretanto, diversos países superaram esses enquadramentos, outros cogitam, leis que estabelecem o “contrato de união civil” que permite a duas pessoas, qualquer que seja o seu sexo, declarar sua união.

Tratar do tempo de curta distância apresenta sempre sérios riscos, uma vez que a realidade é permeada de contradições, no entanto algumas características da sexualidade contemporânea podem e merecem ser destacadas. O mundo marcado pela revolução técnico-científica, condiciona também a sexualidade, a verdade da revelação divina foi substituída pela descoberta científica da proveta e da anticoncepção. E embora subsistam resquícios medievais, a imagem maniqueísta da mulher oposta entre Eva e Maria já começou a ser desfeita, sendo introduzida uma terceira opção entre a prostituta e a mãe. Não parece de menor importância romper com o ideal ascético que ditou as nossas condutas por dezenas de milênios. A culpa sexual inculcada e tornada carne pelo tacho penitencial é hoje, de modo geral, uma peça em desuso. O sexo de ante-sala do inferno passou a objeto paradisíaco. O motivo da penitência ontem virou motivo de reivindicação hoje.

A ciência dos últimos cinquenta anos altera o estatuto sexual contemporâneo sobretudo pelos seguintes acontecimentos científicos: a publicação do *Relatório Kinsey* (1953), a descoberta da pílula anticoncepcional (1957) e a edição do *Relatório Hite*

sobre a *Sexualidade Feminina* (1976), a primeira pesquisa realizada por uma mulher sobre mulheres.

Os relatórios Kinsey (1953) concentraram suas investigações na questão do orgasmo, postulando a igualdade de direitos entre os parceiros. Essa “democracia sexual”, no entanto, só se socializa como fenômeno de massa depois de mais de 20 anos depois da sua publicação. A nossa atualidade sexual começa a ser delineada na década de 1950, no entanto a mudança de mentalidade não se fez ao mesmo tempo e em todos os espaços.

Os estudos psicanalíticos de Freud desenvolvidos entre as duas guerras mundiais do século XX, só se firmaram na comunidade médica, depois de 1970. Freud (1930) denuncia a moral que persegue as relações sexuais e constata o fracasso do projeto civilizador, afirmando que a repressão sexual gera neuroses e psicoses. A idéia pedagógica de Freud era permitir maior satisfação de certas pulsões violentamente reprimidas, substituindo a repressão patogênica pela sublimação.

Freud sofreu críticas póstumas de Marcuse (1955), pelo “o sacrifício sistemático da libido, por um desvio rigorosamente imposto para atividades e manifestações socialmente úteis” em nome da civilização. A crítica de Marcuse se dirige ao pessimismo freudiano em *O Mal-Estar da Civilização* (1930), destacando que Freud estigmatiza novamente uma civilização ocidental que atingiu um ponto culminante em sua política de restrições sexuais ao organizar a sexualidade heterossexual genital monogâmica como a única legítima.

A revolução industrial provocou o êxodo rural, com o êxodo, os homens começaram a trabalhar para obter salários, a usar dinheiro em espécie para comprar mercadorias e pagar por serviços, e, ainda, mandaram seus filhos para a escola. A mulher já não era mais tão imprescindível no lar; os filhos deixaram de ser uma vantagem econômica (mão-de-obra), ao contrário, passaram a representar um luxo dispendioso, por via de consequência, precisaram ser limitados. A revolução industrial produziu a família vitoriana em um século, para destruí-la no século seguinte, pelo processo de dar ao direito de amar prioridade em relação ao ato de procriar.

As mulheres contemporâneas vivenciaram possivelmente a maior parcela da transformação sem precedentes da sexualidade na sua história. A igualdade sexual como

um dos aspectos de paridade de direitos com os homens. A sexualidade constituiu a locomotiva deste avanço. Essa metamorfose, no entanto, não foi rápida e nem definitiva, basta lembrar que os primeiros lampejos da luta feminina datam do início do século XX, com a militância da médica Madeleine Pelletier pela emancipação tanto sexual, quanto econômica e política da mulher.¹⁰⁹ A pílula anticoncepcional foi testada e colocada no mercado americano entre 1957 e 1960. No Brasil ela só foi liberada na década de 1970, possibilitando mais do que o simples direito ao prazer feminino, porque a despreocupação com a maternidade indesejada concedeu à mulher a possibilidade de um projeto existencial igualitário ao do homem.

As feministas lúcidas, no entanto, constataram que a igualdade contraceptiva, não se fez acompanhar de igualdade social e econômica. Os salários masculinos ainda se mantêm 1/3 mais altos que os femininos e as atividades que se feminizam tendem a ser desvalorizadas. A oposição trabalho assalariado masculino x trabalho doméstico feminino permanece. É fato que a aspiração igualitária feminina alcançou um espaço sem precedentes na história, no entanto a essência dessa igualdade de direitos precisaria ser garantida também pela independência econômica.

Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo* (1949) afirmou que a liberdade das mulheres limitou-se à busca de prazer num mundo “em que os homens continuam sendo, concretamente, os únicos senhores”. Uma verdadeira metamorfose precisaria partir de um projeto que visasse sua independência total, cuja condição seria a autonomia material. Para Beauvoir, somente dessa maneira a metade da humanidade poderia sair do estado de “escravidão”. A autora afirmava naquele momento que aquele se tratava de um “período de transição”. No entanto, apesar de alguns satisfatórios avanços, passadas quase seis décadas, ao que parece, ainda não saímos dessa transição, pelo menos no Brasil. A ciência permitiu com a contracepção aumentar a igualdade e tornar efetivas as aspirações de emancipação feminina. Contudo, os obstáculos à livre iniciativa feminina ainda é uma questão aberta.

Retomando a questão da influência da ciência e da tecnologia nas transformações da sexualidade contemporânea percebemos que o papel de controle da intimidade sexual

¹⁰⁹ CATONNÉ, *Op. cit.* p.178.

que coube em um primeiro momento à religião, via confissão, atualmente é reconfigurado pela ciência, via terapia sexual.

Segundo Foucault (1984), em a *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, a ciência tornou-se um mecanismo de controle da sexualidade, através de um discurso de científico, pelo qual se busca a “normalidade” e a “objetividade” do sexo, que além de reforçar tabus e preconceitos, reduz o sexo a uma visão biologizante. Ao estruturá-lo como algo “natural”, estabelece padrões de normal ou patológico, classifica os tipos de comportamento, determina a profilaxia e aprisiona os indivíduos à última palavra do especialista, por quem o sexo é vigiado e regulado. Os especialistas (psicólogos, sexólogos e agora também os professores) são pagos para ouvirem falar da vida sexual dos outros. Ocorre que segundo Bataille (1980):

O especialista nunca pode estar à altura do erotismo. Entre todos os problemas, o erotismo é o mais misterioso, o mais geral, o mais longínquo. Para aquele que se não pode furtar a ele, para aquele cuja vida se abre à exuberância, o erotismo é, por excelência, o problema pessoal. E ao mesmo tempo, por excelência, o problema universal. O movimento erótico é também o mais intenso dos movimentos (à exceção, se se quiser da experiência dos místicos). Por isso está situado no cume do espírito humano.¹¹⁰

O impacto gerado pelo mistério sexual leva as pessoas a temerem a ação dele. A paixão, apesar da promessa de felicidade que a acompanha, introduz a idéia de perturbação e desordem e talvez esteja justamente aí a razão da necessidade dos poderosos de controlar a sexualidade pela repressão. Porque como já disse o poeta Chico Buarque, em *O que será, que será*, a sexualidade é “o que não tem governo, nem nunca terá”.

Os fatores que mais se destacaram na história sexual do final do século XX e início do XXI foram a biotecnologia, a AIDS e a sexologia. A biotecnologia permitiu tanto o sexo sem procriação como a procriação sem sexo. A inseminação com doador e a fertilização *in vitro* avançaram na mesma medida em que eram acusadas pela Igreja de constituírem ofensas às Leis Sagradas da natureza, por infringirem a vocação procriativa do casamento cristão.

As pesquisas sobre a AIDS(1990), introduziram no universo dos relacionamentos afetivos a nefasta noção de parceiro de risco ou de agente contaminador, e de modo paradoxal, homologaram a legitimidade de mais de um parceiro e a bissexualidade.

¹¹⁰ BATAILLE, G. *O erotismo: o proibido e a transgressão*. 2. Ed. Lisboa: Moraes, 1980, p.245.

O terceiro aspecto da transformação científica da sexualidade refere-se à sexologia. As infindáveis curas psicanalíticas foram substituídas por uma sexologia que promete acesso rápido e eficiente ao orgasmo a partir de uma mecânica de “instrução programada”. O caminho do paraíso, no entanto, tem seus percalços, posto que da reivindicação do direito ao prazer chegou-se ao “dever do orgasmo”. O sexo entrou no rendimento produtivista, uma mecânica exigente transforma as pessoas em “máquinas sexuais”, cuja performance se torna uma obsessão e o direito, uma meta de resultados e de desempenho. Assim, a liberdade sexual, transfigura-se em penoso constrangimento.

Aos sexólogos de plantão que oferecem o orgasmo a qualquer preço cabe a ambígua função de consertar os seus defeitos e provocar o pedido de reparo. Triste modernidade. A ciência e a tecnologia são realmente vias de mão dupla. É correto afirmar que o orgasmo, como ponto culminante do prazer, é um bem desejável para uma sexualidade feliz. Entretanto sua busca é livre, toda liberdade pode se transformar em tirania, mas nem por isso a liberdade pode ser condenada, uma vez que a liberação sexual abriu a possibilidade de uma sexualidade autêntica, escolhida e sem culpa.

Para Catonné (1994) uma ética e uma moral são suficientes para vivenciar uma sexualidade livre e responsável, consoante a esta concepção um olhar retrospectivo mostra que no século XIII, a sodomia era um crime punido com a fogueira, em 1895, no reinado vitoriano, Oscar Wilde foi condenado a dois anos de trabalho forçado em detenção por “delito” homossexual e o parágrafo 175 da Constituição Alemã que permitiu aos nazistas em meados do século XX, enviar mais de um milhão de homossexuais para os campos de concentração.

Refazer uma história amarga é necessário para demonstrar que nenhuma situação é irreversível. As políticas de prevenção à AIDS, o fenômeno provavelmente mais polêmico da atualidade, também partem do apelo à responsabilidade das pessoas. É fato que a doença preocupa, no entanto, contraditoriamente, o pânico não foi espalhado, também não escorregamos no lodo da “peste gay”, que considerava a doença uma exclusividade homossexual, explicada pelos puritanos como vingança divina pelo mal fundado no delito sexual, que retornava maligna, já que não trazia apenas a degenerescência, mas a morte.

Vivemos no final da primeira década do século XXI, ainda, um momento de transição, mas um momento muito singular, no qual é possível conjugar uma igualdade de sexos, ainda, em construção com uma relativa liberdade sexual. Estes fenômenos, a nosso parecer representam um avanço descomunal diante da tradição teológica e médica repressora que segundo Baudelaire “fez de cada um de nós, o carrasco de si mesmo”. Ao que parece conseguimos, mesmo que parcialmente, nos livrar do estigma do “mal da concupiscência da carne”. Resta agora a construção de um projeto existencial fundado no reino da liberdade.

CAPÍTULO 2

Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente inconsciente. (Laplanche & Pontalis -Dicionário de Psicanálise)

MATRIZES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DOS ESTUDOS SOBRE A SEXUALIDADE HUMANA: DE FREUD À FOUCAULT

A história da sexualidade empreendida até aqui faz valer o dito de que toda história é história contemporânea: tem um compromisso com o presente, ou seja, interroga o passado tomando como referência questões que fazem parte da nossa vida, como a existência de desigualdades de classe, de gênero ou de opção sexual, os significados das aparências, as manifestações da sexualidade, a luta por direitos, o papel da família, do Estado, das religiões e das ciências no cotidiano das pessoas, os limites e as possibilidades de acesso à cultura, entre outras.

No final da primeira década do século XXI cabe a nós educadores e pesquisadores da Educação, refletir acerca de novos investimentos, com vias à melhoria do ensino. Inúmeras contribuições poderiam ser relatadas, mas o que propomos nesta investigação é o investimento em um aspecto essencial da condição humana: a sexualidade. Há algum tempo já é reconhecida a importância dessa dimensão ontológica do ser na formação do sujeito, no entanto, no dia-a-dia das instituições educacionais não existe de fato um investimento efetivo na Educação Sexual das crianças e dos adolescentes. Sob a ótica de Freud e nas interlocuções com Wilhelm Reich, Herbert Marcuse e Michel Foucault, alicerces teóricos desta investigação, analisamos uma experiência vivenciada em nosso percurso profissional pela educação, tentando decifrar como a presença de determinados elementos apresentados por tais abordagens, podem contribuir para uma qualificada formação de professores, na qual a Educação Sexual possa emergir.

Atualmente, na medida em que se amplia o acesso à educação para segmentos da população que há anos atrás estava fora da escola, o grande desafio que se impõe é a qualidade da educação. Esta qualidade não se refere apenas à possibilidade de oferecer mais computadores e/ou recursos tecnológicos aos alunos, mas está essencialmente

ligada a uma perspectiva de formação em que se privilegia a promoção humana, sua liberdade e sua autonomia.

Nos ambientes educacionais lidamos cotidianamente com seres sexuados, portanto, uma formação que proponha um diálogo mais aprofundado com as matrizes teóricas da sexualidade pode contribuir sobremaneira para que o educador continue a ampliar o seu conhecimento, auxiliando-o a compreender as suas manifestações e a manejar suas resistências e conflitos. Essa aproximação do educador com os referenciais teóricos e conceituais da sexualidade pode contribuir, ainda, para a construção de um olhar ao mesmo tempo crítico e sensível, pautado na teoria, na experiência e na reflexão

Assim, com o intuito de propiciar o contato com as origens do que se apresenta na atualidade, elaboramos breves sínteses sobre os fundamentos teóricos da sexualidade elaborados por estudiosos consagrados, procurando realizar uma escrita simples, a fim de apresentar algumas idéias e conceitos que também poderão ser importantes para compreender as análises tecidas nesta tese.

2. 1. Freud e a Sexualidade Infantil

Começemos pelo princípio. O psicanalista vienense Sigmund Freud (1856-1939), “pai da psicanálise,” centra sua teoria psicanalítica sobre três pilares: a existência do inconsciente;¹¹¹ a importância central da *sexualidade* na constituição do sujeito; e, na ação do recalque¹¹² (protótipo de outros mecanismos de defesa utilizados pelo ego) para evitar o desprazer.

A curiosidade sobre a sexualidade e os sentimentos que ela desperta sempre esteve presente ao longo de toda história da humanidade. As referências sobre o estudo das liberdades individuais e do amor podem ser encontradas desde a Antiguidade

¹¹¹ Na linguagem corrente, o termo “inconsciente” é utilizado como adjetivo, para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados. Em psicanálise, o “inconsciente” é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou sistema constituído por conteúdos recalcados que escapam às outras instâncias, o pré - consciente e o consciente. Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso e, em grande parte, o eu e o supereu. In: LAPLANCHE & PONTALIS, *Dicionário de Psicanálise*, São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 235

¹¹² “Recalque:” Processo psíquico presente na origem do inconsciente pelo qual uma idéia, sentimento ou desejo que o indivíduo tem por repugnante é por este excluído de admissão consciente, mas persiste na vida psíquica. Ibidem, p. 450.

clássica nos escritos de Platão, ao identificar *Eros* como o deus do Amor, responsável pela atração entre os corpos: a força que impulsionava a vida.

Também Freud se referiu ao *Eros* de Platão como a força vital do amor: a libido,¹¹³ trazendo significativas contribuições ao ampliar o conceito de sexualidade, destacando que esta não é apenas uma dimensão do psiquismo humano, mas é, também, e, sobretudo, o conjunto de processos através dos quais um ser humano se constitui na sua relação com outros, psiquicamente interiorizados.

O psicanalista vienense foi pioneiro ao afirmar que as crianças eram dotadas de sexualidade desde o início da vida e que buscavam o prazer, inicialmente, oral, depois anal e, finalmente, genital. E, ainda, que as pulsões ou instintos básicos se manifestam em *Eros* - instinto de vida (erótico, relativo ao bem estar) e *Thânatos* - instinto de morte (agressividade).

Em sua Primeira Tópica do aparelho psíquico, comparou o psiquismo humano a um *iceberg*, destacando que na superfície demarca-se o consciente, enquanto o submerso esconde o inconsciente, e que na zona de flutuação, entre os dois anteriores, encontra-se o pré-consciente. Na segunda tópica complementou este raciocínio, introduzindo a noção de *Id*, *Ego* e *Superego*.

Freud tratava os seus pacientes tentando trazer à consciência aquilo que se encontrava no inconsciente, insistindo que todos os detalhes se ajustavam perfeitamente entre si e que a personalidade era formada durante a primeira infância. Os principais instrumentos de trabalho de seu método terapêutico eram a hipnose, a interpretação de sonhos (atividade simbólica) e a livre associação de palavras.

Os estudos sobre a sexualidade humana adquiriram um caráter de grande relevância com a publicação do livro *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), a partir de então, uma série de estudiosos, pensadores e cientistas (Jung, Reich, Marcuse, Lacan, Betelheim) passou a buscar mais conhecimento a respeito desse amplo e complexo fenômeno, tanto como referência psicanalítica quanto biológica ou sociocultural.

¹¹³ Em latim significa desejo. Não há uma definição satisfatória para libido, mas ela se refere, essencialmente, a energia das pulsões relativas a tudo o que se pode incluir sob o nome de amor. (Ibidem, p.267).

2. 1.1 – As contribuições de Freud para a educação.

A Psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor.
(Freud, numa carta a Jung)

Uma reflexão que pretenda buscar as origens, de forma metódica, envolvendo uma relação de totalidade das questões que envolvem a sexualidade deve partir sempre da referência dos grandes clássicos para a melhor compreensão do objeto de conhecimento a ser investigado. Embora Sigmund Freud não fosse um pedagogo e tampouco seu estudo sobre a sexualidade humana tenha se relacionado, diretamente, com o contexto dos processos educativos, o psicanalista vienense sempre esteve presente no cenário das grandes inquietações pedagógicas, dando um forte contributo para o conhecimento do funcionamento da mente humana, conhecimento este que tem sido muito importante para compreender os efeitos da ação educativa tanto no contexto da família como da escola. Assim, os estudos freudianos, mesmo distantes do contexto educacional, desempenham um papel significativo na compreensão das relações educativas e na organização da vida escolar.

Diversos e importantes aspectos da cultura ocidental foram transformados em decorrência das teorias de Freud que ousou saber e por sua ousadia, além dos benefícios diretos ligados à terapêutica que criou, contribuiu, ainda que indiretamente, com diversas outras áreas do conhecimento como a Pedagogia, a Antropologia, a Linguística entre outras tantas. Sua influência na cultura envolveu incontáveis aspectos das relações humanas e apenas para especificar o que ora nos interessa focar, podemos citar as suas descobertas sobre a sexualidade infantil e a repressão a ela, que promoveram modificações de tal amplitude em nossa vida cotidiana, capazes de alterar padrões seculares de comportamento. O mesmo é aplicável às contribuições posteriores que pelo caminho aberto por ele, transformaram a visão da relação estabelecida entre pais e filhos / professores e alunos e valorizaram a mente da criança, anteriormente, desconsiderada.

Em um artigo escrito em 1914, intitulado *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, Freud argumenta sobre a importância da relação professor - aluno, analisando o que exerce maior influência no educando, se a disciplina estudada (conteúdo) ou a personalidade do professor:

[...] é difícil dizer se o que teve mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós, e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada, e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.¹¹⁴

É curiosa a relação que o autor estabelece com a escola e os vínculos com os professores: “Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos, sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?”¹¹⁵ Embora Freud não tenha empreendido formulações diretas sobre a educação, a análise de sua obra nos remete com frequência à palavra *educação*. A contribuição fundamental da teoria freudiana para a educação pode ser expressa no entendimento de que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que têm muita importância no seu âmbito emocional influenciam sobremaneira os comportamentos posteriores. Um fenômeno que pode ser, analogamente, comparado à relação existente entre o professor e o aluno.

Esta analogia norteia as nossas investigações sobre a visão de ser humano e de sexualidade configurada entre os professores da escola básica, buscando identificar e interpretar falas, comportamentos, atitudes e condutas, bem como os valores que os permeiam e são constituídos nas relações professor-aluno. A escolha dos professores das séries iniciais deu-se em decorrência destes se apresentarem, conforme Freud (1914), como os “protótipos de adultos” às crianças e jovens. A opção pelas crianças da escola básica deve-se justamente, porque é nesse período da vida que o *superego* se desenvolve e forma a personalidade social e moral das crianças, um momento, portanto em que se encontram fortemente sujeitas às influências de condutas e valores socializados pelos seus educadores.

¹¹⁴ FREUD, S. *Algumas considerações sobre a psicologia do escolar* (1914). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, s/d., XIII, pág. 286.

¹¹⁵ Idem.

2. 1. 2 – A Teoria da Sexualidade

Com Copérnico, o homem deixou de estar no centro do universo.
Com Darwin, o homem deixou de ser o centro do mundo animal.
Com Marx, o homem deixou de ser o centro da história
(que, aliás, não possui um centro).
Com Freud, o homem deixou de ser o centro de si mesmo.
(Eduardo Prado Coelho)

O otimismo racionalista¹¹⁶ do século XIX concebia que a razão humana já havia se desenvolvido tão plenamente, que o conhecimento completo da realidade e das ações humanas poderia ser atingido. No início do século XX, Freud abalou tal perspectiva quando afirmou que tudo o que as pessoas pensam, fazem, sentem e desejam, dizem e calam, não está sob o pleno controle de nossa consciência, porque desconhecemos a existência de um poder psíquico que atua sobre a nossa consciência sem que ela o saiba. A esse poder ele deu o nome de *inconsciente*.

O perfil narcísico de seres conscientes e racionais no qual os seres humanos se espelharam durante séculos foi profundamente arranhado e a bela imagem que tínhamos de nós mesmos foi triplamente ferida: A primeira ferida foi infligida por Copérnico, ao provar que a Terra não estava no centro do Universo e, portanto, os seres humanos não eram o centro do mundo; a segunda foi desferida por Darwin, ao provar que os seres humanos descendem de um primata, sendo apenas um elo na evolução das espécies e não seres especiais, criados por Deus para dominar a natureza; e a terceira foi impingida pelo próprio Freud, ao demonstrar que a consciência é a menor e a mais fraca parte da nossa vida psíquica.

O psicanalista vienense recusou-se a considerar a consciência como a essência da vida psíquica e, por conseguinte, tornou o estudo do inconsciente objeto central da sua psicanálise, cujo propósito era a cura das perturbações mentais, para tanto utilizava como método: a interpretação e como instrumento: a linguagem. Em *Cinco ensaios sobre a psicanálise* (1969), afirma:

A psicanálise propõe mostrar que o Eu não somente não é o senhor na sua própria casa, mas também está reduzido a contentar-se com informações raras e fragmentadas daquilo que se passa fora da consciência, no restante da vida psíquica [...]. A divisão do psíquico num psíquico consciente e num psíquico

¹¹⁶ Refere-se ao “racionalismo”- Doutrina filosófica moderna (século XVII) que superestima o poder da razão ao admiti-la como única fonte de conhecimento válido. (Representante: René Descarte).

inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise, sem a qual ela seria incapaz de compreender os processos patológicos, tão freqüentes quanto graves, da vida psíquica e fazê-los entrar no quadro da ciência [...]. A psicanálise se recusa a considerar a consciência como constituindo a essência da vida psíquica, mas nela vê apenas uma qualidade desta, podendo coexistir com outras qualidades e até mesmo faltar.¹¹⁷

Freud chegou ao conceito de inconsciente por estar insatisfeito com os resultados obtidos até então no tratamento de doentes mentais, feito com técnicas de hipnose e sugestão. Passou a utilizar, então, um novo procedimento terapêutico denominado técnica de associação livre, através do qual pôde observar em conversas com uma paciente, que as reações apresentadas por ela (sonhos, lembranças, emoções e sentimentos) eram determinadas por uma vida inconsciente desconhecida. Assim, inferiu que somente interpretando as palavras, os sonhos, as lembranças e os gestos do paciente é que poderia chegar a essa vida inconsciente.

Na teoria de Freud a estrutura e o funcionamento da vida psíquica são formados por três instâncias: duas inconscientes e uma consciente. Para indicá-las, utilizou os termos “isso”; “eu”; e, “super – eu”, que, mais comumente, nos são apresentados em termos originários do latim: *id*, *ego* e *superego*. O *id* é a instância inteiramente inconsciente; o *ego*, a instância consciente; e o *superego*, possui tanto aspectos inconscientes quanto conscientes.

O *id* é formado por instintos, impulsos orgânicos e desejos inconscientes, aos quais Freud designa pulsões. A pulsão é a representação psíquica de uma fonte de estímulos internos, situada entre o anímico e o físico. Segundo Freud (1996):

O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é a sua relação com suas fontes somáticas e seus alvos. A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico.¹¹⁸

As pulsões são regidas pelo *princípio de prazer* (que exige imediata satisfação) e o *id* é a energia dos desejos e instintos em busca da realização desse princípio do prazer. Freud descobriu que os impulsos e os desejos inconscientes, as pulsões, são de natureza sexual e por isso empregou outro termo latino para referir-se a elas: *libido*. O *id* é o reservatório da libido ou o reservatório primitivo da energia psíquica. Freud descobriu,

¹¹⁷ FREUD, S. *Esboço de Psicanálise*, p.165-321. In: Obras Psicológicas Completas. RJ: Imago, 1969.

¹¹⁸ FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, p.159. In: Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, Vol.VII, 1996.

ainda, que a sexualidade não se reduz ao ato sexual genital, tendo em vista que envolve todos os desejos que pedem satisfação e que podem ser satisfeitos em qualquer parte de nosso corpo ou na totalidade dele.

A pulsão é entendida como força impulsionante, que comporta um objeto que visa atingir um objetivo: a satisfação, a descarga de energia. É o objeto que possibilita a satisfação e tal objeto de satisfação é variável de sujeito para sujeito. Freud observou que é na relação da criança com suas figuras parentais que se dá a ligação entre as pulsões e o objeto. As condições de dependência da criança, aliadas à necessidade do amparo maternal trazem o dualismo que constitui a nossa essência: de um lado, o desejo (pulsões sexuais nunca satisfeitas); e de outro, a necessidade (pulsões de autoconservação que se satisfaz). Este desejo, constituinte do sujeito, nasce das primeiras marcas de satisfação com o objeto.

Na teoria psicanalítica de Freud a sexualidade não diz respeito somente ao prazer e às atividades que envolvem o aparelho genital, mas a

[...] toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.) e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual.¹¹⁹

No final do século XIX, o médico scandalizou a sociedade européia, introduzindo a idéia da sexualidade infantil. Ele inicia os seus estudos sobre a temática abordando a questão da *amnésia infantil*, buscando explicações para o fato da maioria das pessoas não conseguir recordar acontecimentos da primeira infância. Freud escreve que a amnésia é fruto do recalque e que as crianças são *perversas polimorfas*, pois obtêm satisfação por múltiplos meios.

O *chuchar*¹²⁰ (sugar com leite) é apresentado como o modelo das manifestações da sexualidade na infância, pois a sua finalidade não está na satisfação das necessidades (nutrição), já que a criança suga várias coisas que não estão relacionadas à alimentação (objetos, órgãos de seu próprio corpo ou de outrem) e após esta ação tem uma reação de relaxamento prazeroso.

¹¹⁹ LAPLANCHE J. & PONTALIS J. *Op. cit.*, 1991, p.476

¹²⁰ O “chuchar,” que já aparece no lactente e pode continuar até a maturidade ou persistir por toda a vida, consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios), do qual está excluído qualquer propósito de nutrição.

Nesta manifestação da sexualidade a pulsão é auto-erótica, pois em princípio é desprovida de objeto e voltada para o próprio corpo: “Está claro, além disso, que o ato da criança que chucha é determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora lembrado.”¹²¹ O ato de chuchar é precedido das primeiras mamadas, momento em que os lábios se tornaram zonas erógenas. Para Freud (1905): “a atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois se torna independente delas”.¹²²

A partir daí define as três principais características da sexualidade infantil:

- a) Tem origem a partir de uma função somática (a satisfação foi vivenciada antes para que se tenha a necessidade de repeti-la em função de um aumento de tensão);
- b) É auto-erótica; e,
- c) Seu alvo sexual se acha sob o domínio de uma zona erógena (estimulada perifericamente).

O autor entende por zona erógena, uma parte da pele ou mucosa na qual alguma estimulação provoca uma sensação prazerosa, portanto, qualquer parte do corpo pode se tornar uma zona erógena. Freud assinala, ainda, níveis de organização da sexualidade infantil, diferenciados pelos órgãos que sentem prazer e pelos objetos ou seres que dão prazer, que se desenvolvem entre os primeiros meses de vida e os cinco ou seis anos, articuladas ao desenvolvimento do *id*:¹²³

1 - Fase oral: caracteriza o início da formação psíquica. O contato com o mundo se dá pela boca, o seio materno é objeto de prazer; a criança não discrimina ainda o eu do outro;

2 - Fase anal: busca da satisfação que se dá a partir das funções excretoras, os objetos de prazer são brincar com massas e tintas, amassar barro ou sujar-se; a relação dual mãe-bebê ainda predomina;

3 - Fase fálica: a sexualidade infantil alcança o seu ápice, quando também se aproxima o seu período de declive, o desejo e o prazer localizam-se no órgão genital masculino, falo ou pênis, pois a criança seja ela, menino ou menina, só reconhece este

¹²¹ Ibidem, p.171.

¹²² Idem.

¹²³ FREUD, S. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 2002, p.75.

órgão sexual. Nesta fase para os meninos, a mãe é o objeto do desejo e do prazer, para as meninas é o pai. O falo representa o poder e nesse nível existe uma renúncia na ligação entre a criança e a mãe, quando acontece o primeiro momento da escolha do objeto.

Sob a influência do mundo externo, parte do *id* experimenta uma transformação, desenvolvendo uma organização especial que passa a atuar como mediadora entre o *id* (mundo interno) e o mundo externo, ao qual Freud denominou: *ego*. Ao *ego* consiste a tarefa de autoconservação, em busca da satisfação do prazer e do evitar o desprazer. Frente a um sinal de angústia que possa causar desprazer, o *ego* coloca em cena mecanismos de defesa que visam descargas das tensões. Em seu ensaio intitulado *O ego e o id* (1969), Freud afirma: “O *ego* é um pobre coitado, espremido entre três escravidões ou três senhores: os desejos insaciáveis do *id*, a severidade repressiva do superego e os perigos do mundo exterior.”¹²⁴

No transcorrer da terceira fase (fálica), surge no centro do *id* o que Freud denominou Complexo de Édipo ou Complexo Nuclear das Neuroses, determinando toda vida psíquica do indivíduo. O termo complexo indica um conjunto de pulsões pelas quais se exprime o mesmo desejo: o desejo incestuoso pela mãe ou pelo pai. Este é o desejo fundamental que organiza a totalidade da vida psíquica e determina o sentido de toda vida humana, pois tudo dependerá de como a criança conseguirá superar ou não esse complexo. Ao Complexo de Édipo subjaz, ainda, o sentimento de ameaça de castração ou o surgimento do Complexo de Castração, no qual a criança teme perder o falo (as meninas imaginam que também o possuíram um dia) como punição por seu desejo incestuoso.

O *superego* se refere à censura das pulsões que a sociedade e a cultura impõem ao *id*, impedindo-o de satisfazer plenamente aos seus instintos e desejos; o *superego* é a repressão, particularmente, a repressão sexual. Este se manifesta à consciência de modo indireto, sob a forma da moral, como um conjunto de interdições e deveres, que são desenvolvidos, sobretudo, pela educação para a produção do sujeito moral bom e virtuoso. Para Freud cabe ao *superego*: a consciência moral; a auto-observação e a formação de ideais.

¹²⁴ FREUD, S. *O ego e o id*, p.132. Vol. XIX. In: *Obras Psicológicas Completas*. RJ: Imago, 1969.

Enquanto consciência moral o superego apresenta aspectos conscientes e como atividade de repressão, suas operações são inconscientes. O superego se desenvolve no período de latência, que se situa entre os seis ou sete anos de idade e o início da puberdade ou adolescência. Neste período é formada a personalidade moral e social e quando a sexualidade genital propriamente dita surge, esta se vê obrigada a seguir o caminho traçado pelo superego.

Ao *ego* é atribuída uma dupla e simultânea função: recalcar o *id* (satisfazendo o superego) e satisfazer o *id* (limitando o poder do superego). Uma vida consciente normal refere-se, portanto, ao equilíbrio encontrado pela consciência (*ego*) para realizar esta função dual. Segundo Freud (1969) as neuroses indicam as dificuldades de realização desse equilíbrio e as psicoses (loucura) exprimem a incapacidade do *ego* para realizar esta dupla função, seja porque o *id* é excessivamente forte ou o *ego* excessivamente fraco.

O inconsciente impedido de se manifestar, diretamente, à consciência o faz de modo indireto e a maneira mais eficaz para esta manifestação se dá com a *substituição*. Assim, o inconsciente oferece à consciência um substituto socialmente aceitável e por meio do qual ela pode satisfazer tanto ao *id* quanto ao *superego*. Os substitutos são imagens ou representações analógicas dos objetos de desejo que formam o imaginário psíquico, que, ocultando e/ou dissimulando o verdadeiro desejo, o satisfaz indiretamente por meio de substitutos (a chupeta ou o dedo para o seio materno; tintas ou argila e escultura para as fezes; a pessoa amada no lugar do pai ou da mãe). Além destes substitutos reais, o imaginário inconsciente oferece ainda outros, entre os mais freqüentes estão os *sonhos*, os *lapsos de memória* e os *atos falhos*, por meio dos quais se torna possível realizar desejos inconscientes de natureza sexual, como satisfações imaginárias do desejo.

Na escola e em outras situações de socialização, entramos em contato com sintomas¹²⁵ tanto individuais quanto de grupos, advindos dos vínculos estabelecidos nos diferentes grupos sociais a que pertencemos. O sintoma está relacionado com o lugar

¹²⁵ Para Freud, os sintomas neuróticos são resultantes de um conflito que se estabelece no aparelho psíquico, cujo objetivo é a satisfação da libido. A libido insatisfeita, quando repelida pela realidade, procura outras maneiras de se satisfazer, caso não consiga encontrar um objeto substituto. Cf. FREUD, S. *Obras Psicológicas Completas*, Vol. XVI Conferência XXIII, *Os caminhos da formação do sintoma*.

que a criança ou adulto ocupam nesses grupos. Se a escola é um espaço coletivo, se faz necessário olhar o grupo como foco de intervenção do educador. Identificar e trabalhar sintomas como o ciúme, a inveja, a rivalidade, a segregação, a estigmatização possibilita intervenções que contribuem para o amadurecimento das relações sociais e afetivas e para o convívio respeitoso com a diversidade e diferença, de modo a impulsionar o novo, ao invés de manter práticas hostis e cristalizadas.

Os sintomas encontrados em alguns professores, alunos ou grupos podem ser entendidos como reincidências de determinadas condutas cristalizadas e endurecidas, o que compete ao educador qualificado é propiciar novas dinâmicas educativas capazes de ajudar crianças ou grupos a arriscarem novas posturas, na medida em que passam a conhecer mais sobre si e sobre o outro.

2. 1. 3 - O Mal - Estar na Civilização

Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja feliz
não se encontra incluída no plano da 'Criação'.
(Sigmund Freud – 1930).

Freud estabelece uma relação entre a psicanálise e o social em *O Mal – estar na Civilização* (1930), mostrando que o ser humano tem uma incompatibilidade com a vida em sociedade, pois se de um lado, há pulsões e desejos individuais, de outro existe a vida social com suas renúncias. A civilização trava uma luta permanente contra o indivíduo e sua liberdade, de maneira a substituir o seu poder destrutivo pelo poder da comunidade, pois: “A satisfação irrestrita de todas as necessidades apresenta-se como o método mais tentador de conduzir nossas vidas; isso, porém, significa colocar o gozo antes da cautela, acarretando, logo, o seu próprio castigo”.¹²⁶

O autor justifica que a natureza humana precisa de controle para viver em sociedade, pois a tarefa da civilização é oferecer segurança ao indivíduo “é evitar o sofrimento, colocando o seu prazer em segundo plano”. Ocorre que vivemos um impasse, pois se mostramos agressividade, entramos em rota de colisão com a

¹²⁶ FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. In: Obras Psicológicas completas de Freud. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 73-171, vol. XXI.

civilização; e se evitamos a agressividade desejada, geramos culpa e obstáculos para a nossa felicidade particular. Conforme Freud (1930):

A felicidade constitui um problema da economia da libido do indivíduo. [...] O programa de tornar-se feliz, que o princípio de prazer nos impõe não pode ser realizado; contudo, não devemos – na verdade, não podemos – abandonar nossos esforços de aproximá-lo da consecução, de uma maneira ou de outra.¹²⁷

O sacrifício do desejo pessoal em nome da segurança coletiva reúne desejo e sacrifício, e esta tensão pode gerar tanto grandes realizações quanto imensas destruições. A agressividade é necessária para criar o novo, posto que seja a desencadeadora do movimento, no entanto o desafio se encontra em usá-la sem ferir o outro.

[...] essa tendência à agressão, que podemos perceber em nós mesmos e cuja existência supomos também nos outros, constitui o fator principal da perturbação em nossas relações com o próximo; é ela que impõe tantos esforços à civilização.¹²⁸

Para tolerar o mal-estar na civilização buscamos saídas ilusórias e diante da impossibilidade de realizar nossos desejos, buscamos substituições para estas satisfações. No esforço de evitar o sofrimento e buscar a felicidade, ainda que parcial, o ser humano sublima suas pulsões desviando-as para o trabalho, o remodelamento alegórico da realidade, o amor, os sintomas. A sublimação da pulsão, portanto, é fundamental para o desenvolvimento cultural, haja vista que a sua ocorrência é que torna possível o incremento das atividades psíquicas superiores.

Destarte, o conceito de civilização freudiano articula três elementos fundamentais: a agressividade, a angústia e o sentimento de culpa. Este último aspecto da relação do sujeito com a cultura é desenvolvido a partir do conceito de superego. O sentimento de culpa é definido como uma tensão estabelecida entre o ego e o superego, da qual resultaria a necessidade de punição. Este teria origem a princípio no medo de uma autoridade exterior (antes da formação do superego) e, posteriormente, no medo do superego. No primeiro caso, a renúncia pulsional seria suficiente para evitar o sentimento de culpa, todavia, no segundo, a renúncia não bastaria, pois se o desejo persiste a culpa (re)aparece, uma vez que o plano das ações e das intenções não são distintos. Para Freud, existe uma estreita relação entre a civilização e o sentimento de

¹²⁷ Ibidem, p.87

¹²⁸ Ibidem, p.163.

culpa, porque a civilização só pode alcançar o objetivo de manter os seres humanos unidos através do crescente fortalecimento deste sentimento, de modo a formar um superego cuja influência produz a evolução cultural.

Os importantes escritos de Freud trazem contribuições profícuas ao estudo da Educação Sexual na Escola e da formação do professor, pois possibilitam a compreensão dos fenômenos que envolvem o inconsciente e a consciência da importância da sexualidade no despertar da curiosidade das crianças, haja vista que devido a tabus ou preconceitos, os educadores nem sempre tem podido lidar com as questões sexuais inerentes ao desenvolvimento infantil. É através da curiosidade sexual que compreendemos de onde e como viemos ao mundo, o que nos impele a desejar compreender como funcionam outros diferentes elementos do mundo. É desse modo que começamos a pensar, a conhecer e estabelecer relações com os outros e com a aprendizagem, e que os vínculos com o saber se constituem. A escola é um espaço de relação, onde o ensinar e o aprender se dão pelo contato com o outro, o que possibilita ao educador qualificado identificar as necessidades dos seus alunos. A identificação das manifestações, dos sintomas e dos conflitos sexuais das crianças se mostra uma importante ferramenta para o professor.

Ao retomar a teoria da cultura freudiana é possível perceber que há um contraponto entre violência e criatividade; quando a agressividade, que é o motor necessário para a aprendizagem, pode ser bem trabalhada, os potenciais agressivos podem ser elaborados, resultando em criação, ao invés de destruição. Em síntese, o postulado freudiano refere que a civilização é construída sobre a repressão das pulsões e sobre a sua renúncia, por via de consequência, *o mal – estar na civilização* consiste no sentimento de culpa vivido pelo sujeito dividido entre satisfazer e/ou renunciar aos seus desejos.

O processo civilizatório introduziu cultura ao selvagem, tornando-o humano, através do que hoje podemos chamar de *aparelhos ideológicos de Estado*,¹²⁹ privando o ser humano da satisfação de parte dos desejos e pulsões do selvagem. A cultura, ao atribuir características humanas ao selvagem levou-o a ter noção de si (sujeito) e do

¹²⁹ Conceito marxista de Louis Althusser sobre sistemas de repressão por meio da educação, do direito, da política, da cultura, da religião, das ciências etc.

outro (objeto); a criar o desejo (no lugar das pulsões instintivas) e seus objetos: amor, felicidade, frustração, doença, cura; a reprimir a agressividade; a inventar o sentimento de culpa; a gerar doenças na alma e no corpo; a dar sentido à vida, já que dela passou a ter consciência; e a formar o seu aparelho psíquico: o superego (consciência da lei externa) que introduz o princípio de realidade; o ego (mediador dos mundos externo e interno), que ao não dar conta da frustração do prazer, gera patologias; e, o id (mundo instintivo das pulsões) que passa a ser mediado pelo ego e reprimido pelo superego.

A vida humana regida por dois princípios que se contrapõem: o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*, também chamados por Freud de instinto de vida e instinto de morte, de um lado tem no instinto de vida o fundamento para interagir na civilização de forma a aproximar os indivíduos, trabalhando em favor da vida comunitária e de outro, tem no instinto de morte a ação oposta, contra a civilização. Do conflito estabelecido entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, a fundamental análise a ser considerada diz respeito à relação entre o amor, poder que induz à necessidade de não querer privar-se do objeto de desejo, e a dor, sensação desagradável provocada, em virtude da não concretização de uma relação interpessoal. Se de um lado o amor é visto como instinto de vida e se manifesta por meio do desejo e da afloração da sexualidade, de outro, a dor pode ser enquadrada no que Freud denominou princípio de morte, nas manifestações de agressividade, resultantes da insatisfação e da incapacidade de concretização do amor.

O amor é uma das formas mais eficientes para a realização dos desejos e a ausência de uma relação ou a insatisfação do desejo conduz à dor. Freud se refere à dor como um sentimento moral que tem origem corpo. Enquanto sensação ligada à moralidade e à busca da felicidade, a dor provém das relações interpessoais, sejam estas apenas afetivas ou investidas de impulsos sexuais.

O conflito, a angústia, a indignação e resistência de educadores e educandos provocam desassossego e por essa razão, se constituem em elementos essenciais para a aprendizagem. Uma vez acolhidos e bem encaminhados, resultam em movimento e desacomodam parte do que até então estava instituído. O desconforto impulsiona novos desejos e abre espaço para a transformação e a elaboração do novo.

2. 2 – Wilhelm Reich: A Teoria Econômico-Sexual

Amor, trabalho e saber são as fontes de nossa existência.
Deverão regê-la também.
(Wilhelm Reich)

Neste tópico pretendemos refletir sobre as contribuições de Wilhelm Reich (1897-1957) para o campo da Educação Sexual na escola. Uma das grandes marcas deste teórico foi o seu otimismo conceitual, tendo em vista que acreditava na possibilidade de superação da miséria social /sexual. Sob a influência de Freud, Reich articulou psicanálise e educação sexual, buscando na primeira as contribuições para uma formação saudável, com vias ao bem-estar das pessoas.

Este médico e psicanalista americano foi aluno de Sigmund Freud e a princípio aceitou as teorias freudianas, no entanto depois de alguns anos passou a contestá-las. Reich sempre se preocupou com a felicidade humana e também com uma das questões mais angustiantes para os educadores: qual o melhor tipo de educação? O psicanalista americano concordava com os postulados do mestre vienense que muitos conflitos psíquicos que surgem nas crianças, podem influenciá-las sobremaneira no futuro. Em função disso, buscou refletir sobre os tipos de processo educativo (adequados e inadequados) para a formação da criança.

Para tanto, parte da teoria freudiana que indica três destinos para os desejos tornados conscientes: julgamento de condenação, sublimação e satisfação direta. Reich dá mais destaque ao último porque produz maior nível de descarga dos desejos, para ele o que importa é não perder o desejo, em todos os sentidos, porque um estado de abatimento prolongado pode gerar patologias.

Poucos psicanalistas foram tão polêmicos como Reich, admirado por muitos como um ícone da liberdade sexual e por seus trabalhos sobre a neurose, entendida como o conflito entre a energia vital sexual e a sociedade autoritária que a reprime, e considerado por seus detratores, um louco. Na verdade, o percurso desse dissidente da segunda geração freudiana tende ser contado de modo caricato pela historiografia especializada.

Fruto de uma época sensível a mudanças culturais em decorrência do abalo sísmico provocado pela Primeira Guerra Mundial e pelo nazismo, Reich foi um

importante crítico da educação e da moral sexual repressivas, oriundas da família autoritária, tema desenvolvido com originalidade em seu livro *Psicologia de massas do fascismo* (1933). Para ele, o fascismo é a expressão da estrutura irracional do caráter do homem médio, cujas necessidades biológicas e primárias e cujos impulsos são reprimidos há milênios.

As preocupações de Reich com a educação e a política atravessaram toda sua obra, ainda que não explicitamente, buscando os meios possíveis para emancipar uma sociedade, cujos indivíduos tinham medo da liberdade. O caminho vislumbrado por Reich foi uma educação menos repressiva sexualmente para as crianças, capaz de promover a profilaxia das neuroses e trazer como resultado uma sociedade mais livre, saudável e feliz.

2.2.1 – A função do orgasmo

A forma como um povo se expressa nas palavras, no corpo,
nos gestos é a maneira como ele se expressa na política e no social
que constitui uma nação. (Wilhelm Reich)

Apesar do profundo respeito demonstrado em suas obras tanto à figura humana quanto à teoria de Freud, Reich apresentou com este três divergências fundamentais: a primeira se referia à política, uma vez que tentou unir Marx e a Psicanálise, quando para Freud a paixão política pouco ou nada se distinguia da paixão religiosa; a segunda dizia respeito à genitalidade, haja vista que Reich postulava uma diferença entre a sexualidade genital adulta e a sexualidade genital infantil, salientando esta diferença em função do valor que atribuía à dimensão corporal dos acontecimentos psíquicos; e a terceira tangia à absoluta repulsa de Reich pela hipótese do instinto de morte, formulada por Freud.

Portador de uma forte tendência humanista, Reich buscava atuar no sentido da transformação do campo social, preocupado com a adequada canalização do fluxo da energia para o bem - estar do indivíduo na sociedade; posicionando-se frontalmente contra qualquer tipo de dogmatismo ou sectarismo, sua proposta era ajudar o indivíduo a recuperar e reapropriar-se da energia paralisada na musculatura - *couraça muscular* ou *couraça de caráter*, pois acreditava que a estagnação de energia era a principal causa das doenças tanto sociais como individuais.

Em 1924 escreveu o artigo: *A importância terapêutica da libido genital*, introduzindo formalmente o seu conceito de potência orgástica, definida como a capacidade de: “entregar-se ao fluxo de energia biológica sem inibição, a capacidade para a descarga completa de toda a excitação sexual reprimida, através de contrações involuntárias do corpo.”¹³⁰

A teoria de Reich trouxe como temática central a função do orgasmo, postulando que o papel primordial da sexualidade emerge “no amor, no trabalho e no conhecimento, as principais fontes da nossa vida,” fontes estas que, portanto, “deveriam também governá-la.”¹³¹ O amor, nessa perspectiva, é a expressão de um sentimento universal de apego e de simplicidade que atribui significado à vida sexual.

Em 1927, Reich afirmou que “*a sexualidade é a força que deseja*”, uma potência específica do corpo sexual e uma energia orgânica que atinge sua plenitude na convulsão orgástica. Reich estava em busca de saúde emocional quando afirmava que ao criar ondas de excitação, as experiências emocionais evoluem do orgasmo genital, se expandindo pelo corpo todo em *pulsção, contração e expansão*.¹³²

Em *A função do Orgasmo - Problemas econômico-sexuais da energia biológica* (1942), Reich traçou uma síntese biopsicológica do vazio relacional presente nas pessoas, estudando as causas dessa carência afetiva, apontando alternativas psicológicas para os males e apresentando uma energia desconhecida: *o orgônio cósmico*, regente das emoções biológicas que governam os processos psíquicos.

Reich argumentava que natureza e cultura, instinto e moralidade, sexualidade e realização se tornaram incompatíveis em decorrência da cisão empreendida na estrutura humana, incompatibilidade da qual o ser humano só poderia se libertar quando vivenciasse a exigência biológica da satisfação sexual natural, quando vivesse plenamente sua sexualidade e sua potencialidade orgástica.

Para o autor a estrutura do caráter do indivíduo moderno é reflexo de uma cultura patriarcal autoritária, caracterizada pelo encorajamento do caráter contra a sua própria natureza interior e contra a miséria social que o rodeia:

¹³⁰ REICH, W. In: *Primeiros escritos*. Rio de Janeiro, 1992, p.126.

¹³¹ Idem. *A função do orgasmo - Problemas econômico-sexuais da energia biológica*. São Paulo: Brasiliense, 1974, p.116.

¹³² Idem. *Psicopatologia e sociologia da vida sexual* (1927). São Paulo: Global [s/d].

A formação das massas no sentido de serem cegamente obedientes à autoridade se deve não ao amor paternal, mas à autoridade da família. A supressão da sexualidade nas crianças pequenas e nos adolescentes é a principal maneira de conseguir essa obediência.¹³³

Reich salienta que para cada atitude de caráter existe uma correspondente atitude física e que o caráter do indivíduo se expressa no corpo na forma de rigidez muscular ou o que denominou: couraça muscular; partindo dessa premissa, passou a trabalhar o relaxamento da couraça muscular, juntamente, com o seu trabalho analítico, visando lidar com a libertação de emoções como prazer, raiva e ansiedade através do trabalho com o corpo. A couraça poderia localizar-se tanto na superfície como na profundidade corporal, se apresentar macia como uma esponja ou dura como uma rocha. Sua função seria proteger o indivíduo de experiências desagradáveis, em contrapartida, acarretaria a redução do organismo para o prazer. As tensões musculares crônicas serviam para bloquear pelo menos uma de três excitações biológicas: ansiedade, raiva ou excitação sexual. Para Reich (1927) a couraça física e a couraça psicológica eram, essencialmente, a mesma coisa.

O princípio básico da técnica de análise do caráter, segundo a teoria reichiana é o restabelecimento da mobilidade biológica e psíquica, através da anulação do encorajamento (rigidez) do caráter e da musculatura. Para ele sexualidade e angústia são funções do organismo vivo, de natureza bioelétrica, que operam em direções opostas: expansão agradável e contração angustiante. O que inicialmente, atuaria como defesa contra os sentimentos de tensão e ansiedade excessivos acabava se tornando uma camisa de força física e emocional, uma vez que a couraça servia para restringir tanto o livre fluxo de energia como a livre expressão de emoções do indivíduo.¹³⁴ Reich (1942) definiu como ditatoriais tanto a vida social quanto a moralidade vigente por se prestarem a mistificar os sentimentos naturais da vida, subvertendo-os e assemelhando-os a constrangedora pornografia:

Nossa terra jamais encontrará paz duradoura e procurará em vão satisfazer a prática da organização social, enquanto políticos e ditadores de qualquer partido, ignorantes e ingênuos, continuarem a corromper e a liderar massas populares sexualmente doentes.¹³⁵

¹³³ REICH, W. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1974, p.121.

¹³⁴ À semelhança de Sócrates, Reich acreditava que para romper uma prisão a pessoa precisava primeiro admitir que estivesse presa.

¹³⁵ Ibidem, p.87.

Para o autor os indivíduos educados em uma atmosfera que nega a vida e o sexo, desenvolvem o medo do prazer, que é representado em sua couraça muscular. A couraça serviria para nos desligar de nossa natureza interna e também da miséria social que nos circunda. A couraça impede que o indivíduo experimente emoções fortes, limitando e distorcendo a expressão dos sentimentos. Assim, as emoções bloqueadas nunca são eliminadas, uma vez que não são expressas.

Na área educacional, usando seus conhecimentos médicos, Reich buscou indicar formas apropriadas de educação, lutando contra a educação coibidora e autoritária, deixando isso claro em sua tese da teoria do orgasmo, quando defende uma sexualidade livre de preconceitos e obrigações.

As preocupações com os problemas sociais encaminham o olhar do psicanalista para a área educacional, suas preocupações estavam intimamente ligadas à procura de discutir, alertar e, sugerir procedimentos que pudessem ser utilizados por qualquer pessoa envolvida na ação educativa. Diante da tese freudiana de que a neurose era inevitável, formulou propostas educacionais, cujo objetivo era minimizar as dificuldades humanas. Para Reich, a boa educação deveria conseguir delinear limites sem inibir completamente a vida pulsional da criança.

Nessa direção em seu livro *O Caráter Impulsivo* (1925) descreve quatro possibilidades de educar as crianças,¹³⁶ estabelecendo a relação entre frustração e satisfação pulsional: Na primeira, a frustração e a satisfação pulsional são parciais, segundo o autor, é a forma mais adequada de educar, pois coloca limites sem inibição à criança. O caminho é uma educação que permite aos instintos alcançar um determinado nível de desenvolvimento, para depois, progressivamente serem introduzidas as frustrações, sem nunca perder de vista a importância das cordiais relações com a criança. A tarefa educativa começa com o nascimento, pois se a criança comete erros graves em seus primeiros dois anos de vida, dificilmente pode ser corrigida mais tarde.

Em *Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas* (1926), falando das frustrações necessárias Reich diz:

Não ceder quando uma criança não quer sair do parque ao anoitecer ou quando se nega a tomar regularmente as refeições, faz parte das frustrações

¹³⁶ Apud: ALBERTINI, P. Reich: *História das idéias e formulação para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994, p.205.

necessárias. Estas frustrações necessárias distinguem-se das desnecessárias por servirem não só aos interesses da sociedade, como também os da própria criança. Se a criança continuasse a ser tal como nasceu, ou seja, primitiva, egoísta, só preocupada com a obtenção do prazer, mais tarde sucumbiria na luta pela vida. A criança tem de aprender que não está só no mundo.¹³⁷

Com efeito, as frustrações necessárias para Reich são apenas as que visam canalizar os instintos naturais das crianças, que poderiam vir a representar algum impedimento para a adaptação na sociedade. Na segunda possibilidade educativa: a frustração excessiva cria condições para a organização de um caráter inibido, muita frustração e pouca satisfação pulsional criam pessoas excessivamente contidas e tolhem a expressividade da criança; na terceira: a atitude permissiva extremada, caracterizada pela mínima frustração e grande satisfação pulsional, gera indivíduos sem capacidade de adiar satisfação, portanto sem capacidade de autocontenção, e na quarta e última alternativa de educação para as crianças: a atitude permissiva seguida por frustração intensa e traumática é responsável pelo aparecimento do caráter impulsivo. Assim, Reich busca a justa medida de uma boa educação, utilizando um viés quantitativo: grau de satisfação/ frustração pulsional. Nesse sentido, o erro educativo, à semelhança da ética de Aristóteles, estaria tanto no excesso quanto na falta de frustração pulsional.

Outro aspecto interessante da contribuição teórica de Reich à educação e à formação do professor se encontra em sua temática: compulsão a educar. Ao descrever como o educador deve ser, como e quando deve reagir e por que reage, busca identificar as motivações inconscientes que o impelem a uma prática educativa repressora, caracterizando três tipos de compulsão a educar:

1. A patologia do educador - produz frustrações desnecessárias no educando.

[...] diante de qualquer manifestação instintiva da criança, “recordam” os seus próprios desejos infantis reprimidos, e as instâncias instintivas das crianças representam um perigo para as subsistências das próprias expressões. Ora, esse perigo é impedido à custa de proibições educativas que exigem claramente os traços característicos da compulsão para educar.¹³⁸

2. Ambição insatisfeita - constitui um dos motivos essenciais da compulsão para educar. Basta observar o educador que sente como um testemunho negativo da sua arte educativa, que a sua vítima não se comporte como um “adulto”. “Sente-se direito”,

¹³⁷ Ibidem, p.206.

¹³⁸ Ibidem, p.63.

“fique quieto”, “tire a mão daí,” e assim sucessivamente, não é de causar espanto que crianças saudáveis reajam violentamente a esse “bombardeio educativo.”

3. A experiência vivenciada de frustração infantil - está ligada à infância do próprio educador, é possível que deseje corrigir a própria infância, mas para a mentalidade inconsciente, reparar a própria meninice significar vingar-se, comportando uma compulsão sádica para educar no inconsciente.¹³⁹

Desse modo, Reich coloca o seu conhecimento clínico a serviço da área educacional. Diversos textos podem ser encontrados na publicação *Children of the Future* (1950/1984), sem tradução para português, na qual propõe o treinamento de pais e educadores em intervenções educacional-terapêuticas, destacando que estes, por conviverem diuturnamente com as crianças, precisam ser preparados para intervenções, que incluem o toque corporal para tentar evitar a cronificação de bloqueios.

2.2.2 - A Educação das Crianças

As condições que regem a educação das crianças correspondem ao submetimento da sexualidade infantil às circunstâncias sociais prevalentes: as pressões ambientais ligadas à cultura exigem renúncia de certos aspectos impulsivos e não de outros e, ‘se tais circunstâncias forem modificadas, tanto as condições de formação do caráter, como as suas estruturas, também se modificarão’.

(Wilhelm Reich, *Análise do Caráter*, 1933)

Os escritos reichianos endereçados à educação das crianças, tratam da educação no sentido amplo, como criação, e não especificamente da educação formal escolar. É importante pontuar que a ótica reichiana sempre atrelou o domínio da educação ao da saúde. Assim sendo, Reich escreveu e se envolveu com a educação, visando alimentar o seu projeto preventivo. Desde os seus escritos iniciais, é possível identificar a preocupação em identificar as maneiras potencialmente patogênicas de educar crianças, diagnosticadas por ele como incoerentes, autoritárias e negativas da exuberância da sexualidade infantil.

Reich (1950) fez um investimento maciço no potencial preventivo da neurose por meio da educação das crianças, fundamentando seu projeto em duas teses básicas: A

¹³⁹ Ibidem, p.64.

neurose é uma doença de massa produzida por um determinado contexto sociocultural, portanto, poder ser tratada e prevenida; e o trabalho de prevenção dessa enfermidade deve privilegiar a maneira como a cultura lida com o tema da sexualidade.

Nas orientações centrais de seu projeto preventivo, focado no domínio sexual da educação da criança empreende uma análise crítica da estrutura social e particularmente das instituições responsáveis pela formação sexual do ser humano, enfatizando a família, a escola e as entidades religiosas. Para o autor, as dificuldades neuróticas eram produzidas socialmente, sendo assim poderiam ser evitadas, através de transformações socioculturais que originassem modificações no campo da sexualidade.

Em seu livro *Psicologia de massa do fascismo* (1933), editado no ano da ascensão de Hitler ao poder, Reich busca entender porque boa parte do proletariado alemão, contra os seus próprios interesses de classe, apoiou o partido nazi-fascista. Neste texto a repressão sexual é apresentada como uma matriz que prepara o indivíduo para a aceitação das demais repressões. A inibição sexual tenderia a gerar pessoas impotentes para com a vida e traria como consequência indivíduos potencialmente aderentes a ideologias autoritárias como a nazi-fascista, que, sob o manto da moralidade, aliava proteção e satisfação de impulsos sexuais e destrutivos.¹⁴⁰

Segundo Reich uma proposta de revolução sexual via educação das crianças seria capaz de surtir efeitos que poderiam ultrapassar a simples esfera da luta pelo direito ao amor sexual e se inserir em um projeto mais amplo de transformação das estruturas sociais e humanas. Nesse sentido, em 1926, publicou o seu primeiro artigo dedicado à educação infantil: *Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas*, fazendo um alerta para os possíveis erros cometidos pelos pais na educação das crianças, freqüentemente, pelo excesso de interferência e por razões alheias às necessidades do processo educativo. Ao criticar o exagero educativo do período defendia a proposição de que se os pais, dado às suas dinâmicas inconscientes muitas vezes, não se constituíam em bons educadores, então só restava apostar mais no potencial auto-regulador das próprias crianças.¹⁴¹

¹⁴⁰ REICH, W. *Psicologia de massa do fascismo*. Porto, Portugal: Escorpião, 1974.

¹⁴¹ REICH, W. *Os pais como educadores: A compulsão a educar e suas causas* (1926) In: SCHMIDT, V. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*, (pp. 53-68). Porto, Portugal: Escorpião, 1975.

A noção de auto-regulação foi tomada como eixo central de sua perspectiva preventiva, entendendo a educação das crianças como o fórum privilegiado para este projeto. O foco de sua análise voltou-se, a partir de então, para o domínio sexual da educação. Um escrito paradigmático desse período pode ser encontrado no texto *Sobre o onanismo* (1929), no qual se encontram orientações preventivas a respeito de como o educador deve proceder ao se deparar com a masturbação infantil:

- Que fazer quando um menino de dois anos brinca com seu membro?
- Deixe que o menino se masturbe tranqüilamente... Proibir o onanismo poderia unicamente lançar as bases para sucessivos transtornos sexuais...¹⁴²

O investimento na educação das crianças foi assumindo um espaço cada vez maior no projeto psicoprofilático de Reich, que assim explica essa ampliação:

[...] quero que compreenda que a terapia individual não vale a pena. Não vale a pena. Ah, sim, para fazer dinheiro e ajudar aqui e ali, vale a pena. Mas do ponto de vista do problema social, do problema da higiene mental, não vale a pena... 'Só as crianças valem a pena. É necessário recuar até o protoplasma não afetado'.¹⁴³

Os escritos reichianos enfatizam a importância do bom estado emocional do educador infantil e as medidas psicoprofiláticas passam a envolver ações cada vez mais precoces, desde a preparação da gestante. A proposta educativa para a infância almeja evitar a presença de defesas crônicas, automatizadas no processo de encorajamento da criança.

2. 2.3 - Política e sexualidade

Reich almejou durante toda a sua vida conjugar a intervenção social e a reflexão teórica, no esforço de demonstrar que política e sexualidade são domínios reciprocamente articulados e dependentes. Em seu primeiro trabalho, na Policlínica Psicanalítica de Viena, instituição que oferecia tratamento terapêutico aos que não dispunham de recursos para bancar o atendimento, entrou em contato com a difícil condição existencial de indivíduos que sofriam, simultaneamente, com sérios problemas psicológicos e com a penosa pobreza material.

¹⁴² REICH, W. *Sobre o onanismo*. In: Reich, A. *Se teu filho pergunta*. RJ: Espaço PSI, 1980, p.37.

¹⁴³ HIGGINS, M. & RAPHAEL C. (Org.) *Reich fala de Freud*. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979, p.55.

Segundo o comentário de Reich em um texto autobiográfico, intitulado *Pessoas em Dificuldade* (1927), a sua articulação entre a sexualidade e a política foi precipitada por um trágico acontecimento.¹⁴⁴ As ruas de Viena foram tomadas por milhares de pessoas; misturando trabalhadores, crianças, mulheres e espectadores. A poucos metros de distância, presenciou uma cena marcante: policiais balearam friamente manifestantes pacíficos e desarmados. Como autômatos, os agentes da lei atiravam em pessoas, que aliás, pertenciam à sua própria classe social. Diante do massacre, Reich se questionou: - “Por que alguns indivíduos perdem o senso crítico e passam a agir como máquinas de destruição rígidas e insensíveis?”

O comportamento da multidão em relação aos atiradores, também, chamou sua atenção quando percebeu que apesar dos policiais, montados a cavalo, avançarem e abrirem fogo, os grevistas, numericamente superiores, não esboçavam qualquer revolta ou atitude para evitar a matança (em dois dias, cerca de oitenta pessoas foram mortas). Neste momento se indagou: - Por que eles não reagem?

Estas questões fizeram com que Reich questionasse a leitura social de cunho psicanalítico e saísse em busca de teorias que pudessem ampliar sua compreensão das engrenagens sociais. Nessa empreitada, entrou em contato com a obra de Karl Marx. Depois de ler *O Capital*, concluiu que Marx representava para a Economia o que Freud significava para a Psiquiatria. Em Freud, julgava ter encontrado uma teoria que demonstrava que as forças inconscientes que controlam a ação e o pensamento humanos são, em última análise, forças instintuais biológicas; e nas obras de Marx, deparou-se com a análise dos processos e condições sócio-econômicos objetivos, independentes da vontade humana consciente, determinantes de nossos pensamentos e existência.

Ao sintetizar os princípios básicos do materialismo dialético¹⁴⁵ de Marx e Engels, inferiu que o desenvolvimento dos fenômenos naturais da sociedade e do psiquismo resulta de contradições e que o desenvolvimento dialético era expressão e consequência de uma dupla negação, a negação da negação ou síntese dos opostos; exemplificando

¹⁴⁴ Na manhã de 15 de julho de 1927, pela manhã, um paciente que viera para o atendimento informou-lhe que uma ampla greve havia eclodido. Ele resolveu então cancelar o atendimento e ir observar o protesto. Apud: ALBERTINI, & P. BEDANI, A. *Política e sexualidade na trajetória de Reich: Viena (1927-1930)*. Encontro (Santo André), v. 11, p. 62-77, 2006.

¹⁴⁵ Segundo Engels a dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento, nas suas relações recíprocas, no seu movimento, aparecimento, desenvolvimento e decadência. Princípios gerais da dialética: a) tudo se relaciona; b) tudo se transforma; c) mudanças qualitativas; d) luta dos contrários

este último aspecto da dialética, utiliza as sociedades primitivas como referência, por essas organizações sociais apresentarem, originariamente, uma visão a favor da sexualidade, que foi sendo negada na medida em que se estabelecia a economia privada, transformando-se, a *posteriori*, em uma concepção anti-sexual. Assim sendo, esta concepção deveria ser novamente negada, em um estágio mais avançado (o socialismo), reconvertendo-se em uma afirmação social e estrutural da sexualidade. Este novo movimento afirmativo expressaria a síntese, agora em outro patamar, daquilo que foi inicialmente negado.

Dos postulados de Freud retomou a idéia de que a criança vem ao mundo com um conjunto de necessidades e correspondentes impulsos e enquanto um ser cultural passa a fazer parte não só da sociedade próxima que é a família, mas também indiretamente, da sociedade em geral. Uma relação de reciprocidade é estabelecida entre a organização econômico-social, os instintos e o ego do recém-nascido, dando origem a um conflito entre as necessidades instintivas e a ordem social (representada primeiro pela família e depois pela escola) que leva a uma mudança. Como neste confronto o indivíduo é o adversário mais fraco, a mudança acaba ocorrendo no interior de sua estrutura psicológica.

Ao tentar, ao mesmo tempo, aplicar a crítica sociológica de Marx à psicologia de Freud e a psicanálise à teoria social, Reich (1933) fundou uma nova linha de pesquisa: a Economia Sexual, postulando que o núcleo da neurose residia em uma insatisfatória descarga genital da excitação sexual. A perspectiva econômico-sexual deu especial atenção à forma e à quantidade da energia biossexual represada ou descarregada. No entanto, também levou em conta o quanto as sociedades autoritárias promovem e “lucram” com a contenção crônica da energia orgástica, base a partir da qual se desenvolvem tanto as patologias neuróticas como a submissão à ordem política dominante.

Certo de que apenas a experiência concreta poderia abrir-lhe as portas do universo político e social, desenvolveu junto a organizações socialistas, uma série de atividades do que chamou “higiene mental preventiva”, partindo da seguinte proposição: se muitas das patologias psíquicas decorriam da ordem social vigente, então era preciso combater o capitalismo e desvelar suas engrenagens.

Como estratégia de luta, proferia suas carismáticas palestras tanto em fábricas como em universidades, que integrando sociologia e sexualidade salientavam “a miséria sexual das massas no capitalismo”. Pois, segundo o próprio Reich (1933) “não se pode chegar ao problema da higiene mental com idéias como a do complexo de Édipo. (...) Não faz sentido. O que faz sentido é a frustração, a frustração genital da população”.¹⁴⁶ Foi esta constatação que o levou a priorizar os temas mais “concretos” em suas palestras, destacando as dificuldades cotidianas relacionadas à sexualidade e os problemas que os pais encontravam ao educarem seus filhos, se mostrando pioneiro ao denunciar a neurose como um problema social.

A Sociedade Socialista para o Aconselhamento e a Investigação Sexual por ele fundada por ele em 1928, com vistas a realizar um trabalho prático na área da saúde mental, partia do princípio de que a miséria sexual era essencialmente, causada por condições enraizadas na ordem social burguesa, miséria essa que não podia ser eliminada completamente, mas podia pelo menos ser atenuada mediante a ajuda individual.¹⁴⁷

No decorrer de seu trabalho social, Reich deu-se conta de que os problemas relativos à sexualidade eram muito numerosos e acometiam a maior parte da população. Constatou que um terço das pessoas respondia bem aos aconselhamentos e informações, mas o contingente restante necessitava de tratamento terapêutico profundo, o que exigiria tempo e dinheiro. Percebeu então que as medidas circunstanciais, embora necessárias, não bastavam para lidar com o amplo problema da miséria econômico-sexual e que era preciso encontrar outro caminho, passando a refletir sobre um trabalho social de prevenção à neurose.

Em *A função do orgasmo* (1933), focado na perspectiva preventiva, destacou três fontes originárias do flagelo neurótico: a formação autoritária das crianças, assentada numa moral rígida e em métodos que visam inibir a espontaneidade e a sexualidade na infância; as tentativas sociais de anestesiar as capacidades críticas e as necessidades

¹⁴⁶ HIGGINS, M. (Org.) *Reich fala de Freud*. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979, p.72.

¹⁴⁷ Por meio de panfletos comunicava à população que especialistas em Sexologia se dispunham a dar aconselhamentos gratuitos sobre problemas conjugais e sexuais, controle de natalidade, educação de crianças e higiene mental em geral. Milhares de pessoas freqüentavam as conferências, discutindo problemas emocionais / sexuais e procurando respostas para as mais variadas dúvidas.

sexuais dos adolescentes; e a infelicidade conjugal, matizada no casamento monogâmico obrigatório e vitalício.

A supressão da sexualidade das crianças e dos adolescentes, conforme Reich tinha a função “de facilitar, para os pais, a imposição de que seus filhos os obedeçam cegamente.”¹⁴⁸ Ao incorporar, em decorrência da intensa repressão paterna, uma atitude de submissão, o jovem acabaria desenvolvendo sua sujeição acrítica aos modelos sociais autoritários. Ao problema da educação autoritária, agregou os vinculados ao casamento, empreendendo duras críticas aos valores morais burgueses. Para Reich o casamento compulsório era regulado basicamente pelo moralismo e por questões de ordem econômica, uma vez que neste o casal não mostrava qualquer preocupação com a qualidade de suas relações afetivas e sexuais, mesmo que esta atitude os conduzisse a uma renúncia ao prazer de viver.

Freud apoiava os aspectos clínicos do atendimento prestado por Reich à população de baixa renda, no entanto em relação às transformações sociais por ele defendidas, sua discordância se mostrava coerente, tendo em vista que em seu clássico sociológico *O Mal – Estar na Civilização* (1930), salientava um conflito inevitável na relação entre sujeito e cultura:

Como vemos, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Não pode haver dúvida sobre sua eficácia, ainda que o seu programa se encontre em desacordo com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. Não há possibilidade alguma de ele ser executado; todas as normas do universo são-lhe contrárias. Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja “feliz” não se acha incluída no plano da ‘Criação’. [...] Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens.¹⁴⁹

Do ponto de vista freudiano, a civilização implica necessariamente na restrição da felicidade, já que a própria existência da civilização está condicionada à presença da repressão e da neurose. Reich segue na mão contrária, pois para ele a neurose e a infelicidade humana estavam, em ampla medida, relacionadas a determinados pilares da

¹⁴⁸ REICH, W. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1974, p.268.

¹⁴⁹ FREUD, S. *O mal estar da civilização*. Edição Standard Brasileira das *Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. V. XXI, 1ª edição, 1974, p.94-95, grifo nosso.

sociedade ocidental como a família autoritária, as práticas pedagógicas que impedem a expressividade sexual e emocional das crianças, o estrangulamento da função genital na infância e na adolescência e o matrimônio compulsório.

Enfim, Reich não duvidava que a cultura contemporânea se fundasse na repressão sexual, mas questionava se tal supressão ocorria em toda e qualquer sociedade e se era inevitável. Embora reconhecesse que a luta da humanidade por uma vida melhor seria árdua, depositava grande esperança na ação integrada da pesquisa científica (que permitiria compreender racionalmente os empecilhos individuais e sociais a uma atitude mais afirmativa em relação à vida e à sexualidade) e o trabalho sociopolítico (que conduziria, concretamente, às necessárias transformações socioculturais).

2. 3 - Herbert Marcuse: Eros e Civilização

Hoje temos a capacidade de transformar o mundo num inferno e estamos a caminho de fazê-lo.
Mas também temos a capacidade de fazer exatamente o contrário.
(Herbert Marcuse)

A contribuição teórica do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse ((1898-1979) para a Educação Sexual articula-se à questão mais ampla da formação, que segundo ele não pode ser dissociada de uma teoria de mudança social. Seu legado prima pela denúncia de uma formação que visa à adaptação e se transforma em instrumento de dominação, destacando que se os sujeitos são formados para a submissão voluntária e para a produtividade irracional, é fundamental que haja a reflexão crítica sobre a educação em seus diferentes níveis para visualizar uma formação emancipadora

Com base na Teoria Crítica, proposta pelos seus pares frankfurtianos, afirma que vivemos em uma sociedade administrada, que através de diversos instrumentos escraviza o ser humano pela alienação, para manter a hegemonia de uma classe dominante. Um dos instrumentos mais eficazes para realizar esse controle é a indústria cultural que, atingindo o indivíduo em sua totalidade, opera um obscurecimento sobre a sua razão e a sua sensibilidade, alienando sua consciência de modo a não se aperceber de seu estado de dependência e servidão

A perspectiva da Teoria Crítica, mantém a utopia enquanto possibilidade e propõe o esclarecimento como o meio essencial para situar o sujeito em seu contexto, e

abrir as consciências para que percebam a necessidade e a capacidade de transformação da realidade. Para o autor, a escola e a educação são os pontos cruciais de esclarecimento que devem ser analisados, trabalhados e modificados em prol da emancipação humana, em detrimento da reprodução da ideologia dominante. Para tanto, sugere o resgate dos elementos crítico-formativos pela análise reflexiva da história, a denúncia da educação reprodutora e da semiformação que mantém os indivíduos alienados, e propõe ações transformadoras, num movimento dialético entre teoria e prática.

2. 3.1 - Do Mal-Estar na Civilização à Satisfação Administrada.

A sociedade não ampliou a liberdade individual,
e sim o seu controle sobre o indivíduo.
(Herbert Marcuse)

Marcuse (1964), desenvolveu uma teoria social direcionada à crítica da racionalidade técnica¹⁵⁰ presente na sociedade industrial, afirmando que nesse cenário a instrumentalidade das coisas se transformou em instrumentalidade de pessoas, uma vez que o ser humano é concebido como objeto, um instrumento a mais, que ao invés de dominar a máquina e a tecnologia como previa a utopia iluminista, é dominado por elas.

As pessoas transfiguradas em coisas se reproduzem em seqüência, massificadas, tal e qual produtos, saindo de uma linha de montagem. Em *A Ideologia da Sociedade Industrial* (1964), aponta o progresso tecnológico como o responsável pelo sistema de dominação da natureza e da própria consciência humana e pela criação do chamado “homem unidimensional,” um indivíduo que só consegue ver a aparência das coisas, nunca a sua essência, revelando um perfil conformista, consumista e acrítico, que Marcuse chamou de “consciência feliz”, baseada no pensamento ingênuo (ou alienado) do senso comum, haja vista que é a mídia que lhe dita como e onde encontrar a felicidade, inculcando em sua mente que quando se sentir triste, o remédio é ir ao *shopping* fazer algumas comprinhas.

¹⁵⁰ A tese dos frankfurtianos é que a extrema racionalidade moderna acaba por desencadear a desrazão, advertindo sobre a prevalência da razão instrumental, que possibilita o desenvolvimento da ciência e da técnica, constitui apenas uma das faces da racionalidade, que em nome da ordem do sistema e das leis do mercado torna os meios mais importantes do que a vida e a dignidade dos seres humanos.

No livro *Eros e Civilização*, publicado em 1955, o filósofo refuta a tese sociológica de Freud, postulada em *O Mal-Estar na Civilização* (1930), de que toda sociedade envolve, necessariamente, repressão e sofrimento. Para o autor, o inconsciente humano contém um ingrediente a mais, um instinto de felicidade e liberdade, que se torna muito evidente nas manifestações artísticas. É, portanto, por intermédio deste ingrediente a mais que imagina a possibilidade de uma sociedade não repressiva, sem o trabalho alienado e aberta ao lazer e à sexualidade. Contudo, faz a ressalva de que esta mudança só será possível caso haja a liberação de uma nova dimensão humana, regida pelo princípio de liberdade. Desse modo, uma nova sociedade estético-erótica pode nascer das ruínas da sociedade consumista, e no lugar do consumismo, do conformismo e da competição, reinarão valores como a felicidade, a paz e a beleza.

Segundo a análise de Marcuse (1955),¹⁵¹ o conceito de homem que emerge da teoria freudiana é a mais irrefutável acusação à civilização ocidental e, ao mesmo tempo, a mais inabalável defesa dessa civilização. Para Freud (1930), a história do homem é a história da sua repressão, a cultura coage tanto a sua existência social como a biológica e não somente partes do ser humano, mas também, a sua própria estrutura instintiva. Essa coerção é a própria pré-condição do progresso, uma vez que se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do ser humano seriam incompatíveis com qualquer associação e/ou preservação duradoura e destruiriam até mesmo aquilo a que se unem ou em que se conjugam.

O Eros incontrolado para Freud é tão nefasto quanto sua réplica fatal, o instinto de morte, suas forças destrutivas decorrem da luta por uma gratificação que a cultura não pode consentir, a satisfação como tal e fim em si mesma, a qualquer momento. Os instintos precisam ser inibidos e desviados de seus objetivos. A civilização nasce quando o objetivo primário, a satisfação integral das necessidades é abandonada.¹⁵² Destarte, o homem animal converte-se em humano através de uma transformação fundamental de sua natureza, afetando não apenas os anseios instintivos, mas também os valores instintivos, princípios que governam a consecução dos seus anseios. A transformação no sistema dominante é redefinida por Freud:

¹⁵¹ MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.16.

¹⁵² FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 73-171, vol. XXI p. 123.

De:
Satisfação imediata
Prazer
Júbilo (atividade lúdica)
Receptividade
Ausência de repressão

Para:
Satisfação adiada
Restrição do prazer
Esforço (trabalho)
Produtividade
Segurança

Essa mudança é descrita por Freud (1939) como a transformação do princípio de prazer em princípio de realidade, correspondendo à interpretação do aparelho mental a partir desses princípios, distinguindo processos inconscientes – processos conscientes, como se o indivíduo existisse em duas diferentes dimensões, caracterizadas por diferentes processos e princípios mentais. O inconsciente, governado pelo princípio de prazer, compreende os mais longínquos processos primários, resíduos de uma fase de desenvolvimento primitiva, que lutam apenas para obter prazer, pois a atividade mental retraída evita qualquer operação que possa dar origem a sensações de desprazer ou dor.

O princípio de prazer irrestrito entra em conflito com o meio natural e humano, e desse modo o indivíduo chega à compreensão traumática de que a plena e indolor satisfação de suas necessidades é impossível. Logo após este desapontamento, um novo princípio de funcionamento mental emerge. Assim, o princípio de realidade supera o princípio de prazer e o ser humano aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado e restringido, mas garantido. Por causa desse ganho duradouro, através da renúncia e restrição, de acordo com Freud (1930), o princípio de realidade salvaguarda mais do que nega o princípio de prazer.

Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da razão e assim aprende a examinar a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O ser humano desenvolve suas faculdades de atenção, memória e discernimento, apenas uma forma de atividade mental fica separada da nova organização do aparelho mental e se conserva livre do princípio de realidade: a fantasia, protegida das alterações culturais, se mantém vinculada ao princípio de prazer.

A substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade é o fabuloso acontecimento traumático no desenvolvimento do ser humano. Para Freud (data), essa ocorrência não foi única, uma vez que se repete ao longo de toda história da espécie humana e de cada um dos seus indivíduos. No plano filogenético (espécie) ocorre quando o pai primordial monopoliza o poder e o prazer, impondo a renúncia aos filhos.

E no ontogenético (indivíduo), durante a primeira infância, momento em que a submissão ao princípio de realidade é imposto pelos pais, além de outros educadores. Entretanto, esta submissão se reproduz de modo contínuo, tanto no âmbito genérico como no individual. O fato do princípio de realidade ter de ser continuamente restabelecido no desenvolvimento do ser humano indica que o seu triunfo sobre o princípio de prazer nunca é completo. A civilização não extermina o estado natural, pois o que ela domina e reprime, a reclamação do princípio de prazer permanece existindo na própria civilização. O inconsciente retém os objetivos do princípio de prazer derrotado.

A repressão é um fenômeno histórico, porque a subjugação efetiva dos instintos, mediante controles repressivos, não é imposta pela natureza, mas pelo próprio ser humano. A luta contra a liberdade se reproduz na psique humana como auto-repressão do indivíduo reprimido e esta auto-repressão apóia as instituições. O motivo da sociedade ao impor a modificação decisiva da estrutura instintiva é econômico, como ela não tem meios suficientes para sustentar a vida de seus membros sem o trabalho por parte deles, a sociedade trata de restringir o número de seus membros e desviar suas energias das atividades sexuais para o trabalho.

Dentre as diversas questões apresentadas por Marcuse em *Eros e Civilização* (1955), destaca-se a sua oposição à idéia freudiana de que a noção de uma civilização não-repressiva é impossível. Marcuse resgata a teoria da cultura de Freud para argumentar que o futuro da humanidade pode ser mudado e que é possível uma sociedade menos repressiva, desde que sejam superados alguns obstáculos.

A questão da liberdade na sociedade moderna é destacada desde as suas indagações iniciais e está diretamente relacionada com o debate sobre o controle dos instintos humanos. Segundo as palavras do próprio Marcuse (1955), no “mundo da civilização industrial, o domínio do homem pelo homem cresce em âmbito e eficiência, resultando numa intensificada ausência de liberdade”.¹⁵³ O autor entende que a “subjugação efetiva dos instintos, mediante controles repressivos, não é imposta pela natureza, mas pelo próprio homem. E, se a liberdade ideal só existe na total ausência de repressão, então a civilização é a luta contra essa liberdade”.¹⁵⁴

¹⁵³ MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.27.

¹⁵⁴ Idem.

O filósofo faz um diagnóstico da sociedade moderna, baseado na oposição entre o *princípio de realidade* e o *princípio de prazer*, relacionando esta situação à civilização e aos controles instintivos e salientando que ao longo de toda a história documentada da civilização, a coação instintiva foi intensificada por coerções impostas pela distribuição hierárquica do trabalho e que o interesse de dominação adicionou mais-repressão à organização dos instintos, sob o princípio de realidade. O princípio de prazer foi destronado não apenas porque militava contra o progresso da civilização, mas, também, porque militava contra a civilização, cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho forçado e penoso.¹⁵⁵

A solução vislumbrada por Marcuse para equacionar esse problema é transformar essa sociedade em outra, regida por outros valores, com uma distribuição igualitária de seus produtos, o que faria com que o esforço despendido para o trabalho fosse o mínimo necessário, uma sociedade com outras condições sociais, condições estas capazes de criar “uma base instintiva para a transformação do trabalho em atividade lúdica.”¹⁵⁶ O trabalho deve ser transformado em jogo, porque o jogo está “inteiramente sujeito ao princípio de prazer.” Para o autor, muitos dos pré-requisitos necessários para que uma nova sociedade exista já estão estabelecidos na própria sociedade moderna:

Os recursos existentes e disponíveis facilitam uma transformação qualitativa nas necessidades humanas. A racionalização e a mecanização do trabalho tendem a reduzir o quantum de energia instintiva canalizada para a labuta (o trabalho alienado), assim libertando energia para a consecução de objetivos fixados pelo livre jogo das faculdades individuais. A tecnologia atua contra a utilização repressiva da energia, na medida em que reduz ao mínimo o tempo necessário para a produção das necessidades da vida, assim poupando tempo para o desenvolvimento de necessidades situadas além do domínio da necessidade e do supérfluo necessário.¹⁵⁷

É possível inferir das idéias expostas em *Eros e civilização*, que se para Freud o custo da civilização é a infelicidade, para Marcuse, a alteração das condições sociais, presentes no atual estágio da civilização, pode acarretar maior valorização do princípio de prazer, posto que ao diminuir os controles repressivos sobre os instintos humanos, proporcionando a satisfação dos mesmos, pode trazer como corolário lógico uma existência humana mais feliz.

¹⁵⁵ Ibidem, p.54.

¹⁵⁶ Ibidem, p.187.

¹⁵⁷ Ibidem, p.94.

A base sociológica do pensamento freudiano sobre a qual Marcuse ancora as suas análises em *Eros e Civilização* reside nos antagonismos que constituem a estrutura psíquica do ser humano, no clássico e inevitável conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, confronto indispensável para a formação e o fortalecimento da entidade psíquica responsável pelo apaziguamento das forças instintivas e a manutenção da civilização: o ego.¹⁵⁸

É sobre o ego que se volta a crítica marcuseana ao projeto racionalista de Freud. O vienense afirma que somente com um ego fortalecido o indivíduo poderá lidar com a frustração decorrente do confronto com o princípio da realidade, imposto impiedosamente pela sociedade. Para Freud (1930), há um conflito essencial entre o indivíduo e a sociedade, de maneira que não haveria chance alguma do programa engendrado pelo princípio do prazer ser realizado, pois “a intenção de que o homem seja feliz não se acha incluída no plano da ‘Criação.’”¹⁵⁹

Este conflito entre o indivíduo e a sociedade começa na primeira socialização, no núcleo familiar e se mostra decisivo na vida da pessoa, uma vez que é requisito para a constituição da maturidade exigida nas diversas vivências em sociedade. Os impedimentos colocados pela representação paterna às exigências do princípio do prazer dão início à construção do ego, de modo a atuar como entidade reguladora do funcionamento psíquico, instrumentalizando o indivíduo para suportar os limites sociais impostos.

O confronto inicial ocorrido na primeira socialização é capaz de fortalecer o ego, porque o investe de poder de negação, tornando-o capaz tanto de renunciar às demandas pulsionais, quanto de rechaçar as fortes pressões advindas das regras sociais, representadas em sua estrutura psíquica pela internalização das repressões: o superego. Segundo Marcuse (1955), a formação do ego e do superego na luta com o pai, como representante paradigmático do princípio de realidade é uma situação que deixa de existir com as transformações trazidas pela sociedade industrial. A transformação social tornou as idéias de Freud obsoletas por dois motivos:

¹⁵⁸ FREUD, S. O Mal – *Estar na civilização, Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago, 1996, V. XXI.

¹⁵⁹ Idem.

Primeiro, porque a figura do pai decai quando a mídia de massa passa a dirigir, diretamente, os egos em formação. No lugar da família como entidade de socialização primária, no contexto da sociedade industrial estariam outros tipos de agrupamentos extrafamiliares, aos quais se tem fácil acesso, além da presença cada vez mais significativa das diversas formas de comunicação. Na sociedade industrial, a família perdeu o seu papel de entidade social responsável pela primeira socialização.

O segundo motivo se relaciona diretamente com o primeiro, tendo em vista que se ocorre a decadência do papel paterno, este fenômeno resulta do declínio da própria entidade familiar, provocando maior independência do filho em relação ao pai no processo de internalização. Assim sendo, a constituição do ego através do confronto essencial com a figura paterna deixa de existir.

Marcuse destaca que o fato dos “comportamentos socialmente necessários” já não serem mais interiorizados por meio do conflito com o pai traz sérias conseqüências, haja vista que o ego paga um preço muito alto pela ausência de luta em seu processo de constituição. Desse modo, muito da sua autonomia é perdida, pois ocorre uma identificação sem qualquer mediação entre o indivíduo e a sociedade. Segundo o autor “o ego se contrai de tal maneira que já não parece capaz de se manter como um eu distinto do id e do superego”.¹⁶⁰

A conseqüência dessa situação para Marcuse é semelhante à descrição de Freud sobre os sinais de regressão. O estabelecimento de fortes vínculos sentimentais entre os indivíduos, decorrente da severa repressão exercida pela figura do pai despótico, provoca um desvio libidinal, que garante os laços de irmandade entre os indivíduos e a obediência ao pai. O líder une a todos por meio da dupla identificação dos membros da sociedade com ele próprio e entre si, havendo, por conseguinte, a troca do ideal do ego pelo ideal do grupo; assim sendo, desaparece a personalidade individual consciente para aparecer a personalidade em fusão com a massa.¹⁶¹

Na sociedade industrial não seria diferente, pois com o ego atrofiado o indivíduo fica, excessivamente, vulnerável às decisões que estão fora do seu âmbito de controle, sendo submetido, facilmente, ao aparato tecnológico da mídia. Marcuse qualifica esta

¹⁶⁰ MARCUSE, H. *Op. cit.* p.95.

¹⁶¹ *Ibidem*, p.96-97.

situação como desesperadora, tendo em vista que já “não se pode mais viver sem a antena em cada casa, o rádio em cada bar”, pois não se suporta ficar só. Todos precisam buscar a massa, porque o ego se tornou incapaz de prover a si mesmo.¹⁶² O homem unidimensional tem pavor de ficar só, pois isso significa estar abandonado ao ódio ou aos sonhos do próprio eu. Nessa condição o sentido de “si” é perigosamente frágil, se diluindo com facilidade quando não se está em contato com outras pessoas. Esta incessante necessidade de estar com outros leva o indivíduo à exacerbação dessa exigência, reduzindo, drasticamente, sua resistência às pressões externas. Diante desse fenômeno, Marcuse faz sua mais grave advertência: a redução do poder de negação por parte do indivíduo pode encaminhá-lo a um estado de submissão cega às exigências da administração burocrática. Sua subjetividade autônoma é ameaçada, pois depende do poder que o sujeito tem de criar um domínio privado para si.

Se para Freud no plano da civilização o papel de “conter” os impulsos agressivos se configura no “pai-líder-superego,” para Marcuse, na sociedade em que a família declina a própria idéia de um superego herdeiro do pai se esvai. A hipótese freudiana da sociedade que precisa da figura e da consciência moral de um pai para garantir a coesão dos laços libidinais entre os seus membros é refutada por Marcuse, pois se os indivíduos não são mais guiados pela imagem do pai, outros “agentes do princípio da realidade” tomam o seu lugar.

A instância que garante o princípio de realidade na sociedade unidimensional é o que filósofo da Escola de Frankfurt chama de aparato de produção dominante, que “compreende as instalações materiais de produção e distribuição como um todo, a técnica, a ciência e a tecnologia utilizadas nesse processo, assim como a divisão do trabalho que mantém e acelera o movimento do processo.”¹⁶³ O ideal do ego se submete a uma identificação imediata do indivíduo com a massa, gerando a unificação necessária ao funcionamento do aparato de produção dominante que, no caso da sociedade industrial é o próprio sistema capitalista.

No que tange a necessidade de ligações libidinais, há uma direção bem definida na era industrial: o consumo. Qualquer produto pode ser alvo de investimento da libido,

¹⁶² Ibidem, p.95.

¹⁶³ Ibidem, p.101.

oferecendo compensações satisfatórias que muito ultrapassam o seu valor de uso. A liberalização da moral sexual é promovida como meio de atração comercial. Resultante dessa mudança, uma nova relação entre sexualidade e sociedade é estabelecida.

Se antes a sociedade era a instância repressora da sexualidade, atuando como instituição representante do princípio de realidade, hoje a sociedade se liberaliza, sancionando a sexualidade e encorajando o princípio de prazer, entretanto, o faz com o objetivo de mais e melhor controlar o princípio de prazer. A limitação autoritária é substituída por uma nova, mitigada e perversa fórmula do princípio de realidade: *a dessublimação repressiva*. Através desta a sociedade amplia as liberdades, porém impõe as condições necessárias à satisfação, que passa a ser administrada. Assim, a libido é controlada como um valor comercial e se presta, inconscientemente, a servir ao aparato dominante.¹⁶⁴ A economia se investe de uma aparente liberalização sexual, através de um marketing libidinal, expresso, sobretudo, nas propagandas comerciais, transmutando o sexo em mercadoria e atuando em favor da ordem capitalista estabelecida, além de conservar, de modo muito firme, seu teor repressivo.

A realidade de sublimação freudiana, na visão de Marcuse (1955), se mostra preferível à dessublimação repressiva, pois no primeiro caso o indivíduo pode desenvolver certo senso de consciência das privações que lhe são impingidas, ao passo que no segundo, este tem a ilusão de que as suas pulsões eróticas são satisfeitas plenamente, porque devido ao conformismo, o seu impulso revolucionário é bloqueado. Em outros termos, o capitalismo contemporâneo realizou, exatamente, o inverso de uma verdadeira emancipação da libido, haja vista que a *dessublimação repressiva* introduziu uma sexualidade comercializada e pseudopermissiva, que represou e anestesiou qualquer rebelião mais profunda dos impulsos eróticos.

O que pode ser observado é que as proposições de Marcuse sobre o processo de atrofia do ego em decorrência da derrocada da empresa familiar, a diminuição do papel paterno na formação do superego e a identificação imediata com as massas desemboracam na apresentação de um novo indivíduo, o homem unidimensional, que se mostra em desvantagem em sua capacidade de autonomia, perante o da psicanálise clássica. A perda da autonomia e das possibilidades críticas do sujeito são os mais

¹⁶⁴ Ibidem, p.106.

graves alertas trazidos pelas questões de Marcuse. Na sociedade onde os meios de comunicação exercem influência generalizada, conseguindo abarcar praticamente todas as esferas do mundo social, o indivíduo incapaz de se encaminhar de maneira auto-orientada se mostra demasiado vulnerável às diversas pressões externas, se tornando um alvo muito útil à produção dominante, visto que é facilmente administrado.

2. 3.2 - Mais-repressão e Princípio de Rendimento

Para Marcuse, o biologismo de Freud em essência é uma teoria sociológica cujos postulados não históricos contêm em si o seu oposto. A crítica de Marcuse (1955), extrapolando os conceitos freudianos, busca identificar um componente histórico-social no que é apresentado como natural, introduzindo dois novos conceitos: mais-repressão e princípio de rendimento.

Mais-repressão diz respeito às restrições exigidas pelo domínio social, sendo distinta da repressão básica, que se refere às transformações das pulsões necessárias à existência humana na civilização. O princípio de rendimento, por sua vez, é a forma específica do princípio de realidade, no contexto da sociedade moderna. Conforme Marcuse, quanto mais racional, produtiva e técnica se torna a administração repressiva, mais ilimitados se tornam os meios através dos quais os indivíduos poderão romper com sua repressão. Os controles não são mais necessários como o eram na sociedade no passado, que exigia uma normatização repressiva das pulsões. Na atualidade esses controles adicionais geram uma mais-repressão desnecessária.

[...] as instituições históricas específicas do princípio de realidade e os interesses específicos da dominação introduzem controles adicionais acima dos indispensáveis a toda associação humana civilizada. Esses controles adicionais surgem de instituições específicas da dominação, e nós o chamamos de mais-repressão.¹⁶⁵

Ao criar o conceito de *mais-repressão*, o filósofo frankfurtiano focou sua análise nas instituições e relações que compõem o *locus* social do princípio de realidade. Princípio fundado num mundo de escassez e repressão que governou as origens e a evolução da civilização. O princípio diagnosticado por Freud como princípio de realidade, deveria se chamar, na verdade, princípio de rendimento: “Nós chamamos

¹⁶⁵ Ibidem, p.44.

princípio de rendimento, porque insiste no fato que, sob a lei, a sociedade é estratificada de acordo com o rendimento competitivo de seus membros.”¹⁶⁶

O princípio de rendimento é típico da sociedade voltada para o lucro e a competição entre as pessoas, quanto maior a capacidade intelectual e material do período maior a possibilidade de dominação. Na sociedade industrial o trabalho se socializa na mesma proporção das restrições à libido. O tempo de trabalho extenuante e penoso, porque alienado é um tempo de abstinência da satisfação, portanto, de negação do princípio de prazer.

Para Marcuse (1955) na medida em que a plena satisfação das necessidades é a felicidade, a liberdade na civilização é essencialmente antagônica da felicidade, pois envolve a modificação repressiva da felicidade.¹⁶⁷ Inversamente, o inconsciente é o impulso para a gratificação integral, que é a ausência de necessidades ou carências vitais e de repressão. Como tal é a identidade imediata de necessidade e liberdade.

De acordo com a concepção de Freud (1930), a equação de liberdade e felicidade, sujeita ao tabu da consciência, é sustentada pelo inconsciente. A sua verdade, embora repelida pela consciência, continua assediando a mente; preserva a memória de estágios passados do desenvolvimento individual nos quais a gratificação imediata era obtida. E o passado continua a reclamar o futuro: gera o desejo de que o paraíso seja recriado na base das realizações da civilização.

Para Marcuse, a consciência é o princípio para mudar a existência social. A arte e a psicanálise devem ser os instrumentos políticos para a emergência de um novo indivíduo, desenvolvendo o lado sensível da razão. Contudo, não são suficientes para o esclarecimento político dos mesmos. Para que exista uma realidade sensível, estruturada por uma racionalidade do prazer, é necessário que os indivíduos sejam capazes de julgar, avaliar e criar os meios propícios para fundamentar uma nova realidade.

A maioria dos indivíduos possibilitaria a estes a compreensão das forças históricas que poderiam transformar a sociedade, por via de consequência surgiriam novos valores morais, estéticos e intelectuais que edificariam a construção de uma existência pacífica. Através do pensamento político o materialismo revolucionário

¹⁶⁶ Ibidem, p.50

¹⁶⁷ Ibidem, p. 68.

desenvolveria a função crítica da razão. Essa forma de pensamento compreenderia as forças históricas e a totalidade de suas contradições.

Marcuse nos traz como contribuição o seu entusiasmo e o seu crédito na força da ação educativa, afirmando que é nas escolas e nas universidades que se deve fomentar “a construção da ponte entre o que ‘deve ser’ e ‘o que é’, entre teoria e prática.”¹⁶⁸ Para ele é nas escolas e universidades que os estudantes devem estudar os grandes movimentos revolucionários e fazer a análise crítica das sociedades atuais. Devem ser educados para romper com as maneiras de ver, sentir e compreender as coisas, para tanto a mudança teria que atingir a linguagem do indivíduo nas instituições de ensino, rompendo com o vocabulário de dominação.

A nova consciência que deve surgir nas escolas precisa de uma nova linguagem, a fim de comunicar os novos valores de liberdade, igualdade e justiça, re-significados, se adequando a uma nova realidade. “Do ponto de vista histórico, é novamente um ‘período de esclarecimento’, que procede a mudança histórica, período de educação, mas educação que se traduz na práxis: manifestação, afrontamento, revolta”.¹⁶⁹

Enfim, através da educação e do desenvolvimento do pensamento político, Marcuse busca fomentar uma prática política capaz de desenvolver nos indivíduos a consciência das possibilidades transcendentais de liberdade. Assim, essa prática deve promover uma subversão cultural, buscando uma nova cultura, fundada na arte, na psicanálise e na educação política, fazendo surgir um novo homem. O pleno desenvolvimento de suas faculdades poderia promover o pleno desenvolvimento das forças produtivas, para além da organização capitalista, gerando a liberdade no interior da necessidade e tornando o processo de produção, um processo de criação.

Ao conjugar Eros e Logos, o filósofo da Escola de Frankfurt faz uma proposta de autonomia humana, que anuncia o fim da sociedade do trabalho, considerando que o processo histórico pode ser capaz de tornar as instituições repressivas do princípio de rendimento obsoletas, assim como também tornou as do princípio de realidade de Freud, permitindo uma organização não – repressiva da sociedade.

¹⁶⁸ Ibidem, p.85.

¹⁶⁹ Ibidem, p.74.

Uma vez finda a sociedade do trabalho, a consciência dos indivíduos da repressão e do sofrimento, poderia promover uma prática política capaz de promover mudanças na própria natureza humana. A partir da nova base biológica surgiria uma nova *racionalidade sensível* como desdobramento dialético da racionalidade instrumental. Eros se manifestando contra a repressão traria, então, uma nova noção de progresso, que teria como direção e como objetivo as exigências da pulsão de vida.

O potencial de libertação que se encontra no próprio ser humano, por ora dominado, poderia fazer surgir dele um novo ser, inteligente e consciente, fazendo de sua vida um fim em si mesma, vivendo-a com alegria e sem medo, aberto para a satisfação, sem culpa e sem trabalho árduo. Sexualidade *polimórfica* é a expressão que utiliza para designar a sexualidade da nova sociedade erotizada, com possibilidade de ativar necessidades orgânicas ora reprimidas e fazer do corpo humano um verdadeiro instrumento de prazer.

A visão de uma cultura não repressiva se apóia na revisão da relação instintos e razão, tendo em vista que libertos da razão repressiva, os instintos reelaborados sob o aspecto do erótico, tendem a relações mais livres e duradouras, em um nível de civilização mais madura, cujo processo social envolva novas leis e instituições.

Para Marcuse (1955), a razão deve se transformar em Eros, e Logos deve orientar o princípio de prazer, não mais como um Logos repressivo e dominador, mas como um Logos de fruição e de receptividade ao prazer.

2. 4 – Michel Foucault: a História da Sexualidade.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter
ou de modificar a apropriação dos discursos,
com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
(Michel Foucault – A Ordem do Discurso)

Considerando as reflexões realizadas ao longo deste capítulo, com base nas referências de Freud, Reich e Marcuse, introduzimos, por fim, a contribuição teórica e conceitual de Michel Foucault (1926-1984), filósofo e professor do Collège de France. Neste item são desenvolvidos elementos que possam auxiliar o aprofundamento do olhar sobre a educação sexual escolar e oferecer bases para a delimitação das condições desta.

Por meio de suas complexas e inquietantes obras, Foucault revela os efeitos normatizantes dos modos de dominação na produção da subjetividade humana, afirmando que os processos pertinentes às relações de produção capitalistas, além da produção de bens materiais, também produzem sujeitos almejados pelo sistema capitalista, com vias à manutenção e/ou expansão de seu ciclo de acumulação de capital.

A escolha pela referência foucaultiana, embora o teórico pertença a uma vertente epistemológica distinta daquela de nossa opção, se justifica porque além de ser considerado um dos intelectuais de maior influência no pensamento moderno sobre a sexualidade, o autor investiga a constituição desta categoria em seus códigos morais ao longo da história. Investigar a sexualidade nesse sentido significa buscar compreender a sexualidade a partir das relações de poder que a conformam em cada período da história e em cada contexto socioeconômico e cultural.

Foucault identifica o corpo como um micro local do poder, *lócus* da dominação, pelo qual a docilidade utilitarista é executada e a subjetividade constituída. O autor trata do poder disciplinar característico de instituições como o exército, as prisões, os manicômios e as escolas. Segundo este, os processos disciplinares existiam desde há muito tempo, mas foi nos séculos XVIII e XIX que se tornaram fórmulas gerais de dominação, através do controle minucioso do corpo. O domínio do tempo, do espaço e do olhar, bem como o exercício e as sanções visam produzir corpos dóceis e submissos.

Aponta, ainda, para as relações locais do poder, em vez de concebê-lo apenas como poder vertical do Estado ou do capital, enfatiza o papel crucial do discurso e sua capacidade de produzir e sustentar as formas de dominação, destacando os desafios e as possibilidades de resistência dos discursos marginalizados e, também critica o humanismo Ocidental que, ao longo da história, tem privilegiado a experiência da elite masculina, com os seus universais de verdade, liberdade e natureza humana. Salienta que as sociedades ocidentais durante séculos ligaram o sexo à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo e, nesse contexto, a confissão foi o modo encontrado para colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo das sociedades cristãs, se tornou algo que se deveria examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso, para melhor ser controlado.

2.4.1. A produção de subjetividades úteis e dóceis.

Foucault (1995) argumenta que nas relações de produção capitalistas, além da produção de bens materiais, há também produção de sujeitos. A partir desse pressuposto, infere-se que o sistema capitalista almeja produzir um determinado tipo de sujeito, com o objetivo de manter e/ou expandir seu ciclo de acumulação.

Às relações de poder capitalistas interessa produzir um sujeito com capacidade produtiva econômica liberada e capacidade política inibida. O que se busca é a socialização do sujeito, o trabalhador, de modo a adequá-lo às condições de produção, o que envolve o controle social de suas capacidades físicas e mentais. Esta socialização utiliza como meios a educação, o treinamento, a persuasão e a mobilização de determinados sentimentos sociais, como a ética do trabalho e o orgulho local ou nacional, explicitamente, presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelas instituições, especialmente, as educacionais e as religiosas.

Para a reprodução das relações sociais de produção capitalista, a adesão dos operários ao processo de produção se mostra fundamental. A constante rejeição da classe operária ao trabalho degradado gera a necessidade de criar novas estratégias de gestão que buscam a construção de um sujeito dócil politicamente e útil economicamente, que esteja amplamente conectado com as demandas sociais por habilidades exigidas pelos modos de existência hegemônicos, em um dado período histórico.

Na concepção de Foucault (1995) uma sociedade sem relações de poder é uma mera abstração, uma vez que a estrutura social é permeada por múltiplas relações de poder, que não se situam em um local específico como aparelho de Estado, como fazia crer a teoria de poder marxista, mas que são imanentes ao corpo social, penetrando todas as práticas cotidianas.

O autor questiona tanto a teoria do poder marxista como a teoria liberal de sua época, classificando-as de economicistas, pois segundo ele nenhuma destas teorias se preocupava com a forma com que poder se exercia concretamente e em detalhe, tampouco com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. O interesse do autor não se concentrava na construção de um novo conceito de poder, mas na possibilidade de uma análise não econômica de sua mecânica, enquanto prática social historicamente constituída, além das múltiplas formas de seu exercício na sociedade. Ao abandonar os

postulados tradicionais de seu tempo, Foucault, situado no campo teórico pós-estruturalista, desenvolveu uma concepção de poder baseada em três afirmações:

- O poder não é essencialmente repressivo (já que incita, suscita, produz);
- O poder é algo que se exerce, não que se possui (só se possui sob uma forma determinável: classe, e determinada: Estado) e,
- O poder passa tanto pelos dominados quanto pelos dominantes (permeia todas as forças em relação).

Assim sendo, o que o poder coloca em questão são as relações entre os indivíduos, e nessas relações o exercício de poder se configura quando há ação sobre ações: uma relação de poder é a ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Distinta de uma relação violenta que age sobre um corpo, forçando, submetendo, quebrando, destruindo ou fechando outras possibilidades de ação, uma relação de poder se articula sobre dois elementos: “que ‘o outro’ (...) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.”¹⁷⁰ Nessa mesma esteira, o exercício de poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis; assim sendo, viver em sociedade é viver de modo que seja possível alguns agirem sobre a ação dos outros”.¹⁷¹

A construção teórica acerca do poder empreendida por Foucault é resultante dos seus questionamentos, colocados *a priori* em uma pesquisa sobre a história da penalidade. Nesta pesquisa emergiu o problema de uma relação específica de poder exercida sobre os indivíduos enclausurados, que incidia sobre os seus corpos ao utilizar uma tecnologia própria de controle. Esta tecnologia, de acordo com o filósofo francês, não era exclusividade do sistema prisional, podia ser encontrada também, em outras instituições como o hospital, o quartel, a escola, a fábrica. A esta relação específica de poder, Foucault denominou: disciplina ou poder disciplinar. Este poder disciplinar, que é típico do período de relações capitalistas, caracteriza uma forma específica de dominação, que em vez de destruir, cataloga singularidades, produz subjetividades,

¹⁷⁰ FOUCAULT, M. *O sujeito e o poder*. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.243.

¹⁷¹ Idem.

determinando se os sujeitos estão aptos ou não ao trabalho e, uma vez não estando dotados do perfil almejado, investe na possibilidade dos mesmos poderem ser criados.

O exercício do poder disciplinar não requer grandes complexidades, tendo em vista que atua através de estratégias comuns como: a vigilância hierárquica (que possibilita enxergar tudo e todos, estabelecendo uma rede de observação de todos e por todos); a sanção normalizadora (modalidade punitiva, pela qual os mínimos atos desviantes do indivíduo são passíveis de penalização, via correção ou punição); e o exame (descrição pormenorizada do indivíduo, destacando suas diferenças frente aos demais sujeitos). A burguesia, representante da ideologia liberal e detentora dos meios de produção de riquezas no capitalismo, multiplica os seus lucros, investindo na produção desse poder *disciplinar*, assim como em suas técnicas e procedimentos, baseada no controle do corpo e dos atos dessa massa de forma pormenorizada.

Segundo Foucault (1993), os métodos disciplinares permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, inaugurando uma anatomia política e circunscrevendo uma relação de extrema sujeição, já que implica no domínio do corpo do outro.¹⁷² A docilidade política e a utilidade econômica são particularmente interessantes para a burguesia alargar seus lucros, universalizar seus valores e afastar os riscos da subversão popular. Desse modo, o controle passa a ser organizado de modo a permitir o adestramento de corpos, envolvendo-os numa mecânica produtiva, lançando mão de inúmeras técnicas para sujeitá-los, a fim de alcançar lucros substanciais. É por meio da disciplina que se estabelece uma nova relação entre poder e corpo, submetendo os indivíduos a um processo de subjetivação, com vias a um duplo objetivo disciplinar: aumentar a força econômica e diminuir a força política.

Destarte, transferindo as reflexões para o campo da educação temos que Foucault (1993) está interessado nas formas de governo que não se limitam à idéia de administração do Estado ou às estruturas políticas, mas no sentido de estruturar o campo possível de ação dos outros. A modernidade trouxe o poder disciplinar, um poder invisível e internalizado que coloca os sujeitos em evidência. O fato de ser constantemente visto, observado, vigiado, induz no indivíduo um estado consciente e

¹⁷² Idem.

permanente de visibilidade, assegurando o funcionamento automático do poder. A pedagogia, baseada nestas formas de governo, produz e reproduz regras e práticas particulares. No contexto da educação escolar, o poder disciplinar explica a auto-regulamentação dos estudantes, é possível observar que as orientações político-pedagógicas tanto das leis quanto dos currículos enfatizam cada vez mais o autodisciplinamento. A estas práticas que induzem este comportamento, Foucault chama de tecnologias do eu, que agem sobre o corpo, produzindo regimes político-corporais particulares. Nesse sentido, as pedagogias funcionam como regimes de verdade, tendo em seus processos as relações disciplinares de poder-saber como peças fundamentais. Para Foucault, uma relação de fiscalização, definida e regulada não é contígua, mas parte essencial da prática de ensino, inerente e que multiplica sua eficiência.

Ainda que a teoria educacional crítica que esposamos reconheça a educação e a pedagogia envolvidas em mecanismos de poder e controle, a diferença desta posição para a pós-estruturalista de Foucault é que esta enfatiza o caráter necessário e produtivo do poder, concebendo que as relações de poder-saber são ambíguas e podem ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto de resistência. Assim sendo, a pedagogia não estaria nem fora do poder, nem circunscrita por ele, seria a própria arena da luta.

A fecunda contribuição de Foucault para as nossas análises no plano educacional, para além de quaisquer divergências epistemológicas, se encontra na proposta de combate e resistência a toda forma de poder, não importando se no Estado burguês ou não, lembrando que Foucault não diminui o poder do Estado, mas chama a atenção para os outros que não passam por ele; no alerta sobre a necessidade e o valor social positivo da escola, mas sem idealizações, tendo a honestidade e humildade de perceber sua fragilidade inerente frente à realidade; e, sobretudo, na inigualável qualidade de seu registro histórico sobre a sexualidade.

2. 4.2 – A vontade de saber

A partir do século XVII, segundo o pensamento de Foucault em *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (1998), as formas de subjetividade, que são potencialidades históricas, se mostraram relacionadas com a produção de saberes numa

rede de poderes e de seu exercício, através de controles diversos que se instalam no cerne das subjetividades em uma determinada sociedade. Esta idéia está vinculada a condições culturais, historicamente dadas e situadas e permite delimitar contornos de saberes e práticas, bem como os seus limites e as suas possibilidades de transformação, que repousam em um projeto ético. O sujeito se coloca como o articulador desses processos, atribuindo-lhes sentido próprio ou se esvazia em um universo pessoal desarticulado de desejos, valores, idéias, ideologias.

O processo de transformação iniciado a partir do século XVIII, em substituição aos ideais da Idade Média, resultou numa nova moralidade que correspondia aos ideais econômicos e culturais da burguesia nascente, que formulou e impôs um código de conduta extremamente rígido. A sociedade passou então a vivenciar um momento de profunda repressão sexual, reduzindo o sexo à sua função reprodutora e estabelecendo como modelo sexual, o casal procriador. Qualquer coisa que se distanciasse desse paradigma, passou a ser tomado como anormal, sendo expulso e negado. Entretanto, a sociedade burguesa empreende convenientes concessões, restringindo as sexualidades ilegítimas a espaços periféricos capazes gerar lucros, como casas de prostituição e hospitais psiquiátricos. A justificativa para a repressão e a marginalização da sexualidade era que numa época em que a força de trabalho era muito explorada, as energias não poderiam ser desperdiçadas nos prazeres.

Foucault (1998) chama o quadro descrito acima de hipótese repressiva e alerta que esta vem sendo aceita como uma verdade absoluta, todavia, desconstruindo este pensamento, mostra que ainda que certas explicações funcionem, elas não podem ser encaradas como as únicas verdadeiras, pois a verdade nada mais é do que uma mentira que não pode contestada em um determinado momento.¹⁷³ A hipótese repressiva não pode por ora, ser contestada, pois atende amplamente aos interesses da sociedade atual. Para nós é gratificante formular em termos de repressão as relações de sexo e poder por uma série de motivos: primeiro, porque, se o sexo é reprimido, o simples fato da repressão e do falar dele ganha contornos de transgressão; segundo, porque, ao se aceitar a hipótese repressiva, pode-se vincular revolução e prazer, é possível falar de um

¹⁷³ FOUCAULT, M. *Historia da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo Graal, 1998.

período em que tudo vai ser bom: o da liberação sexual; e, por fim, insiste-se na hipótese repressiva porque daí tudo o que se diz sobre o sexo ganha valor mercantil.

A hipótese repressiva é acompanhada de uma forma de pregação, haja vista que a afirmação de uma sexualidade reprimida é sempre acompanhada de um *discurso* destinado a dizer a verdade sobre o sexo. Ainda na *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (1998), interroga o caso de uma sociedade que há mais de um século “fustiga-se ruidosamente pela sua hipocrisia, fala prolixamente do seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não se diz e promete-se o legislar de leis que a façam funcionar.” A questão básica para Foucault não é “por que somos reprimidos, mas por que dizemos com tanta paixão, com tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos que somos reprimidos.”

Foucault não afirma que o sexo não vem sendo reprimido, diz que esta interdição não é o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se pode escrever a história do sexo na Idade Moderna. A hipótese repressiva faz parte uma economia geral dos discursos sobre sexo a partir do século XVII, na qual todos os elementos negativos ligados ao sexo (proibição, repressão) têm uma função tática na colocação discursiva, na técnica de poder e na vontade de saber. A hipótese de Foucault é que a partir do século XVIII, passou a existir uma proliferação de discursos sobre sexo e que foi o próprio poder que incitou essa proliferação, através de instituições como a igreja, a escola, a família, o consultório médico e os seus representantes profissionais, autorizados para promover o discurso sobre a sexualidade, cujo objetivo não era o de proibir ou reduzir a prática sexual, mas controlar o indivíduo e a população.

Em reação à Reforma Protestante, a Igreja Católica alavancou a estimulação dos discursos sobre sexo, instigando o aumento das confissões ao padre. Assim, as “insinuações da carne” deveriam ser descritas, detalhadamente, envolvendo não apenas atos, mas também os pensamentos sobre sexo. O bom cristão deveria fazer do seu desejo, um discurso. Apesar da interdição sobre determinadas palavras, esta tática se mostrava somente como dispositivo secundário, apenas uma maneira de deixar o discurso sexual tecnicamente útil e moralmente aceitável.

Segundo o autor, ao longo do século XVIII e principalmente no século XIX, houve uma ampla dispersão dos pólos de discurso sobre o sexo, antes restritos apenas à

Igreja. A medicina, a psiquiatria, a justiça penal, a demografia e a crítica política também passaram a analisar, contabilizar, classificar e especificar a prática sexual, por meio de pesquisas quantitativas ou causais. O sexo é colocado em discurso, mas não como algo que se deve, simplesmente, coordenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de “todos”, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não deve apenas ser julgado, mas administrado, regulado, não pela proibição, mas por meio de discursos úteis e públicos, visando fortalecer e aumentar a potência hegemônica.

A escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber, a fim de dominar com maior eficiência. O currículo escolar, entrecruzando saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, condensa relações de poder que são interessantes para o processo de formação de determinadas subjetividades sociais. No caso da educação sexual das crianças e jovens da atualidade (objeto de nossa pesquisa), a escola legitima os discursos biológicos, produzindo “verdades” sobre o corpo, ditadas pela visão hegemônica que vê a ciência como algo “incontestável”. O currículo escolar organizado segundo esta visão biologizante/naturalizada enfatiza aspectos anatomo-fisiológicos e discursos de saúde e doença, desconsiderando outras abordagens e instâncias educativas que têm participação ativa na construção sociocultural da sexualidade.

Retomando Foucault (1998) a razão encontrada para justificar a necessidade de regulação do sexo foi a emergência da população como um problema econômico e político: a taxa de natalidade, a idade do casamento, a precocidade e a frequência das relações sexuais, assim como a maneira de torná-las fecundas ou estéreis ligaram a fortuna e o futuro da sociedade à maneira como cada pessoa usava seu sexo. Essa nova tecnologia sexual surgida no século XVIII cria uma relação entre degenerescência, hereditariedade e perversão. Foucault fala de quatro estratégias globais de dominação, constituintes do dispositivo da sexualidade: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do corpo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer “perverso”.

Tal como acontece hoje, ao mesmo tempo em que o sexo passou a ser um problema para a demografia, passou também a despertar a atenção de pedagogos e psiquiatras. A pedagogia se incumbe de elaborar um discurso sobre o sexo das crianças,

enquanto a psiquiatria, estabelece um conjunto de perversões sexuais. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e o controle familiar que, aparentemente, visariam apenas vigiar e reprimir as sexualidades periféricas funcionam, na verdade, como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder:

Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, prazer de escapar a esse poder. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue - poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar, de resistir.¹⁷⁴

Com efeito, prazer e poder se reforçam. O autor da *História da Sexualidade* enfatiza que quando diz poder, não quer significar o poder como o conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado Estado; e também não entende o poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra; tampouco o entende como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro, cujos efeitos atravessam o corpo social; e, enfim que a análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação, pois estas são apenas e, antes de qualquer coisa, as suas formas terminais.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.¹⁷⁵

É possível observar que paralela à incitação ao discurso sobre o sexo, surge uma nova fonte de prazer: contar e ouvir. A obrigação da confissão, se difundiu e se incorporou tão amplamente entre nós, que já não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage. A confissão saiu do plano religioso, se diversificou, tomou novas formas em interrogatórios judiciais, sessões de terapia, narrativas autobiográficas. O dever de tudo dizer e o poder de interrogar sobre tudo encontram amparo na justificativa de que a conduta sexual é capaz de provocar conseqüências patológicas das mais

¹⁷⁴ Ibidem, p.88-89.

¹⁷⁵ Idem.

variadas, ao longo de toda a existência. Parte-se da premissa de que a verdade pode curar, caso dita a tempo e quando dita por quem e a quem é devido.

Michel Foucault (1998) constrói uma nova hipótese acerca da sexualidade humana, argumentando que esta não deve ser concebida como um dado da natureza que o poder tenta reprimir, mas, sim, encarada como produto do encadeamento da estimulação dos corpos, da intensificação dos prazeres, da incitação ao discurso, da formação dos conhecimentos, do reforço dos controles e das resistências, portanto, as sexualidades são socialmente construídas.

Consoante à hipótese da sexualidade construída por Foucault consideramos que a abordagem essencialista da sexualidade na escola deva ser modificada, buscando a superação da visão biologizante e fragmentada, na direção de um enfoque que enfatize a sexualidade humana como uma construção histórico-cultural. Construção esta resultante das diversas maneiras com que ela tem sido pensada, interpretada e vivida, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. A escola precisa incorporar em suas abordagens a influência dos inúmeros artefatos culturais e da cultura de consumo que eles difundem, pois isso faz parte do cotidiano das crianças e jovens e vêm inscrevendo padrões de comportamento, condutas e valores. Problematicar essas questões, buscando compreender os seus mecanismos de produção, é um passo importante para a constituição de outras subjetividades que não aquelas que a escola vem produzindo.

2.4.3 - O Uso dos Prazeres

No segundo volume da sua *História da Sexualidade* (1984), Foucault modifica seu projeto original, que era tratar da sexualidade no século XIX e retorna à Antiguidade Grega, analisando as práticas existentes em torno do sexo. Posteriormente, o cristianismo modifica o cenário, fazendo a ligação entre sexo e pecado da carne, distanciando-o da noção de desejo. A partir do século XVI, com reforço no XIX, o sexo é incitado a se manifestar. Reflete sobre a história do ser de desejo e realiza uma genealogia de como o habitante do Ocidente foi levado, ao longo dos séculos, a se

reconhecer como sujeito de desejo. Argumenta que a sociedade capitalista não obrigou o sexo a se esconder.¹⁷⁶

Foucault (1984) nos conchama a desconfiar das palavras, afirmando: sexo é biológico; já sexualidade, um vocábulo criado do século XIX, é conduta, produzida. Sexo também é discurso, o contrário de ideologia, é aquilo que se diz realmente, ideologia é a idealização, a explicação das coisas. O poder nos convida a enunciar a sexualidade, como uma estratégia de controle do indivíduo e da população.

O autor não aceita a hipótese repressiva pela qual a sexualidade é reprimida pelo sistema, para ele, a sociedade capitalista liga prazer e poder, portanto, entender se a mecânica do poder é repressiva depende da forma teórico-metodológica escolhida. Afirma que o sexo não foi proibido no século XVII, mas que Freud caiu na armadilha do século XIX, construindo teoricamente o embuste da repressão sexual, que na realidade não existe nas instituições. O psicanalista teria acreditado que a sociedade se libertaria quando o sexo fosse liberado, pois um primeiro nível de controle seria relativo à permissão.

Foucault (1984) critica Herbert Marcuse pela tentativa de explicar a sociedade pela sexualidade sob o enfoque freudo-marxista em *Eros e civilização* (1955), entendendo a cultura pela união entre a psique e o social, porque os seus pressupostos sobre a sociedade partem de outros marcos. O filósofo francês afirma que esta articulação ao invés de contrariar o sistema, o apóia, haja vista que se transforma numa outra dimensão da rede de comando, configurando-se, aparentemente, como oposição.

O projeto inicial de Foucault era descrever uma história da sexualidade como experiência, realizando uma correlação na cultura entre campos de saber; tipos de normatividade e, formas de subjetividade. Entretanto este caminho se afastaria das formas históricas singulares, das condições institucionais de repressão/interdição. Por essa razão, no livro dois de *História da Sexualidade* (1984), optou por investigar como os indivíduos se reconhecem como sujeitos sexuais e pensar o desejo e o sujeito desejante. Sua análise está centrada nos seres humanos, sujeitos sexuais produtores de história. Investigou através de que jogos de verdade é possível ao ser humano se reconhecer e através de que práticas, artes de existência ou regras de conduta este ser

¹⁷⁶ FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

pode ser interpretado. Foucault objetivou analisar num âmbito de historicidade, o modo pelo qual o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito moral da conduta sexual, indagando de que maneira, do pensamento grego à doutrina cristã, essa subjetividade se definiu e se transformou.

O uso dos prazeres forma um espaço de conceitos e de eleições morais e modos de subjetivação dados por modos de sujeição, substância ética e formas de elaboração e teleologia moral. Nessa esteira, a investigação histórica sinaliza o modo como o pensamento médico e filosófico, ao longo dos séculos, elaborou esse “uso dos prazeres” e prescreveu temáticas rigorosas sobre quatro eixos: relações com o corpo; relações com a esposa; relações com rapazes; e relações com a verdade.

O último eixo, no qual se encontra a sabedoria, análoga à descrição platônica de *O Banquete*,¹⁷⁷ a sexualidade permeia a ligação desejo – verdade, sendo possível inferir a razão da composição teórica foucaultiana em torno da tríade prazer-poder-saber. Descobrir no desejo a verdade de si mesmo, pois com ele se remete a atenção a si próprio, tendo como pressuposto que buscar a identidade gera poder. Poder, verdade e saber estão na constituição do sujeito; para Foucault não existe sujeito sem a noção de poder. A sexualidade é uma experiência histórica singular que inclui a preocupação moral e o cuidado ético.

A problematização partiu das práticas que envolvem o objeto de estudo, o universo simbólico que se avizinha da sexualidade. Para os gregos antigos, o ato sexual era visto como positivo, ao passo que os cristãos o associaram ao mal, excluindo uma série de atitudes, tendo em vista que viram a decadência pecaminosa na infidelidade, no homossexualismo e na não-castidade. A partir de então, passa a ser pregada a abstenção, a austeridade e o respeito à interdição de maneira a levar o indivíduo a sujeitar-se aos preceitos cristãos em torno do sexo.¹⁷⁸ Os gregos não mantinham instituições que fizessem valer as interdições sexuais, tal como a Igreja que surge referenciada no século IV, por Santo Agostinho. Os helenos dedicavam grande atenção ao desenvolvimento de técnicas de aperfeiçoamento do corpo, cultuando uma dietética voltada para a

¹⁷⁷ *O Banquete* é um livro/diálogo de Platão (século VI a.C), no qual os convidados (do banquete) fazem discursos para louvar o amor, porém Sócrates, um dos presentes, resolve que antes de falar sobre o bem que o amor causa e seus frutos, deveriam definir antes o que é o amor.

¹⁷⁸ FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.29-30.

administração da saúde e um cuidado de si que muito influía nas práticas sexuais. O uso dos prazeres no que tange aos rapazes era fonte de inquietação entre os gregos. Platão, em *O Banquete*, se posiciona contrário à sujeição humana ao completo domínio de Eros (prazer).

Os cidadãos gregos escolhiam livremente entre ambos os sexos, a homossexualidade era permitida pela lei e pela opinião, uma vez que se acreditava que o homem não precisava de outra natureza para isso.¹⁷⁹ O questionamento, no entanto, se fazia presente nas relações mantidas entre homens de idades semelhantes, pois a passividade era mal vista no adulto com formação moral e sexual. A relação de homossexualidade tinha o seu papel na pedagogia, que significava a condução do aprendiz (jovem) pelo mestre, homem mais vivido e portanto, sábio.

Na sociedade da Antiguidade Clássica, a homossexualidade era vista como uma relação aberta, na qual se configurava também o amor. Sem uma instituição que a estabelecesse, a regulação da conduta estava na própria relação. O matrimônio, por sua vez, era restrito a um espaço fechado, menos nobre. A temperança era a qualidade mais exigida. Aos poucos, acontece o deslocamento do problema dos rapazes para a mulher e do corpo para o desejo, a côrte se transfere para a mulher, ainda um ser inferiorizado.¹⁸⁰

A homossexualidade estava ligada à côrte, à reflexão moral e à ascese filosófica. Isso significa que na Grécia o sexo não se realizava apenas por prazer, era privilegiado em favor de uma elaboração cultural. Os homens livres poderiam desenvolver relações entre si posto que se encontravam no mesmo nível, separados apenas pelo fator etário e econômico, estes sim, os guias para o comportamento.

Os gregos consideravam a desigualdade passivo-ativo e recomendavam uma luta contra os excessos. Naquele momento eram alvos de crítica apenas os jovens que se faziam objeto de prazer numa entrega sem escolha ou que se prostituíam, sendo sustentados pelos seus amantes. Estes não poderiam assumir cargos públicos, portanto, não eram considerados cidadãos.¹⁸¹

Foucault conclui sua *Historia da Sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1984), destacando as maneiras pelas quais o controle da sexualidade foi exercido ao longo da

¹⁷⁹ Ibidem, p.170.

¹⁸⁰ Ibidem, p.184-189.

¹⁸¹ Ibidem, p.193.

história, sustentando que os gregos também questionavam o comportamento sexual como uma questão moral, no entanto, eram mais “indulgentes” do que os restritivos cristãos. No século IV, o sexo passa a ser visto como uma prática que leva à perda da substância vital e à corrupção de princípios morais fundamentais como a fidelidade, a temperança e a castidade. Na concepção patriarcal do cristianismo, a fidelidade é um privilégio de domínio do marido, pelo qual exerce poder sobre a esposa e mantém a estrutura hierárquica da casa. A interdição sexual da mulher é em prol do domínio matrimonial do homem.

À medida que a reflexão cristã é deslocada para a mulher, evidencia-se uma reflexão moral sobre os prazeres sexuais, que passa a salientar a preocupação com a virgindade, a conduta, a simetria e a reciprocidade humana. As questões de conduta se referem, a partir de então, ao refreamento do desejo, tendo por horizonte a purificação e o combate à concupiscência. Ao adentrar a modernidade diferentes artes, como filosofia, religião e medicina se unem para se decifrar a sexualidade, em síntese, a temática sexual se desloca para o corpo e a investigação sobre o sexo passa a refletir sobre a condição da criança, da saúde e da normalidade.

2. 4.4 – Sexualidade, verdade e poder

Foucault (1998) diz que embora o esclarecimento sobre sexualidade seja útil, se faz necessária a percepção de toda a teia que a envolve, pois parece haver entre todos os indivíduos, uma intensa vontade de saber, acompanhada de uma sensação de que neste campo há sempre algo desconhecido, meandros que precisam ser desvendados. É preciso buscar todo um campo teórico e científico acerca da verdade sobre sexualidade. O autor estabelece que não há conceito de verdade, se não houver o conceito de poder. A verdade é marcada pelas contingências históricas e pela não-razão, é constituída de acordo com o meio social de cada grupo, ou seja, o que é verdade para um grupo não necessariamente será para outro. É também factual que cada sociedade tem o poder de considerar um enunciado falso o verdadeiro e, dentro de suas concepções aplicar as sanções previstas em suas leis.

A trajetória dos comportamentos sexuais do nascimento até a morte devem vir à tona para que se possa apreender, conhecer e classificar a sexualidade. Foucault

apresenta uma nova leitura da relação entre poder e sexualidade; embora não negue a existência da repressão em muitos momentos, o autor destaca uma dinâmica mais complexa e mais sutil, posto que conceba que a dominação das pessoas ocorre através do controle, de técnicas de sujeição, de métodos de individuação e de observação.

Depois do século XVIII, além da repressão, as demandas pelo atendimento às necessidades históricas (a população como índice de riqueza e como mão de obra), à preservação da vida e à educação dos filhos da burguesia emergente, adquiriram um caráter prioritário. Devido a essas demandas, a mulher passou a ser alvo de discursos tanto filosóficos quanto médicos. Seu corpo foi investido de uma sexualidade reduzida, frágil e muitas vezes patológica, um processo ao qual Foucault (1998) denominou *histerização* da mulher, que tornou o corpo feminino um objeto médico por excelência. Assim, a mulher ganhou uma posição de destaque, como veículo para a entrada das ordens/normas médicas no lar, de modo que se preste a higienizar e disciplinarizar.

Em relação às crianças, no início do século XVIII, uma grande importância passa a ser dada à masturbação infantil, que é tratada como epidemia capaz de afetar a saúde e o desenvolvimento da vida adulta. Esta sexualização requer uma rede de vigilância da família e da escola sobre a criança, que possibilita observações e saberes que acarretam lucros operacionais, uma vez que intensificam o controle sobre a vida das crianças e produzem a disciplinarização da vida escolar e da casa. Assim Foucault descreve os colégios do século XVIII:

Visto globalmente, pode-se ter impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente de sexo. Os construtores pensaram explicitamente nisso. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocaram num estado de alerta perpétuo... O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente.¹⁸²

No que tange às sexualidades periféricas, Foucault (1998) define a *psiquiatrização* do prazer “perverso” com o aparecimento, no século XIX, de inúmeras

¹⁸² FOUCAULT, M. *Historia da Sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1998, p.30.

classificações diagnósticas, que imprimem nos indivíduos uma identidade exclusiva, agora patológica.

Poder e sexualidade são conceitos que se articulam na crítica empreendida por Foucault à hipótese repressiva, que pensa as questões da sexualidade a partir da idéia subjacente de poder unitário, central, em que a soberania é o paradigma. Nesse contexto, os modelos seriam a Igreja, o Estado, a Classe, cujas práticas estariam calcadas no modelo jurídico, centrado na Lei, limitado a confirmar e a reprimir. Ao criticar Estado e classe o objetivo do autor é produzir conhecimentos capazes de se insurgirem contra a dominação burguesa que os próprios saberes sobre o homem ajudaram a criar e a aperfeiçoar.

Em seus livros *Vigiar e Punir* (2004) e *A Vontade de Saber* (1998) o autor apresenta duas modificações na concepção de poder: a primeira é que o poder não é algo unitário e global, algo que alguém possua em detrimento de outros. Este seria o modelo da soberania, em que alguém ou uma classe seria o detentor do poder. O poder que é exercido, principalmente a partir do século XVIII, é uma prática social constituída historicamente, respondendo a emergências e necessidades precisas. A partir de então teríamos o aparecimento de um tipo de poder chamado por Foucault de poder disciplinar, que substituiria um poder que se exercia pela figura da majestade dos que o detinham. Um poder que objetiva, individualiza e classifica aqueles aos quais é aplicado. Na formação das sociedades capitalistas, percebe-se uma forma de poder diferente da do Estado, que se exerce e se articula na capilaridade do tecido social, e que pode ou não se cristalizar numa política de Estado.

A segunda revela que o poder não é algo que se restringe a reprimir, mas, sim, a incitar observações, estimular as pessoas a falarem, a se aperceberem de um determinado modo, por exemplo, como portadoras de uma sexualidade danosa, dessa maneira, ele produz objeto de saber. Sobre esta modificação em *Vigiar e Punir* Foucault acentua:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.¹⁸³

¹⁸³ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.117.

Assim sendo, o poder atua no corpo dos humanos, individualizando-os, carimbando uma identidade conhecida, produzindo um comportamento útil e dócil para o desenvolvimento de uma sociedade mais complexa. A organização dos espaços capitaliza o tempo e propicia a disciplina na escola, apropriando-se do corpo do estudante. O sucesso disciplinar precisa apenas do olhar hierárquico, do castigo normalizador e de uma combinação que é específica do castigo, o exame. As instituições escolares passam a funcionar em arquiteturas planejadas para favorecer a vigilância, com planejamento de aberturas, transparências, passagens.

A escola serve ao adestramento para obtenção de corpos vigorosos, obedientes e livres da devassidão. É preciso separar os corpos, mas torná-los visíveis para observação, é preciso, também, punir atrasos, ausências, grosseria, desobediência e indecência, esta punição pode ser na forma de pequenas humilhações e privações. A regulamentação obriga à homogeneidade, mas permite ver o desempenho individual para medir os desvios, tornar úteis as diferenças. A escola é aparelho de exame constante através da comparação de um com todos, a fim de medir e sancionar. Ao mesmo tempo em que o mestre transmite seu saber ele levanta um campo de conhecimentos a respeito dos alunos. A escola é o local de elaboração da pedagogia que passa a ser ciência. Os saberes são adquiridos através da observação. Os métodos que permitem o controle do corpo, que o sujeitam constantemente podem ser chamados: “disciplina.”¹⁸⁴

Com vias a atender à demanda histórica de uma população qualificada, a partir do século XVIII, os mecanismos de poder atuam em torno da vida do indivíduo, no seu corpo vivo, espaço em a sexualidade desempenha um importante papel, devido à sua aplicabilidade tanto no plano pessoal como no populacional. Foucault infere, ainda

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder: entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade, utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.¹⁸⁵

¹⁸⁴ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.105.

¹⁸⁵ FOUCAULT, M. *Historia da Sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1998, p.100.

Estende-se uma rede de diversos elementos sobre os corpos, os prazeres e as sensações (discursos, leis, ciências, moral, medidas, exortações médicas, psicológicas e filosóficas), como dispositivos da sexualidade. O sistema moderno da sexualidade é encarado como um conjunto de saberes e práticas que estrutura a vida institucional e cultural de nosso tempo. Conforme Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.¹⁸⁶

Daí a ênfase na análise dos discursos produtores de saberes sexuais que organizam a vida social suprimindo diferenças Foucault enfatiza, ainda, que o sexo constituiu-se em um objeto de verdade através de dois grandes meios de produção histórica da verdade sobre o sexo: *ars erotica* e *scientia sexualis*.

No oriente, na arte erótica (*ars erotica*), a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como uma prática, não por referência do que é proibido ou permitido, nem por um critério de utilidade, mas ao contrário, o sexo deveria ser conhecido como prazer, segundo sua intensidade, qualidade, duração e seus efeitos no corpo e na alma. Buscava-se no saber sobre o prazer formas de ampliá-lo; a verdade sobre o prazer é extraída do próprio saber. A prática desta arte tinha o objetivo do domínio do corpo, o gozo excepcional, o elixir da longa vida. O oposto se desenvolveu na civilização ocidental, onde se intensificou uma *scientia sexualis*, como meio de se dizer a verdade sobre o sexo. Esta verdade era obtida principalmente através da confissão.

A regulamentação do sacramento de penitência pelo Concílio de Latrão em 1215; o desenvolvimento das técnicas de confissão; a evolução dos métodos de interrogatório; a instauração dos tribunais de Inquisição; todos esses fatores contribuíram para dar à confissão um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos. A confissão passou a ser no Ocidente, extremamente valorizada. Desde a penitência cristã até os dias de hoje, o sexo tem sido assunto privilegiado na confissão. Sendo este ato, em que se ligam a verdade e o sexo, a expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual.

¹⁸⁶ Idem.

Utilizando métodos similares, com um objetivo “científico”, médicos e teóricos se utilizaram da confissão para elaborar os seus discursos sobre o sexo. A confissão constituiu, progressivamente, um grande arquivo dos prazeres do sexo. Durante séculos a verdade do sexo foi encerrada nesta forma discursiva; excluída do discurso do ensino, da iniciação, passando ao largo da forma que rege a “arte erótica oriental”. Podemos afirmar que a *scientia sexualis* é o correlato desta prática discursiva sobre o sexo e sexualidade.

A *scientia sexualis* produzida por nossa sociedade a partir do século XIX, tendo como fator nuclear o rito da confissão, pouco a pouco vai se desvinculando da penitência da Igreja e emigrando para a pedagogia, para a relação entre adultos e crianças, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria. Este é um dos enfoques da nossa pesquisa, portanto, posteriormente faremos uma retomada de diálogo com o autor, no eixo da pesquisa empírica.

Retornando ao eixo foucaultiano, o dispositivo da sexualidade vai se fixar no vínculo entre o sujeito e ele mesmo, e é o aspecto mais importante que este novo mecanismo empresta do antigo dispositivo da “carne” imposto pela Igreja. O exame de consciência que penetra o mais íntimo e profundo de nosso ser, não foi apenas um meio de proibir o sexo, mas de colocá-lo no centro de nossa existência, no centro das relações do sujeito consigo mesmo. Através deste exame deve-se buscar a sexualidade nos desejos, fantasias, sonhos, o que nos torna sujeitos no seu duplo sentido: - ser alguém sujeito ao controle; e - ser alguém ligado através da consciência a uma identidade sexual.

Assim, simultaneamente, a sexualidade ocidental se organiza em torno de focos de poder, dando lugar a uma *scientia sexualis*, na qual a confissão é central na produção de saberes sobre o sexo, fazendo com que os indivíduos sejam levados a confessar tudo, expor seus prazeres, como obrigação já internalizada a confissão estabelece uma relação de poder onde aquele que confessa se expõe, produz um discurso sobre si, enquanto aquele que ouve interpreta o discurso, redime, condena, domina, e se integra numa instância de “poder-saber”, o Sexo. Destarte, o sexo, ao longo da história, torna-se chave de nossa individualidade e o selo de nossa identidade.

Ao refletir sobre os anos de 1990, o autor alerta para a necessidade de perceber este mecanismo que nos leva a crer na existência de dois lados: o que reprime e o que

liberta, e uma vez assumindo a posição de liberadores teríamos de continuar lutando, ao longo do século XXI, para “levantar o véu” que ainda encobre a sexualidade humana. Dentro do dispositivo da sexualidade, como seres autônomos, desempenharíamos o papel de administradores da sexualidade, por vezes diminuindo os rigores, por vezes administrando os excessos. É importante perceber este papel dentro do mecanismo de poder quando em nome de uma liberação, nada mais fazemos do que muitas vezes colocar o sexo como mais uma mercadoria de consumo. Numa época em que o indivíduo perdeu o significado de um sentido maior de vida, o sexo pôde entrar como uma “mercadoria,”¹⁸⁷ que nos traria um bem supremo, a porta da libertação.

Muitas vozes “liberadoras”, oriundas dos mais diversos setores da sociedade civil criticam a sociedade por negar a sexualidade das crianças e dos jovens, contudo, segundo Foucault, há pelo menos três séculos a sociedade não faz outra coisa a não ser salientar a sexualidade infanto-juvenil e as estratégias diversas para o seu controle, dependendo da emergência e da necessidade do momento histórico. Na atualidade do século XXI, nos deparamos com o aumento angustiante da erotização precoce, através dos meios de comunicação, propagandas e os mais diversos gerenciamentos, existe uma estimulação da sexualidade da criança, sem a devida maturidade afetivo-emocional, o que impossibilita aos jovens um cuidado maior de si e uma capacidade de resistência diante dos mecanismos de poder-saber.

Entendemos que o “olhar” de Foucault sobre o poder, ao considerar o sujeito objetivado, cuja subjetividade é construída exteriormente, produto das relações de poder e ao entender as práticas discursivas como elemento central de poder/saber, desconsidera, entre outras, uma questão fundamental: a luta de classes. Chauí (1985), faz um resumo crítico muito preciso do pensamento de Foucault:

Muitos estudiosos criticam o 'método' de Foucault considerando-o incapaz de acompanhar a gênese histórica necessária de determinadas formas de saber, de poder e de discurso. Também o criticam por dar um lugar tão central aos 'fatos discursivos' sem considerar, por exemplo, a luta de classes. Outros ainda o criticam por considerar que o saber, o poder e os discursos são estratégias, pois isto os tornaria ou maquinações sem respaldo na realidade, ou construções arbitrárias que se impõe sem dificuldade, pela simples persuasão. Enfim, muitos o criticam por considerar que o poder não se encontra localizado em algum espaço próprio que seria o lugar do poder (o Estado, a

¹⁸⁷ Foucault estabelece várias teorias de poder: uma teoria econômica, na qual o poder é visto como mercadoria; uma teoria baseada na relação de força, portanto, repressora (Hegel, Freud e Wilhelm Reich); e uma teoria do poder como guerra, que ele atribui a Nietzsche.

Lei, por exemplo), mas se encontra espalhado vertical e horizontalmente por toda a sociedade, numa microfísica do poder. Dizem os críticos que Foucault acaba confundindo autoridade e poder, coerção e lei, desconhecendo a esfera do Direito e da Política.¹⁸⁸

Com efeito, nossas opções epistemológicas esposam as críticas apresentadas por Chauí, com a devida ressalva de que embora discordemos de muitos dos seus eixos argumentativos e de suas tendências teórico-metodológicas, a sua contribuição para as nossas análises da educação sexual na escola enquanto arcabouço histórico da sexualidade humana se revela inigualável.

À guisa de conclusão

Assim posto, as contribuições até aqui empreendidas indicam referências teóricas, a partir das quais é possível refletir sobre uma plataforma para a formação de professores e para as análises dos limites e possibilidades da educação sexual na escola. Para entabularmos uma possível síntese é forçoso começar por Freud, o pioneiro da construção teórica da sexualidade humana, sobretudo da sexualidade infantil. A psicanálise freudiana pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a sua prática educativa. A pedagogia da sexualidade, segundo Freud precisa reprimir para ensinar, precisa da energia libidinal sublimada e não sexualizada, pois para ele a repressão sexual é condição de vida na sociedade, a sociedade só pode se estruturar reprimindo as pulsões instintivas de prazer e violência. Assim, o princípio de prazer (Eros) é convertido em trabalho. A contribuição fundamental da teoria freudiana para a educação pode ser expressa no entendimento de que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que têm muita importância no seu âmbito emocional influenciam sobremaneira os comportamentos posteriores. Um fenômeno que pode ser, analogamente, comparado à relação existente entre o professor e o aluno.

Reich, o discípulo dissidente de Freud, seguidor da teoria marxista contribui de maneira decisiva para a educação ao introduzir a idéia da psicanálise como categoria histórica, definindo que a repressão sexual é historicamente produzida e socialmente determinada, atendendo aos interesses específicos da família burguesa patriarcal, no

¹⁸⁸ CHAUÍ, M. *Repressão sexual essa nossa (des) conhecida*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985, p.185.

contexto de uma sociedade desigual e autoritária, relacionando sexualidade e poder. Denuncia a instituição familiar e escolar como agências de domesticação e também o mito “natureza” como escamoteador da precariedade da estrutura social, afirmando que se a sociedade desigual foi socialmente estruturada, do mesmo modo deve ser superada. Esta compreensão antropológica levou a um redimensionamento da concepção de sexualidade, agora sob a perspectiva de construção histórica e social. Para Reich a origem dos códigos repressivos e dos conflitos sexuais se encontra na raiz social e é pela compreensão dialética da história, analisando as contradições e o movimento social que compreenderemos as diferenças culturais e as diferentes significações da sexualidade como possibilidade de superação.

Na mesma esteira de análise temos outra grande contribuição para as reflexões sobre a relação educação – sexualidade. Marcuse também busca uma articulação entre as categorias sociológicas freudianas e as categorias econômicas marxistas, apresentando uma séria crítica à sociedade capitalista que apresenta uma nova, porém não melhor sexualidade, supostamente liberada, vendida no mercado de consumo do capitalismo, como via de sublimação para a frustração existencial. A sexualidade estereotipada da sociedade unidimensional, na qual corpos e mulheres são estrategicamente vendidos, padrões de relações humanas individualistas e competitivas são fabricados, reproduzindo apenas uma variante da repressão sexual tradicional, agora sob a égide do capital. Marcuse afirma que a superação da sociedade repressiva só poderá acontecer invertendo os mecanismos desta sociedade, dentro da luta política e moral.

Nesta última, também se encontra a contribuição crítica de Foucault sobre a relação saber-poder na sociedade moderna, enfatizando que a repressão não se restringe a um modelo político ou ao Estado, deslocando o “olhar” sobre o ser humano e os discursos. Na engrenagem exame-confissão instaurada pelo dispositivo de sexualidade moderna o indivíduo é “objeto” do outro, mas também de si mesmo, podendo estar aí a sua liberação. A questão ética é dominante, apresentando um sujeito constituído por práticas próprias, pelo uso dos prazeres, tomando a sexualidade do homem grego como referência. A proposta de Foucault para a superação do modelo sexual do capitalismo não passa pela crítica da repressão, mas pelo abandono do discurso da sexualidade e do objeto sexo e pela descoberta de uma nova relação com o corpo e com o prazer.

CAPÍTULO 3

Lutar pela igualdade
sempre que as diferenças nos discriminem;
lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize.
(Boaventura de Souza Santos)

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SEXUAL.

O presente capítulo apresenta uma reconstrução teórica centrada nas categorias de análise: Educação Escolar, Educação Sexual e Políticas Educacionais. Essa estrutura visa fundamentar as análises empíricas, apresentadas no último capítulo deste estudo, das concepções de sexualidade socializadas na práxis pedagógica dos professores no interior de uma escola básica da rede pública de ensino. Tendo como fio condutor a formação de professores, vinculamos essas análises ao panorama político, econômico e social, posto que sejam as forças políticas predominantes na sociedade que condicionam os processos de formação e, por via de consequência, a práxis pedagógica do professor.

A sexualidade se insere no rol das prioridades da educação, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto das demandas sociais. De um lado, os documentos oficiais enfatizam a necessidade de implementação de programas de educação sexual, baseados em demandas de saúde sexual e reprodutiva, e destacam a importância dos jovens terem acesso à informação quanto aos métodos contraceptivos e às formas de proteção do HIV/AIDS e das demais doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, de outro lado, entendemos que a Educação Sexual, entendida do ponto de vista das necessidades sociais, não pode estar apenas ligada à raiz de patologias, prevenções e controle da população; mas, sobretudo, a um processo de construção coletiva de consciência, autonomia e inteligência sexual.

Em face dessa dualidade buscamos estabelecer pressupostos, a fim de focalizar o problema investigado e suas possíveis formas de superação.

3. 1 - Visão de Realidade

[...] se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pelas idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil [...] então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes. (Marilena Chauí)

As questões referentes à Educação Sexual na escola, sobre as quais lançaremos nosso olhar serão analisadas a partir de um foco filosófico. Segundo Saviani: “a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.”¹⁸⁹ Em outras palavras, a filosofia é radical, porque busca as raízes do problema investigado; rigorosa, pois procede, sistematicamente, segundo métodos determinados; e de conjunto, porque insere a questão investigada no contexto da totalidade de sua existência concreta.

O que distingue o saber filosófico do saber científico é o fato da filosofia, ao procurar apropriar-se da realidade, ir além da descrição e explicação, buscando o sentido dessa realidade. A filosofia caracteriza-se como uma reflexão que busca compreender os sentidos da realidade do ser humano em sua relação com a natureza, com os outros seres, com a cultura e com a história. A filosofia tem por objeto, portanto, os problemas que a realidade nos apresenta, e, neste trabalho específico, destacamos como problema a formação do professor para educação da sexual da criança.

Antonio Gramsci dizia que “todos os homens são filósofos”,¹⁹⁰ enfatizando que a filosofia não é privilégio de alguns poucos eruditos ou iluminados, mas que todo ser humano torna-se filósofo ao interrogar o mundo, em busca de compreendê-lo e transformá-lo. Nessa direção, ao buscar o significado dos valores que norteiam as condutas e o comportamento sexual na sociedade indagamos: De que vale? Esta questão nos encaminha à ética, isto é, à filosofia do comportamento moral, solo da reflexão crítica sobre os valores na ação humana. Os valores não têm uma significação estática e imutável ao longo da história, uma mesma cultura apresenta mudanças de valores ao longo do tempo e podem ser encontrados valores diferentes nas diferentes culturas. No entanto, nunca podemos afirmar a ausência de valores em qualquer cultura.

¹⁸⁹ SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Camp: Autores Associados p.24.

¹⁹⁰ GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1978, p.11.

Os valores e os papéis sociais e sexuais não são iguais em todas as sociedades, pois cada organização social possui o seu *ethos*, o que lhe confere um caráter singular. Não raro, a literatura apresenta os vocábulos *ethos* (grego) e *mores* (latim), ambos, significando “costume ou maneira de ser.” O costume diz respeito à criação cultural, uma vez que inexistente costume na natureza. Ele é resultado do estabelecimento de um valor para a ação humana e é criado pelos próprios seres humanos em suas relações entre si: O domínio do *ethos* é a moralidade.

Para Sánchez Vásquez (1975), a moral é “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos, numa comunidade social dada.”¹⁹¹ As relações que os seres humanos estabelecem entre si, instituem, também, a organização do poder nessa sociedade. A articulação existente entre o dever e o poder encaminha, necessariamente, à indissociável relação entre moral e política, uma vez que o *ethos* só pode se realizar na instância da *polis*.

A ética configura-se como a reflexão crítica sobre a moralidade da conduta do ser humano e, enquanto uma investigação filosófica, busca a concepção profunda, metódica e de totalidade dos valores sociais e sexuais instituídos e sua problematização.

Com efeito, a ética não pode ser confundida com a moral, posto que no campo desta, os critérios que orientam a ação são os mesmos que a julgam, os quais estão intimamente ligados aos interesses de cada organização social. Já no âmbito da ética, encontramos uma perspectiva de juízo crítico, característico da filosofia, que busca compreender os sentidos de cada ação.

Destarte, a moral sexual de uma determinada sociedade indica o comportamento que deve ser considerado bom e mau, certo e errado, justo e injusto. A ética, por sua vez, busca o fundamento do valor que norteia os relacionamentos e condutas sexuais, partindo da historicidade presente nos valores.

A filosofia da educação, nosso âmbito específico de atuação profissional e acadêmica, por sua vez, busca caracterizar o esforço de reflexão sobre os problemas que desafiam a educação, nesta investigação específica, temos como objeto a Educação Sexual na práxis educativa do professor da escola básica. Ao investigarmos este fenômeno procuramos identificá-lo sob a totalidade de seus aspectos, destacadamente: o

¹⁹¹ VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p.25.

econômico, relacionado à produção da vida material na sociedade; o político, relativo ao poder que permeia as relações e os papéis sociais e sexuais; e o ético, que diz respeito aos valores que subjazem à formação e à prática social e pedagógica, no que se refere aos relacionamentos afetivos e às condutas sexuais.

É fato reconhecido, que todas as escolas praticam algum tipo de educação sexual, mesmo quando não tocam no assunto. Tem-se a idéia de que a educação sexual limita-se a falar sobre o sexo e dar orientações preventivas. Ocorre que a sexualidade humana se situa em um contexto mais amplo, uma vez que se relaciona a aspectos biológicos, psíquicos e sociais. Assim, as informações do aspecto biológico de reprodução, que fazem parte da disciplina de Biologia, não contemplam toda a amplitude que o tema da sexualidade humana comporta, uma vez que deixam de levar em conta os comportamentos, atitudes e experiências, as condutas, regras e valores expressos, os conceitos e preconceitos socializados, as diferenciações de gênero, as posições éticas e políticas dos professores e os tipos de convivência que a escola constrói.

Desse modo posto, reiteramos que esses pressupostos se prestam a tecer as referências epistemológicas que irão nortear o processo de identificação e análise das principais concepções e ações docentes referentes à sexualidade no contexto da práxis educativa, desenvolvido no último capítulo deste estudo. Através da articulação entre os pressupostos teóricos e os dados empíricos, procuraremos situar os valores, princípios e normas que orientam este trabalho, as suas principais necessidades, dificuldades, assim como suas contradições e limitações, de modo que, integrando a nossa práxis pedagógica à investigação acadêmica, possamos buscar novos e melhores caminhos para a formação de professores e por via de consequência para a Educação Sexual na escola.

3.2 - Educação e Sociedade

Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, autores que buscam a significação dos significados.[...]Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Paulo Freire)

Uma reflexão filosófica sobre a Educação Sexual na práxis pedagógica do professor da escola básica deve partir do contexto da prática social concreta, uma vez que o contexto é lhe confere especificidade. Este ponto de partida nos remete à análise

da sociedade brasileira, buscando os condicionantes que a sua organização econômica confere ao processo educativo e suas relações com a cultura. A cultura é um conceito fundamental quando se busca estabelecer a relação entre educação e sociedade, pois está contida em ambas.

A cultura pode ser sinteticamente caracterizada como o mundo transformado pela ação humana. O mundo existe para o ser humano na medida do conhecimento que tem dele e da ação que exerce sobre o mesmo. O ser humano se relaciona com o mundo em duas dimensões: a natureza, da qual herda seus aspectos biológicos e fisiológicos; e, a cultura, dimensão do mundo por ele transformada, que é a mais significativa.

O que leva o ser humano a desenvolver a cultura é a necessidade de organizar a vida, num primeiro momento, para garantir a sua sobrevivência. De acordo com Vázquez (1975):

Para que o homem satisfaça propriamente suas necessidades, ele tem que libertar-se delas, superando-as, ou seja, fazendo com que sejam especificamente humanas. Isso quer dizer que a necessidade humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas, sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades.¹⁹²

Assim sendo, a criação da cultura é resultado do trabalho, que é o elemento que distingue o ser humano dos outros animais, porque diz respeito à sua intervenção consciente e intencional na natureza. O trabalho é que faz o homem ser e este não pode ser apartado da sociedade, uma vez que é através das relações sociais que o ser humano estabelece com os outros é que ele trabalha e cria a cultura.

Ser humano, cultura e trabalho não se constituem em simples abstrações, mas no processo de transformação concreta da realidade e na produção da vida material em determinadas condições. A sociedade é organizada a partir da produção da vida material dos seres humanos e das relações sociais dela decorrentes e a cultura é a base de sustentação da sociedade e, portanto, precisa ser preservada e socializada, uma vez que não faz parte do legado natural. As instituições sociais e, dentre essas, a escola, têm como finalidade última a socialização da cultura.

¹⁹² SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Op. cit.* p.141.

3.3 - Educação Escolar

- A gente fica pensando: o que é que a escola ensina meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é.
(Fala do lavrador mineiro “Ciço”, segundo Carlos Rodrigues Brandão.)

A educação como processo de socialização de cultura se encontra em todas as instituições. Em nossa sociedade, esta tarefa, específica é delegada à escola. A escola é o espaço de socialização sistemática, do saber historicamente acumulado pela sociedade, que tem por finalidade formar os indivíduos, possibilitando-lhes a capacidade de participar como agentes construtores e transformadores da própria cultura.

A estrutura da organização do trabalho configura em cada sociedade o papel que a educação escolar ocupa. A sociedade capitalista, organizada através da contradição básica entre capital e trabalho, divide seus membros em duas classes antagônicas: a burguesa e a trabalhadora. A escola contemporânea, como uma instituição da sociedade capitalista, tem atuado, predominantemente, como um espaço de socialização da cultura e dos valores da classe dominante.

Althusser (1970) preconiza que sejam levados em conta três pontos principais nessa análise: a economia, determinante fundamental da estrutura social e da mudança; a história da sociedade, história das lutas de classes que a constitui; e a cultura da sociedade de classes, que é caracterizada pela ideologia.¹⁹³

As idéias que circulam em uma sociedade são condicionadas pelos modos de produção e, como a classe que dispõe dos meios de produção e divulgação de conhecimento é a classe dominante, podemos inferir que são as idéias desta classe que são internalizadas pelas demais, sob a forma de ideologia.¹⁹⁴

Ao longo da história, diferentes aparelhos ideológicos têm predominado. Antes do capitalismo, a Igreja se encontrava na posição hegemônica. Quando a burguesia conquistou hegemonia, o aparelho educacional ganhou posição de dominância, pois a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, demandava a formação técnica especializada e a transmissão dos conhecimentos das novas ciências, a fim de

¹⁹³ ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo, Liv. Martins Fontes, 1970.

¹⁹⁴ A ideologia atravessa as práticas sociais, as quais são sempre orientadas por “rituais”, definidos pelas instituições onde se realizam: escola, igreja, polícia, imprensa etc., que constituem o que Althusser denomina de *aparelhos ideológicos de Estado*. Esses “aparelhos” têm a função de disseminar uma determinada ideologia, que é a da classe que detém o poder, assegurando a sua hegemonia.

desenvolver as tecnologias fabris. O operário das fábricas, mais do que o camponês, precisava pelo menos saber ler, escrever e contar.

Althusser postula, ainda, que só é possível compreender a Educação a partir dos seus condicionantes sociais. Sua concepção de sociedade é baseada na identificação de processos de desigualdade e na presença de classes antagônicas. A escola não é autônoma em relação à sociedade, mas, condicionada por fatores sociais, na perspectiva da manutenção da sociedade de classes estratificada. Assim, o papel transformador da educação é levar à identificação das funções divergentes da escola, em relação às classes sociais e às diferenças que caracterizam uma sociedade desigual.

O elemento de sustentação das idéias da sociedade capitalista é a ideologia liberal, que é o conjunto de idéias e valores gestado nas lutas de classe da burguesia contra a aristocracia, que se solidificou no processo de desenvolvimento das sociedades capitalistas, justificando suas características. A função dessa ideologia é dissimular a realidade, apresentando como “naturais” os elementos que são determinados pelas relações econômicas de produção e pelos interesses da classe dominante. Para Althusser (1970), a escola é o principal aparelho ideológico da sociedade e, em seu entendimento, como a estrutura determina a superestrutura, não é possível qualquer mudança social a partir da educação.

De outro lado, Antonio Gramsci (1978) dá um novo rumo ao conceito de ideologia e, com isso, fornece valiosas contribuições para a construção de uma educação voltada para a transformação social. Um dos conceitos fundamentais adotados esse autor é o de hegemonia, que, segundo ele, se dá por consenso e/ou coerção.¹⁹⁵

Na sociedade dividida em classes temos uma constante luta pela hegemonia política, na qual a ideologia assume o caráter de convencimento, que é o primeiro recurso utilizado para a dominação. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se reproduz. Temos, então, uma disputa pelo poder na escola, tendo a política como o centro da ação pedagógica. A educação é, portanto, um espaço social de disputa hegemônica. É uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas, e, como tal, uma “contra-ideologia”.

¹⁹⁵ GRAMSCI, A. *Op.cit.*, p.34.

Com efeito, é importante situar a posição do educador na sociedade, uma vez que este pode contribuir para manter a opressão ou para promover as disposições emancipatórias. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que seja aliado às lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais mais imediatas, também dependem de vitórias maiores e mais abrangentes no campo social. Parece coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, marcada pela identidade de classe, como intelectual transformador.

Gramsci (1978), afirma, ainda, que o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Assumir a condição de intelectual orgânico da classe dos trabalhadores, significa lutar contra o contexto hegemônico que se apresenta, visualizando perspectivas de superação coletiva. Segundo o autor, o entendimento da realidade é o primeiro passo do intelectual orgânico no desafio da construção de uma nova perspectiva social.

A superação da dominação exige trazer à tona o que a ideologia esconde e ampliar os espaços em que as contradições sociais sejam bem compreendidas, e nos mesmos locais em que a ideologia se dissemina. A contra-ideologia é possível porque nada atua de forma mecânica, de modo a impedir qualquer reação, caso contrário, não poderíamos jamais falar em liberdade humana.

A escola não é uma “ilha” à margem da realidade e nem uma simples reprodutora da realidade social. Se ela não é a alavanca transformadora da realidade, como pensavam os liberais escolanovistas, tampouco se encontra totalmente manipulada pelo poder, como denunciaram os crítico-reprodutivistas. A partir de suas limitações, é possível descobrir as possibilidades de uma real transformação qualitativa, de modo que a escola possa por si própria, construir e desenvolver um discurso contra-ideológico.

A escola, como instância mediadora, ao estabelecer o vínculo entre as novas gerações e a cultura acumulada, não transmite apenas os conhecimentos intelectuais por meio de uma prática neutra, mas, também, valores morais, normas de conduta e maneiras de pensar. Se, por um lado a escola atual tende a reproduzir os valores da classe dominante encontrados na sociedade, de outro, o investimento na formação ético – política dos seus professores pode promover o desenvolvimento de um trabalho intelectual transformador, não apenas comprometido com a mudança do comportamento

do aluno, mas com a transformação do mundo que aí está, em outro melhor, que ainda não existe de fato, mas precisa ser construído. O professor, comprometido com os acontecimentos do seu tempo, pode ser capaz de realizar juízos de valor a respeito dos comportamentos coletivos e individuais, atento aos valores políticos e morais.

O posicionamento participativo do professor intelectual transformador, decorrente do investimento nessa formação, assume o compromisso na luta contra a divisão desigual do trabalho e da renda entre homens e mulheres, a alienação da consciência, a submissão política de um gênero ou identidade sexual sobre outro, as exclusões estigmatizadoras e as diversas formas de dominação e preconceito. Desse modo, no interior da sua práxis educativa o professor pode ser capaz de conscientizar os seus alunos, levando-os a questionar a validade dos valores estabelecidos, investigando o que subjaz a estes e a ampliar a compreensão de mundo, com vias a identificar e desvelar os processos ideológicos que permeiam as suas formas de pensar, agir e valorar, e, assim, denunciar os conflitos, ao invés de camuflá-los.

A ação escolar resultante, por ser transformadora, pode possibilitar a ressignificação dos valores vigentes, criando novas e melhores formas de relacionamento no interior do processo cultural. Repensar os rumos da escola, sem hipérboles otimistas ou pessimistas e reforçar a importância do valor do seu papel, sobretudo, como local privilegiado para a discussão crítica do saber acumulado e da realidade em que se acha mergulhada, constitui-se em um dos caminhos para romper com as formas alienantes, contrárias à humanização.

Um dos grandes desafios da escola contemporânea está na formação para o trabalho, uma vez que vivemos em uma sociedade dividida em classes que, por conseguinte, produz uma escola dualista, já que para a elite é oferecida uma escola de boa qualidade intelectual, enquanto para a classe trabalhadora resta uma educação elementar, geralmente de má qualidade, com rudimentos de alguma técnica profissionalizante e descuidada da necessária teorização.

De acordo com Baudelot & Establet (1971), uma vez que se vive em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma escola “única”, mas, sim, duas escolas, diferentes quanto aos percursos e fins da educação. Ademais, não são apenas

duas escolas diferentes, mas, opostas, heterogêneas e antagônicas, correspondentes à divisão da sociedade: burguesia – escola acadêmica e proletariado – profissionalizante.

Enquanto nos países desenvolvidos, o ideal da Pedagogia Moderna proposto por Comênius (século XVII) de “ensinar tudo a todos”, fundado no princípio de educação de qualidade para homens e mulheres, já no século XIX atingia os seus objetivos, no Brasil do século XXI, sequer conseguimos superar as dificuldades de acesso universal à escola e temos, ainda, de alcançar o desafio colocado pelas conferências internacionais da década de 1990, da educação como direito humano elementar. O que dizer, então, de superarmos a dualidade decorrente das distintas formas de ensino que tem perpetuado a divisão social.

A “Escola Unitária”, prevista por Gramsci (1991) em sua obra *Concepção Dialética da História* é a escola do trabalho intelectual e manual que prioriza a formação não de limitados especialistas, mas de um novo tipo de ser humano, de intelectuais dirigentes capazes de unificar teoria e prática, desenvolvendo todo e qualquer tipo de trabalho. Essa escola tem como objetivo a formação dos valores fundamentais do humanismo, ou seja, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão.

Nesta escola o “intelectual docente” deve ter um processo de educação permanente, de maneira a formar um intelectual comprometido com a cultura, a política e a sociedade do seu tempo, pois nisso consiste a hegemonia, isto é, a luta de direções contrastantes no campo da ética e da política, conquistando primeiro as mentes, depois o poder. Nessa relação, o papel social do intelectual e da escola é mediar a tomada de consciência do educando que passa pelo autoconhecimento individual e reconhecendo o próprio valor histórico. Gramsci concebe que a luta de hegemonias, as transformações e o desenvolvimento de uma nova mentalidade têm início no interior dos blocos históricos de legitimação de poder que constituem a sociedade civil como o Estado, a Igreja, a escola, o sindicato etc.

Para Gramsci, o primeiro passo em direção à escola unitária, democrática e de boa qualidade é o entendimento da realidade na qual a escola se insere, seguido da compreensão de qual papel social lhe compete, de modo que não lhe seja atribuída a

tarefa de ter de responder a todas as necessidades do cidadão, mas seja entendida como uma das alternativas destinadas a formar o cidadão.

A formação para a cidadania tem sido exaustivamente discutida, sendo um objetivo assegurado no texto da Constituição Federal. A escola não é capaz de resolver todos os problemas que afligem a população, mas é o lugar onde crianças e jovens podem somar saberes e construir conhecimentos, que lhes possibilitem criar melhores condições de inserção e relacionamento social.

A inserção social, a que nos referimos diz respeito às possibilidades de acesso que o jovem egresso do sistema de ensino tenha ao mundo das relações sociais e de trabalho, com base em sua formação ética e em suas habilidades para interpretar o contexto em que vive, além de estar em condições de construir suas perspectivas de futuro, a partir de valores democráticos que somente um ensino comprometido com a qualidade pode assegurar.

Uma vida bem estruturada não é uma conquista que a escola possa assegurar, no entanto, as condições para que o cidadão possa comunicar-se através do uso adequado da linguagem, construir argumentos lógicos, dominar técnicas e/ou tecnologias, além de desenvolver valores éticos, estéticos, políticos etc., podem ser acessadas pela educação básica, no momento em que a escola define em sua proposta educacional o seu compromisso com uma educação democrática e igualitária. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber. Segundo Saviani (1986):

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado, não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (...) A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.¹⁹⁶

Saviani (1986) explica que, se queremos uma educação, cujo objetivo é o desenvolvimento humano, na escola, a ênfase deve ser dada aos conhecimentos científicos. Vale salientar que a defesa de uma escola que propicia ao aluno a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, não significa defender um ensino pautado na transmissão mecânica de conteúdos, mas, sim, defender que a aquisição dos conteúdos, dentre os quais destacamos a aprendizagem das multidimensões da sexualidade, é condição para uma formação humana plena.

¹⁹⁶ SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36ª ed. São Paulo, Cortez, 1986, p.18-19

A formação humana, quando pensada como desenvolvimento das capacidades do ser e do conhecer, promove a internalização de conteúdos que se transformam em elementos mediadores, com os quais o sujeito pode posicionar-se criticamente frente aos fenômenos no âmbito social, econômico, político e científico, isto é, pode exercer a sua cidadania.

A escola não tem autonomia absoluta, nem tampouco subordinação total diante dos fatores que estimulam as mudanças sociais. Ela faz parte da sociedade e estabelece uma relação *dialética* com o todo. Existem interferências recíprocas entre as instituições que constituem o social. Nessa esteira, a escola é um *espaço de contradição*, pois ao mesmo tempo em que reproduz e mantém, pode, também, conscientizar e ajudar a transformar.

O poder permeia toda a sociedade e não se separa da noção de força, que adquire um traço bem definido na educação, devido à sua capacidade de exercer influência no comportamento de outros. Ao contrário das teses althusserianas, segundo as quais todo poder emana do Estado para os Aparelhos Ideológicos, a temática saber/poder baseada na contribuição de Michel Foucault (1978) em *A microfísica do poder*, faz ver que o poder não é uma coisa, algo que se toma ou se dá, mas algo que circula, uma relação de forças que se movimenta em rede, perpassando todos os indivíduos.

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em micro-relações de poder. Mas sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos.¹⁹⁷

Para Foucault onde existe saber, existe poder, haja vista que ambos tem um objetivo comum: a ordem. No entanto, acrescenta que onde há poder, há também resistência. Se por um lado os saberes escolares ampliam e aprofundam os poderes na sociedade disciplinar em que vivemos, por outro, sujeitos sociais mais conscientizados lutam contra as forças que tentam reduzi-los a coisas, contra as múltiplas formas de dominação sempre e renovadas.

As diversas formas de resistência se articulam em rede nas lutas pela conquista efetiva da igualdade e da democracia, nas denúncias contra o sexismo e nas revoltas contra toda forma de discriminação, exclusão e violência. A participação consciente

¹⁹⁷ FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*, Madri, La Piquet, 1980, p.63.

nessas lutas no seio da práxis educativa deve ser animada pelo crédito na possibilidade de construir uma sociedade, na qual saber e poder estejam a serviço da maioria e da autonomia, não de manter o poder àqueles que detêm o saber.

Se de um lado a escola da sociedade contemporânea tem atuado, prioritariamente, como um “aparelho” de reprodução ideológica das classes dominantes, no que se relaciona às técnicas e conteúdos, à postura e aos valores de seus educadores; de outro, a escola é, também, um espaço de contradição, de conscientização e de luta, de resistência e de superação, podendo contribuir significativa e verdadeiramente para uma prática social transformadora, mediante a assunção do compromisso de seus profissionais com um projeto educativo emancipatório, gestado nas discussões coletivas e democráticas de seus profissionais, com vistas a reelaborar políticas educativas mais adequadas à realidade escolar e mais afeitas às demandas sociais, superando o projeto educativo-empresarial característico das políticas educativas atuais, definido pelos desígnios de mercado (neo) liberal.

3.3.1 - Quantidade e qualidade de Ensino

A escola, entendida como fonte sistemática de apropriação da herança cultural historicamente acumulada pelos que estão em seu interior, na realidade brasileira do final do século XX, passou de uma escola de elite para uma escola de massa, praticamente universalizando o acesso à educação básica. No entanto, na primeira década do século XXI, permanece o problema da seletividade e da qualidade de ensino.

Em recente pesquisa Haddad & Graciano (2006), focam o que se universalizou em oito décadas no Brasil e os problemas que se fazem recorrentes, afirmando que a despeito do reconhecimento da ampliação da oferta, a universalização da educação básica no país segue como um problema, pois temos 739.413 pessoas (dos 7 aos 14 anos) fora do acesso à escola, perfilando-se como potenciais contingentes de jovens e adultos às demandas do EJA, o que reforça a tese de que o não cumprimento da escolaridade obrigatória gera as taxas de analfabetismo e exige do Estado a continuidade de ações para o setor. Considerando as oito décadas enfocadas na pesquisa dos autores (1920-2000), houve queda nas taxas de analfabetismo: de 64,90% em 1920, para 13,63%

em termos absolutos em 2000, porém ter o direito à educação no patamar dos direitos humanos fundamentais ainda está no horizonte.¹⁹⁸

Beisegel (1975), comparando os padrões de qualidade da escola da década de 1970 à anterior, diz:

[...] do ponto de vista dos segmentos privilegiados da coletividade, a qualidade de ensino público realmente pode ter piorado: os grupos sociais privilegiados já não encontram na escola pública os padrões de ensino que recebiam num passado recente. No entanto, sob a perspectiva das grandes 'massas subalternas', a situação não é a mesma. A relação, aqui, se inverte, pois, à medida que veio conquistando a possibilidade de matrícula, a população passou a contar com serviços antes inacessíveis. 'Para quem não tinha acesso à educação escolar, mesmo esse ensino de má qualidade representa uma indiscutível melhoria'...¹⁹⁹

Com efeito, o ponto de vista de Beisegel de que o crescimento quantitativo não se trata de um fator de menor importância, no que se refere à educação popular, não pode deixar de ser levado em conta, porém, há limites nessa expansão, na dimensão da qualidade, considerando que embora a escola tenha concretamente universalizado o atendimento em termos de vagas, decorridas quase quatro décadas, a questão da qualidade, do acesso e da permanência permanece em aberto.

A existência de 1,6 milhão de analfabetos, a persistência de elevada distorção entre idades e séries e a baixa frequência no ensino superior são alguns dos aspectos mais alarmantes divulgados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA).

A pesquisa do IPEA, que reuniu dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) até 2005, não traduziu a melhora implementada pelo governo federal nos últimos três anos, segundo os profissionais envolvidos neste trabalho. Para estes, o índice de escolaridade está melhor, porém, ainda, muito defasado. Em 2005, a média de escolaridade brasileira era de 8,3 anos, dos 15 aos 24 anos, ou seja, esta faixa etária apenas completa o ensino fundamental. O que leva à inferência de que permanece o desafio de fornecer melhores condições e aumentar o nível de escolaridade da população.

A qualidade de ensino necessita do estabelecimento de algumas referências conceituais, as quais abordaremos em duas grandes perspectivas: A primeira identifica-

¹⁹⁸ HADDAD, S. & GRACIANO, M. (Orgs). *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

¹⁹⁹ BEISEGEL, C. R. *Ação política e expansão da rede escolar*. São Paulo, Pioneira, 1975, p.46.

se com o chamado neoliberalismo, que compreende a educação como um fator decisivo para o desenvolvimento econômico, no sentido restrito da qualificação da mão-de-obra e do fortalecimento do mercado; a segunda, identifica-se com uma concepção mais próxima do chamado campo progressista, que compreende a educação como uma possibilidade de formação do cidadão crítico, reflexivo e participante da vida democrática, numa perspectiva de emancipação.

A delimitação em dois campos distintos, não pretende incorrer em reducionismos e / ou empobrecimento da discussão, mas em recurso para distinguir duas concepções antagônicas, para um debate fundamental que possa desvelar os processos políticos que as subjazem.

Chaves (2007), em defesa da perspectiva liberal, agora repaginada no neoliberalismo, deixa claro que na área educacional o liberalismo sustenta as teses de que a livre iniciativa deve prover a educação e que cabe aos beneficiários o provimento desse serviço. Se ninguém é obrigado a buscá-la, posto que tenha como corolário a não-obrigatoriedade, as famílias podem optar por educar seus filhos em casa, por tutores, se assim julgarem conveniente. Chama a atenção para que não se confundam direitos individuais com direitos sociais. Os direitos sociais, não são direitos porque impõem a terceiros deveres positivos que estes não assumiram livremente e que violam o seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens. Dessa forma, o Estado confisca recursos dos cidadãos, obrigando-os a custear atividades que podem não desejar custear, portanto violam a liberdade e o direito à propriedade dos seus recursos financeiros.²⁰⁰

Acresce ele como característica do Liberalismo a defesa da liberdade em oposição à interferência indevida do governo nas ações dos indivíduos, o que resulta no *slogan* de que o governo deveria, exceto pela manutenção da ordem, deixar que os indivíduos façam o que bem entendam, “laissez faire”, e que suas implicações no campo educacional se referem ao fato de que a educação deve se localizar estritamente na esfera privada, e não na esfera estatal (ou do governo).

O Estado (ou o governo) deve proceder a relações no campo educativo, fundadas também no *laissez faire*, a iniciativa privada deve atuar livremente; nessa esteira, a

²⁰⁰ CHAVES, E. *O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa*, In: LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2007, p.11.

educação não deve ser obrigatória, pois obrigar alguém a se educar ou a educar os filhos é uma interferência indevida em sua liberdade, por mais importante que seja a educação para o indivíduo e até mesmo para a sociedade.

Os adeptos do neoliberalismo desejam eliminar do imaginário social a noção de educação pública e gratuita, subjetivada na forma de direito democrático e intentam criar um ideal educativo ancorado em valores empresariais, desconsiderando que macular o princípio da obrigatoriedade significa deixar à margem dos bens culturais e sociais básicos, milhões de pessoas das camadas populares.

Segundo Gentili (1995) o processo de mercantilização da educação, que é promovido pelo neoliberalismo, abarca múltiplas dimensões, uma delas, possivelmente a mais ampla e geral, é a progressiva perda da idéia de que educação é um direito social. Entender a educação como um direito social significa que a educação deve estar numa sociedade democrática fora de qualquer regra ou norma mercantil, ou seja, não pode estar submetida a um processo de compra e venda. Nas sociedades como a brasileira, no entanto, a falência do Estado e a falta de cumprimento dos deveres constitucionais e democráticos fizeram com que a educação tendesse cada vez mais a ser mercantilista, a ponto de transformar-se num bem, ou seja, um serviço que é vendido a quem dispõe de mais recursos. Já os que possuem menos recursos têm que se contentar, na maioria dos casos, com uma educação de baixa qualidade ou a ficar sem educação.²⁰¹

O autor destaca que o processo de mercantilização da educação também pode ser reconhecido na penetração do discurso empresarial no interior da escola. Esse discurso afirma que os indivíduos vão se formar para ter empregos melhores no mundo dos negócios, num mercado altamente competitivo, onde não haverá espaço e bem-estar para todos. Enfim, um discurso que eleva à condição de virtude máxima o individualismo e a concorrência selvagem, impondo à educação a mesma lógica do mundo dos negócios. Outro exemplo de mercantilização da educação apontado por Gentili está em aferir a sua qualidade como quem mede, conta, controla, nos moldes de uma linha de produção, deixando claro que as diversas dimensões do processo de mercantilização da educação

²⁰¹ GENTILLI P. *Adeus à Escola Pública*. In. *Pedagogia da exclusão - crítica ao neo-liberalismo* . (org.) Pablo Gentili, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, p.228-270

apontadas, tendem a impedir que esta seja entendida como direito social inalienável de todos.

A ideologia neoliberal desenvolve um importante papel na definição da função da escola na sociedade globalizada²⁰² e de classe, pondo em questão a educação como um direito social, além do princípio de promoção humana, difundido como objetivo educacional de diferentes perspectivas teóricas na história das idéias pedagógicas.

Nessa perspectiva, a orientação institucional ao preconizar que “o objetivo da escola é uma educação de qualidade”, traz nas suas entrelinhas intenções não proclamadas, como retirar da qualidade o seu pressuposto humanístico e incutir na “cabeça” dos sujeitos um conceito de qualidade útil à lógica do mercado, impulsionando a ação destes dentro desta lógica.

No Brasil, essa idéia de qualidade manifestou-se a partir da década de 1990, atrelada à de privatização, sendo apresentada como a única possibilidade de excelência e modernização nos serviços. O conceito de “Qualidade Total” em educação constituiu-se em uma das peças - chave do neoliberalismo e sua significação foi alcançada mediante a gestação de inúmeros conceitos que povoaram a nova lógica privatizante: produtividade, flexibilização, empregabilidade, competitividade e descentralização.

A educação de qualidade nessa acepção refere-se à questão do emprego (embora não o garanta) e tem por objetivo o exercício ocupacional, a qualidade almejada não é algo a ser universalizado, mas uma propriedade a ser conquistada no mercado pelas pessoas. A Pedagogia da Qualidade Total, oriunda dessa orientação político-econômica, se expressa através da obtenção de padrões de rendimento e desempenho, que apontam para a formação de competências e habilidades que devem ser incorporadas de forma competitiva às condições dos instrumentos tecnológicos e de produção no mercado de trabalho, ampliando a formação de uma cidadania mais identificada com os hábitos do mercado de consumo.

É desse modo que o Estado é considerado ineficaz para garantir a regulação das regras do mercado, já que os “cidadãos” são vistos, antes de tudo, como consumidores.

²⁰² Segundo Anthony Giddens: “A globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.” Cf. GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*, São Paulo: Unesp, 1991, p.69.

O direito não é, propriamente, o do cidadão, mas o do consumidor, haja vista que o Estado se organiza, tão-somente, para dar proteção ao consumidor, através de organismos como o PROCON (Sistema Nacional de Defesa do Consumidor) e o SERASA (Serviço de análises e informações econômico-financeiras e cadastrais, com o objetivo de apoiar decisões de crédito).

Em contraposição às teses do neoliberalismo, esposadas por Chaves (2007), a perspectiva de educação progressista parte de uma análise crítica da realidade social, sustentando, implicitamente, as finalidades sócio - políticas da educação, podendo ser dividida em libertadora, libertária e histórico-crítica.

A *libertadora*, representada por Paulo Freire (1921-1997), questiona a realidade das relações do ser humano com a natureza e com os seus pares, no sentido da transformação. Os conteúdos são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, visando despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. O grupo *autogere* a aprendizagem, definindo conteúdos e dinâmicas. A aprendizagem se dá através da codificação-decodificação e problematização da situação, chegando, assim, a um nível mais crítico de conhecimento da realidade, através da troca de experiências em torno da prática social vivida. Educador e educando tornam-se, portanto, os sujeitos do próprio processo de ensino-aprendizagem.²⁰³

Para a concepção *libertária* de Maurício Tratenberg (1929-1998), a escola exerce influência na personalidade do aluno num sentido autogestionário. Os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não exigidos e resultam das necessidades e interesses manifestados pelo grupo. O professor é orientador e catalisador. Desse modo, somente o vivido e o experimentado é incorporado e utilizado em situações novas.

A tendência *histórico-crítica*, cujo principal articulador é Dermeval Saviani (1944) constitui um projeto pedagógico fundado no materialismo dialético, que consiste na tentativa de reverter os grandes problemas da educação brasileira a partir da compreensão da realidade histórico-social, a fim de tornar possível o papel mediador da

²⁰³ A pedagogia libertadora de Paulo Freire, também conhecida como *pedagogia do oprimido*, consiste na educação voltada para a conscientização da opressão, que permitiria a ação transformadora. Após seu bem sucedido projeto de alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro ter sido desmantelado pela ditadura militar, foi obrigado a exilar-se por quatorze anos, vivendo no Chile, na África e na Suíça.

educação no processo de transformação social. A mudança se faz de forma mediatizada, isto é, por meio da transformação das consciências.

Estas três tendências incluem preocupações com uma formação voltada para o exercício da cidadania e tratam de uma qualidade de ensino que inclui a formação de valores éticos e democráticos, que permitem ao educando buscar uma perspectiva de vida fundada no exercício da liberdade e da autonomia. Qualidade da educação, portanto, significa oferecer um ensino que possibilite o crescimento humano, facultando-se ao aluno apropriar-se dos bens culturais valorizados, tornando-o capaz de produzir outros. A educação progressista visa oferecer para todos um ensino de qualidade que permita, através de conteúdos e metodologias adequados, uma formação que promova o ser humano, tornando-o capaz de construir-se como tal, de satisfazer suas necessidades individuais, de buscar fins coletivos e de integrar-se à realidade de seu tempo, apreendendo-a e contribuindo para transformá-la, em favor de todos os seres humanos.

Esta visão de qualidade de ensino parte de uma perspectiva pedagógica humanista e transformadora que possibilita ao sujeito condições para agir no espaço social sem perder a referência de sua individualidade e para que reconheça o outro, compreendendo as formas de comunicação adequadas num contexto de diversidade, que é característico da democracia, fundada em valores como o amor à igualdade, o respeito aos direitos humanos e o acatamento da vontade da maioria, sem perder de vista o respeito aos direitos da minoria.

A perspectiva que, a nosso parecer, aproxima-se de nossa concepção manifesta, se encontra no campo progressista, por possibilitar um debate sobre a formação escolar, o desenvolvimento cognitivo e a inclusão de todos no mundo do trabalho como condições essenciais para uma melhor qualidade de vida.

Nessa mesma perspectiva, também, é possível conceber que as pessoas possam e devam ter os seus direitos, enquanto consumidores, assegurados; todavia, é fundamental que se possa garantir, antes, os meios de proteção aos direitos fundamentais e inalienáveis da pessoa, que só podem ser alcançados quando se garante, efetivamente, a todas as pessoas, sem distinção de classe, raça, credo, gênero ou opção sexual o acesso aos bens materiais, culturais e sociais indispensáveis, fato que na realidade, ainda, não ocorre no Brasil.

3. 4 - Educação Sexual

A repressão sexual
e a repressão sociopolítica
nascem do mesmo tronco
e crescem juntas,
como tristes irmãs gêmeas...
(Marcelo Bernardi -
A deseducação sexual, 1977).

A Educação Sexual pode ser conceituada como o conjunto de teorias e/ou práticas, formais ou informais que abordam, numa perspectiva educativa, os diversos aspectos que constituem a sexualidade humana. Desde o nascimento, no território familiar, as crianças recebem noções e valores associados à sexualidade, ainda que de forma não explícita. Mesmo os pais que não falam diretamente sobre o assunto, levam de algum modo as crianças e jovens a vivenciarem esta experiência ao expressarem suas sexualidades nos comportamentos entre si, nas relações com os filhos, nos tipos de “cuidados” recomendados e nas expressões, gestos e proibições que estabelecem. Desse modo, conceitos, idéias e valores, além de tabus, preconceitos e estereótipos, vão se incorporando à educação das crianças.

O papel da escola na Educação Sexual das crianças não é definir o que é “certo” ou “errado”, mas atuar como vetor básico, propiciando aos alunos a oportunidade de promover o questionamento e a desmistificação da cultura, informando as novas gerações sobre as possibilidades e também sobre os problemas a serem enfrentados. Por se tratar de um aspecto de grande relevância para o desenvolvimento e para a vida psíquica das pessoas, a Educação Sexual precisa ultrapassar o restrito tratamento biológico da potencialidade reprodutiva e constituir-se, sobretudo, como uma forma de comunicação entre as pessoas, com o propósito de promover o ser humano, tornando-o cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua condição, para nela poder intervir e manifestar sua autonomia.

Ainda que a maioria dos discursos institucionais tendam a ressaltar a importância da Educação Sexual como prática de liberdade, sua abordagem concreta nem sempre tem cumprido este objetivo. Muitas das vezes limita-se a raízes higienistas e controladoras, através da veiculação de informações de caráter puramente preventivo de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez e outros “inconvenientes” sociais, e, na

maior parte se revela, de maneira sub-reptícia, na transmissão de idéias e valores fundados no moralismo e não que não favorecem a autonomia...

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), responsáveis pelas diretrizes para a organização dos ensinos básico e médio, contemplam a abordagem curricular da sexualidade humana numa perspectiva transversal. No contexto escolar, entretanto, há necessidade de investimento das políticas públicas na formação qualificada dos docentes, para que possam colocar em debate os problemas e dúvidas sobre o campo em questão, especificamente, sobre as justificativas, finalidades, tipos de abordagem, programa curricular a implementar e o perfil do professor responsável pela sua dinamização, bem como as perspectivas de atuação.

Impõe-se, portanto, analisar para quê e a quem serve a Educação Sexual nas escolas, tendo como eixo nossa questão norteadora: *Qual Educação Sexual se busca?*

3.4.1 – A questão da terminologia: Orientação Sexual ou Educação Sexual.

Os programas governamentais utilizam o termo *Orientação Sexual* para designar a função a ser desempenhada pelos professores no trato da temática da sexualidade com seus alunos. Entendemos que o termo *Educação Sexual* seja mais apropriado quando o assunto em pauta é a formação humana e a construção de saberes no âmbito da sexualidade humana. Esse impasse é compartilhado por outros autores e pesquisadores (Nunes, Vitiello, Werebe, Guimarães), que têm tratado dessa questão no âmbito escolar.

É possível identificar, através de levantamentos bibliográficos, que alguns autores utilizam os termos Educação Sexual e Orientação Sexual sem defini-los (Lapate, Bastos); outros, especialmente, os autores de estudos posteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizam Orientação Sexual, por ser a terminologia oficialmente adotada (Suplicy, Sayão, Egypto, Bock). Existem ainda, autores (Almeida, Verucci) que usam um e outro termo sem diferenciá-los, isto é, adotando-os como sinônimos. Para alguns, são termos com conceitos diferentes, e para outros, são complementares. É importante destacar que todas as publicações anteriores à promulgação dos PCNs utilizavam o termo Educação Sexual.

Vitiello (1997) utiliza o termo Educação Sexual, diferenciando duas situações específicas: a sistemática e a assistemática, relacionando a noção de Educação Sexual sistemática às ações que podem ocorrer tanto na família quanto na escola:

Educar, no sentido mais amplo, significa 'formar' [...] o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente. A influência do educador, por isso mesmo, além de intensa precisa ser contínua e duradoura [...] Nesse sentido, a educação sexual sistemática só pode ser feita por familiares ou por professores.²⁰⁴

O autor distingue, ainda, a Educação Sexual sistemática, que é realizada pela escola em um contexto formal e como uma atividade planejada e intencional, daquela que acontece na família geralmente informal e espontânea, afirmando que a família é a principal responsável pela educação, uma vez que acompanha a pessoa desde o seu nascimento, mas nem sempre preparada para tratar de assuntos referentes ao exercício da sexualidade. No que se refere à *Educação Sexual* assistemática, Vitiello (1997) afirma ter um caráter ocasional, podendo ocorrer através dos meios de comunicação de massa ou da procura por leituras pontuais sobre o tema. Em relação à *Orientação Sexual*, o autor diz que o termo “implica num mecanismo mais elaborado que se baseia na experiência e nos conhecimentos do orientador. Esse processo ajuda a pessoa a analisar diferentes opções, tornando-a apta a descobrir novos caminhos”.²⁰⁵ A *Educação Sexual*, em contrapartida, é por ele definida como “a parte do processo educativo, especificamente, voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade”.²⁰⁶ Portanto, a Educação Sexual acontece no interior de um processo mais amplo de educação.

Pensamos, em concordância com o autor, que a abordagem do tema por diversos profissionais, como médicos, enfermeiros, psicólogos ou assistentes sociais, possa fornecer alguma informação para atividades relevantes ligadas ao ensino, de modo casual, já que tais profissionais não fazem parte do cotidiano escolar e que tal abordagem caracteriza uma Educação Sexual assistemática. O trabalho da Educação Sexual na escola deve ser sistemático, contínuo e duradouro. A realização de palestras por profissionais diversificados pode até contribuir para a desmistificação do tema; no entanto, “o caminho real para a educação sexual não é levar profissionais de várias áreas

²⁰⁴ VITIELLO, N. *Sexualidade: quem educa o educador?* São Paulo: Iglu, 1997, p. 18-19

²⁰⁵ Idem. *Revista Brasileira de Sexualidade*, jul., 1993, p. 37.

²⁰⁶ Ibidem, p. 38.

às escolas, mas, sim, preparar professores interessados para a tarefa de fazê-la,”²⁰⁷ reafirma Vitiello (1995).

O autor assevera que o cuidado na formação dos professores é imprescindível, quando a intenção da Educação Sexual na escola assume como tarefa a conscientização sobre os preconceitos e as dificuldades secularmente vivenciadas e que, de algum modo permanecem na forma de tabus, interdições e repressão sexual.

Outros pesquisadores da temática da sexualidade humana, como Guimarães (1995) e Werebe (1977/1998) também utilizam o termo *Educação Sexual*. Na mesma direção de Vitiello, Guimarães (1995) afirma:

Educação sexual, tomada no sentido amplo, compreende todas as ações diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre o indivíduo (ao longo de seu desenvolvimento), que lhe permitem situar-se em relação à sexualidade em geral e a sua vida sexual em particular. A educação sexual, num sentido mais restrito, distingue-se da primeira, pelo seu caráter de intervenção deliberada e sistemática, com intenções que podem ser mais ou menos explicitadas.²⁰⁸

Werebe (1998) manifesta que o termo Educação Sexual melhor situa sua concepção, destacando que a expressão *Orientação Sexual* se revela perigosa, pois pode ser confundida com opção sexual (homossexual, heterossexual ou bissexual), além de ser *Educação Sexual* a terminologia adotada na maioria dos países.²⁰⁹

Em sentido diverso ao aporte teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizam em suas propostas a terminologia *Orientação Sexual*:

[...] Orientação Sexual constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho.²¹⁰

Embora os PCNs afirmem a intencionalidade de um trabalho a partir do questionamento, da problematização e da ampliação da compreensão, atitudes filosóficas afeitas às atividades de investigação educativa, os responsáveis pela elaboração deste documento optaram pelo termo “Orientação”, que na verdade, se mostra mais coerente ao objetivo higienista – controlador que subjaz à justificativa de sua abordagem. O

²⁰⁷ VITIELLO, N. *Revista Brasileira de Sexualidade*. Set., 1995, p. 19.

²⁰⁸ GUIMARÃES, I. *Educação Sexual na escola: mito ou realidade*. Mercado das Letras: SP, 1995, p. 18.

²⁰⁹ WEREBE, M. J. *Sexualidade, política e educação*. Campinas, Autores Associados, 1998.

²¹⁰ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, V. 10. 2, 1997, p. 21.

objetivo da colocação do sexo em discussão na escola, nessa perspectiva, é, na realidade, o de aumentar o controle sobre os indivíduos, através de mecanismos, metodologias e práticas de autodisciplinamento da vivência da sexualidade para maior e melhor intervenção.

Kehl (1981) identifica e caracteriza o perfil do profissional afeito à terminologia adotada, posto através deste trecho: “O orientador sexual surge nos anos 60, com as pesquisas dos cientistas Masters e Johnson sobre o funcionamento sexual, no intuito de dirigir e orientar a sexualidade insatisfeita em busca de uma vida sexual sadia e equilibrada”.²¹¹ A referência da psicanalista à ação de dirigir e orientar denotam a característica psicoterapêutica da atividade do orientador sexual e, conseqüentemente, a necessidade dessa atividade ser desenvolvida por um profissional especializado - o psicólogo. Resta-nos a seguinte pergunta: Como poderia um profissional da educação fundamental cumprir a exigência oficial de desenvolver um trabalho de orientação sexual, não sendo um profissional especializado?

O termo orientação sexual começou a ser cunhado a partir de 1993 por um grupo de profissionais do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), de São Paulo, com a assessoria da Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), do Rio de Janeiro, e do Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS), de São Paulo, que, interessados na questão da sexualidade no âmbito escolar, fizeram uma adaptação, partindo de um material norte-americano, traduzido na versão brasileira do “Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia”.

Este “Guia” foi distribuído pelo governo a diversas escolas em 1994. O referido documento adota o conceito de Orientação Sexual, afirmando que esta quando utilizada “na área de educação, deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemática na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas”. Pode-se observar que os profissionais responsáveis pela adaptação reconhecem, que “no meio médico, jurídico e da sexologia, o termo orientação sexual é utilizado para denominar a identidade erótica dos cidadãos em hetero, homo ou bissexual”²¹². Mas contraditoriamente, reafirmam que este é o

²¹¹ KEHL, M. R. Apud BRUSCHINI, M. C. (Coord.). *Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?* Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, SP, n. 36, p.99-110, fev. 1981.

²¹² GTPOS (et ali) *Guia de Orientação Sexual – diretrizes e metodologias*, Casa do Psicólogo, 1994, p. 21.

conceito que eles adotam, entendendo educação sexual como um processo meramente “informal” que acontece ao longo da vida das pessoas.

A terminologia escolhida é, de fato, mais afeita ao universo dos profissionais da área da psicologia, que foram os eleitos para conceber, intelectualmente, a adaptação brasileira do manual norte-americano, do que aos profissionais da educação, que têm sido convocados para executá-lo na prática.

As relações estabelecidas entre teóricos especialistas e a prática docente, que se expressa nos documentos oficiais, denotam os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho: a separação entre *concepção e execução*. Tal modelo caracteriza uma clara dicotomia entre a teoria e a prática, que exclui, desqualifica e aliena o professor, uma vez que parte da suposição de sua incapacidade de pensamento e reflexão, transformando-o em mero reprodutor de idéias e executor de ações que lhe são exteriores.

É possível constatar no posicionamento oficial um esforço de produção teórica capaz de criar explicações e justificativas da prática social vigente. Tais explicações, embaladas em “pacotes pré-concebidos”, passam a ser inculcadas nas práticas de ensino pelos professores e, assim, por via de consequência, são incorporadas pela maioria, fazendo com que a possibilidade de reflexão teórica por parte dos educadores seja limitada, na medida em que lhes é negada.

A opção por adaptar de outros, ao invés de produzir um conhecimento a partir da especificidade da nossa realidade prática, reforça a percepção de que tais mudanças na legislação educacional não decorrem de uma demanda humanista, mas de uma reforma de “modernização conservadora”, com fins mercadológicos em conformidade com os “pacotes” pré-elaborados pelo Banco Mundial para a educação de quaisquer países, não importando se desenvolvidos e/ou em desenvolvimento. Tal adaptação do Guia de Orientação Sexual – diretrizes e metodologias foi realizada por um grupo de profissionais da área de psicologia, destacando-se a psicóloga Marta Matarazzo Suplicy, que confirmou os conceitos adotados no Guia em um trabalho posterior, realizado com outros colaboradores, afirmando: “A Educação Sexual é um processo de vida, que ocorre de maneira informal e nos permite incorporar valores, símbolos, preconceitos e ideologias”. Acentua, em contrapartida, que a Orientação Sexual é:

[...]ma ‘intervenção pedagógica’[...] um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos. [...] À Orientação Sexual cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade.²¹³

Convém observar que a autora incide em um duplo equívoco conceitual: primeiro, ao definir a educação como um processo meramente, informal; segundo, ao definir como orientação a todo um processo de intervenção pedagógica intencional e sistematizado, realizado pela escola. Tais definições caminham na contramão das concepções de educadores e pesquisadores consagrados da contemporaneidade, os quais esposamos, mas que não foram ouvidos no processo de elaboração dos PCNs, como Werebe (1977, 1998), Ribeiro (1993) Guimarães (1995), Nunes (1996, 2001), Vitiello (1997) e Silva (2002).

Consideramos que a terminologia educação tenha sentidos mais amplos do que querem levar a crer os adaptadores do Guia de Orientação Sexual. Para Saviani (1980) “a educação é um fenômeno que se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres, em diferentes graus de maturação humana, em um determinado contexto histórico.”²¹⁴ Com efeito, o papel das instituições educacionais é o de organizar as relações ser humano – sociedade, no sentido de criar as condições de desenvolvimento às novas gerações, cujas ações e participações permitam a continuidade, a promoção e a renovação da cultura e do próprio ser humano.

Como se pode perceber, o significado de educação é mais abrangente do que o apresentado. O papel da educação, a partir das concepções humanistas modernas, é o de promover o ser humano por inteiro e em todas as direções, ultrapassando-os limites da significação expressa. Sobre este entendimento, Saviani complementa:

[...] se, promover o ser humano significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o ser humano, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas.²¹⁵

Ademais, se o termo educação não é suficiente para a abordagem da sexualidade no âmbito da escola, haveria de se questionar, também, a adequabilidade do referido

²¹³ SUPPLY M. M., e outros. *Sexo se aprende na escola*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1999, p. 7-8

²¹⁴ SAVIANI, D. *Op. cit.*, p. 51.

²¹⁵ Ibidem, p.123.

termo em relação ao outro tema transversal, nomeado Educação Ambiental, e, sobretudo, a todo o processo global realizado nas escolas, que é formal, intencional, contínuo, seriado e sistematizado.

Importa destacar que o aspecto principal de uma proposta de educação sexual da nas escolas não se restringe à discussão da precisão de seus termos. No entanto, o fato dos próprios profissionais que realizaram a adaptação do Guia reconhecerem que no meio médico, jurídico e da sexologia, o termo *orientação sexual* seja utilizado para denominar a identidade erótica dos cidadãos, sendo, ainda, reforçado por Kehl (1981), ao identificar e caracterizar o perfil do orientador sexual, como o profissional cuja função é a de dirigir e orientar a sexualidade insatisfeita, vem a desencadear sérios questionamentos sobre a pertinência da utilização de tal termo em um trabalho pedagógico escolar, sob a responsabilidade de um profissional da educação. Parece-nos praticamente inviável encontrar no interior do espaço escolar, profissionais que, mesmo com experiência e conhecimento dos procedimentos de orientação, estivessem aptos a fazê-la sem confundir as histórias e os valores dos educandos com os seus próprios, o que transformaria a “orientação” em doutrinação.

Se a escola é um solo fértil de contradições e pode servir como espaço de doutrinação, da conservação de normas e padrões sociais e sexuais estabelecidos, reproduzindo a ideologia dominante para a manutenção de seus valores, cultura e objetivos, ela pode, também, atuar como espaço de resistência ativa, ao possibilitar o desenvolvimento de reflexões que apontem dialeticamente as contradições, propiciando sínteses pelas quais seja possível operar as mudanças culturais necessárias ao desenvolvimento ativo, crítico e livre do educando em suas escolhas.

O desafio se encontra na mudança de uma educação reprodutora/ doutrinadora para uma educação emancipatória, sendo necessário desenvolver clara compreensão sobre as reais intenções do processo educacional vigente e suas finalidades, superando o olhar ingênuo e acrítico do senso comum, fenômeno que tem sido dificultado pela falta de condições e de espaços de denúncia, questionamento e discussão das contradições e conflitos que permeiam a relação educação e sexualidade, capazes de desvelar o discurso

essencialista,²¹⁶ que desconsiderando a construção histórica, inclui ambas as categorias em posições, fixas, homogêneas e padronizadas, que levam a abdicar da liberdade e da autonomia, em prol de um poder disciplinar que, embora proclamado às avessas, subjaz às políticas educacionais reformistas / conservadoras atuais, e se dissemina na burocratização dos processos de formação de professores e, por conseguinte, aliena todo sistema escolar.

3. 4. 2 – A Educação Sexual na Escola

As propostas de *Educação Sexual* gestadas e dirigidas às escolas pela atual política educacional estabelecem princípios, objetivos e recomendações para o trabalho pedagógico com as questões da sexualidade de crianças e jovens sem, no entanto, *tematizar* a escola como um espaço social, não se detendo na discussão sobre o papel social da educação e da escola, tampouco, sobre como as teorias pedagógicas se relacionam com as propostas.

As lacunas das proposições oficiais encontram um agravante quando se fundam em uma concepção de sexualidade construída, predominantemente, a partir da biologia, como explicativa de uma ampla categoria, dando origem a enunciados ambíguos que têm se transformado em verdadeiros “clichês”.

A relação que é estabelecida entre educação escolar e sexualidade se torna, ainda, mais complexa, quando se agrega a estas categorias um discurso epidemiológico que oferece na forma de dados estatísticos de mortalidade e/ou patologias, argumentos sobre a importância de definir a escola como um espaço de prevenção de problemas de saúde pública.

Partimos do entendimento de que as contribuições passíveis de serem desenvolvidas na escola se dão, sobretudo, pela sua capacidade de abordar as categorias que constituem o campo da sexualidade como construções eminentemente históricas. Esta abordagem acentua a possibilidade de novos e melhores arranjos nas relações sociais, capazes de gerar impacto nas condições que ampliam as perspectivas de uma

²¹⁶ O discurso essencialista estabelece que a natureza é quem determina o destino. Quando se afirma que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história.

educação sexual libertadora da alienação. Aprofundar a reflexão e a discussão sobre a sexualidade como um dispositivo histórico e contingente que reúne práticas sociais na escola é o aspecto nuclear de uma proposta de educação sexual emancipatória.

Embora não tenhamos aqui a intenção de realizar uma extensa revisão histórica, parece-nos necessário assinalar alguns dos condicionantes que marcaram a produção de alternativas práticas e conceituais de propostas de Educação Sexual no Brasil.

3.4.3. O Estado da Arte: Educação Sexual no Brasil

A Educação Sexual no Brasil, em seu acúmulo teórico, não conta com um levantamento muito claro de sua historiografia. Os estudos sobre a sexualidade humana mostram-se recentes e raros, não apresentando, ainda, uma tradição consistente de pesquisa sobre a temática. Trataremos das informações mais gerais nesse primeiro momento para, posteriormente, situar o contexto brasileiro.

As primeiras idéias, envolvendo uma relação entre educação e sexualidade, surgiram na França por volta da segunda metade do século XVIII, período em que a preocupação dos educadores religiosos se concentrava na repressão à sexualidade infantil, cujo controle à masturbação desenhava uma educação anti-sexual. Entre os educadores laicos, sob a influência teórica do pensamento naturalista de Rousseau, concebia-se que a ignorância era o melhor caminho para a manutenção da pureza da criança.

Apesar de registros anteriores, o século XIX foi tomado como um marco histórico, uma vez que a preocupação com as questões da sexualidade passou a extrapolar os espaços religiosos para se tornar-alvo de discussão e regulação pública em diversas partes do mundo. A discussão retornou às escolas francesas, um século depois das suas primeiras projeções, repaginada pela preocupação do sistema público com as doenças venéreas, os abortos clandestinos e a degenerescência das raças.

Naquele momento histórico, a moral vitoriana dava contornos a uma situação bastante contraditória. As mulheres aprendiam, também por meio da escola, a manterem-se puras, enquanto os homens gozavam de grande liberdade sexual, escorada em uma extensa rede de prostituição. Era exclusivamente sobre as mulheres (puras e

prostitutas) que recaíam as iniciativas de controle da sexualidade, com o objetivo de preservar a saúde ameaçada com frequência pelas doenças sexualmente transmissíveis.²¹⁷

A sexologia nascia naquele momento como ciência, contendo uma referência múltipla de formação que incorporava a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a História. Todavia, o que é possível abstrair da literatura do período é que todas estas disciplinas adjacentes convergiam para a conformação de um objeto, predominantemente, *biologizado*.

Muito embora a França sempre tenha sido considerada o berço das discussões sobre a sexualidade na escola, as investigações revelaram que a *Educação Sexual*, como uma atividade formal, intencional e sistematizada em instituições educativas, teve como país pioneiro a Suécia. Em 1770, este país já promovia suas primeiras conferências públicas sobre as funções sexuais, nas quais as primeiras reivindicações pleiteadas referiam-se a informações sobre o livre acesso aos métodos contraceptivos e o direito ao aborto em certas circunstâncias, todas aprovadas pelo governo, em 1938.

A Educação Sexual nas escolas suecas foi recomendada pelo governo em 1942 e declarada obrigatória em 1956, ao contrário da França, que, apesar de ser considerado o país precursor das discussões sobre a inclusão da Educação Sexual na escola, só a inseriu oficialmente em seus currículos escolares em 1973.²¹⁸

Como se pode constatar, a idéia de Educação Sexual nas escolas já se fazia presente no mundo bem antes do início do século XX, quando Sigmund Freud revolucionou as ciências humanas com suas teorias sobre a sexualidade, sobretudo infantil e as suas implicações no comportamento humano. Sobre o psicanalista vienense, Nunes & Silva (2001) afirmam:

Até a eclosão do pensamento de Freud não se admitia que existisse na criança o que ele chamou de “impulso sexual”. No máximo, admitia-se que durante o período de puberdade o jovem começasse a se interessar pelas chamadas “coisas sexuais”. Em seus estudos, Freud considerou a sexualidade infantil desde o nascimento da criança (a primeira infância que nomeou ‘pré-história do indivíduo’). Freud foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças como ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais.²¹⁹

²¹⁷ WEEKS, J. *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, G. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

²¹⁸ RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

²¹⁹ NUNES, C. & SILVA, E. *A educação sexual da criança*. Campinas: Autores Associados, 2000, p.46.

No contexto brasileiro, uma pioneira abordagem da relação entre educação e sexualidade foi encontrada na tese de Francisco Vasconcelos, intitulada *Educação Sexual da Mulher*, publicada em 1915 no Rio de Janeiro. Esta, sob forte influência de correntes médicas e higienistas em destaque na França e de acentuado teor moralista, propunha que em especial, as mulheres deveriam ter maiores conhecimentos sobre os temas relacionados ao sexo, à saúde e à puericultura, cuidados com a prevenção de doenças venéreas e o combate à masturbação, enfatizando-a recomendação do preparo da mulher para o desempenho tradicional do papel de mãe e esposa.²²⁰

Os movimentos para a construção de espaços para o trato das questões sobre a sexualidade atingiram tanto figuras ilustres, como Berta Lutz, que na década de 1920, propôs uma educação sexual com a finalidade de proteger a infância e a maternidade como também, consolidadas categorias profissionais, já que em 1928 o movimento de professores, reunidos no Congresso Nacional de Educadores, aprovou uma proposta de Educação Sexual nas escolas para crianças acima de 11 anos de idade.²²¹

O conflito entre uma sociedade conservadora e a existência de movimentos intensos de modernização, transpareceu na incapacidade de produzir um consenso sobre os conteúdos e metodologias para a efetiva abordagem da sexualidade na escola. Esse dilema, aliado à militância da Igreja Católica, contrária a qualquer discussão, foi determinante na exclusão da referida temática do debate educativo, delineando um tempo de omissão oficial entre os anos de 1930 e 1960.

Em 1930, o jornal *Diário da Noite* (periódico carioca) realizou uma pesquisa pública e obteve como resposta um grande apoio à inclusão da *Educação Sexual* nas escolas, revelando divergências apenas no que se referia à estratégia de ensino e ao conteúdo programático. Nesse mesmo ano, o Colégio Batista do Rio de Janeiro, por iniciativa do Professor Stawiarski, incluiu no currículo o ensino da Evolução das Espécies e a Educação Sexual. Este programa, a priori, restringiu-se à análise do papel feminino na reprodução. Cinco anos depois, incluiu o tema do comportamento sexual masculino. O responsável pela iniciativa foi processado e demitido do Colégio.²²²

²²⁰ BRUSCHINI & BARROSO. *Sexo & juventude: como discutir sexualidade na escola*. SP: Cortez, 1986.

²²¹ SAYÃO, Y. *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, J. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. S P: Summus, 1997, p.107-117.

²²² GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campi: Mercado de Letras, 1995, p.46.

Dentre as principais iniciativas particulares ligadas à educação sexual, destacou-se entre as décadas de 1920 e 1950, a do médico José de Albuquerque, não apenas pela produção bibliográfica, mas por seu empenho em levar a educação sexual à população. Pioneiro, concebia a escola como um espaço não satisfatoriamente aproveitado para instituir a educação sexual, evitada pelos professores, sob a argumentação de que “quando ensinam história natural ou higiene não entram em assuntos imorais com seus discípulos.”²²³

Em seu livro publicado em 1936, intitulado *O sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade*²²⁴, o autor trata de diferentes tópicos relativos à Educação Sexual. No ano seguinte, em seu *Programa de ação legislativa*, escrito como programa político para sua candidatura a deputado federal, referiu-se a uma “política sexológica”, propondo a criação de leis voltadas para as questões sexuais, tais como: Organização de um plano nacional de educação sexual e antivenérea; Exame pré-nupcial; Amparo à maternidade (incluindo assistência às mães solteiras); Controle de natalidade; Divórcio; Tráfico de mulheres; e, a Instituição do “delito de contágio venéreo”, como uma proposta de lei de responsabilidade para indivíduos que viessem a contaminar seus parceiros sexuais.²²⁵

Do pioneirismo de José de Albuquerque, destaca-se, ainda, a fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), em 05 de julho de 1933, no Rio de Janeiro. O CBES reunia intelectuais da época, interessados em estudar e divulgar questões ligadas à sexualidade e à educação sexual, organizava reuniões culturais e conferências e produzia filmes e publicações. Entre 1933 e 1939, o jornal *Boletim de educação sexual*, órgão de divulgação das idéias do Círculo em todo o território nacional, alcançava tiragens de até 100 mil exemplares por edição. O CBES dispunha, também, de uma estação de rádio para divulgação de propostas de educação sexual inovadoras, com notável sucesso em suas palestras radiofônicas de 15 minutos semanais.

Nas décadas de 1940 e 1950 a Igreja Católica manteve severa repressão ao tema, não sendo encontradas informações sobre outras iniciativas. Apenas em 1954, o

²²³ Nesta obra o autor aborda os seguintes tópicos: A importância da educação sexual para o desenvolvimento sadio do indivíduo; A educação sexual da criança e nas demais idades da vida; Como ministrar educação sexual; Educação sexual e doenças venéreas; e, Educação sexual nas escolas.

²²⁴ GUIMARÃES, ibidem 49.

²²⁵ RIBEIRO, P. M. *Op. cit.* idem.

município de São Paulo, sob a orientação do Serviço de Saúde Pública, do Departamento de Assistência ao Escolar, passou a oferecer aulas de *Educação Sexual* às meninas da quarta série primária. Os educadores sanitários davam informações, também às suas mães, sobre as transformações da puberdade. Este programa foi interrompido em 1970, por determinação da Secretaria de Educação de São Paulo.²²⁶

O padre Eugène Charboneau, professor do Colégio de Sion, na cidade de São Paulo, em sua atuação institucional, sob forte acento religioso, inovou, trazendo propostas de Educação Sexual para a juventude, dentro dos limites da modernidade católica do período. A partir de uma linguagem filosófica e da moral cristã, as propostas do Padre Charboneau foram escritas em livros e bastante difundidas entre pais e educadores, embora fossem pouco acessíveis aos adolescentes.

De 1963 a 1966 aconteceram várias tentativas de implantação da Educação Sexual em escolas públicas e privadas brasileiras. Algumas escolas pioneiras, como o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em Minas Gerais, introduziu no currículo um programa de *Educação Sexual* para alunos do então 4º ano ginásial (hoje 9º ano fundamental). Este programa durou três anos e foi interrompido devido à reação negativa dos pais. Iniciativas semelhantes também ocorreram no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro de Alcântara e no Colégio José Bonifácio, onde o ensino foi introduzido em todas as séries, a partir de 1964.²²⁷

O Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 28 de janeiro de 1965, publicou o Ato nº. 9, de autoria, do então Secretário de Educação, José Carlos Ataliba Nogueira, com o seguinte teor:

É vedado aos professores do ensino de grau médio, especialmente, os de Biologia e Sociologia, explorarem, na escola pública, e menos ainda, defenderem a limitação de filhos ou qualquer meio anticoncepcional. A violação desse preceito acarretará suspensão do professor, apurada a sindicância.²²⁸

Em 13 de dezembro de 1968, o Presidente Artur da Costa e Silva decretou o Ato Institucional (AI - 5) em represália a um episódio menor, que foi o discurso do deputado Márcio Moreira Alves, pedindo às jovens brasileiras que não namorassem oficiais do Exército e exortando os estudantes a não desfilarem nas comemorações da

²²⁶ GUIMARÃES, Ibidem, p.50.

²²⁷ Ibidem, p.43

²²⁸ NOGUEIRA *apud* GUIMARÃES, I. Ibidem, p. 65.

Semana da Pátria. Na esteira deste episódio, sucedeu-se um rio de ações, posições e declarações, através das quais a sociedade política fortaleceu a chamada linha dura do regime, instituída pelo Golpe Militar de 1964.

O AI-5 deu ao regime poderes absolutos, cuja primeira e maior consequência foi o fechamento, por quase um ano, do Congresso Nacional, inaugurando o período no qual as liberdades individuais foram mais restringidas e desrespeitadas no Brasil e o movimento final foi a “legalização” da arbitrariedade que pavimentou uma escalada de torturas e assassinatos contra opositores (reais e imaginários) ao regime, aliado a um forte poder de censura que afetou diretamente as instituições educativas, das Universidades às escolas chamadas renovadoras, restringidas em suas ações.

Apesar da repressão estatal, os colégios cariocas Infante Dom Henrique, André Maurois e Orlando Roucas, introduziram a *Educação Sexual* em seus currículos; este último teve um final drástico, pois a diretora foi exonerada do cargo, vários professores suspensos e alguns alunos expulsos. Em São Paulo, os Ginásios Vocacionais, entre 1961 e 1969, também incluíram a Educação Sexual em seus currículos. O objetivo não era apenas informar, mas formar conceitos e valores e conduzir o adolescente a ter parâmetros coerentes com o conceito de ser humano e de sociedade, propostos por tais escolas. Destacaram-se, ainda, o Ginásio Estadual Pluricurricular (GEPE), no período entre 1966 e 1969 e o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, entre 1963 e 1968. Este último, ligado à Faculdade de Filosofia da USP, desenvolveu trabalhos na área da sexualidade com seus alunos, cujas aulas eram registradas por monitores e a coordenação ficava a cargo de orientadores educacionais, com a colaboração dos professores de Ciências. Todos os registros foram destruídos pelos próprios educadores, temerosos com o fechamento daquela instituição educativa pelo Departamento de Repressão do Regime Militar, em 1970.²²⁹

Em 1968, a deputada carioca Júlia Steimbrück apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados, propondo a implantação obrigatória da Educação Sexual, em todas as escolas e em todos os níveis. Depois de ter tramitado por dois anos e ter recebido apoio de grande parte dos deputados, intelectuais e educadores, a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação pronunciou-se radicalmente

²²⁹ SAYÃO, Ibidem, p. 109.

contra a introdução da *Educação Sexual* nas escolas, e utilizando-se de argumentos teológicos, moralistas e sentimentais conseguiu barrar o projeto.

Em seu pronunciamento, a Comissão Nacional de Moral e Civismo utilizou-se da seguinte frase: “Não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas,” para registrar o seu parecer contrário à aprovação do projeto de lei da deputada Júlia Steimbruck. O que “salta aos olhos” é que esta metáfora perversa traz em si uma concepção de sexualidade associada à imoralidade (mãos sujas), uma dimensão da vida cujas crianças estariam preservadas, já que são tomadas por entidades universais, como seres da natureza (botão de rosa), situando, por fim, a educação sexual como um ato de violência (não se abre à força).

Esse tipo de pensamento sintetiza elementos que, de certa forma, ainda subsistem na realidade contemporânea, embora caracterizados como obsoletos há mais de um século, pois, Freud já houvera nos apresentado em suas pesquisas e estudos a sexualidade da criança como uma manifestação indiscutível de atividade intelectual, inerente ao ser humano.

De acordo com Werebe (1990) “mesmo com o risco da repressão, as experiências de alguns projetos continuaram, embora muitas não fossem divulgadas”.²³⁰ Ao fazer uma sondagem do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, ocorrido em São Paulo, no ano de 1976, a autora verificou que ficaram registrados 56 trabalhos sobre Educação Sexual em continuidade nas escolas, e que ainda entre 1974 e 1975, José Maria de Toledo Camargo, comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército em Campinas (São Paulo), organizou uma série de conferências sobre *Educação Sexual* para os alunos do antigo 2º Grau (Ensino Médio), pertencentes àquela Escola Militar.²³¹

Em 1971, a professora Naumi Vasconcelos editou o livro *Os dogmatismos sexuais*, destacando a necessidade premente de uma abordagem sociocultural da sexualidade, afirmando que uma verdadeira educação sexual teria de colocar toda a cultura em questão:

Educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas

²³⁰ WEREBE M. J. *Apud*, RIBEIRO, P. M. Ibidem, p. 13.

²³¹ Ibidem, p. 14.

interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e de moral, que não apanham a sexualidade naquilo que lhe podem dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor.²³²

Em seu livro intitulado *A Educação Sexual na Escola*, Werebe (1977), demonstra que a pesquisa acadêmica brasileira manifesta uma concepção sobre a Educação Sexual na escola como uma construção sociocultural, quando afirma que:

A Educação Sexual, tomada num sentido mais amplo, compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre um indivíduo ao longo de seu desenvolvimento e que lhe permite situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual.²³³

No início da abertura política em 1978, foi realizado por iniciativas particulares, o 1º Congresso Nacional sobre Educação Sexual nas escolas, em São Paulo, tendo por objetivo debater a dimensão pública da Educação Sexual. Neste congresso registrou-se um grande interesse dos educadores sobre o tema, tendo reunido cerca de 2000 (duas mil) pessoas.²³⁴

Desde os anos de 1970 a Educação Sexual passou a ser abordada em Programas de Saúde, sob o parecer do Conselho Federal de Educação, em Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. Contudo, o Secretário de Educação do Estado de São Paulo, na época, o professor José Bonifácio Nogueira, impediu a oficialização da *Educação Sexual* nas escolas estaduais entre 1975 e 1979, sob a alegação de que esta era de responsabilidade, única e exclusiva, dos pais.²³⁵

Entre 1978 e 1979 a Prefeitura Municipal de São Paulo iniciou um projeto piloto de *Educação Sexual* em três escolas da rede municipal, programa que tomou maiores proporções e incluiu mais 20 (vinte) escolas e seus orientadores educacionais e professores na consecução do projeto.

No final da década de 1970 surgiram entidades com fins de controle populacional, como o BEMFAM (Sociedade Civil Bem Estar Familiar no Brasil), organizando o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual, com objetivos controladores.

²³² VASCONCELOS, N. *Os Dogmatismos Sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971, p.111.

²³³ WEREBE, M. J. *A Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Moraes Editores, 1977, p.106.

²³⁴ GUIMARÃES Ibidem, p. 67.

²³⁵ RIBEIRO *Op. cit.* p.84.

Esta mesma entidade procurou introduzir a *Educação Sexual* nas escolas, causando grande polêmica. Na mesma época, a psicóloga Maria Helena Matarazzo implantou, na cidade de São Paulo, um serviço telefônico e um programa de rádio destinados a responder perguntas sobre sexo.²³⁶

Em 1979, a Fundação Carlos Chagas (São Paulo), coordenou uma pesquisa feita por Carmen Barroso e Cristina Bruschini, com jovens de 15 a 17 anos, para avaliar valores relativos à sexualidade. Participaram da pesquisa 12 grupos de jovens de diferentes escolas e classes sociais. Com o resultado do trabalho foram publicados dois livros: *Sexo e Juventude* e *Educação Sexual: debate aberto*. Tais livros abordavam temas como: anatomia e fisiologia sexual humana, masturbação, namoro, papéis sexuais, aborto, homossexualismo entre outros assuntos. As autoras (1986) afirmam que um dos saldos positivos das sessões, nas quais debatiam a sexualidade com os jovens era:

A conquista da palavra, a viabilização de um discurso até então interdito. Se uma forma de comunicação – por pouco articulada, distorcida ou mal informada que fosse – ainda existia entre os amigos íntimos do mesmo sexo, ela era praticamente inexistente entre jovens de sexo diferente, que podiam até ser namorados com alguma intimidade sexual, mas que permaneciam incapazes de um intercâmbio honesto, com exposição das diferenças existenciais, os receios, as dúvidas, a fantasia.²³⁷

Em 1982, no Estado de São Paulo, com o emergente processo de redemocratização do cenário político, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) implantou o Projeto *A Sexualidade Humana num Enfoque Curricular*. Este se tornou, na prática, a primeira iniciativa institucional de um Programa de Educação Sexual na estrutura da Escola Pública do Brasil.

Em meados da década de 1980 foram estruturados, também, novos níveis de pesquisa acadêmica sobre Educação Sexual nos Programas de Pós-Graduação em Educação ou em áreas afins. Dentre os quais destacamos a publicação de Maria Amélia Goldberg, intitulada *Educação Sexual: uma Proposta, um Desafio*, que afirma:

A natureza problemática da sexualidade decorre do fato de que qualquer comportamento sexual tem, na sociedade, seu ponto de partida e de chegada, isto é, nela tem suas raízes e sobre ela produz seus efeitos. Sexo foi, é e será sempre uma Questão Social, sem deixar de ser também uma Questão Individual. [...] A luta – enquanto forma de mobilização solidária, preocupada em revolucionar e não meramente reformar os padrões sexuais vigentes – tem um valor pedagógico inestimável. Muito mais do que qualquer discurso, a

²³⁶ GUIMARÃES, idem.

²³⁷ BRUSCHINI e BARROSO. *Op. cit.* p.34.

participação numa luta ensina a sentir o que deve ser denunciado, a compreender as razões do repúdio e a criar alternativas de solução. Por outras palavras, a luta ensina que ousar é preciso e é possível, mas que a eficácia da ação depende, não do heroísmo e do vedetismo de cada um, e sim da cooperação de todos. [...] Em nossa sociedade, as lutas que é preciso assumir, na área da sexualidade humana, são as lutas contra o autoritarismo sexual, disfarçado de desigualdade sexual; violência sexual; e, preconceito sexual. A favor, portanto, da liberdade sexual, que não se confunde com libertinagem. Liberdade que consiste no exercício de uma sexualidade liberada (da culpa, no plano pessoal) e libertada (da opressão, no campo social).²³⁸

No âmbito das análises em Filosofia, Marilena Chauí (1985) editou o livro *Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida*, uma das mais amplas e importantes discussões sobre a repressão sexual já empreendidas no Brasil. Chauí fez o importante alerta de que a educação sexual escolar poderia ter, também, objetivos limitados e repressivos e que a implantação de um programa, por si só, não garantiria metas mais amplas, como a realização do ser humano, a emancipação da mulher, a igualdade entre os sexos ou a aceitação do prazer na vida sexual.

O processo de educação sexual, segundo Chauí (1985) deve ser exercido não como domesticação dos indivíduos, mas como uma oportunidade de auto-reflexão, para que a pessoa possa se estabelecer como sujeito e exercer uma visão crítica e uma práxis transformadora sobre sua sexualidade, o que contribuiria para a afirmação dos ideais emancipatórios da humanidade, a partir do respeito ao outro e às diferentes formas de exercício da sexualidade.

Durante as décadas de 1980 e 1990 as questões da sexualidade contaram com formas de tratamento diferenciadas das tradicionais, expandindo-se e tomando lugar nos meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Jornais, Internet), transformando-se em um dos mais destacados assuntos de interesse social. Assumiu grande notoriedade o enfoque feminista do programa matutino TV Mulher (1980), protagonizado por Marta Matarazzo Suplicy.

A abertura política²³⁹ brasileira trouxe reflexos significativos para a sexualidade. O povo fazia reivindicações, escolhia seus representantes políticos e saía às ruas gritando “Diretas Já”, ao mesmo tempo em que as bancas de jornal exibiam revistas

²³⁸ GOLDBERG, M. A. *Educação Sexual: Uma Proposta, Um Desafio*. SP: Cortez. 1986 p.82-83.

²³⁹ A abertura política refere-se ao processo de redemocratização no Brasil, desencadeado entre o período de 1970 a 1985. Foi constituído como um período de transição política entre a chamada “Nova República” e o anterior Regime Militar instituído a partir de 1964.

“eróticas”, com fotos de mulheres e homens nus, até então proibidas. Os cinemas exibiam propaganda de “sexshops” e enciclopédias, revistas e fascículos eram publicados com fins de responder a questões sobre sexo. A década de 1980 trouxe novos modelos de comportamento, questionou preconceitos e abalou sólidas tradições conservadoras no Brasil, mas ao mesmo tempo promoveu a banalização e a mercantilização da sexualidade, colocada como mercadoria de consumo, através dos mais diversos meios de comunicação de massa.

A Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO) em 1983, organizou o 1º Encontro Nacional de Sexologia, reunindo médicos, educadores e cientistas sociais. A partir de então a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou e começou a preocupar os órgãos oficiais, em virtude do grande número de gravidez entre adolescentes e do aparecimento da AIDS.²⁴⁰

No ano de 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a responsabilidade do professor Paulo Freire, decidiu implantar a *Educação Sexual* nas escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) e posteriormente, nas de Educação Infantil. Baseando-se na experiência de Freire, a Secretaria Municipal de Porto Alegre implantou um projeto semelhante. Um ano depois, as redes municipais de ensino de Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte e Santos, também incluíram a *Educação Sexual* nas escolas.

Nesse período também foram criadas várias organizações não governamentais, tais como: a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), o Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade Humana (ECOS), o SOS CORPO entre outras, cujo intuito era produzir material e formar profissionais da educação para trabalhar a temática da Educação Sexual e a prevenção de DST/AIDS.

Na década de 1990 há uma considerável expansão institucional e acadêmica da discussão sobre a Educação Sexual, apontando perspectivas para a consolidação da temática na pesquisa e na formação de educadores. Os estudos de Brasil Fontes (1989), Ribeiro (1990), Guimarães (1995), Figueiró (1995), Nunes (1996), Louro (1999), Melam (2000), têm ampliado as possibilidades analíticas e as dimensões educacionais do tema.

²⁴⁰ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, MECSEF, 1997, p.111.

Interessa-nos destacar que as investigações acadêmicas em Educação Sexual do pesquisador e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) *César A. Nunes*, cuja preocupação, eminentemente, ética e política, aponta novos enfoques, problematizando a relação sexualidade – sociedade através da mediação da escola numa perspectiva emancipatória, despertaram o nosso olhar investigativo.

Nunes (1996), tem enfatizado a necessidade de recuperar os modelos históricos da constituição da sexualidade na tradição ocidental, desde o matriarcado primitivo até os modelos de sexo consumista e quantitativo da sociedade contemporânea, com estudos no intuito de:

Recuperar o conceito positivo de sexualidade, discutir os papéis sexuais e os tabus em sua dimensão histórica, fazer a crítica de uma sociedade que perdeu o espírito erótico. [...] Propor que a educação sexual não seja mera descrição de aparelhos reprodutores ou uma nova expressão de antigos moralismos e discriminações. [...] Uma vez que a sexualidade é uma das dimensões fundamentais da existência humana, e o desejo, o prazer e a afetividade são os meios mais profundos de relacionamento humano.²⁴¹

A partir de 1995, o MEC passou a coordenar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a serem apreciados pelo Conselho Nacional de Educação e, em 1997, propôs os Parâmetros para o Ensino Fundamental de todas as escolas do país, cuja proposta curricular incluiu como um dos temas transversais, a *Orientação Sexual*, a ser abordada pelos professores, permeando as diversas disciplinas.

De meados da década de 90 até os dias atuais, no tocante à relação educação e sexualidade, vêm sendo empreendidas amplas discussões, objetivando subsidiar os educadores no trato da sexualidade na escola. Contudo, as redes de ensino (públicas e privadas), ainda tropeçam na resolução do Conselho Nacional de Educação, uma vez que os professores, mormente os da escola básica, têm revelado certo “desconforto” para tratar a questão, em face da discrepância existente entre as cobranças oficiais que lhes são feitas, especialmente após a implantação dos PCNs e a formação que recebem (se recebem) para enfrentar tais demandas.

²⁴¹ NUNES, C. A. *Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. 1996, p.20. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas/SP.

3. 4. 4 - O Papel Social da Escola

A presença da Educação Sexual na escola básica remete-nos à reflexão sobre a própria concepção de escola e sobre a especificidade de seu papel social. Adotar o conceito de sexualidade como construção histórica e social encaminha-nos a reconhecer que não existe “criança” como uma categoria homogênea e tampouco isso se aplica à escola. Tomando tais premissas, tencionamos pensar a escola e as possíveis articulações desta com a educação sexual das crianças, tendo em vista a promoção de valores emancipatórios.

Ao tematizar o papel social da escola, Saviani (1999), afirma:

A Escola deve propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber [...] e, ainda, a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, atitudes, hábitos, símbolos sob aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas.²⁴²

Com efeito, a escola, em primeiro lugar, deve estar comprometida com a socialização do saber elaborado, o saber objetivo disponível na cultura, identificado como um instrumento para a intervenção social do cidadão consciente, uma vez que a apropriação do saber lhe permite a produção de novos saberes.

O fato de a educação sexual constar na LDBEN atual (Lei 9.394/96) como um tema transversal nos ensinos básico e médio, indica a propriedade do tema e sua necessária abordagem pela instituição de ensino, em seu currículo. A grande dificuldade, nesse caso, é que não existe uma única definição sobre *o que é o currículo*. Existem diversas perspectivas teóricas e o questionamento *sobre o quê, por quê e para quê* algo deve ser ensinado, vem apontando para a dimensão política que influencia a formação da subjetividade, núcleo do debate sobre o currículo.

Saviani (1999) faz um alerta sobre o perigo da generalização, uma vez que ao supor que tudo é pertinente ao currículo, corre-se o risco de todos os temas acabarem por ganhar o mesmo peso, criando inversões que descaracterizam o trabalho escolar.²⁴³

²⁴² SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. SP: Cortez, 1999, p.23 e 29.

²⁴³ Idem.

Impõem-se a necessidade de buscar alternativas para a inserção da temática no currículo escolar, em sua especificidade, reforçando o papel da escola como instituição social ampliadora das capacidades humanas, da formação da subjetividade e das condições concretas de transformação do espaço social.

As diversas reflexões empreendidas a partir das leituras realizadas, bem como as observações mais gerais de nossa experiência docente, têm oferecido um panorama da educação sexual nas escolas. O tratamento do tema pode ser sumarizado em torno dos seguintes eixos:

- 1- Não há expectativas em relação ao tema na escola, pois o pressuposto é que o plano sexual não é um conteúdo que se preste ao educável;
- 2 – O tema da sexualidade flui espontaneamente e a escola só o toma em consideração quando os alunos indicam vontade de conhecer, no contexto de quaisquer disciplinas.
- 3 - As ações educativas da sexualidade se dão por meio de palestras, dinâmicas, entre outros, focando conhecimentos relacionados à contracepção e às DST/AIDS;
- 4 – A sexualidade é tratada de modo transversal Exemplo: Na aula de Matemática, é possível usar dados epidemiológicos e mostrar percentuais estatísticos de casos de gravidez entre adolescentes; e,
- 5 – A construção de conhecimento sobre a sexualidade é feita via projeto de trabalho, o que pressupõe leituras, pesquisas de campo, definição de objetivos, de metodologia de trabalho, do universo pesquisado, além de levantamento, análise e representação de dados e, apresentação final.

Nossa proposta repousa neste último eixo, sendo que a maior dificuldade para a realização de um projeto de trabalho é que este não pode ocorrer sem uma sólida qualificação profissional, além do engajamento pessoal dos docentes. Portanto, é imperativo expandir a reflexão sobre outro aspecto, a condição docente, na relação com a inclusão curricular do tema no contexto escolar.

3.4.5 - A condição docente

Conceber a educação sexual como um tema que mereça ser incluído no currículo das escolas pressupõe a discussão e a reflexão sobre os elementos que constituem, na atualidade, a condição do profissional da educação encarregado de dinamizá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contêm um item denominado “Postura do Educador”, cujo conteúdo expressa que o mesmo deve ser capaz de reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade e trabalhar com tais questões e, ainda, “ter discernimento para não emitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios verdadeiros e absolutos”.²⁴⁴ O “nó górdio” que limita tais possibilidades diz respeito à condição que é requerida do professor, haja vista que é utópica, pois ele também é um sujeito e, portanto, suscetível de áreas de interdição sobre a sexualidade.

Na literatura sobre educação e sexualidade, raramente, se explicita a especificidade da condição do docente para desenvolver um trabalho de Educação Sexual na escola. Ocorre que esta integra fatores tanto de ordem individual quanto de ordem social, com interfaces importantes no trabalho educativo, sendo crucial aprofundar as investigações sobre as condições de trabalho, além dos limites formativos dos docentes na abordagem da educação sexual em seus trabalhos pedagógicos.

Um fenômeno emocional, denominado *Burnout*,²⁴⁵ tem atingido diversos segmentos profissionais na atualidade, dentre estes, encabeçam a lista, os professores. A síndrome que atinge os professores tem sido caracterizada pela exaustão física e emocional, que começa com um sentimento de desconforto e pouco a pouco vai aumentando na mesma proporção que a vontade de lecionar vai diminuindo, fazendo com que o professor se emaranhe em uma situação de trabalho que já não pode suportar, mas, que, também, não pode abandonar. Assim, ele, inconscientemente, promove uma retirada psicológica, que é uma maneira de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto.

²⁴⁴ BRASIL, PCN, 1998c.

²⁴⁵ A chamada *Síndrome de Burnout* é definida por alguns autores como uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional, e se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos (até como defesa emocional).

Uma pesquisa realizada em 2007 pelo Isma (International Management Stress Association), em diversos países, dentre os quais o Brasil, revelou que 48,4% dos professores brasileiros demonstraram ter vivenciado, pelo menos, um dos aspectos que constituem a Síndrome de Burnout. As principais vivências relatadas pelos educadores brasileiros que contribuíram para essa experiência, diziam respeito a:

- Perda de afetividade com o trabalho, com o lugar e com os colegas, potencializada pela competitividade;
- Carga horária esgotante;
- Decadência salarial;
- Modelos de gestão que secundarizam as pessoas;
- Perda do respeito social na comunidade e na família; e,
- Currículos horizontais

É possível observar que os fatores relacionados à divisão do trabalho, como tempo, ritmo, duração das jornadas, remuneração e estrutura hierárquica, são preponderantes na configuração da síndrome no trabalho do docente.

As más condições de trabalho e de formação do professor atuam como sérios elementos dificultadores do desenvolvimento de quaisquer situações de ensino – aprendizagem. O que dizer, então, quando as precárias condições de formação (burocratizadas e dicotomizadas no que se refere à teoria e prática), aliadas à vulnerável condição emocional do professor são, ainda, potencializadas pelos tabus, preconceitos e interditos que envolvem a sexualidade.

Ademais, a dinamização de possibilidades para o trabalho pedagógico com a temática requer bases mais elaboradas do que as simples sugestões operacionais apresentadas nos documentos oficiais. A elaboração de alternativas capazes de superar a precariedade das sugestões apresentadas exige, em seus fundamentos, atitudes eminentemente políticas, que em linhas gerais devem estar direcionadas para um investimento maciço no ensino público e na formação dos seus professores, incluindo a mobilização das Universidades, para que além da produção de conhecimento científico e de materiais didáticos, possam, em conjunto com os atores do processo educativo, contribuir para o planejamento e a execução de atividades sobre a temática.

O que se espera do professor é que ele seja um intelectual transformador, capaz de inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas, e que participe ativamente do propósito da emancipação humana. No entanto, tal tarefa é impossibilitada com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. O que a história tem mostrado é que o desleixo com a sua formação e com as suas condições de trabalho, interferem de maneira determinante no trato dos desafios contemporâneos, como a questão da sexualidade. O preço a ser pago por esse descaso é a perenização da escola como espaço social não criativo e incapaz de operar qualquer transformação.

As condições gerais cruciais para buscar a superação desse panorama requer a reorientação das forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a precarização do trabalho e da formação docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

3. 4. 6 - Uma possibilidade de atuação.

A sexualidade humana, como objeto de conhecimento a ser focado em suas múltiplas dimensões, requer qualificação, tanto por parte da escola como dos professores, para não incorrer em equívocos e/ou reducionismos. Isso implica a formação qualificada do professor, ou seja, os conhecimentos científicos indispensáveis para garantir a sua qualificação técnica, o saber pedagógico para superar o nível do senso comum, assim como a consciência ético - política, para lutar pela transformação das condições de desigualdade.

O eixo de reflexão/trabalho que pode tornar uma proposta de educação sexual consistente, de modo a permitir a articulação entre as suas diversas dimensões, a nosso parecer, é a *construção histórica*. A escola, sem perder sua especificidade, ao contar com professores qualificados, de quaisquer áreas, tem condições de levar para as salas de aulas e demais espaços escolares um saber elaborado sobre a sexualidade humana que priorize a historicidade de suas diversas dimensões.

Dentre as diversas correntes de pensamento, a abordagem e o conceito de sexualidade se distinguem e apontam para diferentes visões. Interessa-nos discutir duas: o *Essencialismo* e o *Construcionismo Histórico*.

A visão *essencialista* pressupõe que a sexualidade é constituída por uma essência universal e explica o todo a partir de um elemento que funciona como uma verdade interior, pressupondo que o corpo expressa uma verdade fundamental e que a biologia é ordem determinante.²⁴⁶ Ocorre que ao restringir a compreensão da natureza, da vida e da sexualidade humana à determinação biológica, escamoteia-se o papel da sociedade na (con)formação destes fenômenos. Segundo esta corrente, a ordem social é biologicamente determinada, portanto, imutável.

Numa crítica ao essencialismo, Foucault (1988) afirma que nada possui uma essência, uma vez que todas as coisas são estruturadas no jogo dinâmico das significações.²⁴⁷ O autor parte do pressuposto que o corpo não é uma dádiva da natureza, mas construído de acordo com as particularidades histórico-sociais e que a sexualidade não pode ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a uma grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.²⁴⁸

A visão de sexualidade, como construção histórica, pressupõe a existência de uma ampla diversidade de modos de pensar sobre as forças culturais que modelam a sexualidade e a forma pela qual o fazem. Assim, comportamentos idênticos podem adquirir significados sociais inteiramente diferentes, em função de diferenças culturais, econômicas ou históricas.

Nossa concepção de educação sexual tem como referência a visão de sexualidade como uma construção histórica. A diretriz curricular da gestão oficial, que vem sendo hegemônica no tratamento das questões da sexualidade na escola, se revela herdeira de

²⁴⁶ WEEKS, M. *Op.cit.* 102.

²⁴⁷ FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. V.3

²⁴⁸ FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. RJ: Graal, 1997, p.100.

uma visão essencialista, justificando a sua abordagem na escola pelo viés do crescimento do número de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Uma proposta de Educação Sexual sintonizada com a visão de sexualidade como construção histórica parte da reflexão sobre as diversas maneiras como esta pode ser abordada e as dimensões que merecem destaque no debate escolar, enfatizando temas, tais como:

- * Os processos envolvidos na construção das categorias de homossexualidade e de heterossexualidade;
- * Os padrões de normalidade sobre a idade certa para o relacionamento sexual;
- * Os tipos de relação que legitimam os relacionamentos sexuais;
- * As variações de padrões sexuais no tempo, nas diversas culturas, e nas diferentes classes sociais;
- * As construções que envolvem as relações de gênero;
- * As distinções sociais que caracterizam masculino e feminino / público e privado;
- * A função das diversas instituições sociais que modelam as identidades sexuais;
- * O caráter das formas envolvidas na produção da subjetividade e das identidades;
- * A visão do corpo e da sexualidade instituída pela família, escola e sociedade;
- * Os estereótipos sexuais e de gênero transmitidos socialmente pelos meios de comunicação de massa e artes;
- * A sexualidade tomada como uma experiência prazerosa.
- * A relação que pode ser estabelecida entre o desejo de saber e o desejo de prazer;
- * A afetividade, a ética e a sexualidade e o modo como tem se articulado ao longo da história.

Discutir a sexualidade nessa perspectiva constitui uma tarefa importante para evitar o recurso a padrões rígidos que pensam partir de um modelo universal e atemporal. Não existe a “sexualidade em si”, mas, a sexualidade como fenômeno cultural, não, estritamente, biológico, que por via de consequência, muda no tempo e depende das transformações econômicas, políticas e tecnológicas.

Devido a estas múltiplas influências, as teorias pedagógicas precisam examinar que tipo de educação sexual se pretende oferecer e se ela está a serviço de uma humanização emancipatória ou de um simples controle conservador do *status quo*. O

desafio que cabe à prática docente na primeira abordagem é tematizar historicamente a sexualidade, provocar no aluno o desejo de construir e integrar conhecimentos para fortalecer o desenvolvimento de uma subjetividade sexual autônoma.

O caminho fundamental a ser trilhado pelas práticas de ensino deve manter uma estreita vinculação com a realidade, sendo imprescindível ao educador sexual o conhecimento sobre a realidade na qual se insere cada grupo de alunos. Esse conhecimento diz respeito às características do segmento social desses alunos e da comunidade a que pertencem, e seus valores e hábitos culturais.

O método didático pode ser estruturado levando em conta dois eixos: o conteúdo e os sujeitos envolvidos na aprendizagem.²⁴⁹ Nessa mesma esteira, as alternativas práticas devem levar em consideração que ser moderno não se reduz ou se expressa na utilização de múltiplos recursos, mas, principalmente, na capacidade de refletir sobre as questões contemporâneas.

Portanto, a primazia deve ser posta na clareza de propósitos e consistência das idéias, elementos de uma educação transformadora. O eixo de uma proposta de educação sexual nessa perspectiva é a desmistificação dessas teses sobre a sexualidade, através do questionamento e do desvelamento da ideologia que subjaz às práticas corretivas e disciplinadoras, de novas e melhores formas de vivenciar a sexualidade sem a coação da estereotipia, do moralismo, e das falácias, intransigências e intolerâncias, geradas pela visão essencialista do biodeterminismo.

Importa-nos registrar que esse não é um campo de conhecimento fechado e que as discussões realizadas nem de longe abarcam a amplitude do assunto, mas apenas mais um desafio para quem pretende revelar novos olhares sobre o fenômeno.

Enfim, vale destacar que ao longo de toda a história a disponibilidade de associação entre a escola e o objetivo de corrigir os desvios da conduta humana, aí incluídos os de ordem sexual, têm sido revelada com significativa frequência. Sob o argumento de urgência social, traduzido em índices epidemiológicos, corremos o risco de reeditar o aspecto mais tradicional e menos construtivo da interação entre sexualidade e educação, travestido com métodos inovadores e apoiado em discursos científicos.

²⁴⁹ CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1990.

A face mais visível dessa situação é a intensidade com que são incorporados os modelos educativos pautados no pressuposto da prevenção de comportamentos de risco, centradas no controle do comportamento do indivíduo. As práticas educativas decorrentes dessa concepção de sexualidade reiteram a sua naturalização, esvaziando as possibilidades de diálogo sobre os seus condicionantes sociais, e, por conseguinte, o alcance de uma educação sexual comprometida com a promoção humana.

O trabalho com a sexualidade, concebida como construção histórica, pode se viabilizar, concretamente, mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho, ao longo de todo ano letivo, contemplando as mais diversas disciplinas e para que a escola atue na educação sexual sem perder de vista o seu papel específico. Consideramos, por fim, que se faz necessário articular tal proposta de educação sexual escolar com uma proposta de revalorização da escola. Esta articulação não se faz presente apenas por referência a uma postura ideológica, mas pela concepção de que um lugar que se revela aos alunos como o espaço do descaso público dificilmente poderá ser identificado como um lugar de criação de novas e melhores relações.

3.5 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares.

A sociedade brasileira vem passando, desde as décadas finais do século XX, por momentos de profundas transformações, as quais se refletem, diretamente, na educação escolar. As transformações, percebidas na sociedade e na escola, não são aleatórias, mas, derivadas do novo cenário mundial e da relação entre os seus elementos.

A globalização, como um complexo conjunto de processos, nos quais todas as desigualdades sociais, econômicas e culturais das nações são reconfiguradas, traz consigo um caráter autoritário, pelo qual se busca sufocar a diversidade, as divergências de opinião e as diferentes formas de atuar na vida social, o que levou o geógrafo Milton Santos (2000) a denominá-la de *globalitarismo*.

Assistimos a uma reorganização do capital, com a redução do papel do Estado e a auto-regulação do mercado, implicando medidas de favorecimento do capital especulativo através da elevação das taxas de juros, controle de fluxos financeiros, cortes nos gastos sociais e a elevação da taxa de desemprego. Essas mudanças, materiais, econômicas e produtivas, determinam novas e cruéis concentrações de rendas

e riquezas e marginalizam milhões de pessoas das conquistas modernas mais elementares. Segundo Oliveira (1984), no caso do Brasil, distante de seu nascedouro moderno, estes processos se mostram mais perversos ainda.²⁵⁰

Nos anos de 1990, o governo brasileiro iniciou a implementação de uma reforma educativa, trazendo como principal finalidade a elaboração de um modelo em acordo com as políticas de cunho neoliberal, desenvolvidas até então nos âmbitos financeiro, político, econômico, industrial e social. Para alcançar seus propósitos, as forças ligadas a estes âmbitos e ao poder governamental se organizaram, de modo a consolidar e ampliar as reformas propostas, sob o rótulo de “modernização nacional” e, assim, atender às determinações impostas ao Brasil por agências e/ou organismos externos, como condição mínima para a obtenção de recursos junto aos mesmos.

O marco da articulação destas agências, na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Contando com a assessoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros, o Banco Mundial despontou como o grande financiador das propostas educacionais para os países em desenvolvimento, entre os quais, o Brasil.

O Banco Mundial constitui-se no agente socioeconômico para impor as diretrizes da educação, a fim de dissimular seu caráter de centralização, conclamou toda a comunidade brasileira a participar de sua dinâmica, sedutora, porém imposta proposta, como acentua Frigotto (1998): “Redefine-se a função dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional, tanto na sua perspectiva econômico-social quanto, e especialmente, em sua função ideológica”.²⁵¹

A educação é alvo de especial atenção como área estratégica de consolidação da nova lógica societária. O mercado de trabalho define habilidades de conhecimento,

²⁵⁰ OLIVEIRA, F. *Origens e Estigmas da Cultura Brasileira*. Cadernos de Cultura, São Paulo, 1984.

²⁵¹ FRIGOTTO, G. *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. In: HERON DA SILVA, L. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.218.

atitudes e valores na perspectiva de qualidade que lhe interessa. Este dado é revelador de quanto o mundo do trabalho está vinculado ao mundo da educação, sobretudo, no interior da perspectiva neoliberal. Não por acaso, as estratégias de motivação da comunidade escolar são fundamentadas teórica e cientificamente nas metodologias de racionalização do trabalho, adaptadas de experiências empresariais de sucesso e importadas das modernas teorias da administração.

A dinâmica das práticas educativas não é resultante de uma práxis dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola, mas produto da aplicação de uma teoria de gerenciamento político-pedagógico do sistema público de ensino. Há, portanto, uma inversão da relação teoria-prática. Trata-se de uma artimanha discursiva que cria e produz realidades a partir da linguagem. O discurso dominante penetra no imaginário das pessoas e estas passam a pensar, agir e sentir em conformidade com o imaginário produzido.

De acordo com Jacomeli (2004), desse modo os organismos internacionais ditam as diretrizes das políticas educacionais dos países em desenvolvimento para oferecer educação básica a todos. As reformas curriculares propostas e o conseqüente conhecimento que deve ser ministrado aplicam-se a todos os países, sem distinção entre desenvolvidos ou em desenvolvimento. Traduz-se na conformação de todos para uma mesma realidade sem discordâncias, pois para o discurso neoliberal, não existe mais história, nem possibilidade de uma sociedade socialista depois do final da “guerra fria” e do “fim” dos embates ideológicos.²⁵² É a supremacia da sociedade capitalista e dos mecanismos para ministrar os conhecimentos de valores para “(con)formar” os seres humanos.

Os organismos internacionais anteriormente citados são os principais tutores da Terceira Via, síntese constitutiva do novo bloco histórico, moldado a partir da hipertrofia da especulação financeira no processo de produção ampliada do capital, movida e orientada para legitimar e dar sustentação às “estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial.”²⁵³

²⁵² JACOMELI, M. R. *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. Tese de Doutorado, 2004, p.31.

²⁵³ NEVES, L. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 66.

Segundo Neves (2005), as múltiplas intenções e ações resultantes do movimento do capitalismo em curso, para manter a dominação do capital sobre o trabalho, têm no Estado um eficiente sujeito histórico (con) formador. Esse processo evidencia o pensamento e importantes práticas pedagógicas constitutivas da mais atual corrente da pedagogia da hegemonia, na qual o Estado se requalifica historicamente como agente educador.

É este o processo que vem se efetivando no Brasil pelo governo Lula da Silva, aproximando-se das ações de seus antecessores, (governo FHC), com elos estruturais de continuidade, uma vez que “o remédio amargo do neoliberalismo”, receitado por Hayek e a crença na possibilidade de “um mundo cor-de-rosa”, postulada pela Terceira Via e defendida nas obras de Giddens, são momentos de um mesmo processo. A renovação do projeto de sociabilidade burguesa, exigida pela crise estrutural agravada a partir dos anos de 1970, ainda está em curso.

Para as agências e organismos internacionais a perda de espaço do capital produtivo no processo de reprodução é interpretada como um anúncio definitivo do fim das relações contraditórias entre capital e trabalho. Assim, a ocorrência de desigualdades passa a ser justificada pelo crescimento da importância de aspectos subjetivos e valorativos no novo projeto de sociabilidade burguesa, como bem exemplificam as noções ideológicas de capital social, empreendedorismo, responsabilidade social, que atomizam e despolitizam as relações sociais, e se traduzem na simplista chave interpretativa, segundo a qual, “se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções”.²⁵⁴

Para amenizar as tensões entre a busca do lucro pela sociedade civil e o necessário caráter autoritário do Estado, o terceiro setor é aclamado como o espaço próprio do interesse público, das necessidades sociais, da conciliação e do encontro. No entanto, o que o neoliberalismo da Terceira Via desconsidera é que esse suposto “espaço de interesse público”, pode ser exatamente, “o local da legitimação e da propagação dos ideais, valores e concepções do bloco no poder”.²⁵⁵

²⁵⁴ Ibidem, p.80.

²⁵⁵ Ibidem, p.183.

As marcas do neoliberalismo da Terceira Via estão presentes nas mais variadas experiências concretas em curso no Brasil. Na educação, as diferentes estratégias do capital constitutivas da nova pedagogia da hegemonia podem ser identificadas, sobretudo, nos apelos à mudança curricular.²⁵⁶ Destarte, com intuito de implementar uma política educativa, em consonância com os desígnios do mercado, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) aprovou, em 20 de dezembro de 1996, no Congresso Nacional, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), introduzindo nos diferentes campos de conhecimento um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos instrumentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.²⁵⁷

Todavia, uma análise mais acurada dos fundamentos teóricos das políticas educacionais que sustentam esses parâmetros revela uma identidade com a nova pedagogia da hegemonia neoliberal, tutelada pela Terceira Via. Estes parâmetros se prestam a direcionar o processo de formação de recursos humanos nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação e representam a centralização e o controle da orientação curricular, sob os auspícios do Estado (con) formador.

Apesar dos PCNs preconizarem uma preocupação com as questões sociais, a presença dos temas transversais, como proposta pedagógica, comporta todo um caráter de adequação ao sistema de “qualidade total” do ensino, proposto pelas organizações mundiais financiadoras. É fato representativo que os PCNs surgiram já no início do primeiro mandato de FHC, pela reunião de um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar tal processo no Brasil. Cunha (1996), critica

[...] a pressa que presidiu a elaboração dos PCNs. Se vários estados e municípios elaboraram desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que abandonar uma diretriz mais indutiva, isto é, que partiria do que há de bom, em proveito de uma diretriz mais dedutiva, que ignora o que já havia

²⁵⁶ Ibidem, p.209.

²⁵⁷ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; 1997. p. 13.

sido feito e bem feito, e começa tudo a partir de novas premissas? [...] o contraste entre a posição da universidade, proclamada em 'Mãos à obra, Brasil' (apud Cunha, 1995) e a sua marginalização na elaboração dos PCNs. [...] o papel que a avaliação – afinal, um elemento dos currículos – vem tendo nas políticas e nas práticas do MEC no atual governo.²⁵⁸

Em reforço às observações de Cunha, a declaração de um grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma entrevista à Revista de Educação da Associação das Escolas Católicas (AEC), deixa claro que o processo de elaboração do documento não foi, desde a sua origem, democrático ou participativo:

Temos dúvidas sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devamos ter tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas, seja no currículo geral, seja no ensino de disciplinas específicas.²⁵⁹

Com efeito, as múltiplas vozes que teriam algo a dizer sobre a questão parecem ter sido dissimuladas, incluindo a dos professores e a dos participantes de inúmeras organizações, tais como sindicatos, movimentos sociais, associações e conselhos, ou seja, todos os envolvidos mais proximamente com a sociedade, em suas diferentes manifestações e capazes potencialmente de elaborar seus currículos mediante suas necessidades.

O que pode ser claramente observado é que o processo de elaboração dos documentos constitutivos dos PCNs, consoante com o caráter da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, evidencia, uma vez mais, a tradição histórica de autoritarismo que caracteriza o Estado brasileiro, pela exclusão dos professores e dos pesquisadores da construção das políticas educacionais.

Observa-se, ainda, que, no início da apresentação dos PCNs, assegura-se que a finalidade do documento é apresentar linhas norteadoras para o Ensino Fundamental, e que se trata de uma proposta de reorientação curricular do MEC para todos os patamares da educação nacional, em caráter não obrigatório. Esta consideração traz como garantia serem as prescrições ali contidas flexíveis e sujeitas a modificações. No entanto, o que se verifica é que é um conjunto de “parâmetros”, minuciosamente, especificado e pouco flexível, e, portanto, improvável de prestar-se a modificações.

²⁵⁸ CUNHA, L. A. *Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética*. Cadernos de Pesquisa, dez.1996, p. 60-61

²⁵⁹ UFRGS – FAGED, Revista de Educação – AEC - 1996, p.118-119.

O que satisfaz o requisito de parâmetros, em resposta aos conteúdos mínimos exigidos pela Constituição, parece distanciar-se, e muito, de princípios mais amplos a serem seguidos por currículos elaborados em nível local e com certa autonomia, já que especificam, meticulosamente, conteúdos, objetivos, formas, orientações didáticas e metodologias.

A apresentação desse documento como um currículo nacional despertaria a reação da comunidade educativa, por este motivo a retórica ali presente parece praticar um desvio, para que não se torne evidente; portanto, estamos diante de um currículo padronizado, aparentemente, apresentado como orientações gerais.

Nas políticas educacionais brasileiras verifica-se a presença de uma correlação de forças, um determinado tipo de ação política que precisa ser ponderada. Por fazer parte de um projeto neoliberal, as orientações educacionais, as normas e as regras que devem regular nosso agir proveniente desta ação, recomendam o que segue:

Fortalecer a escola como unidade do sistema, conferir-lhe autonomia financeira e, principalmente, credenciá-la para a elaboração e execução de um projeto educacional, é condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e constitui, sem dúvida, o mais importante nível de sua concretização.²⁶⁰ [...] A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro, como também no pedagógico.²⁶¹

A autonomia preconizada, não é tão incondicional como, à primeira vista, pode parecer, posto que individualizar é, também, fragmentar e fragilizar. O texto exalta a independência e o autogerenciamento para melhor governar, mas, caso haja um ponto de fuga, tende a adotar os mecanismos próprios dos apelos legais. Ele operacionaliza, ainda, um discurso de descentralização, cujas decisões são centralizadas. A ação parece livre, mas é regida pela ação maior de quem decide.

É difícil não identificar um direcionamento de cunho político avesso a uma participação mais efetiva, cuja intenção pretende orientar os professores de forma que todos os educandos tenham acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da “cidadania”, para só então, ingressar, “harmoniosamente,” nas novas exigências do mundo do trabalho, conformadas à

²⁶⁰ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, MEC, 1998, p.85

²⁶¹ Ibidem, p.86

competição e a excelência, em colaboração ao progresso científico e ao avanço tecnológico.

As medidas educativas de cunho econômico relacionadas intimamente aos interesses do capital financeiro globalizado mascararam asserções utilitaristas, como a temática transversal que acompanha os PCNs, que retira das matérias curriculares uma finalidade em si mesmas e as reintegra à luz dos temas transversais. Este enfoque provoca a resistência dos professores que, de maneira geral, enfrentam inúmeras dificuldades no trato da transversalidade, pois como organizar as aulas tendo como tema a pluralidade cultural e/ou a orientação sexual, sem perder a sua especificidade.

No caso da orientação sexual o documento relaciona-se a uma tendência tecnicista e utilitária, com enfoque biologizante, apresentado sob um viés de redução e omissão de outros elementos relevantes, que visa, essencialmente, a gestão econômica da saúde sexual e reprodutiva da população escolar, vertente esta que, em nosso parecer, não constitui a melhor perspectiva de construção de uma Educação Sexual com qualidade no Brasil.

Assim, infere-se que a legislação educacional se mostra coadunada com os interesses de “modernização conservadora” neoliberal, por via de consequência, o sistema escolar tende a atuar, predominantemente, a serviço da ordem social dominante, porém consideramos a possibilidade de se constituírem ações de resistência, através das quais as instituições e práticas educativas podem ser redefinidas e trazer contribuições para a superação dessa ordem, uma vez que só é possível conceber os papéis conservador ou transformador do ensino, no interior de uma perspectiva histórica vinculada a uma dessas proposições.

3.5.1 – Os PCNs e a Formação de Professores

A *Introdução* dos PCNs estabelece que a meta de qualidade em educação só será alcançada se forem previstas ações políticas e executivas em conjunto com a implantação dos parâmetros, e que são necessários investimentos em formação inicial e continuada de professores, política de salários dignos, plano de carreira, qualidade de livros didáticos, recursos televisivos e multimídia e disponibilidade de materiais de

suporte pedagógico. Ressalva, ainda, que a qualificação do professor deve expressar as atividades escolares de ensino-aprendizagem e a questão curricular, como dois pontos de extrema importância para a política educacional do país.²⁶²

Todavia, segundo Rosar (2003), o discurso da “qualidade” em educação, que enfatiza a necessidade de investimentos na formação de professores, em pagamentos de salários mais dignos, em políticas de compra de livros didáticos, entre outros acima já citados, avalizado e financiado pelo Banco Mundial, esconde uma política nefasta, pois prioriza apenas investimentos na formação dos professores e na compra de material didático. Tais investimentos levam ao incremento do capital em termos de investimento na área editorial, bem como desmobilizam uma tradição de formação docente que primava por desenvolver o senso crítico e político do educador, transformando a questão salarial em mera retórica, já que não faz parte da agenda de investimentos.²⁶³

Com a nova LDBEN os níveis de ensino foram reclassificados em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio.²⁶⁴ É possível observar que as orientações postas para a educação básica são a formação para o trabalho e as práticas sociais, definidas pelo “exercício da cidadania.” Este aspecto revela sintonia com o Relatório da UNESCO que considera o ensino fundamental e o médio como aqueles que darão a base de formação ao cidadão e ao trabalhador.

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. [...] A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, ao dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social.²⁶⁵

Cabe aos professores, portanto, a importante tarefa de formar crianças e jovens, fato que revela as intervenções do MEC no processo de formação dos docentes. O

²⁶² Ibidem, p.13.

²⁶³ ROSAR, M. F. *Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos da educação brasileira*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2003.

²⁶⁴ BRASIL. Op. cit. cf. cap. I, art. 21.

²⁶⁵ DELORS, J. (et ali). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001, p. 152.

modelo de “competências”, no plural (de cunho tecnicista), preconizado pelos PCNs, fundamenta e traça as novas diretrizes para a formação de professores, sendo responsável pela inversão de valores no que tange aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor e, por via de consequência, veiculados nos espaços educativos de forma geral.²⁶⁶

A “pedagogia das competências”, incorporada na reforma educativa atual, não se materializou a partir de avanços teóricos e práticos do campo da educação brasileira, mas por exigência dos organismos internacionais, visando adequar a educação e a escola às transformações no campo do trabalho produtivo.

Saviani (2007), situando o pensamento pedagógico na história da educação brasileira, mostra que o pensamento pedagógico brasileiro buscou, entre as décadas de 1930 e 1980, ancorar-se em bases científicas. Porém, a partir da década de 1990, sobreveio uma forte inflexão, fazendo com que a aspiração científica cedesse lugar à descrença na ciência, fazendo com que o pensamento pedagógico enveredasse pelo caminho da desconstrução das idéias anteriores antepondo-lhes prefixos do tipo “pós” ou “neo” e dessa metamorfose resultaram as correntes que dominam a cena pedagógica brasileira atual. Conforme o educador:

A pedagogia das competências se apresenta como a outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar s indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.”²⁶⁷

Assim sendo, os professores são instados a se aperfeiçoar continuamente, num eterno processo de “aprender a aprender”, em variados cursos de reciclagem, preocupados com as questões práticas do cotidiano, já que o mercado e seus porta-vozes educacionais requerem um profissional “ágil”, produzido em uma formação inicial ligeira e de baixo custo, prosseguida, eventualmente, em serviço, apoiada em cursos igualmente rápidos, “oficinas”, com o auxílio de meios informáticos, que transmissores

²⁶⁶ JACOMELI, M. R. *Op.cit.*, p.57.

²⁶⁷ SAVIANI, D. *O Pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição*. In: Revista Educação e Filosofia, UFU, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007, p.17.

das habilidades capazes de tornar o professor competitivo na pedagogia da “inclusão excludente, do “aprender a aprender” e da “qualidade total.”

De acordo com Freitas (2002), ao modelo de competências incorporado pela lei, alia-se, ainda, o conceito de simetria invertida, que atende, conforme suas palavras:

[...] a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser caracterizados nas suas práticas pedagógicas.²⁶⁸

A relação entre competência e simetria invertida, apontada por Freitas revela como o modelo de competências incorpora-se à formação de professores e, que, por conseguinte, deverá “(con)formar” as novas gerações, desde a educação infantil, constituindo-se no mecanismo que propiciará, aos professores e educandos, as competências que os habilitarão, na lógica da competitividade, a uma adaptação individual aos processos sociais e às competências para a empregabilidade e para o trabalho.

Desse modo, o dispositivo curricular dos PCNs passa a governar as condutas dos indivíduos por sua força de subjetivação, funcionando como um dispositivo de governamentalização do Estado, que incorpora a educação, a pedagogia e as organizações escolares às técnicas da racionalidade de governo (neo) liberal. Nesse sentido, o currículo torna-se um dispositivo de gestão da subjetividade de professores, crianças e jovens, através de mecanismos que são considerados “incapazes” de promover tal tarefa, mas, que possibilitam o controle. O currículo institui as subjetividades na medida em que as ditam, dizendo o quê e como se deve ser, agir e sentir.

Seria interessante que fosse possível “desconstruir” a naturalidade das formas de subjetivação utilitaristas a que os sujeitos históricos têm sido instados a “construir” e experimentar novas maneiras de transgredir tal prática subjetivante, criando novas formas de objetivação capazes de transformar, realmente, os humanos em sujeitos.

²⁶⁸ FREITAS, H. C. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação, Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002, p.157.

3.5.2 – O Currículo e os Temas Transversais

A lógica mercantil da sociedade capitalista, sob a égide da globalização do mundo, que rege as políticas educacionais de base neoliberal, implantadas a partir da década de 1990, tem como premissa que o conhecimento especializado já não atende ao critério de referência para a aprendizagem. Para a perspectiva que “humaniza” o capital pela desumanização, o mundo tornou-se complexo e a complexidade dos conhecimentos tem que ser abarcada pelos novos currículos escolares.

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs, pressupõe que, em virtude das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais entre outras, as ciências e o conhecimento delas resultante têm de passar por um processo de superação. Este discurso, sintonizado com as políticas sociais, econômicas e culturais do neoliberalismo, propõe que o papel da escola deve ser o de formar, subentenda-se, “moldar” o cidadão, levando em consideração os conhecimentos de valores e habilidades, considerados proveitosos e apropriados para atuar na nova sociedade global e no mundo do trabalho.

Assim, os conteúdos ministrados devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana das pessoas e essa necessidade de reorganização explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar. Os Temas transversais tomam vulto na formação de valores e conhecimentos esposados pelo novo “projeto de sociedade” das políticas neoliberais, desde a mais tenra infância e, agora, em nível global.²⁶⁹

Os Temas Transversais - *pluralidade cultural, estudos econômicos, saúde, orientação sexual, meio ambiente e ética*, segundo a orientação oficial, retratam um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores das atividades escolares, que, não estando ligados a nenhuma disciplina específica, seriam comuns a todas. Desse modo, a transversalidade abriria a possibilidade do trabalho multidisciplinar com temas clássicos nos conteúdos escolares.

Convém não perder de vista que as fontes teóricas, históricas, filosóficas e políticas que serviram de inspiração para o tema da transversalidade no Brasil foram

²⁶⁹ JACOMELI, M. R. *Op.cit.*, p.5.

adaptadas, sobretudo, da reforma educacional da social-democracia espanhola. Essa proposta de transversalidade tem origem nos discursos e epistemologias pós – estruturalistas, cujos pressupostos buscam alinhar uma justaposição através do cultivo da descontinuidade, do fragmentário e da contemplação virtual.

No que tange às questões da realidade prática, os estudos de Mizukami (1998) e Figueiró (2000) analisam a viabilidade de concretização dos PCNs no contexto da prática docente, argumentando que o trabalho com os temas transversais requer amplos esforços de reflexão dos pesquisadores da educação, pelo caráter de inovação que comporta, pela interdisciplinaridade requerida e, especialmente, pela necessidade de preparação dos professores para desenvolverem esses temas.

Mizukami (1998) afirma que a condição *si ne qua non* para que o professor possa concretizar uma proposta de transversalidade em sua prática de ensino, passa, necessariamente, pelo domínio profundo de todas as Áreas de Conhecimentos e dos Temas Transversais.²⁷⁰

O que pode ser observado, é que a legislação educativa oficial formula uma hipótese distorcida, senão equivocada, do perfil do profissional da educação brasileira, uma vez que parte da premissa de um professor altamente capacitado, portador de sólida e diversificada formação cultural, fato que na verdade não condiz com a nossa realidade concreta. É fato reconhecido que, de maneira geral, o professor brasileiro pouco ou nada conhece de conteúdos exteriores à sua área de formação. Esta simples constatação, por si só, revela o grau de dificuldade para a concretização de uma proposta dessa natureza.

Não bastantes as limitações da formação cultural do professor, alia-se, ainda, o evidente desfavorecimento econômico (precarização) de sua profissionalização. O próprio MEC, no volume introdutório dos PCNs, reconhece a precariedade estrutural das escolas e a necessidade de valorização salarial dos professores como pressupostos para a realização de um trabalho de qualidade. No entanto, entre o declarado e o realizado, pesa uma abissal distância, pois como já destacado anteriormente, a questão salarial dos professores é apenas retórica democrática, pois não faz parte da agenda de investimentos das políticas neoliberais. O frágil conhecimento acerca dos conteúdos científicos da

²⁷⁰ MIZUKAMI, M. G. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais*. Trabalho apresentado no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro – Brasil, 1998.

sexualidade é potencializado pela precarização profissional do professor, pois este não tem sequer condições de se reunir com seus pares e/ou permanecer um tempo significativo na escola para organizar e planejar formas de ensinar os conteúdos da sexualidade, por exemplo, em uma aula de Língua Portuguesa, porque, geralmente, precisa atuar em duas ou três instituições para completar o seu orçamento.

Além dos obstáculos de ordem cultural e econômica, já apontados, Figueiró (2000) destaca ainda outro, de ordem pedagógica, alertando para o fato de que a assunção de um compromisso compulsório com a transversalidade no cotidiano escolar pode trazer como efeito rebote o grave problema da dispersão.²⁷¹ É fato que a prática pedagógica é caracterizada por inúmeros momentos de dispersão, haja vista que o professor precisa realizar numerosas e pequenas atividades ao longo do seu dia de trabalho, tendo que distribuir o seu tempo entre as variadas atividades de planejamento, organização, execução e registro do trabalho pedagógico e, ainda, estabelecer prioridades entre as várias tarefas e solicitações dos alunos, pais e colegas de trabalho. Desse modo, corre o sério risco de encontrar dificuldade em ater-se, com a dedicação necessária, às tarefas realmente relevantes.

O caminho para a viabilização de um adequado e necessário trabalho pedagógico com questões sociais relevantes, dentre as quais consta a educação sexual, em nosso parecer, não passa pela transversalidade, nem tampouco pela orientação política que a fundamenta. Um trabalho dessa natureza deve estar fundado em um projeto educativo emancipatório, comprometido com a elevação do ser humano em sua plenitude, com vias à conquista da maioria e da autonomia do sujeito sexual, e não em um dispositivo econômico-higienista de controle e gestão do exercício da sexualidade da população, sob a orientação corporativa dos desígnios do mercado.

A consecução de um trabalho dessa natureza precisa fundar-se na revalorização da profissão docente, a começar pelos cuidados com a formação do professor, tornando os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas momentos efetivos de reflexão sobre os problemas que envolvem a educação, no sentido de superar a atividade meramente burocrática. Deveria também, ancorar-se na articulação entre o ensino fundamental e o

²⁷¹ FIGUEIRÓ, M. D. *A Viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente*. In: Revista PSI - V. 2 – Nº. 1 - Jun. /2000.

ensino superior, incluindo a graduação e a pós-graduação, como diretriz filosófico-científica para o atendimento das demandas educacionais da sexualidade, como caminho da equalização e/ou erradicação dos inúmeros problemas que têm devastado a realidade escolar brasileira.

Precisaria, ainda, concentrar-se na mudança da política de destinação de recursos para a educação, aumentando, consideravelmente, os percentuais de investimento na reestruturação da carreira dos seus profissionais, pois, não se pode falar em mudar a escola se ela não dispõe de uma série de condições materiais que permitam realizar, com dignidade, a atividade docente. Torna-se necessário, por fim, reformular a atual política educacional de formação docente, incluindo em seus currículos uma formação sólida para o trabalho com as questões sociais relevantes, dentre as quais a sexualidade humana, abordada como construção sociocultural; e, redefinir o tratamento dado à questão social da sexualidade nos PCNs, de modo a superar a visão transversal, essencialista e naturalizada do restrito enfoque biológico atual.

3.5.3 – A concepção de sexualidade dos Temas Transversais

Os temas transversais, no sentido de atender aos apelos da mudança curricular requerida pelo novo projeto de sociedade contido nos PCNs, referem-se ao tratamento educativo de questões sociais, dentre as quais, interessa-nos destacar a educação sexual, e à definição de quais valores e conhecimentos sobre a temática devem ser ministrados na escola. O caderno de número 10 (dez) dos Parâmetros Curriculares, versando sobre Pluralidade Cultural - Orientação Sexual preconiza “(...) o desenvolvimento de um trabalho formal, explícito e sistemático (contínuo e planejado),” ²⁷² alvo de atenção em todas as séries e, articulado com a promoção da saúde. Nas Ciências Naturais, os PCNs, também, prescrevem que:

A sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas que incluem, mas não se restringem à dimensão biológica. ²⁷³

²⁷² BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

²⁷³ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998b, p. 47

Apesar dos elementos socioculturais e de realização humana estarem explicitamente preconizados no corpo do texto oficial, o caráter *biologizante* de controle sanitário da sexualidade dos alunos se explicita na justificativa da própria abordagem. O interesse do Estado em gerir e/ou disciplinar a sexualidade da população escolar se revela, no mesmo texto, quando justifica que esta preocupação é motivada pelo crescimento de casos de gravidez entre adolescentes e pelos riscos de contaminação pelo HIV/AIDS, ou seja, por questões básicas de saúde pública, sob a responsabilidade do governo. Mendonça Filho (1999) corrobora esta percepção quando afirma: “Podemos dizer que a inclusão da orientação sexual nas escolas não advém exclusivamente da demanda dos interessados, mas da necessidade de se aprimorar o controle do Estado sobre sua população”.²⁷⁴

A sexualidade se revela um “negócio de Estado”, isto é, uma temática que requer *governamentalização*, porque a conduta sexual da população faz parte das preocupações da gestão, da economia e da saúde pública, referentes à natalidade, descendências e espécie, que por sua vez, estão relacionadas à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Vale destacar que esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que, segundo Foucault (2004), pôde desenvolver-se “[...] à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”.²⁷⁵

Além do aspecto político-econômico, a sexualidade possibilita a vigilância e o controle constantes, haja vista que é via de acesso aos elementos tanto do plano privado como do público, suscitando mecanismos de controle, que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber.

A escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade, colocando em prática diversas técnicas de controle. Esse processo se constitui na forma de tecnologias de *autodisciplinamento* e de autogoverno, exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver a sua

²⁷⁴ MENDONÇA FILHO, J. B. *Será possível o sexual?* In: DUNLEY, G. (Org.). *Sexualidade & educação: um diálogo possível?* Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p.121.

²⁷⁵ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes, 2004, p.117.

sexualidade.²⁷⁶ As práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo e a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, também, constrói e transmite a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”.

A sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes, vem sendo objeto de preocupação da escola desde o século XVIII, quando se tornou um problema de saúde pública. No Brasil, a inserção da temática na escola operou-se a partir dos anos de 1920 e 1930, momento em que os desvios sexuais deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças.²⁷⁷ A escola passou, então, a ser concebida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes, a fim de moldar comportamentos, pretensamente, normais.

Enquanto nos anos de 1930 a discussão sobre a sexualidade eclodia na escola brasileira no momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas, atualmente, a intensificação das preocupações governamentais com a educação sexual na escola se vincula à proliferação de casos de DST/AIDS. A educação sexual não surgiu na escola a partir dos novos PCNs, pois há de se destacar que o tema foi reinscrito na escola, dentro do novo contexto histórico e das demandas atuais. Esta reinserção se relaciona, por um lado, a uma dimensão epidêmica, como já fora no passado em relação à sífilis, e, por outro, a uma mudança nos padrões do comportamento sexual.

O tema transversal orientação sexual no texto dos PCNs é apresentado como de caráter informativo. A concepção de sexualidade, por sua vez, é descrita como um dado da natureza: “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida;”²⁷⁸ fala-se, ainda, em “necessidade básica”, “potencialidade erótica do corpo”, “impulsos de desejos vividos no corpo”, proferindo sobre o quê os alunos devem ser informados.

O senso comum costuma desconhecer o real significado de sexualidade, posto que não a reconheça como um “dispositivo histórico,”²⁷⁹ e, tampouco, como uma

²⁷⁶ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

²⁷⁷ VIDAL, Diana G. *Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940)*. In: BRUSCHINI, C. & HOLLANDA, H.B. (Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

²⁷⁸ BRASIL, 1998, respectivamente, p. 317, 295, 319 e 321.

²⁷⁹ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.9

invenção social normatizada por saberes construídos historicamente. Segundo Foucault (1997):

[...] não se deve conceber (a sexualidade) como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.²⁸⁰

A legislação educativa estabelece o que deve ser abordado, no entanto a ausência de problematização das questões que envolvem as dimensões da sexualidade inclina o professor a focar o seu aspecto puramente biológico em detrimento dos seus aspectos psíquicos, socioculturais e ético-políticos. Cada um destes aspectos que constituem a totalidade humana trata de uma fração do amplo e complexo universo sexual humano. Para tratar deste conjunto se faz necessário explicitar o significado e o sentido da terminologia sexualidade. Este termo é uma invenção moderna, criada no século XIX para expandir o conceito biológico de sexo, uma vez que lhe acrescenta a reflexão e o discurso sobre o seu sentido e a sua intencionalidade, tratando especificamente do ser sexual humano.

Foucault (1998) acrescenta, ainda, que o uso do termo sexualidade é estabelecido em relação a fenômenos referentes a diversos campos de conhecimento, a um conjunto de regras e normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas, e às mudanças nas maneiras do indivíduo atribuir sentido e valor às condutas, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos.²⁸¹

Outros exemplos reforçadores da orientação conceitual biologizada de sexualidade, tomada como simples elemento de natureza, podem ser encontrados nos seguintes trechos:

[...] A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois.

[...] É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer.

²⁸⁰ FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12ª ed. RJ: Graal, 1997, p.100.

²⁸¹ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.9

[...] No trabalho com crianças, os conteúdos devem também favorecer a compreensão de que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças. Os jogos sexuais infantis têm caráter exploratório, pré-genital.²⁸²

Estas passagens indicam a orientação normatizadora da sexualidade presente na lei, partindo do enfoque biológico de funções hormonais. No primeiro trecho, a experimentação erótica, a curiosidade e o desejo são considerados comuns, porém, desde que a dois; no segundo caso, a potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é centrada na região genital, enquanto na infância, só é admitido um caráter exploratório, pré-genital; e, no último extrato, os conteúdos se prestam a servir para a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestados entre jovens e adultos.²⁸³

A filósofa Marilena Chauí (1990) salienta que um dos aspectos mais significativos da repressão está no tocante ao não reconhecimento da sexualidade infantil e não-genital, e que através das normas e regras definidas pela sociedade e também pela ciência é que acontecem as permissões e proibições nas práticas sexuais.²⁸⁴ Nesse sentido, os trechos citados traduzem explicitamente a restrição de conteúdos e de manifestações às crianças, haja vista que são afirmados pertinentes apenas aos adultos. A sexualidade infantil assume, portanto, um caráter exploratório, pré-genital, configurando o que a autora entende por repressão sexual.

Em outro intervalo, o texto oficial faz alusão a uma dimensão histórica da sexualidade, explicando que uma disciplina como a História pode incluir “conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares”.²⁸⁵ Contudo, este aspecto histórico denota uma construção sobre algo naturalmente dado. Assim sendo, tanto a sexualidade, quanto o sujeito são pensados como essências, sobre as quais existe um investimento da cultura.

A mesma concepção é retomada, de certo modo, no tópico seguinte, no qual se afirma que “apesar de parecer algo tão "natural", o corpo e os modos de usá-lo e valorizá-lo tem determinações sociais de várias ordens: econômica, política e cultural”.

²⁸² BRASIL, 1998, respectivamente, p. 319, 320 e 303.

²⁸³ ALTMANN H. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Revista Estudos Feministas. Vol.9 no. 2 Florianópolis 2001, p. 577-585.

²⁸⁴ CHAUI, M. *Repressão Sexual essa nossa (des) conhecida*, São Paulo: Brasiliense, 1990.

²⁸⁵ BRASIL, *Op.cit.* p. 317.

Em um extrato posterior, ainda que de forma diversa, o texto afirma: “a sexualidade sempre teve papel importante na vida do ser humano”.²⁸⁶

Ora, se por um lado, a primeira citação ensaia uma crítica à naturalidade do corpo, por meio da afirmação de variações culturais, de outro, no final do trecho, a sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas, mesmo se manifestando de formas diferente. Embora o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, este não problematiza a categoria do ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que não o faz em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade.

Na primeira frase do item intitulado Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS afirma-se que: “[...] de maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida.”²⁸⁷ O simples fato de defender a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos, haja vista que pareceria mais fecundo ter a possibilidade de discutir a constituição histórica destes. Ademais, soa contraditório e reducionista pretender livrar a sexualidade de preconceitos e tabus apenas vinculando-a ao prazer e à vida, justamente no capítulo que aborda a prevenção de doenças, o que implica, necessariamente, relacionar a sexualidade com a dor e até mesmo com a morte.

No que tange a metodologia preconizada nos documentos oficiais, identifica-se um instigar ao falar a respeito de sexualidade na escola, que na realidade se presta a constituir um saber que propicia o aumento do poder de controle e de intervenção sobre a sexualidade dos alunos:

[...] a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa. Alunas e alunos são instigados a falar através de uma metodologia participativa que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de "fechar" a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade.²⁸⁸

Para Foucault (1997) as repressões sobre o sexo nas sociedades modernas não são formas essenciais de poder, pois as proibições fazem parte de uma economia

²⁸⁶ Idem.

²⁸⁷ Ibidem, respectivamente, p. 317, 295, 319 e 321.

²⁸⁸ BRASIL, *Op. cit.*, 1998, p.331.

discursiva mais ampla que visa à constituição de uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, que são essenciais para o funcionamento de mecanismos de poder. Trata-se, pois, de falar do sexo não como algo que se deve condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular e fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se.²⁸⁹

Destarte, há um complexo aumento do poder de controle sobre os alunos, exercido não através de proibições ou punições, mas de mecanismos positivos de poder que intentam produzir sujeitos dóceis e autodisciplinados, no que diz respeito à maneira de vivenciar a sua sexualidade.

Os conteúdos tratados na escola devem destacar ‘a importância da saúde sexual e reprodutiva’ e ‘os cuidados necessários para promovê-la’. A escola deve, integrada com serviços públicos de saúde, conscientizar para a importância de ações não só curativas, mas também preventivas. Atitudes estas denominadas como de ‘autocuidado.’²⁹⁰

O trecho acima ilustra claramente a intenção governamental de educar os alunos e as alunas para o autodisciplinamento da sexualidade. O poder, como mostra Foucault (1998), é um conjunto de ações sobre ações possíveis e o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, ou seja, estruturar o campo de ação dos outros. Os textos dos PCNs, analisados mais atentamente, revelam a intencionalidade de disciplinar a ação dos alunos e das alunas, de modo que “incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre.”²⁹¹

Altmann (2001) enfatiza que a *Orientação Sexual* como um tema transversal não abarca apenas um caráter informativo, como faz supor o texto da introdução dos PCNs, mas de mais um mecanismo de intervenção no interior do espaço escolar, posto que concebido como transversal atravesse as fronteiras disciplinares, tendo em vista se disseminar por todo campo pedagógico e funcionar de modo a expandir seus efeitos nos mais diversos domínios.²⁹²

O que pode ser observado é que a questão sexual foi incluída como um tema transversal por atender, particularmente, a um critério de urgência social, pois se a

²⁸⁹ FOUCAULT, M. *Op.cit.*, 1997, p.27.

²⁹⁰ O Ministério da Saúde criou recentemente uma página na internet: (<http://www.adolesite.aids.gov.br/>).

²⁹¹ BRASIL, *Op. cit.* 1998, p. 328.

²⁹² ALTMANN H. *Op.cit.*p.583.

vivência da sexualidade não trouxesse problemas para a economia e a saúde pública, com certeza, não estaria sendo incluída no currículo escolar.

Assim como Werebe (1976, 1998), Guimarães (1995), Nunes (1996), Figueiró (2000) e Silva (2000) entre outros estudiosos da temática, entendemos que a sexualidade não deve e não pode ser incluída na escola como simples dado biológico, sobre o qual se faz necessário instaurar um mecanismo de controle de problemas de saúde pública, posto que se trate de algo muito mais amplo, complexo e profundo, que diz respeito à dimensão ontológica da realização humana. Assim sendo, solo das mais privilegiadas manifestações da subjetividade.

É indiscutível a necessidade do desenvolvimento de trabalhos preventivos no que se refere às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, violência sexual e demais problemas ligados à sexualidade. Entretanto, a incumbência e a preocupação da escola em resolver e/ou controlar questões de saúde faz essa abordagem por demais negativa e reducionista, uma vez que parte de uma visão naturalizada e biologizante, destituída dos sentidos e valores que a investem, desconsiderando suas múltiplas dimensões históricas, sociais, culturais, psicológicas, políticas, éticas e estéticas.

Uma proposta de *Educação Sexual* na escola não pode intentar apenas o desenvolvimento de um trabalho voltado para o controle da vivência da sexualidade dos alunos, como uma via de disciplinamento acerca das condutas profiláticas de saúde sexual e reprodutiva, mas ter como finalidade uma educação como formação promotora do ser humano em todas as suas dimensões e potencialidades. Uma educação emancipatória, posto que em face do ilimitado da liberdade, o ser humano precisa da educação sexual para crescer moralmente em autonomia para superar as limitações e desigualdades sociohistóricas, livrando-se das relações de dependência, de alienação e de opressão.

3. 6 - Uma contraconsciência

Ao levarmos em conta apenas as análises empreendidas até aqui, só nos restaria o pessimismo imobilista. Para superar essa posição de impotência, é preciso avançar numa direção contra-ideológica. O discurso contra – ideológico pressupõe uma contraposição,

isto é, uma crítica que intente revelar e denunciar as contradições internas, que se acham ocultas, com vias à superação. O papel da crítica é importante, pois rompe as estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação.

Nesse sentido, a escola como parte da totalidade social não é simples reprodutora e nem a alavanca transformadora da realidade, mas um espaço social contraditório, no qual coexistem aspectos reprodutores e transgressores da cultura hegemônica. A partir das suas limitações é possível descobrir as reais possibilidades de transformação qualitativa da Educação Sexual que temos, a fim de que a escola possa socializar um discurso sexual contra-hegemônico.

A partir de uma postura cirúrgica em relação ao reformismo social democrata, István Mészáros (2004) apresenta uma contribuição relevante no âmbito do pensamento marxista contemporâneo acerca da formação e realização da solidariedade.²⁹³ Apesar do autor húngaro não explorar diretamente a noção de sexualidade, ao abordar como tema central a educação, propondo a sua universalização articulada com a do trabalho, e suas relações com a reprodução e a transformação do modelo de organização social, perpassa a educação sexual no sentido da formação das pessoas, enquanto sujeitos sociais/sexuais conscientes, e não como fantoches do sistema capitalista.²⁹⁴

Mészáros entende a educação como veículo de formação e propagação de ideologias, pelo qual o capitalismo se reproduz ao moldar as pessoas à sua lógica, por via de consequência, argumenta que a educação deve ser compreendida de forma ampla, abrangendo uma dimensão formal e outra informal, caso se vislumbre nela um potencial emancipatório e transformador da realidade social, apto a romper com a “lógica mistificadora do capital”. Assim, a educação consiste em um dos pilares do conceito “para além do capital”,²⁹⁵ formulado por Mészáros para simbolizar a passagem para uma nova ordem social auto-referencial, sem as mazelas do capitalismo.

Nesse sentido, ele defende a adoção de um processo de “contra-internalização”, pautado por uma concepção da educação como transcendência positiva da auto-

²⁹³ MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004, pp. 359/458.

²⁹⁴ Idem. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005, pp. 44 e 45.

²⁹⁵ Ibidem p.48. Para uma exposição do conceito mencionado, veja-se: MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002, pp. 1063/1078.

alienação do trabalho.²⁹⁶ Através de uma “auto-educação de iguais”, viabiliza-se uma “autogestão da ordem social reprodutiva”, que criará novas formas de reestruturação das condições materiais de existência. Como conclui Mészáros:

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa ‘contra-internalização’ (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.²⁹⁷

Com efeito, o desafio que cabe à educação sexual escolar está na formação de uma contraconsciência, capaz de projetar a visão de uma nova subjetividade sexual diferente da que impera na sociedade atual, que vai muito além da dominação, exploração e alienação imposta pela ordem vigente. Embora tenhamos consciência das dificuldades para a construção desse processo de contraconsciência, pensamos que seja necessário superar a tese do fim das utopias, pois nos recusamos a negar a possibilidade de alguma saída.

A escola inserida na sociedade da qual faz parte, participa dos processos que permitem sua produção e reprodução. As iniciativas de construção do processo de contraconsciência por parte dos atores dessa escola ocorrem no solo dessa mesma sociedade, e é partir dele que os profissionais podem agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores estabelecidos: contra esses valores, mas sempre a partir dele.

A realidade escolar embebida das contradições internas de seu modo de produção social e de vida propicia dialeticamente amplas possibilidades de acentuar tais contradições para ampliar a percepção crítica do seu próprio papel. Assim sendo, desvendar e acirrar as contradições da sociedade no interior da escola pressupõe iniciativas marcadas pelas ações de seus agentes, por meio das quais uma ruptura, ainda que incipiente, da consciência ingênua do senso comum pode ocorrer ou, ao contrário, ser afirmada e reforçada.

²⁹⁶ Ibidem, p. 59

²⁹⁷ Ibidem, p. 61

Um dos elementos que contribuem para que essas iniciativas possam concorrer para a ruptura da coerência interna da consciência ingênua do senso comum, configura-se na capacidade de mediação política, estabelecida pela escola, para poder articular o desvendamento das contradições fundamentais dos processos de exploração e dominação. E mais, de proporcionar a reflexão crítica para revelar os elementos correspondentes da concepção de mundo hegemônica que está impregnada no senso comum e retirar daí, os elementos para a superação da ordem estabelecida, apresentando em correspondência com essa superação uma nova concepção de mundo, uma contraconsciência capaz de superar o modo de vida reinante.

A construção da contraconsciência se faz, pois, a partir dessa mesma escola hoje em situação de consciência ingênua. O papel vital de contraconsciência a ser desenvolvido pela escola e pelos seus professores, na educação sexual das crianças, como negação da ordem estabelecida, consiste precisamente em atuar como espaço e contato de mediação libertadora, potencialmente capaz de auxiliar as novas gerações a transcenderem esta ordem.

Para tanto é necessário ativar a capacidade de intervenção de seus atores pedagógicos, pois, caso contrário, tendem a permanecer adormecidos e dominados pelo poder hegemônico, gerenciados e manipulados pela ideologia dominante. A construção de uma contraconsciência da sexualidade humana na escola é o passo fundamental para que um projeto sexual emancipatório, portanto, contra - hegemônico possa triunfar na árdua e prolongada luta para se constituir como alternativa plural à direção intelectual e moral hegemônica. Um mundo melhor é possível

CAPÍTULO 4

A árvore que não dá frutos
é xingada de estéril. Quem
examina o solo?

O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento.
Ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.
(Bertolt Brecht)

EDUCAÇÃO SEXUAL: MAS QUAL? UM ESTUDO EMPÍRICO.

A educação brasileira, a partir de 1996, seguindo as regulamentações legais do Ministério da Educação e Desportos, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, vinculados à LDB – 9.394/96, visando estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental, para a prática educacional e para as ações políticas no campo da educação. Entre estes documentos oficiais encontram-se os denominados “temas transversais”, conteúdos de caráter social a serem incluídos no currículo, de maneira “transversal”: isto é, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdos a serem ministrados no interior das diversas áreas estabelecidas. Dentre os temas transversais destaca-se a Educação Sexual, expressa como Orientação Sexual nos documentos oficiais. A inserção desta temática nas diversas áreas de conhecimento tem como pressuposto fundamental a preparação do professor em relação à mesma. Este fenômeno, por ser significativo, requer criteriosa reflexão por parte dos pesquisadores da educação, a fim de identificar o perfil de educador sexual apresentado pelos professores, especialmente, da escola básica, analisando suas concepções e práticas de ensino referentes ao tema, bem como quais são os principais aspectos limitadores e facilitadores para a consecução de uma proposta dessa natureza. Para atingir tal intento, a investigação parte da hipótese de que tanto as concepções quanto as práticas de ensino dos professores são regidas pelo senso comum, em decorrência do descuidado processo de formação do professor tanto no nível acadêmico como de capacitação em serviço.

4.1. O problema

O objetivo da investigação é identificar, analisar e interpretar as principais concepções e práticas de ensino, tanto formais como informais, referentes ao processo de ensino e aprendizagem das questões referentes à sexualidade humana, apresentadas pelos professores da escola básica, buscando responder às seguintes questões: Qual educação sexual é desenvolvida na realidade concreta da escola? Baseada em quais ideais e valores? Sobre quais pressupostos do conhecimento?

O capítulo busca discutir a dimensão ética e política da ação pedagógica e do currículo, tanto formal quanto oculto, na escola, colocando em contraposição valores e ideais como: conservação e transformação, essencialismo e construcionismo, alienação e consciência crítica, opressão e emancipação. Justifica a importância da postura crítica e reflexiva por parte do professor enquanto intelectual transformador, do enfoque da sexualidade humana como construção histórica e do ideal educativo emancipatório para Educação Sexual da criança da escola básica, tomando como perspectiva de ação o investimento cuidadoso na qualificação do educador.

Os contatos preliminares, empreendidos com os professores da escola básica, tornaram imperioso o nosso compromisso de pesquisa em buscar alternativas para tentar diminuir o distanciamento e o embaraço dos professores perante a temática sexualidade humana, constante nos PCNs, demonstrados ante uma pergunta simples: “- Que tipo de ação pedagógica relativa à educação sexual você trabalha com os alunos?” Para a qual a resposta obtida foi: “- Educação Sexual: mas qual?...”, a indagação permeada de dúvida utilizada como resposta à nossa pergunta, nos pareceu significativa, uma vez que é reveladora não somente da situação de desconhecimento do profissional encarregado, institucionalmente, de desenvolver esta temática, mas, sobretudo, do estado de alienação em que estes profissionais e, portanto, os seus processos formativos se encontram mergulhados, remetendo a pesquisa inicial a uma problematização mais ampla do que a que se imaginava inicialmente.

4.1.1 - Metodologia de pesquisa

O procedimento metodológico implica uma visão de mundo e, por conseqüência, uma visão a respeito do objeto de pesquisa. A maneira pela qual vemos a realidade, seja natural ou social, mas, especialmente, a última, determina de forma coerente a metodologia a ser utilizada na investigação. A nossa maneira de ver a realidade inclui-se numa perspectiva dialética. Esta pressupõe que todos os fenômenos são históricos e estão em constante movimento e que este movimento é provocado pelas contradições.

Entendemos a contradição como uma ação em tensão à outra. Um exemplo de contradição pode ser encontrado na relação trabalho-capital, relação básica da economia capitalista. O dinamismo é um caráter marcante da totalidade, como uma peculiaridade essencial por estar em curso de desenvolvimento e de autocriação. O aparecimento do novo constitui, portanto, o destaque da totalidade. Em síntese, a totalidade social representa um modelo composto pela base econômica ou infra-estrutura (forças produtivas) e pela superestrutura (instâncias política, jurídica, ideológica e etc.). Desse modo, é possível inferir que os fenômenos sociais resultam de múltiplas determinações e são, profundamente, condicionados pelo modo de produção da vida material, pois, é através dela, que o homem satisfaz suas necessidades, eleva-se sobre a natureza exterior e cria um mundo objetivo.

Considerando, no entanto, que essa totalidade social não é algo transcendente, elaborado por entidades sobrenaturais, mas, sim, obra de indivíduos concretos, devidamente situados e que desde tempos remotos, em relação uns com os outros e com a natureza, vêm lutando pela realização de suas necessidades materiais e por uma autonomia relativa dos elementos que compõem essa totalidade, parece correto admitir que as reações de cunho político, assentadas, basicamente, em uma conduta autônoma e emancipada, se tem revelado um importante recurso para a tarefa de transformação da sociedade.

A ciência da educação tem especificidades que requerem uma metodologia própria para suas investigações e análises. Estas especificidades advêm da realidade de que tratam, ou seja, uma realidade, intrinsecamente, ideológica, histórica e política. Assim sendo, a metodologia dialética se mostra a mais capaz de apreender as seguintes

particularidades da realidade social: historicidade, processualidade, ideologia, consciência histórica, dimensões qualitativas e identidades de contrários.

No relacionamento com o objeto esta metodologia adota a ótica do objeto construído, por estabelecer um contato dinâmico e fecundo entre o pesquisador e a realidade pesquisada. A construção científica é um fenômeno social e a ideologia é parte integrante da ciência. Esta não pode ser eliminada, mas pode ser controlada, e através de seu controle, alcançar uma produção científica, na qual a parte da ciência predomina sobre a parte ideológica. Nesse sentido, entendemos que as posturas que se afeiram à objetividade, além de deturparem o objeto das ciências humanas e sociais, escamoteiam outras ideologias.

O trabalho de pesquisa realizado baseado na metodologia dialética pode ser caracterizado como, predominantemente, qualitativo. Isso não significa que foram deixados de lado os aspectos quantitativos, pois é importante esclarecer que a metodologia em questão leva em conta ambos os aspectos. O objeto de pesquisa, segundo a concepção dialética, agrega o dualismo quantidade/qualidade. Quantidade significa o conjunto revelador da grandeza ou da dimensão de uma coisa, enquanto que qualidade refere-se a um conjunto indicador do que algo é ou representa ser. Existe uma relação dinâmica e profunda entre essas duas dimensões do fenômeno. Assim sendo, pareceu-nos inviável pesquisá-lo levando em conta apenas uma dessas dimensões.

Utilizamos como técnicas de pesquisa: a observação participante, a entrevista e a análise documental. A observação participante foi empregada quando estivemos presentes, durante todo um semestre, nos diversos eventos da unidade escolar que acolheu o nosso estudo, localizada na cidade de Pirassununga, município da região central do interior do Estado de São Paulo. Através deste instrumento intentamos identificar e analisar as principais concepções e práticas de ensino referentes à relação educação e sexualidade que caracterizam o trabalho do docente da escola básica.

As entrevistas foram feitas com os diversos professores das séries iniciais do ensino fundamental, apontados pela Lei 9394/96, como os protagonistas do trabalho com a temática da sexualidade humana na escola, expressa Orientação Sexual nos documentos oficiais, no intuito de reforçar o processo de identificação e análise das concepções sobre sexualidade humana dos professores, seus principais problemas e

limitações, além de suas perspectivas para o trabalho com a temática. O levantamento dos principais fatores responsáveis pelo surgimento dos problemas e limitações exigiu a realização de um breve histórico da formação de professores e das tendências pedagógicas que influenciaram a formação teórica e prática destes profissionais.

Estas técnicas buscaram captar possíveis contradições nas relações entre discurso – prática dos investigados e se o atual processo educativo, tal como se apresenta, se encaminha na direção de, verdadeiramente, promover uma mudança qualitativa na Educação Sexual das crianças e jovens, ou seja, um ideal educativo emancipatório capaz de contribuir para a transformação desses educandos em cidadãos, construtores e difusores de uma cultura sexual ética, igualitária e democrática

Por meio da análise das principais fontes e quadros de referência que inspiraram a atual reforma educativa no Brasil, assim como o aprofundamento do trato com as fontes, buscamos as relações entre os fenômenos pedagógicos e políticos e destes com os sócio-econômicos. A partir da premissa de que são as condições materiais concretas que determinam as formas do ser e do pensar, cumprimos-nos empreender uma análise das modificações ocorridas no modo de produção capitalista brasileiro, a partir da década de 1990, para, assim, entender as fontes originárias e inspiradoras do atual projeto político e pedagógico brasileiro, o que implicou a utilização da técnica de análise documental.

4.1.2 - Trajetória de investigação

A pesquisa foi iniciada no ano de 2005, com a revisão da literatura específica sobre a temática focada, incluindo estudos sobre Sexualidade Humana, Formação de Professores e Educação Sexual. Como referenciais de análise, optamos por priorizar Sigmund Freud como marco teórico clássico dos estudos sobre sexualidade humana e suas convergências e divergências com outros teóricos consagrados como Wilhelm Reich, Herbert Marcuse e Michel Foucault com este. Utilizamos, ainda, como referência teórica da relação educação, sociedade e sexualidade os estudos sobre formação de professores de Dermeval Saviani, Isabel Lelis e Leonor Tanuri e sobre educação sexual as pesquisas que César Nunes tem desenvolvido, uma vez que enfatiza questões substantivas da dimensão histórica, ética e política da educação e da sexualidade.

No projeto de tese, o objeto de estudo era muito mais amplo, incluindo a análise de diferentes formas institucionais escolares (planejamento das atividades, projetos especiais, gestão escolar) e a análise das práticas de ensino realizadas no interior da sala de aula. A incursão na realidade, no caso uma escola da rede estadual pública, nos revelou a complexidade e a amplitude dos fenômenos a serem estudados e nos levou a alterar a idéia inicial. Delimitamos então como recorte: a identificação e a análise das concepções e práticas de ensino sobre a sexualidade humana, através da observação e da entrevista do conjunto de professores da escola básica escolhida.

4.1.3 – Pressupostos Básicos

O processo de observação e análise foi orientado por pressupostos que se constituíram em pano de fundo do trabalho, de maneira a não cair na armadilha de uma perspectiva meramente descritiva dos fenômenos identificados.

O pressuposto fundante é que a escola é uma instituição social e como tal se articula à história e ao movimento social, ético, político e econômico de uma determinada sociedade, no entanto, sua especificidade é como mediadora educativa, constituindo-se como um espaço de contradição que ao mesmo tempo pode contribuir para manter ou para transformar a estrutura social.

A escola, assim como a sociedade, cujo movimento é configurado nas relações de força dos processos e práticas, não pode ser estudada de modo abstrato. Movidos pela preocupação de “não fotografar” a prática pedagógica, negando seu dinamismo e singularidade, partimos do pressuposto de que os estudos sobre Educação Sexual à luz das concepções e do trabalho do docente da escola básica pública, do interior do Estado de São Paulo, só tem significado se articulado aos diversos fatores intra e extra-escolares que dão movimento a esta realidade investigada,

Uma segunda premissa relaciona-se com o papel que os cursos de formação de professores desempenha no âmago da sociedade. Ao intentar qualificar os professores para a escola básica, esse curso tem um cunho social, haja vista que a partir dele o professor poderá garantir ou não a socialização de ideais, valores e saberes emancipadores. De um ponto de vista mais amplo, o processo de formação do professor

tem uma dimensão política, que se exprime na possibilidade de construir uma Educação Sexual escolar , efetivamente, ética, libertadora e democrática.

O terceiro pressuposto diz respeito ao fato de que, se é verdadeiro que a qualificação científica, didática e ético-política do professor deve ser promovida através de um curso de formação sólido e revigorado, capaz de desenvolver nos futuros professores a capacidade de questionamento e desencadear a desmistificação da cultura onde a mistificação existe; é, também, importante não perder de vista, que é através da prática que o professor realiza no cotidiano escolar, interagindo com alunos concretos, que a sua qualificação atinge a plenitude, uma vez que inclui a realidade histórica.

4.1.4 – Procedimentos Metodológicos

O quadro teórico inicialmente considerado delineava eixos ainda pouco estruturados do caminho a ser percorrido. Assim, foi necessário iniciar o trabalho de investigação empírica (agosto a novembro de 2006), por meio de uma observação exploratória, de maneira que as questões a serem investigadas germinassem e pudessem ser organizadas. Entre os elementos da pesquisa empírica e o esforço interpretativo para ultrapassar as situações “evidentes”, algumas questões se impuseram:

- a) Qual Educação Sexual é, efetivamente, desenvolvida na escola?
- b) As ações educativas desenvolvidas no interior da sala de aula expressam um processo de formação docente, articulado em termos de conhecimentos científicos referentes à sexualidade humana que uma criança das séries iniciais da escola básica deve possuir?
- c) As práticas de ensino realizadas pelos professores possibilitam aos alunos a construção de conhecimentos sobre a sexualidade humana, comprometidos com princípios e valores igualitários que permitem a reflexão e o questionamento de mitos, preconceitos e tabus sexuais e a desmistificação da cultura repressiva?
- d) A prática pedagógica desenvolvida pelos educadores está articulada às orientações da proposta dos PCNs e seus Temas Transversais?

- e) As concepções e valores que orientam a ação pedagógica e os objetivos educacionais dos professores estão articulados a um compromisso ético – político com um trabalho intelectual transformador?

Ao considerar o sentido tomado pela pesquisa exploratória, o instrumento utilizado para o levantamento de dados foi a observação participante, complementada por entrevistas com professores e a análise de documentos e arquivos.

4. 1. 5 – A observação participante na escola

Acompanhou-se, ao longo do ano de 2006, o cotidiano dessa escola. A observação processou-se em diversos momentos, possibilitando verificar a recorrência e a relevância de determinadas situações. O objetivo era desvendar algumas dimensões da prática educativa; nossos olhos estavam voltados, mormente, para as concepções que os professores possuíam acerca da relação infância e sexualidade, os saberes e valores transmitidos, os procedimentos utilizados e as manifestações dos alunos.

Foram observadas dez classes do 1º ao 5º ano e duas do sistema de Recuperação de Ciclo. A escolha foi feita de maneira a contemplar a totalidade de classes da escola, sendo considerado um total de 18 professores. Além dos professores regentes de sala, também fizeram parte da investigação professores de Educação Física, Educação Artística e Educação Especial. De modo geral, cada professor foi acompanhado numa média de oito horas/aula de docência. A experiência vivida, o visto e o refletido visaram aprofundar observações de ações significativas do ponto de vista que perseguíamos: refletir sobre as formas de abordagem da sexualidade humana na escola que, de alguma forma, exprimissem a qualificação (ou a sua ausência) científica, didática e política do professor.

As observações em sala de aula foram precedidas de uma conversa prévia com cada professor sobre os objetivos do estudo, ficando estabelecido que não fosse revelada a identidade de cada um ou mesmo o nome da escola na elaboração do trabalho. Mediante o aceite dos professores, o trabalho de campo foi iniciado. Quanto aos alunos, não houve problemas de adaptação à nossa entrada em sala de aula, pois a escola recebe com muita frequência os estagiários de cursos de formação e de licenciaturas da região.

Nas situações extraclasse, participamos de algumas reuniões de HTPC,²⁹⁸ Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classe e Conselho de Escola. A convivência com o corpo administrativo, professores e alunos, também, se deu na hora do intervalo, pois nossa intenção era observar a atuação da escola em situações tanto formais como informais, tendo em vista a sua contextualização. Esta convivência possibilitou uma breve caracterização escola, dos professores e do alunado. A liberdade de trabalho permitiu a discussão, a reflexão e mesmo a revisão dos referenciais de análise definidos inicialmente. É importante destacar que a abertura e a disponibilidade para a pesquisa não foi a mesma em todas as instituições de ensino procuradas.

4. 1. 6 - Entrevista com os professores

Após concluirmos as observações, no início de 2007 realizamos entrevistas com os professores e com alguns elementos do sistema técnico-pedagógico. A idéia inicial era conversar com 30 professores, entretanto este número foi reduzido, pois dois se recusaram a participar. O objetivo das entrevistas com os professores, diferenciados quanto à idade, sexo, tempo de experiência profissional, formação recebida, etc., era tentar clarificar os aspectos que ainda pareciam obscuros. Estruturamos um roteiro de questões abertas, e a maioria dos professores colocou-se de forma tranqüila, com exceção de um entrevistado, que manifestou alguns momentos de tensão durante a entrevista.

Pedimos que relatassem a formação pessoal e profissional e a experiência docente que possuíam. Interessava-nos conhecer um pouco a trajetória pessoal e profissional, os problemas e as necessidades do grupo. A seguir as perguntas foram direcionadas às suas opiniões sobre a Educação Sexual proposta pela LDBN 9394/96, as características que deveria ter, a viabilidade da sua consecução e o papel da escola e do professor na educação sexual das crianças. O que buscávamos era saber sobre as precariedades e dificuldades, advindas da própria realidade prática que vivenciavam.

Por fim, indagamos sobre as características do alunado da escola e as manifestações da sexualidade das crianças, pois considerávamos que a maneira como

²⁹⁸ “HTPC:” Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

essas questões eram percebidas por esses sujeitos constituía um material relevante para a compreensão de suas ações em sala de aula, das suas relações com os alunos e com a manifestação da sexualidade destes, além do tipo de ser humano que almejavam formar.

Os dados foram agrupados, analisados e cotejados com as observações feitas à luz dos referenciais de análise, uma vez que o nosso interesse era identificar o universo das percepções, suas contradições e as relações entre os discursos e as ações concretas. As informações colhidas, ainda que provisórias, sinalizaram algumas pistas iniciais referentes às posturas pessoais e profissionais, aos tipos de concepção que orientavam a ação educativa, os valores veiculados, o (des) compromisso político, a qualificação científica etc.

4. 1. 7 – Organização dos materiais de análise

Ao levar em conta que possuíamos um vasto material, obtido através de diferentes instrumentos e fontes, optamos por organizá-lo de acordo com o escopo da pesquisa. Os dados relativos à caracterização da escola e do professor foram processados focando uma visão mais abrangente da escola, construída nas relações entre os seus elementos. O trabalho de organização do material, recolhido através das observações e entrevistas, foi amplo e heterogêneo. Examinamos tanto as recorrências como as singularidades, revelando a heterogeneidade. O processo analítico foi sendo feito e refeito, no visto e no interpretado, a partir das questões colocadas e categorizadas à luz dos referenciais de análise.

Este foi um trabalho denso, pois a seleção dos dados pressupunha codificar e categorizar dados qualitativos que impunham muitas dúvidas. Enfim, buscando ajuda em diversas fontes, procuramos ser imparciais, no sentido de não “pescar” dados condizentes com nossas teses. Em suma, vale destacar que o tratamento dos dados foi sendo formalizado, avaliado e reavaliado, tendo como pano de fundo a perspectiva de cobrir a proposta de estudo a partir de determinados pressupostos. As práticas observadas delinearam variadas formas de ação educativa e de concepções, do que designamos “transformadoras, qualificadas, críticas, emancipadoras” ou “conservadoras, incompetentes, ideológicas e opressoras.”

4. 1. 8 – A experiência vivenciada

Ao delinear o caminho percorrido, tentamos indicar como aconteceu o trabalho de campo. A pesquisa não foi desenvolvida em etapas rígidas e o tempo de permanência na escola possibilitou a reelaboração tanto do referencial de análise quanto dos dados. O fato de mergulhar em uma situação real e de ter como objeto de estudo as concepções e ações educativas referentes à sexualidade dos professores da escola básica, nos levou a um envolvimento com os sujeitos pesquisados. Esse envolvimento, ao contrário de comprometer a objetividade, contribuiu para o conhecimento de determinadas forças existentes na realidade escolar, que possivelmente não pudessem vir a ser desvendadas, caso uma postura distante fosse mantida.

É importante explicitar que procuramos estar atentos a determinados pressupostos assumidos, como por exemplo, o fato de que a metodologia não pode ser reduzida aos procedimentos técnicos de levantamento de dados, mas, sim, que ela revela a postura política do pesquisador frente ao objeto investigado.

A lição que fica é a que o processo de produção de conhecimento é enriquecedor porque exige a hipertrofia da sensibilidade para captar a realidade e nos obriga a refletir sobre as posturas e atitudes a serem adotadas, nos levando a rever os nossos preconceitos e as nossas contradições, além de termos de reconhecer que a realidade tem muitas faces, e que seria impossível conhecê-la em sua totalidade.

4.2 – Pontos de partida

Ao considerarmos que a formação do educador sexual é uma questão complexa, pois envolve dimensões econômicas, políticas, sociais, culturais, afetivas, éticas, científicas, biológicas etc., o nosso objetivo foi construir um referencial que oferecesse indicadores para a análise da realidade prática desenvolvida na escola. Procuramos no processo de elaboração desse estudo, escapar de tendências a conclusões viciadas como escolher um padrão e verificar a concordância da realidade educativa em relação ao mesmo ou a atuação desta como instrumento de adaptação; ou, ainda, substituir o padrão

por uma teoria crítica, explicando os eventuais fracassos por critérios abstratos, nos quais a tendência crítica é colocada antes da realidade, não dela derivada.

Os pontos de partida foram alguns estudos já realizados que, de alguma maneira, poderiam contribuir para uma análise crítica das concepções e práticas pedagógicas referentes à sexualidade humana, desenvolvidas pelos professores da escola básica. Quanto à base do percurso a ser percorrido deveria ter em conta:

- 1) A escola básica da rede pública, caracterizada como espaço concreto de atuação dos professores;
- 2) Os professores das séries iniciais, uma vez que são eles, em contato direto com as crianças no cotidiano escolar, os profissionais que poderão revelar, de modo direto ou indireto, as principais demandas da realidade escolar;
- 3) As práticas educativas predominantes de cada momento histórico, que foram agregadas durante os processos de formação dos professores e as tendências pedagógicas que influenciaram tais processos.
- 4) As perspectivas para a formação qualificada do educador sexual, à luz dos registros analisados.

Buscamos, desse modo, articular os eixos determinantes a serem considerados em um curso de formação de professores, contemplando a qualificação do educador sexual da escola básica. Ao decidir trilhar este caminho entendemos a necessidade de esclarecer alguns pontos relevantes: primeiro, alguns eixos da pesquisa já foram estudados por outros pesquisadores da educação e da sexualidade, isto é, não se trata de uma contribuição nova, tampouco uma crítica às posições de determinados autores, mas, sim, uma seleção de aspectos que contextualizam a análise empírica da realidade de uma escola básica específica e das concepções e práticas de ensino dos seus professores no que se refere à Educação Sexual das crianças, fundada nos marcos teóricos dos estudos sobre sexualidade humana e articulada com a reflexão sobre o processo histórico da formação desses professores e das tendências pedagógicas que os influenciaram; e, segundo, a formulação de perspectivas e/ou diretrizes para a formação do professor, a partir de um projeto educativo emancipatório nos cursos de Pedagogia e licenciaturas foram sendo elaboradas e organizadas na medida em que a pesquisa de campo se

desenvolvia. Estas perspectivas e/ou diretrizes, portanto, contemplam, de modo direto ou indireto, os elementos empíricos recolhidos.

4. 2. 1 – O Contexto

As questões subjetivas, até tempos bem recentes, eram tratadas com certo menosprezo pela comunidade científica, possivelmente, em decorrência de uma hipervalorização das questões econômicas - objetivas. Ao que parece, uma leitura determinista e mecânica de Karl Marx foi responsável pela desvinculação destas dimensões, proporcionando a quase eliminação do fator subjetivo em alguns momentos da história. Ocorre que fenômenos dessa natureza favorecem apenas à lógica de dominação capitalista, uma vez que os representantes do capital reconhecem e utilizam os fatores subjetivos para veicular na estrutura psíquica dos indivíduos as suas ideologias. E, um dos mais importantes fatores subjetivos utilizados é a sexualidade.

A escola como uma instituição sociopolítica é também responsável pela construção da subjetividade do aluno. Em uma sociedade cujos interesses de grupos sociais estão longe de serem convergentes e a educação é orientada para determinados fins, parece evidente que a visão de sexualidade perpassada pelas escolas sofre influências de uma dada orientação geral.

Wilhelm Reich, autor de contribuições originais no debate em torno das teorias de Marx e Freud critica o marxismo por ter desprezado mediações concretas que fundamentam a internalização de valores e ideologias. O problema fundamental a ser analisado, na visão de Reich, consiste em compreender a essência da estrutura psicológica das massas e a sua relação com a base econômica da qual se origina. Desse modo, as realizações mais pessoais e mais íntimas do instinto e do pensamento humano deveriam ser analisadas juntamente com as condições que fazem parte do processo de trabalho.

A fim de evidenciar a complexidade dessas questões, Reich utilizou as descobertas de Freud sobre os mecanismos da repressão sexual para demonstrar que, historicamente, o surgimento da repressão da sexualidade dá-se com o início das divisões. Por conta desse fato, Reich argumenta que é preciso transformar a estrutura

social, para que as pessoas possam viver sadiamente, visto que são as instituições que impõem uma vida miserável às massas, por meio da inibição moral da sexualidade natural, que é iniciada logo nos primeiros anos de vida da criança.

Esta inibição torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, boa e dócil, no sentido autoritário das palavras. Ela tem um efeito de paralisação sobre as forças de rebelião do homem, porque qualquer impulso vital é associado ao medo; e como sexo é um assunto proibido, há uma paralisação geral do pensamento e do espírito crítico.²⁹⁹

Assim sendo, é possível inferir que por meio da inibição sexual, somos submetidos a um enquadramento sexual. Mesmo sem uma orientação explícita, instituições como a escola e a família fornecem uma formação consoante com as normas e os valores vigentes na sociedade, assim, ainda que não percebamos, desde que nascemos estamos submetidos a uma determinada educação sexual.

É importante destacar que para Reich a *conditio sine qua non* do processo de ideologização passa pelo controle da sexualidade, visto que ao reprimi-la cria-se e consolida-se um sistema de valores normativos, além de predispor o aparelho psíquico dos indivíduos ao receio da autoridade. O medo e a angústia inerentes a esta situação, inibem e paralisam as faculdades intelectuais críticas. Dessa forma, a sexualidade, que é uma das mais importantes e complexas dimensões da condição humana, é transfigurada em mais um instrumento da engrenagem de reprodução ideológica.

No *Manuscrito A*, de 1892, Freud escreve que a inibição é um modo de defesa essencial do aparelho psíquico, para que o sujeito possa livrar-se dos excessos de sexualidade que poderão gerar desprazer. O termo inibição serve para Freud “nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal do pensamento”. Freud afirma, ainda, que “a inibição é expressão de uma restrição de uma função do eu, ou seja, o eu renuncia às suas funções (sexual, nutrição, locomoção, inibição ao trabalho).”³⁰⁰

A inibição pode ser definida como uma renúncia, isto é, se o eu precisa encontrar uma resposta para o ego e para o superego por medida de precaução, uma das possibilidades encontradas é renunciar. Freud postula, também, que a inibição é uma

²⁹⁹ REICH, W. *Psicologia de massa do fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 132.

³⁰⁰ FREUD, S. *Manuscrito A*. Obras psicológicas completas, Rio de Janeiro: Imago, 1969, V.IX, 211.

limitação que o ego se impõe para não despertar a angústia, um dispositivo do eu para enfrentar uma situação de perigo desconhecida.

No ensaio *Sobre as teorias sexuais das crianças*, de 1908, Freud diz que a pesquisa sexual faz com que a criança coloque a sua investigação a partir do “desejo de saber sobre a sexualidade.” As teorias sexuais das crianças serão construídas por elas próprias e depois abandonadas, esquecidas, recalcadas ou fixadas no inconsciente. Sobre esse desejo de saber, a criança vai se deparar com o primeiro e grande problema da vida e vai se colocar a seguinte questão: “De onde vêm os bebês?”³⁰¹

Tomando como base esta questão, Freud (1908) afirma:

[...] quando a criança não foi demasiadamente intimidada, mais cedo ou mais tarde recorre ao método direto de exigir uma resposta dos pais ou dos que cuidam dela, que representam a seus olhos a fonte de todo o conhecimento; esse método, entretanto falha.³⁰²

Há para Freud três destinos para a investigação da sexualidade:

- O primeiro é a inibição neurótica. O destino da sexualidade vai ser o mesmo da investigação e o desejo de saber vai permanecer inibido, limitando a atividade da inteligência. A curiosidade permanecerá inibida, a liberdade da atividade intelectual será limitada durante o decorrer da vida e a influência da educação vai inibir intensamente o pensamento.

- O segundo destino é a compulsão ao saber. A atividade intelectual escapa ao recalque, mas permanece condenada a repetir o insucesso da investigação sexual. Qualquer pesquisa pode se perder em ruminações infinitas, acompanhadas do sentimento de que a solução buscada está cada vez mais distante. A pesquisa tornar-se-á uma atividade sexual e a satisfação da sexualidade será substituída pela intelectualização e explicação das coisas.

- O terceiro caso é a sublimação, a libido escapa do recalque e surge como avidez de saber. Nesse caso, a pulsão sexual que escapou ao recalque desliga-se dos complexos originais da pesquisa sexual infantil e a pulsão fica a serviço do interesse intelectual. A busca do saber é, com Freud, marcada pelo recalque sexual. Na inibição, a proibição recai sobre a pesquisa intelectual. Na compulsão ao pensar, sobre o fim da

³⁰¹ Idem. *Sobre as teorias sexuais das crianças*, 1908, V. IX p. 215

³⁰² Idem, p.216.

atividade de pesquisa e na sublimação, sobre o objeto. O saber sexual, que foi objeto da investigação infantil, permanece proibido.

Para além das interpretações psicanalíticas, importa não perder de vista que a sexualidade faz parte da totalidade de dimensões da vida humana, no entanto, não pode se expressar ou se realizar com naturalidade, pois, com muita frequência, é controlada, deformada e manipulada pelo poder social. Dessa maneira, esta positiva e prazerosa dimensão da vida e da subjetividade humana tem sido, paradoxalmente, ao longo da histórica e na maioria das culturas, caracterizada pela negatividade, em decorrência da repressão.

A repressão sexual diz respeito ao conjunto de normas que foram estabelecidas no correr da história para controlar o exercício da sexualidade. O permitido e o proibido são interiorizados por cada pessoa, particularmente, por meio da educação instituída pela família, escola, religião e outros meios. Ao infringir tais normas internalizadas, a pessoa passa a vivenciar sentimentos de angústia, vergonha e culpa.

O controle da sexualidade é tão antigo quanto a vida humana, entretanto o estudo do sentido da repressão sexual e das suas variações no tempo e no espaço é relativamente novo. Marilena Chauí, em *Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida* (1985), diz que a repressão se liga a um conjunto de valores e regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade porque, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado pela nossa sociedade como uma torrente impetuosa e cheia de perigos. E que a sua repressão é tanto mais eficaz quanto mais conseguir ocultar, dissimular e disfarçar o caráter sexual daquilo que está sendo reprimido.

Chauí (1985) reitera, ainda, a idéia de que a nossa sociedade é repressora em relação ao sexo ao refutar a teoria de Michel Foucault sobre a não - repressão sexual:

Embora tenhamos insistido no fato de que a repressão sexual não se realiza apenas pelo conjunto explícito de interdições e censuras, mas, sobretudo pelas práticas, idéias e instituições que regulamentam o permitido, mantivemos presente a idéia da repressão como um processo de mutilação, desvalorização e controle da sexualidade como pecaminosa, imoral, viciosa.³⁰³

Conforme à filósofa brasileira, a idéia da repressão sexual colocada em um discurso que, à sua época e à sua maneira, revolucionou tudo o que os “eugenistas”

³⁰³ CHAUI. M. *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.182.

diziam e sabiam sobre sexualidade, pode ser encontrada em Freud quando afirma a existência de uma sexualidade infantil, argumentando, também, que a libido não é a responsável pelas doenças e distúrbios físicos e psíquicos, pois estes têm como causa a repressão sexual.

A teoria psicanalítica do século XIX considera que o ser humano tem, desde o nascimento até a morte, a libido como mola propulsora dos seus instintos de vida, o que Freud denominou *Eros* (tendências superiores e criativas) e de morte, que denominou *Thânatos* (tendências neuróticas e destrutivas). Em síntese, para psicanálise freudiana a libido é uma energia ou pulsão sexual vital para buscar o prazer presente em todas as épocas de nossa vida e em nossos sentimentos mais profundos.

O prazer nos primeiros anos de vida é alcançado através dos órgãos sensoriais. Para o bebê consiste em estar seco, bem alimentado e agasalhado, uma vez que suas sensações prazerosas provêm do seu próprio corpo. Com o processo de desenvolvimento, a fonte de prazer vai deixando de ser, exclusivamente, advinda do próprio corpo, passando a vir de sensações que tem origem em algo ou alguém que elegemos como nosso objeto erótico. Assim, surge o desejo pelo outro (a). Contudo, esse desenvolvimento acontece muito lentamente e pode ser prejudicado por uma série de fatores culturais, dentre os quais merece especial destaque a interferência da família e de educadores mal orientados que, desde muito cedo, podem inculcar nas crianças conceitos negativos sobre a sexualidade.

A cultura produz e reproduz a cada dia novas e complexas formas de repressão, ou seja, cria ou reinventa instrumentos e mecanismos de controle para a vivência da sexualidade e estes passam a ser veiculados pelas instituições que se incumbem de incuti-los nas pessoas. Muito embora, na maior parte das vezes, os mecanismos repressivos apareçam suavizados, não deixam de estabelecer preceitos, normas, regras e valores, decretando continuamente o controle dos comportamentos sexuais, seja pelo apelo aos problemas sociais como gravidez indesejada ou surtos de doenças, seja por meio da educação sexual que é desenvolvida na família ou na escola.

Ao trazer nossas reflexões para o âmbito da educação escolar, podemos dizer que os dispositivos de controle da sexualidade, ou seja, a repressão sexual, entrou suave e oficialmente no espaço institucional escolar brasileiro, deliberada pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estabeleceu nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais um núcleo orgânico, constituído por Temas Transversais que perpassam toda a estrutura sistêmica da escola.

Para definir quais temas sociais seriam selecionados, a equipe responsável pela elaboração dos PCNs estabeleceu que o tema deveria atender a determinados critérios, quais sejam: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, além de favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.

A sexualidade poderia ter sido incluída por atender a todos os critérios estabelecidos, no entanto, o elemento decisivo para sua inclusão, sem dúvida, foi à urgência social. Este critério é extremamente válido no que tange a preocupação com a saúde sexual, porém evidencia que se não fosse a demanda de controle dos problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade, ela não estaria sendo inserida no currículo. Esta evidência é também salientada por Mendonça Filho(1999): “a inclusão da orientação sexual nas escolas não advém exclusivamente da demanda dos interessados, mas da necessidade de se aprimorar o controle do Estado sobre sua população.”³⁰⁴

Ser incluída por um critério de aprimoramento de controle, como mais um mecanismo de repressão sexual, pode interferir, sobremaneira, no significado e no direcionamento do trabalho docente com as questões da sexualidade. É incontestável a necessidade e a importância de desenvolver trabalhos preventivos de problemas ligados a uma vivência não saudável da sexualidade, no entanto, assim como Figueiró (2000), entendemos que:

[...] a preocupação da escola em fazer a Educação Sexual, porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (AIDS e gravidez), possivelmente torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se se falasse da sexualidade de uma forma alegre e descontraída.³⁰⁵

Ainda que reconheçamos que foram as necessidades que impulsionaram o começar a falar sobre a sexualidade na escola, é necessário asseverar que a força propulsora desse trabalho seja a garantia do direito fundamental da criança, de acesso à educação e por via de consequência a uma educação sexual, que lhe possibilite os

³⁰⁴ MENDONÇA FILHO, J. B. *Será possível o sexual?* In: DUNLEY, G. (Org.). *Sexualidade & educação: um diálogo possível?* p. 101-126. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p.121.

³⁰⁵ FIGUEIRÓ, M. N. D. *O preparo de educadores sexuais*. Perspectiva, 17(3): 97, 1998.

saberes necessários para construir uma ética sexual, que lhe permita viver com dignidade e fazer escolhas com autonomia. Ocorre que ao vincular à educação sexual escolar, um sentido de vigilância epidemiológica e de saúde reprodutiva, extrai-se da sexualidade os seus sentidos mais ricos e positivos, promotores de bem - estar e felicidade, além de seu caráter relacional de enriquecimento pessoal e interpessoal.

A adoção da terminologia orientação sexual, reforça a evidência de um trabalho de cunho diretivo, disciplinador e de controle do exercício da sexualidade dos estudantes. Na contracorrente, esposamos a convicção de que:

É preciso fazer com que os educadores sexuais entendam que a principal razão para desenvolvê-la [a Educação Sexual] nas escolas é porque é um direito da criança e do adolescente conhecer sobre o seu corpo, sobre a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação entre homem e mulher...³⁰⁶

Com efeito, pensar a Educação Sexual como uma questão de direito da criança e do adolescente, tem a ver com a mobilização da motivação do educador para este trabalho e com o significado dele. Assim sendo, o professor é motivado a formar na criança e no jovem uma compreensão científica, afetiva e responsável da sexualidade e de suas formas de vivência e significação pessoal e social. Para levar a efeito esta educação é imprescindível que o próprio educador seja adequadamente educado, cabendo, portanto, ao processo de formação de professores propiciar a este toda a qualificação técnica, pedagógica e ético-política necessária para trabalhar com habilidade e segurança.

O desenvolvimento de um trabalho fundado em tais premissas pode promover, em longo prazo, significativas mudanças nos padrões de relacionamento vigentes, pois colocar em prática uma educação emancipatória, ética e afetiva da criança pode produzir, em longo prazo, uma inteligência sexual capaz de superar a ignorância, que impede a obtenção do equilíbrio do sujeito com o mundo, porque nutre tabus, mitos e preconceitos, reforça a absorção de idéias falsas, além de impedir a sua própria superação, dificultando os questionamentos, o pensar e o repensar sobre nós mesmos e sobre o mundo.

³⁰⁶ Ibidem. P.96.

4. 2. 2 – A escola básica e os processos de silenciamento da sexualidade

Como ponto de partida a ser considerado, partimos da premissa que o processo de silenciamento da sexualidade, que ocorre no interior da escola básica, é condicionado pela lógica de dominação da cultura patriarcal e da sociedade capitalista, marcadas pelas desigualdades entre os sujeitos sociais; a escola, enquanto instituição social, sofre o condicionamento desse contexto, reproduzindo através das teorias que socializa e das práticas que realiza a dinâmica existente no contexto social.

É importante explicitar que o sentido atribuído ao termo silêncio, neste estudo, não é o comumente utilizado, ou seja, a ausência de ruídos ou sons, mas, sim, o sentido do silêncio, para o que é colocado em silêncio: “[...] o processo de produção de sentidos silenciados que nos fazem entender a dimensão do não-dito.”³⁰⁷ Este “não-dizer”, é provocado pela produção de dispositivos, na forma de discursos, leis, normas, que não, necessariamente, são ditas³⁰⁸ e de significações sociais, entendidas como formas de saber prático que orientam as ações cotidianas. Assim sendo, justifica-se a importância de ampliar a compreensão da concepção escolar sobre sexualidade e de que maneira esta influencia a construção das subjetividades dos alunos, baseadas em suas práticas.

A Educação Sexual das crianças adquiriu contornos mais complexos para o professor, a partir da exigência legal desta abordagem na escola básica e da sua convocação para implementá-la. O problema é que a exigência oficial não se fez acompanhar de propostas efetivas para a implementação e, tampouco, da qualificação do professor. Estruturada segundo padrões de normalização, definidos por setores exteriores ao universo da educação, sobretudo, de saúde e de economia, e voltada para um modelo de infância, de sexualidade e de escola, enquanto essências universais, a Orientação Sexual oficializada priorizou padrões tradicionais biologizantes e naturalizados, em detrimento de referenciais históricos, sociais e afetivos e, desse modo, tem desconsiderado as necessidades e características reais das crianças.

Ainda outros fatores contribuem para o silenciamento da Educação Sexual na escola básica. De um lado, temos verificado que, frente a exigência legal do trato da

³⁰⁷ ORLANDI, E. *As formas de silêncio, no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed:Unicamp, 1993, p.12.

³⁰⁸ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

sexualidade na escola, o sistema de ensino expressa um ceticismo generalizado por qualquer proposta advinda dos núcleos universitários ou secretarias públicas, sendo esse um fator que, de certa forma, tem impedido a implementação de quaisquer propostas de educação sexual na escola básica. De outro lado, os investimentos nesta área inexistem no que concerne ao espaço de trabalho - pesquisa, à capacitação do professor e à produção e aquisição de material didático-científico, uma vez que não são contemplados pelas políticas públicas. Diante desse quadro, o preconceito tem sido a resposta à inadequação da escola ao seu papel na educação sexual da criança.

Posta a questão, as concepções e práticas analisadas apontaram em primeiro lugar para a “distância entre o discurso e a ação”. Essa distância se expressa nos conteúdos e valores transmitidos aos alunos, nas atividades desenvolvidas em sala de aula, nas estratégias utilizadas e na disciplina fixada pelo professor.

A tradição naturalizada dos conteúdos e métodos de ensino empregados prejudica as crianças e as encaminha para uma visão restrita ou mesmo distorcida, na medida em que não adquirem o domínio dos conteúdos sociais e do aparato cultural da sexualidade, assim como de seu caráter de constructo histórico. Esse problema é grave, pois é fato reconhecido que a escola pode ser a única oportunidade possível para os alunos da escola básica pública, cuja maioria provém das camadas populares, terem acesso aos conhecimentos sociais produzidos.

Em segundo lugar, as observações tem indicado recorrentemente, com relação ao professor, que este carrega uma série de preconceitos no que se refere a gênero, opção sexual, classe, ideal familiar entre outros, parecendo mesmo existir uma preocupação em classificar patologicamente tudo que não se assemelha ao padrão estabelecido. A expectativa que os impulsiona é criada a partir de um “modelo ideal” de aluno das camadas médias, da tradicional família burguesa, com identidade heterossexual que, muitas vezes não corresponde ao aluno real, que majoritariamente frequenta a escola pública brasileira. Influenciado por esse padrão, o professor desenvolve a sua prática, justificando a ineficiência ou o baixo investimento na Educação Sexual das crianças pela incapacidade, menoridade ou desvio de seus alunos, ou mesmo pela situação de pobreza, sempre associada à frouxidão moral. Na verdade, por não saber lidar com a dimensão sexual do aluno e por ter dificuldade em assumir sua *mea-culpa* no problema, o

professor tende a considerar o próprio aluno culpado pelo fato de não se encaminhar como devia. Nas investigações desenvolvidas no interior das salas de aula, notamos que o professor, a fim de manter a ordem e a disciplina, tende a utilizar mecanismos de silenciamento, como ameaças e punições, que tendem frear as manifestações de curiosidade sexual das crianças.

Em terceiro lugar, as observações mostraram que em decorrência do processo de burocratização da escola, o professor precisa cumprir inúmeras tarefas de rotina e tende a executá-las durante a aula. Nesse sentido, o tempo destinado às atividades com os alunos é diminuído e o tempo requerido para atividades interdisciplinares como a Educação Sexual é impossibilitado ou preterido.

Em quarto lugar, quanto aos setores da escola que prestam assistência administrativa e técnica, a pesquisa apontou que os diretores e coordenadores pedagógicos questionam a qualidade da formação dos professores para implementar a educação sexual na escola e mesmo a validade deste trabalho, além de expressarem seu desagrado pessoal em ter de fazê-lo, demonstrando não terem intenções, pelo menos em curto prazo, de empreenderem qualquer esforço no sentido de contemplá-lo no projeto político – pedagógico da escola ou nos estudos das horas de trabalho pedagógico coletivo, uma vez que demonstram, também, não desconhecer que a Lei prevê a não obrigatoriedade da escola em desenvolvê-lo. As ações educacionais propostas por estes setores para a abordagem de questões da sexualidade na escola para o ano letivo em curso se resumem a duas palestras, uma por semestre, feitas por enfermeiras da Unidade Básica de Saúde do bairro e a mobilização no Dia Mundial de Combate à AIDS.

A partir desta caracterização buscamos explicitar os problemas da escola básica. Se por um lado estes são produzidos pelo sistema econômico e político, condicionado pela cultura repressiva de uma sociedade desigual e determinados de fora para dentro, de outro, decorre de fatores intra-escolares, que atuam de forma preconceituosa. É fato que muitos desses fatores escapam à atuação dos professores (precariedade de recursos e de qualificação), entretanto, a situação traz a exigência da reflexão crítica sobre a práxis por parte dos profissionais da educação, a fim de discutir perspectivas de superação, que possam redefinir a realidade de maneira mais satisfatória.

Essa reflexão em busca de uma prática de superação tem, no entanto, de levar em consideração as opiniões dos professores, tendo em vista que eles constituem uma força importante para tornar a Educação Sexual escolar mais efetiva e menos discriminatória, possibilitando a melhoria da qualidade do processo de ensino – aprendizagem. Qualquer proposta de ação, intervenção ou transformação da escola básica tem que ser discutida e assumida pelo professor.

4. 2. 3 - A Educação Sexual vista pelo professor.

Neste item buscamos reconstituir a visão dos professores sobre a Educação Sexual na escola, para tanto delimitamos como categorias de análise as suas concepções sobre: sexualidade; sexualidade infantil; educação sexual da criança desenvolvida na escola; papel da escola e do professor.

Ao tomar o grupo como um todo, algumas características da visão que revelam são sugestivas. Seu ponto de partida revela certo senso de realidade, indicador de uma correta percepção sobre alguns graves problemas educacionais, assim como de suas causas no que se refere aos sistemas de ensino. No entanto, quando nos afastamos do plano mais geral e caminhamos para o plano das suas práticas de ensino e/ou o detalhamento das suas concepções sobre a sexualidade ou a educação sexual da criança, as explicações passam a adquirir um viés mais ideológico.

A análise revelou, inicialmente, que a maioria dos professores reconhece o fracasso da educação sexual das crianças e dos jovens, expresso nos altos índices de contaminação por DSTs e de gravidez indesejada entre os estudantes do ensino fundamental; e, que mais da metade do grupo estudado percebe a deteriorização da qualidade da prática que é desenvolvida pela escola.

No plano mais específico da educação sexual escolar, delineou-se através do trabalho realizado, um perfil do educador. Esse perfil foi estruturado a partir dos posicionamentos indicados pelos professores como limitadores e facilitadores da educação sexual da criança na escola. Entre os posicionamentos limitadores, o primeiro a emergir foi o questionamento do papel da escola na educação sexual da criança por parte de alguns professores. Esta polêmica em torno do *locus* privilegiado da Educação

Sexual: família x escola, já foi amplamente debatida por estudiosos e pesquisadores. Segundo Caridade (1997): “A casa é a primeira escola de Educação Sexual, o lugar da maternagem, englobando todos os cuidados que os pais dispensam à criança. Essa dimensão registra para a criança a condição de ‘ser desejável’.”³⁰⁹

De fato, alguma educação sexual, seja esta adequada ou não, sempre existe. No caso da educação que é fornecida pelos pais, até mesmo o não - tocar em assuntos ligados à sexualidade pela família denota certa forma de educação, uma vez que omissões, respostas incompletas e/ou equivocadas, censuras, dificuldade ou impossibilidade de comunicação atuam como um modo de (des)educação, negativa porque não reconhece o fenômeno, já que tende ao silenciamento.

Segundo Foucault (1997), nesse contexto existe “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar.”³¹⁰ Para o filósofo francês é necessário desvendar as “diferentes maneiras de não dizer e que forma de discrição é exigida a uns e outros,” para que possamos ampliar a compreensão dos mecanismos de silenciamento, que visam o controle social da sexualidade.

Ainda Caridade, complementando a sua argumentação sobre o *lôcus* da Educação Sexual da criança afirma:

A escola precisa continuar o trabalho de Educação Sexual, repensando dimensões esquecidas, visões distorcidas ou negadas da sexualidade, sem, contudo, substituir a família, porque a criança não chega à escola em estado de nudez, mas já com diversas inscrições a respeito do sexo.³¹¹

Com efeito, a escola desempenha um importante papel de continuidade na educação sexual da criança iniciada pela família, tendo em vista que tanto as ações como as omissões familiares precisam ser revistas e refletidas pela escola sob um enfoque formal, ou seja, a partir do cimento teórico e metodológico do conhecimento científico sobre a temática, a fim de superar a ignorância que alimenta os preconceitos e as estigmatizações e trazem prejuízos tanto pessoais como sociais inaceitáveis.

No entanto, o que se pôde verificar é que decorrida mais de uma década da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, este impasse permanece por parte de alguns professores. Ao se posicionarem contra a presença da Educação Sexual na

³⁰⁹ CARIDADE, A. *Sexualidade: corpo e metáfora*. São Paulo: Iglu, 1997, p.41.

³¹⁰ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, 1997, p.30 e 32.

³¹¹ CARIDADE, *Op. Cit.* p. 43.

escola básica, as justificativas dadas recaem sobre o constrangimento que provoca, a impertinência do tema para a faixa etária, as más condições de vida das crianças e a discrepância entre as exigências oficiais que lhes são feitas e a preparação que recebem (se recebem) para atendê-las. A pesquisa apontou ainda, com relação a esse aspecto, que há uma tendência no sentido de se ignorar a possibilidade de a escola criar novos caminhos mais adequados e modificar as condições limitadoras da Educação Sexual na escola. A escola não é percebida com autonomia de ação frente às necessidades da sua população, com capacidade de intervir como *locus* mediador do conhecimento requerido, tendo em vista a transformação da cultura mistificada e repressiva.

Ao atribuírem a dificuldade para o trato da Educação Sexual ao constrangimento que o tema em questão provoca, de modo diretamente articulado à manifestação de descontentamento em face da discrepância entre a exigência e a preparação para empreendê-la, os professores demonstram senso de realidade ao apontarem para a necessidade premente do próprio educador ser educado.

Em uma pesquisa realizada em 1990, antes mesmo da promulgação dos PCNs, Ribeiro (1990) já salientava que a necessidade do profissional da educação se sentir confortável para falar sobre sexualidade, não costumava ser questionada e argumentava que “antes dos alunos, os professores necessitam debater suas dúvidas e angústias, refletir sobre seus valores e conflitos, questionar seus tabus e preconceitos.”³¹² Vale acrescentar que além da necessidade de qualificação prévia, qualquer trabalho dessa natureza com crianças na escola, precisa ser discutido e assumido de livre vontade por parte do professor.

A justificativa de impertinência da Educação Sexual devido à faixa etária dos alunos indica, em primeiro lugar, que o professor da escola básica desconhece os marcos teóricos elementares da sexualidade, haja vista que decorrido um século das formulações de Sigmund Freud sobre as fases de desenvolvimento da organização da sexual e as fontes da sexualidade infantil, ainda, não reconhece a sexualidade da criança; e, em segundo lugar, porém diretamente articulado com o primeiro, indica uma visão reducionista, biologizada e naturalizada da sexualidade, criada, possivelmente, por influência de um modelo cartesiano-darwinista, que valoriza os aspectos ligados ao

³¹² RIBEIRO, P. M. *Educação sexual além da informação*. SP: Ed. Pedagógica e Universitária, 1990.

corpo biológico, em detrimento de aspectos psicológicos e socioculturais, concebendo o ser humano a partir teses biossociológicas que explicam as diferenças sociais, culturais, de raça, cor, sexo, à luz do determinismo genético.

Ao explicarem o motivo da limitação da educação sexual à faixa etária das crianças, a justificativa dada recai sobre uma visão de sexualidade biológica, restrita ao sexo e à genitalidade, à marca natural que diferencia o macho da fêmea e a atração pulsional de um pelo outro, que costuma trazer como resultado a reprodução da espécie. Ocorre que o conceito de sexualidade ultrapassa o caráter puramente biológico de sexo, pois na medida em que designa o seu significado e a sua intencionalidade apresenta uma plasticidade que transcende o seu estado de *natureza*, para representar atividades autônomas e simbólicas, específicas ao universo da *cultura* humana. Esta distinção humana permite pensar a sexualidade, para além das suas características biológicas de reprodução, crescimento e maturação, sob múltiplas dimensões expressas em componentes: - *culturais*: família, grupo de pares, namoro, igreja, escola, casamento, leis, costumes, mídia, propaganda, vizinhança; - *psicológicos*: emoções, experiências, motivação, autoconceito, expressividade, atitudes e comportamentos; e, - *ético-morais*: ideais, crenças religiosas, opiniões, escolhas e ações morais, valores, etc.

A sexualidade, um dos temas mais inquietantes do universo da organização escolar, concebida pelos educadores apenas a partir da dimensão do sexo, com caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, revela a visão destes de base biologista da sexualidade e, por via de consequência, um sério impedimento para o desenvolvimento de uma educação sexual liberadora, uma vez que a adoção desta referência pelo professor e/ou pela escola repercute na constituição de uma identidade sexual única e fixa, o que leva à produção de uma subjetividade que aponta somente para uma sexualidade normal, natural e heterossexual. Ao contrário da referência construcionista, na qual a sexualidade, seus significados e conteúdos não são fixos, já que são construídos ao longo da história, em diferentes culturas e através da qual se tem a constituição de uma identidade sexual transitória e contingente, possibilitando que distintas e diversas concepções passem a circular na organização escolar, produzindo seus efeitos na formação das subjetividades dos alunos.

Assim como a família, a escola é um dos espaços de formação de subjetividades e por meio de dispositivos e representações sociais, expressa de maneira ambígua e contraditória o que deve ser dito e o que não deve, quem deve dizer e quem deve calar, institui verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando o lugar da norma e da marginalidade. Desse modo, a opção do professor, calcado na concepção biologizada, tende a descrever uma forma “ideal” para as práticas sexuais: o uso do preservativo para prevenção de DST/AIDS, a determinação de uma fase “ideal” para a iniciação sexual, as manifestações comuns e incomuns da sexualidade (heterossexualidade e homossexualidade respectivamente), excluindo, por conseguinte, a possibilidade de uma prática discursiva da sexualidade a partir de sua dinâmica cultural, como um fenômeno global que envolve a totalidade da nossa existência, apreendendo e produzindo diferentes subjetividades que dão sentidos ao ser, ao sentir e ao agir social.

Ao lado desses dados, observamos também que grande parte dos professores pensa a Educação Sexual a partir de um modelo universal de infância e de família, separado das condições reais de vida da criança. Ao explicarem o motivo das maiores dificuldades do desenvolvimento da educação sexual na escola ser encontrado na presença maciça de alunos “carentes”, filhos de “famílias desestruturadas”, onde “falta pai e mãe”, as justificativas recaem sobre as características morais da criança ou sua situação de carência material e, por conseguinte, axiológica na família. Esse aspecto da ação docente denota a associação da carência econômica à carência moral e configura uma forma de atuação altamente discriminadora, centrada no desvio e no problema social, cuja maior preocupação é a coesão moral(ista) da sociedade.

Por outro lado, o estudo apontou que um grupo de professores apesar de reconhecer as dificuldades da implementação da temática no universo escolar, acredita na possibilidade de fazê-lo, apesar da precariedade de sua qualificação, através de medidas a serem introduzidas nas condições escolares. Entre estas, a ênfase maior foi dada ao acesso a programas de capacitação, a manuais didáticos e/ou a estratégias de ensino sobre a sexualidade, denotando medidas mais instrumentais, sendo inexpressivas as medidas relativas à melhoria da dimensão técnica e política da qualificação docente e relacionadas às políticas públicas, embora estas também se fizessem presente.

Verificamos, enfim, que as significações desse professorado são construídas em função da experiência concreta e imediata do professor com as manifestações da sexualidade da criança. Nelas há, portanto, certo senso de realidade, no entanto, ao mesmo tempo, expressam também uma série de valores dominantes institucionalizados, típicos da cultura repressiva e conservadora, que são absorvidos em decorrência de seu caráter ideológico. Nesse sentido as percepções e concepções dos professores constituem um material relevante, que não deve ser desconsiderado, sob pena de não desvelar a realidade da educação sexual escolar que queremos transformar.

4.2.4 - Um olhar sobre a escola e professor

Por entendermos que a ação docente não se faz desligada da maneira de existir da escola, mas, sim, que se constitui em um dos indicadores da dinâmica institucional em sua totalidade, consideramos necessário revelar algumas características dessa realidade estudada, que articuladas lhe imprimem uma identidade particular.

A reprodução desses elementos tem por finalidade delimitar a análise das práticas de ensino, realizadas tanto nas salas de aula como nos períodos de intervalo, e se prestam como pano de fundo do trabalho. Para tanto, pesquisamos arquivos (bastante precários), examinamos documentos e nos utilizamos de observações e entrevistas.

a) Breve histórico da escola

A escola pertence à rede pública estadual e desde a sua inauguração tem sofrido inúmeras transformações impostas pela política educacional, mudanças que acabaram por se refletir na própria característica e estrutura do curso. Criada em 1974, funcionou até 1998 como típica escola de ensino fundamental e depois desta data esteve voltada exclusivamente para a educação das séries iniciais.

A escola desenvolveu no ensino fundamental, em regime de quatro anos de duração, a educação de crianças e jovens de 1ª a 4ª séries e Recuperação de Ciclo por 10 anos, tendo prevista a mudança de sua estrutura de atendimento para crianças de 1º ao 5º ano em decorrência da nova legislação que pressupõe o ensino fundamental de nove

anos. A instituição funciona em dois períodos e atendia no ano de 2006 a 576 alunos, distribuídos nas quatro séries do ensino fundamental e nos estudos de recuperação de ciclo. Seu funcionamento é garantido por um conjunto de setores de natureza técnica e pedagógica e por uma série de atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Essas estruturas didáticas e administrativas se ancoram em um conjunto de normas disciplinadoras, que têm por escopo estabelecer regras para o regime didático e para as condutas a serem seguidas pelos alunos da escola.

Quanto à equipe de trabalho, compunha-se de 22 professores em regência polivalente, seis professores de Educação Física, quatro de Educação Artística e dois de Educação Especial, vice-diretora e coordenadora, oito funcionários de secretaria e escrituração, cinco funcionários dos setores de cozinha e limpeza e uma professora readaptada na biblioteca, o que totalizava 41 professores lotados na escola. Destes 36 eram mulheres e 05 (cinco) homens, o que aponta para o fato de o magistério das séries iniciais permanecer uma profissão tipicamente feminina.

No contexto da organização técnico-administrativa (complexa e problemática), a escola desenvolve as seguintes atividades: Conselho de Classe (bimestral) e reuniões de professores com o setor de coordenação pedagógica. Através da vivência de algumas situações, o que se revelou importante para o entendimento da instituição foi a percepção de que algumas sessões do Conselho de Classe, não se constituíam em momentos de efetiva reflexão sobre os problemas, as demandas e os desafios da prática pedagógica, mas, sim, atividades rotineiras de registro de notas dos alunos, muitas vezes, envolvendo apenas o professor e o coordenador. Assim, as diversas atividades escolares parecem ser estabelecidas sem a preocupação de envolver todo o corpo docente em um processo mais amplo de discussão.

O exame do Plano de Gestão e do Projeto Político – Pedagógico da escola revelaram que estes foram estruturados, obedecendo a uma orientação burocrática, destituída de discussões com o plano coletivo da escola, e executados por elementos do setor administrativo. Nestes estão previstos trabalhos interdisciplinares, contemplando os Temas Transversais, no entanto, as ações previstas, concretamente, no plano anual se resumem ao agendamento de palestrantes, sobretudo para falar de preservação ambiental e prevenção de DST/AIDS.

Embora a análise da organização técnico pedagógica não fosse o foco de estudo, essa imersão na escola permitiu o conhecimento de práticas que expressam o cotidiano da realidade escolar. A contradição existente nesse espaço denota a distância entre o discurso pedagógico proferido e a ação educativa realizada.

Quanto à origem sócio-econômica dos alunos, o exame inicial permitiu concluir que o grupo de alunos é razoavelmente heterogêneo, com predominância de maior poder aquisitivo, profissionalização formal e escolaridade dos pais e mães dos alunos do período matutino. Verificamos que os professoras efetivos também lecionam no período matutino, sendo no vespertino, predominante, o trabalho de professores ACTs (admitidos em caráter temporário), com alta rotatividade de um ano para outro, pois do grupo presente, apenas um fazia parte do corpo docente da escola nos anos anteriores. O grupo de alunos matriculados no período vespertino, é constituído na maioria por meninos, com maiores dificuldades de aprendizagem e pertencentes às camadas sociais mais desfavorecidas, indicando uma clara discriminação entre “bons” e “maus” alunos distribuídos em espaços e tempos diferenciados.

b) A profissionalização do professor

Ao considerar o professor como um dos pólos da relação pedagógica, pretendemos evidenciar algumas características do corpo docente, que atua concretamente em sala de aula. Esses traços dizem respeito à formação recebida, à experiência profissional e ao tempo de exercício. A finalidade não é demonstrar se os professores possuem ou não qualificação desejável, mas, sim, indicar algumas de suas características.

Em primeiro lugar, verificamos que a maioria do grupo (44%) trabalha em outros estabelecimentos de ensino ou desenvolve outras atividades laborais (18%). Este fenômeno pode ser explicado pela precarização do salário do professor, que o obriga cada vez mais, a aumentar sua jornada de trabalho no magistério ou fora dele.

No que se refere à formação média, 36% do grupo possui o curso normal e 64% outros cursos superiores. Quanto à habilitação superior, a maioria possui licenciatura plena em Pedagogia, muitas desenvolvidas na forma de Programas de Educação

Continuada (PEC), oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Como dado significativo, verificamos que 42% têm cursos de aperfeiçoamento e especialização. Esta situação indica que o corpo docente desta escola se preocupa em se atualizar no âmbito da educação, no entanto não constitui garantia, por si, de uma prática adequada.

Quanto à experiência profissional, o arquivo disponível mostrou que (52%) possui (5 a 15 anos) de tempo de serviço, predominando os com mais de 10 anos de exercício profissional; um número significativo (42%) leciona há mais de 15 anos e um pequeno grupo (6%) exerce a profissão a menos de 5 anos.

Os números por si também não indicam qualificação, no entanto, o tempo de experiência profissional aponta para o período em que estes professores se formaram. Nesse sentido, parte significativa do corpo docente da escola, realizou sua formação profissional média em cursos técnicos de magistério e sua graduação e pós-graduação se deu depois do alastramento desordenado do ensino superior e, provavelmente, cursou escolas isoladas, universidades menos qualificadas e programas de formação aligeirada.

No que se refere aos estudos e/ou capacitação no âmbito da sexualidade humana, nenhuma documentação foi, concretamente, encontrada. Como o nosso objeto de pesquisa é a análise das concepções e práticas de ensino acerca da educação sexual das crianças desenvolvidas pelo professor na escola básica, entendemos que as lacunas existentes podem comprometer o delineamento do perfil da qualificação deste professor.

4. 2. 5 – A educação sexual do educador

a) Quanto à Família:

A partir da concepção do importante papel que a família desempenha na formação pessoal do profissional da educação, não apenas como modelo social, mas, sobretudo pelos condicionamentos que pode determinar, a amostragem desta pesquisa inicial permite tecer algumas considerações sobre as representações acerca da sexualidade que os educadores têm. No que se refere ao relacionamento entre os pais dos professores pesquisados, este era “aparentemente bom, mas sem demonstrações de

carinho” (46%), enquanto que, em relação aos seus filhos, mostraram-se “carinhosos” em 56% dos casos.

Os “filhos não costumavam fazer perguntas sobre assuntos sexuais para os pais” (69 %) e “não se lembram de ter recebido quaisquer informações sobre sexo na infância” (46%). “Andar com pouca ou sem roupa dentro de casa, quando pequenos, era proibido” para 40% dos investigados e tomar “banho com o pai ou a mãe, quando pequenos, não ocorreu” em 88% dos casos.

A partir dos dados levantados, algumas crenças e tabus podem ser detectados: 32% da população investigada acham que “a mulher que se casa virgem é mais valorizada pelo marido.” Quanto ao tipo de relação sexual, 62% declaram que “a relação sexual vaginal é o único tipo moralmente aceito no casamento,” enquanto 26% acham que “o sexo oral não é uma prática normal.” Com relação à homossexualidade, 65 % afirmam que “não a consideram como uma doença,” no entanto, quase 40% “não concorda que ela seja apenas uma orientação, uma preferência sexual.”

Dois mitos parecem repercutir de alguma maneira entre os educadores: 12% dos professores acham ser o “auto-erotismo uma doença mental ou desajuste sexual;” e, quanto à virgindade, 21% acham ser “importante para ambos os sexos antes do casamento” e 7% apenas para a mulher. Dentre a população investigada 11% pertence ao sexo masculino.

Um número muito significativo de professores relatou pelo menos uma situação difícil ligada aos seus limites pessoais para falar sobre o tema da sexualidade. Os muitos casos que a pesquisa traz, revelam que a questão sexual é tratada em função dos valores e crenças de cada profissional. Mesmo os profissionais que demonstraram ter um razoável respaldo teórico para tratar do assunto, revelaram em seus relatos que, ainda que de forma inconsciente, tendem a repetir a educação repressora que receberam.

O aspecto familiar de reforço da distinção dos papéis sexuais de homens e mulheres aparece em 76% dos relatos. A figura do pai aparece como aquele que vai dar o sustento da família, que vai para o trabalho, é autoridade, a pessoa mais forte; em contrapartida, a figura da mãe aparece como a que geralmente fica em casa, não trabalha, cuida do lar, do marido e dos filhos, ou seja, desempenha na sociedade o papel de esposa-mãe, bondosa, não medindo sacrifícios pelo bem da família.

No que se refere à educação de filhos e filhas, a distinção entre os papéis sexuais se mostram, ainda, mais reforçados, já que 84% afirmam que na orientação familiar recebida os “meninos eram educados para se tornarem, homens,” enquanto “as meninas eram educadas para se tornarem mocinhas/moças,” jamais mulheres. As filhas, em primeira instância, eram o alvo da orientação moral familiar. Vale destacar que nesta orientação moral, o papel de macho, sexo forte e viril do homem, é consolidado. O homem é o que ataca, pode e deve atacar a mulher, o sexo frágil, que tem de ficar na defensiva em relação às "más intenções" masculinas, precisando de maior "força moral" para se defender.

Em síntese, de modo mais geral, a educação dos educadores corresponde ao ideal de família burguesa, influenciada pela concepção higienista do século XIX, que define o que é normal e o que não é, definindo e inculcando os papéis sexuais / sociais do homem e da mulher, desde a mais tenra idade.

b) Quanto à Escola

Ao investigar a educação recebida no ensino fundamental e médio dos professores, observamos que a sexualidade não tinha lugar no espaço escolar e nas poucas onde emergia, a preocupação era, basicamente, relativa aos aspectos biológicos e fisiológicos do corpo humano. 74,3% relatam, ainda, jamais terem participado de qualquer tipo de processo formativo referente à sexualidade, tanto em programas de graduação como de pós-graduação ou de formação em serviço. A totalidade de educadores não desconhece, entretanto, que o tema Orientação Sexual tenha sido incluído na Lei de Diretrizes e Bases para ser trabalhado, transversalmente, por todas as disciplinas, e que as escolas não são obrigadas a fazê-lo.

Embora os Parâmetros Curriculares tenham sido homologados no ano de 1997 e as propagandas veicularem a ampla distribuição de materiais de apoio ao professor, decorrida mais de uma década, percebemos que 46,4% dos educadores nunca teve em mãos um exemplar do Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; segundo a direção pedagógica, o MEC encaminhou um único exemplar para a escola e este

permanecia na biblioteca. A responsável pela biblioteca, entretanto, informou que aquele volume estava desaparecido desde antes do início do seu trabalho ali.

A ausência histórica da Educação Sexual nas escolas brasileiras decorrente da cultura silenciadora e repressiva enfraqueceu a implantação deste conteúdo no currículo dos cursos de formação de professores – licenciaturas, fortalecendo preconceitos e discriminações em relação a temática, que encaminham os profissionais da educação a atuarem somente a partir de suas próprias bases de referências; e, também, estendeu a política de silenciamento às produções didático – metodológicas e científicas dessa área.

No que se refere às fontes de consulta ou informação sobre a temática, a principal fonte citada pelos educadores foi a televisão, seguida de revistas (comerciais) e Internet. A participação de palestras foi citada como fonte de qualificação por 15% dos entrevistados, embora estes mesmos profissionais reconheçam que as palestras não são métodos muito eficientes de capacitação, devido ao seu caráter apenas pontual e ao distanciamento que existe entre o orador e o público. Também foram citadas participações em oficinas quinzenais promovidas uma ONG, ligada ao apoio aos portadores do vírus HIV.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores mais jovens (até 30 anos) não apenas receberam maior número de informações referentes à sexualidade, como também de maneira mais qualificada do que seus colegas de mais de 45 anos de idade. É possível identificar um número significativo de professores mal informados e com muitos preconceitos, capazes de ocasionar prejuízos na formação da subjetividade dos seus alunos.

A pesquisa permitiu observar, ainda, que a maioria desconhece e/ou não reflete sobre as suas próprias representações da sexualidade. Dessa forma, é possível inferir que tanto os alunos como os professores poderiam ser beneficiados, caso estes profissionais participassem de processos formativos, cujos currículos formais contemplassem esta disciplina, e que esta além da construção de conhecimento sobre sexualidade propiciasse, também, aos educadores um espaço para refletir a respeito de suas singularidades.

Ao participarem do grupo de discussão sobre sexualidade humana que constituímos na escola, muitos educadores se mostraram ávidos por estratégias de

ensino, isto é, por "receitas" para executá-la. Entendemos que embora a motivação do professor e as estratégias sejam fenômenos importantes, existe uma série de conhecimentos prévios que precisariam ser trabalhados. Nesse sentido, é fundamental o envolvimento coletivo da escola num processo de reeducação sexual, por meio do qual tenham oportunidade de repensar conceitos, sentimentos, mitos, tabus, angústias e medos relacionados à própria sexualidade, para só então empreendê-la com as crianças.

A qualificação do educador sexual requer que diversas condições sejam asseguradas, haja vista que não pode ser um trabalho pontual, mas, sim, um processo sistemático, desenvolvido em longo prazo, podendo ocorrer, por exemplo, em encontros semanais, ao longo de um ou dois semestres, de maneira que o educador tenha tempo de leitura e espaço para discussão e reflexão.

Além dos conhecimentos específicos sobre o assunto, também é necessário trabalhar atitudes. A tomada de consciência e o reconhecimento de que a educação sexual é, também, tarefa da escola são as principais delas, pois enquanto este estado não for atingido, a formação fica inviabilizada. Se o educador acredita que escola precisa educar a sexualidade das crianças, somente porque embora ela seja uma função da família, esta não o faz, o seu compromisso com o processo fica minado.

A conscientização do “porquê” trabalhar a educação sexual com as crianças é outra atitude a ser desenvolvida pelo professor, tendo em vista que ele próprio precisa ter clareza de que aprender sobre as diversas dimensões que envolvem a sexualidade é um direito da criança e contribui para a construção da sua identidade pessoal e do seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social.

Além de participar de um adequado processo formativo, é imprescindível que o professor tenha assessoria de profissionais capacitados quando a prática lhe suscitar dúvidas. Para tanto, a participação de Núcleos de pesquisa em sexualidade humana fundados no construcionismo histórico, com enfoques socioculturais das Universidades e de profissionais das Secretarias de Educação devem subsidiar a reflexão sobre a sua prática, estudando e discutindo em conjunto, a fim de vislumbrar novos e mais positivos caminhos.

Os processos de educação do educador sexual precisam desenvolver, antes de qualquer atuação prática, a autonomia dos professores no que diz respeito à sua própria

sexualidade, portanto, os cursos de formação de professores precisam possibilitar ao educador a oportunidade de ser reeducado. A ampla maioria dos professores da escola básica revela a necessidade de ser reeducado e qualificado para atuar na educação sexual das crianças, porque foi educada em um contexto repressivo e principalmente porque nosso país não desenvolveu políticas públicas para que o educador sexual pudesse ser qualificadamente preparado, e porque as universidades e os programas de educação continuada ainda não levam conta esta qualificação.

4.3 - A prática pedagógica do professor

As observações das práticas de ensino empreendidas na escola apontam em um primeiro momento para a postura *tradicional* do professor. Na sala de aula ele é o ator principal, expõe no centro da sala para toda classe conceitos e idéias do livro-texto, escrevendo na lousa para chamar atenção de determinado aspecto. Não há razões para desqualificar a aula expositiva, uma vez que ela se mostra eficiente quando há domínio de conteúdo e clareza na exposição. No entanto, percebemos que as atividades desenvolvidas, de forma geral, se mostram muitas vezes inadequadas, sob o ponto de vista de que não possibilitam a interlocução com os alunos. Este fato revela certa dificuldade da maioria dos professores da escola básica em adotar uma estratégia dialógica, problematizadora, que ensine e estimule o aluno a falar e a refletir com seus colegas em sala de aula, haja vista que conforme Freire (1995):

[...] A busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente – objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência de saber – que o torna quase ‘morto’ -, é a situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus “comunicados”. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam a significação de significados.³¹³

Com efeito, a construção de significados sobre a sexualidade humana na escola básica pressupõe o compromisso de professores e alunos com uma postura educativa

³¹³ FREIRE, P. *Comunicação ou extensão?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.5.

dialógica, de maneira a constituir um espaço de reflexão para questionar, investigar e discutir a realidade sexual e suas demandas e possibilidades de mudanças.

O ensino observado, de modo geral, é apresentado mais como ensino de soluções do que de problemas, baseado em doutrinas e informações descritivas que se prestam, na maior parte das vezes, a iludir o trabalho de formação conceitual. No entanto, não estamos afirmando que estas limitações sejam insuperáveis ou mesmo, incontornáveis. Ocorre que o ensino das diversas dimensões da sexualidade humana deve em primeiro lugar fazer da sala de aula um verdadeiro *laboratório conceitual*. A analogia com o laboratório se baseia nas seguintes premissas:

- * Ser um lugar de investigação;
- * Trabalhar com situações - problema determinadas;
- * Utilizar uma metodologia entrosada com uma tradição teórica e que, ao mesmo tempo, se abre a contribuições multidisciplinares;
- * Imaginar experiências para resolver problemas;
- * Formular novos problemas.

Em seqüência, a transformação da aula tradicional numa sessão de laboratório conceitual exige uma *simulação gnosiológica*, ou seja, uma imitação não mecânica da atividade de estudar o valor, os limites e as condições de existência do objeto de conhecimento, tal como esta atividade aparece nos grandes filósofos e cientistas, tendo como objetivos orientar a aprendizagem para uma prática e estimular a articulação do objeto de conhecimento com outras ciências e idéias. O ensino, nesta perspectiva, valoriza os problemas contra as soluções e não confunde informações com problematização, abrindo caminho para a realização de *experiências conceituais*, isto é, a construção de determinadas situações para questionar, colocar a prova certo tipo de modelo, papel, comportamento ou conduta social/sexual, levantar e investigar uma série de problemas e poder colocar outros.

4. 3. 1 - Concepções e práticas de ensino sobre a sexualidade humana

A experiência e o contato direto com os professores da escola básica mostram que eles enfrentam muitas situações ligadas à manifestação da sexualidade por parte dos alunos, as quais exigem conhecimentos e habilidades específicas. Eles próprios

percebem que há uma lacuna em seu processo de formação e demonstram ter consciência de que precisariam aprender mais sobre a temática.

Eu acho que a gente não tem preparo para falar de Educação Sexual. É muito complicado... Às vezes acontece umas coisas com as crianças e eu não sei o que fazer... Aí, tento usar o bom senso, me colocar no lugar do outro, para tentar resolver, mas a minha educação foi muito diferente dessa de hoje, é difícil acertar... Eu preciso estudar mais, ler os PCNs, fazer um curso, sei lá... Buscar segurança em alguma coisa. (Professora A)

De outro lado, observamos que um pequeno grupo de professores, diante da curiosidade das crianças sobre assuntos considerados tabus culturais e, ainda hoje, para grupos mais fechados considerados proibidos, a exemplo de como os bebês nascem ou o que é homossexual, tendem a se desviar do assunto, repreendendo as crianças e dizendo que são muito pequenas para falarem dessas bobagens. Sobre a questão Nunes & Silva (2001), afirmam:

A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes. [...] Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que 'quando chegar o tempo' serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer, aos adolescentes se não foram construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos de criança o pai ou educador mantiver-se ausente, reticente relutante e indiferente.³¹⁴

A justificativa apresentada pelos professores quando indagados do porquê da recusa em colocar em discussão questões dessa natureza, teve como argumento, essencialmente, a necessidade de manter a ordem e a disciplina.

- Se a gente não breca, não dá para manter a classe, vira uma bagunça... (Professor T)

- Algumas crianças são muito maliciosas, se a gente deixar acabam levando as outras mais inocentes pro mau caminho... (Professor G)

Nos casos em que houve maior insistência por parte das crianças, os professores tenderam a lançar mão até mesmo de mecanismos mais rígidos como castigos e ameaças de modo a frear a curiosidade das crianças. No entanto, um fato tão ou mais sério do que o silenciamento ostensivo exigido pela professora G foi observado

³¹⁴ NUNES, C & SILVA E. *A educação Sexual da Criança*. Campinas. Autores Associados. 2001, p.118.

no momento em que um professor ao responder algumas das indagações feitas pelas crianças, tendia a transmitir idéias preconceituosas, ainda mais prejudiciais do que a ignorância, posto que as atitudes negativas frente à sexualidade adquiram um peso muito maior do que a ignorância na formação da subjetividade das crianças.

No que tange à disposição para a abordagem da temática no trabalho docente: 36% não abordam; 32% têm vergonha de tratar desse assunto em seus trabalhos; 13% apenas respondem as principais dúvidas dos alunos; e 38% falam sobre Corpo Humano nas aulas de Ciências.

É interessante observar que a maioria dos professores tende a reproduzir em suas práticas de ensino a própria educação recebida, utilizando dispositivos que silenciam e demarcam *o que* pode ser dito, por *quem* e *como*. Alguns atuam como simples repetidores de informações recebidas, ainda que de fontes pouco fidedignas; outros sonegam, ostensivamente, qualquer esclarecimento à curiosidade dos alunos; e ainda, outros, reproduzem a segurança do trabalho de base biológica, focado na fisiologia e na reprodução, ancorados em uma suposta neutralidade científica, que lhes assegura tratar de sexualidade de um modo, praticamente, assexuado.

De outro lado, uma professora relata: “Eu tenho medo de reproduzir a educação repressiva que eu tive, então, às vezes, acabo aceitando comportamentos nada adequados em sala de aula, sem qualquer tipo de intervenção, porque não sei como agir.”

O relato da educadora deixa claro que as suas reais boas intenções em conscientizar as novas gerações sobre a mistificação da sexualidade não são suficientes para empreender segurança ao seu trabalho, pois a sua formação descurada, instrumentalizada pela racionalidade técnica, perdeu sua dimensão fundamentadora de ser a parceira crítica da prática educativa, para ser apenas capacitadora de técnicos de produção de aulas. Semelhante carência de qualificação pôde ser observada quando a professora de Educação Física no propósito de satisfazer a curiosidade dos alunos, tende a informar além do necessário, além do que estava sendo perguntado. Ambos os casos indicam que não é apenas a ausência de motivação do professor que atua como limitador da consecução da Educação Sexual na escola, a predisposição à ação por parte dos professores citados demonstra que os maiores impedimentos se encontram na precariedade das perspectivas atuais de formação do educador.

A observação feita no setor organizacional da escola indica que em relação aos PCNs ou a qualquer outra proposta curricular vinda das Secretarias de Educação e/ou Universidades, tanto os ocupantes de cargos de direção e coordenação quanto os professores adotam uma postura cética, pois, conforme estes: “os técnicos que formulam essas propostas desconhecem as dificuldades da prática do cotidiano escolar, porque nunca a experimentaram.” Esse ceticismo pode ser percebido no discurso da vice-diretora: “Essa coisa de educação sexual na escola é loucura... Coisa de teórico de gabinete, não adianta... Você acha que a escola vai fazer essa meninada parar de transar? Ficar grávida? É muita ingenuidade pensar que ela pode...”

A concepção de sexualidade que subjaz à exposição da educadora denota uma orientação fundada na ciência biológica focada na “saúde sexual” e não na “educação sexual.” Consideramos que esta opção, neste caso específico, não decorre, apenas, de estudos dos PCNs ou de outro documento de referência sobre a sexualidade, mas, sobretudo da reprodução dos valores que a sociedade estabelece como importantes.

Nesse sentido, cumpre questionar a orientação conservadora seguida pelos processos de formação e capacitação de professores da atualidade que costuma excluir ou colocar em segundo plano a dinâmica dos conhecimentos de cunho social, humano, ético e afetivo, pois na medida em que o profissional da educação tem a sua qualificação esvaziada destas reflexões, tende a recorrer apenas àquilo que dispõe, ou seja, suas próprias experiências e valores. Desse modo, acaba produzindo significações sociais capazes de reforçar ainda mais o determinismo biológico da sexualidade através dos conteúdos e valores que socializa em suas práticas.

O conteúdo das entrevistas reforça nossa percepção da adoção, por parte da maioria dos professores, de uma concepção de sexualidade essencialista, de base naturalizada. Esta visão supõe que a sexualidade é constituída por uma essência universal, determinada biologicamente e que os comportamentos e as desigualdades existentes na sociedade são determinados hereditária e/ou naturalmente, por via de consequência, investem numa idéia de sexualidade fixa, associada à genitalidade e à heterossexualidade.

É fato reconhecido que as explicações de caráter biológico para as questões de cunho social têm sido usadas para manter o *status quo* do sexismo (discriminação ou

tratamento indigno a uma determinada identidade sexual ou a um determinado gênero) e das estruturas de classe. É importante, portanto, estar alerta para o fato de que a adoção de uma concepção biologizada da sexualidade pode propiciar a produção de preconceitos e estigmatizações à homossexualidade. Este fenômeno pôde ser claramente identificado no contexto escolar nas palavras desta professora:

- Hoje tem de tudo por aí: droga, gravidez, violência, mas “isso” não dá pra aceitar... Na rua, tudo bem, a gente finge que não vê, mas aqui dentro não dá... Tem que fazer alguma coisa pra acabar com isso! Me dá enjôo só de pensar em dois meninos desses juntos... Isso vem de lar desestruturado, sem pai e mãe. (Professora D)

Os atributos socializados pela educadora em um contexto formal de sala de aula constituem subjetividades marginais, que colocam as pessoas em questão em um lugar diferente das outras pessoas, subjugado, deformado, inferior, doente. Colocados desse modo, estes atributos sociais caracterizam um estigma, porque são incompatíveis com o estereótipo criado, neste caso específico, os alunos do sexo masculino da escola.

O preconceito e a estigmatização sexual ou de gênero dentro e fora do âmbito escolar contribui negativamente para formação da identidade da criança. A sociedade, ao valorizar um modelo sexual, além de dificultar que a criança adquira livremente sua identidade sexual ou de gênero, pode introjetar-lhe uma imagem de inferioridade sexual. Os altos índices de evasão precoce de alunos homossexuais observados revelam que a escola precisa reverter suas práticas discriminatórias.

Consideramos a existência da possibilidade de construção de uma escola que se responsabilize pela formação do cidadão; que possa atuar criticamente contra a reprodução das desigualdades sociais, por meio de uma ação transformadora e construtiva da realidade, contribuindo para o fortalecimento dos direitos humanos. Portanto, enquanto educadores e pesquisadores da educação é preciso denunciar as representações estereotipadas de raça, cor, sexo, classe, expressas nos livros didáticos e nos meios de comunicação e também a discriminação embutida nas práticas pedagógicas. Esse tipo nefando de dinâmica escolar requer, cada vez mais, a necessidade de romper com as estruturas alienantes que limitam o exercício da cidadania, uma vez que não seremos plenamente cidadãos, ou seja, pessoas no gozo dos direitos civis e políticos da nossa nação, enquanto houver brasileiros e brasileiras impedidos, por causa

do sexismo, do classismo ou do racismo, de exercerem plenamente seus direitos e deveres de cidadania.

Na escola este objetivo poderá ser alcançado através da conscientização do professor sobre a importância do seu posicionamento ético e político com um trabalho intelectual transformador e do seu compromisso com o princípio de inclusão, no enfoque da educação para a diversidade, reconhecendo a diferença não para estigmatizá-la, mas, sim, para valorizá-la como um dispositivo liberatório.

4. 3. 2 - As práticas discursivas: de que sexualidade se fala na escola?

As discussões em torno da sexualidade sempre revelam uma história de temores e censuras, espremidas entre ditos, interditos e não-ditos. Na realidade escolar não é diferente. Segundo Foucault (1997), as intensas transformações do século XVII produziram a sociedade burguesa capitalista/industrial, dando origem a um período de repressão sexual não, propriamente, como repressão em si, mas, sim, como incitação ao discurso, de modo a produzir uma verdade regulada sobre a sexualidade.³¹⁵

Foucault explica as razões pelas quais a sexualidade, em vez de ser reprimida na sociedade contemporânea é, ao contrário, suscitada, argumentando que o dispositivo da sexualidade precisa ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas. Segundo ele, os três eixos que constituem a sexualidade nas sociedades modernas são: a formação dos saberes que a ela se referem; os sistemas de poder que regulam suas práticas; e, as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

É fato, que não seria correto afirmar que as instituições escolares contemporâneas impuseram um silêncio geral sobre o sexo, o que ocorre, na verdade, é que as formas de discurso sobre ele foram concentradas, pontos diferentes de implantação estabelecidos, conteúdos codificados e locutores qualificados. Falar da sexualidade das crianças e fazer com que educadores, médicos, administradores e pais falem dela, ou falar de sexo com as crianças e fazer com que elas falem, encerrando-as numa teia de discursos ora endereçados a elas, ora falando delas, prescrevendo-lhes

³¹⁵ FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, p. 30.

conhecimentos disciplinares ou formando, a partir delas, um saber que lhes passa despercebido, tudo isso, realmente, permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso.

O paradoxo da associação da sexualidade com o poder e que nos leva a pensá-la como domínio de forças que de certa forma impõe uma lei, extremamente, repressiva é que a história da sexualidade descortina a visão das características peculiares de cada período, mas esconde um objetivo comum: o *dito* carrega o moralismo e o *feito* consolida-se como segredo.

As observações das práticas de ensino e do cotidiano escolar confirmam a tese de Foucault de que não existe um silêncio geral em relação à sexualidade, mas “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar.” Na verdade, o que ocorre na escola é o funcionamento de dispositivos de controle, ou seja, pode-se falar da sexualidade, desde que dentro de regras que controlam e legitimam os discursos autorizados, como: o biológico, o da inocência-pureza, o da família-reprodução, o pedagógico.³¹⁶

O discurso biológico da sexualidade, citado por Foucault, foi identificado nas práticas de ensino do conteúdo *Funções do corpo humano, reprodução e prevenção de doenças*, constante no programa de Ciências da 4ª série (ou 5º ano). Neste discurso autorizado o corpo é concebido como pura anatomia e a sexualidade restrita às estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Desse modo, a sexualidade é concebida sob a microdimensão de genitalidade, isto é, como um simples atributo biológico compartilhado por todos os seres humanos, independente de sua história e/ou cultura e indistinto de qualquer outro animal.

Também o discurso autorizado da *inocência-pureza* das crianças foi utilizado pelos professores como justificativa para a não abordagem da sexualidade na escola:

- Para que falar de alguma coisa que a criança ainda não é capaz de entender? (Professor B)
- Falar de sexo com as crianças pode despertá-las, porque o conhecimento pode levar à prática. (Professor F)
- As crianças são muito curiosas, é preciso satisfazer suas dúvidas, mas só falando o necessário. (Professor J)
- Isso lá é coisa pra criança... (Professor D)

³¹⁶ Ibidem, p. 38.

As justificativas utilizam o argumento de que não há necessidade de falar sobre sexualidade na sala de aula, uma vez que ali não é o lugar adequado para isso e que não há nada para se dizer sobre ela, nem para escutar, nem para saber. Esta prática discursiva, coerente com a concepção de sexualidade biológica já revelada, aponta para padrões rígidos que pensam a educação a partir de um modelo universal e atemporal de infância, que não levam em conta que as relações das crianças na sociedade são um fenômeno mutável no tempo, sujeito às influências culturais, econômicas, políticas, tecnológicas.

Assim sendo, a prática discursiva demarca a sexualidade, estritamente, no corpo biológico da criança, disciplinando-a em direção a um tempo, um espaço e uma situação ideal. Configuram-se nas exposições apresentadas as linhas da chamada *educação tradicional*, que cria um universo exclusivamente pedagógico, apartado da vida e preservado do mundo, necessário para a criança “não sucumbir aos vícios”, já que a natureza humana é má e corruptível.

Ao utilizarem tais justificativas os profissionais da educação parecem desconsiderar a condição da criança atual e que esta recebe influências de informações nem sempre qualificadas veiculadas pelos meios de comunicação através de novelas, programas, propagandas, músicas, danças e, também, pela vivência em família, por meio dos comportamentos sexuais, tanto visíveis como imaginados. Informações estas que, muitas vezes, podem ser interpretadas de maneira equivocada, exatamente, pela carência de conhecimentos.

Em estreita articulação com os discursos biológico e da inocência-pureza, a veiculação do discurso *família – reprodução* aponta que boa parte dos professores concebe a sexualidade conforme o modelo adulto, vinculada à reprodução, à formação de uma família e à procriação, por via de consequência, se relaciona à copulação, sendo uma razão justificada para as relações sexuais e para a formação de uma família constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Este é o modelo apresentado como “normal” ou “natural”, enquanto quaisquer outros arranjos familiares ou outras formas de vivenciar a sexualidade são silenciadas ou tachadas de “pecado”, “doença” ou “anormais”.

A base da perspectiva essencialista, que representa a homossexualidade como uma prática anormal, uma doença, um pecado e/ou um desvio moral, foi exposta nos seguintes comentários:

- Eu acho que a pessoa nasce assim porque vem na genética e passa de uma geração para outra. Por isso que hoje tem muito. (Professor J)
- Isso pra mim não é normal, porque Deus fez a mulher para ficar com homem e vice-versa. (Professor D)

A necessidade de justificar a vivência da sexualidade por meio dessa perspectiva parece apontar para a presença contínua de preconceitos arraigados na sociedade brasileira, que tendem a classificar como patológico ou imoral qualquer paradigma diferente do estabelecido. A influência positivista da educação homogeneizadora e conservadora do *status quo*, percebida através dos valores disseminados, contribui para que estes agentes educacionais, nem sempre, vislumbrem outras possibilidades de construção e de realização pessoais, que não aquelas já sedimentadas nesse contexto.

E, muito embora as mudanças sociais da Revolução Tecnológica e a chegada dos mais diversos e modernos métodos contraceptivos tenham trazido maior liberdade para os relacionamentos sexuais, os educadores ainda não têm conseguido se libertar do acanhamento e das meias verdades no trato dos assuntos relativos à vivência sexual. O psicanalista Wilhelm Reich, desde o início do século XX, já alertava que na maioria das vezes, a educação sexual chega tarde demais, age misteriosamente e passa ao largo das questões principais na vida sexual de um ser humano real, camuflando a verdadeira situação sexual das pessoas.

O conjunto das observações preocupa, pois de um lado revela que nos dias atuais, apesar de todos os esforços e ações em contrário, as questões referentes tanto à Educação Sexual como à vivência da sexualidade, ainda, são tratadas com descaso, desrespeito e moralismo por parte de alguns educadores, afetando negativamente as subjetividades dos alunos, fundadas a partir de suas práticas educativas.

Importa não perder de vista que a noção de cidadania contemporânea trabalha com a redefinição da idéia de *direitos*, cujo ponto de partida é a concepção do *direito a ter direitos*. Esta concepção não se limita às conquistas legais ou à implantação de direitos formais ou abstratos, inclui a invenção e/ou criação de novos direitos, que

emergem de lutas específicas e da prática concreta. Essa redefinição, portanto, contempla não só o direito à igualdade, mas, também, o direito à diferença.

No âmbito da cidadania, a diferença emerge como reivindicação de que possa existir como tal e o direito de que possa ser vivida sem que isso signifique ou tenha como consequência o tratamento desigual e a estigmatização. Assim concebido, o direito à diferença específica, aprofunda e amplia o direito à igualdade.

A escola é uma das instituições responsáveis pela transmissão da cultura e das formas de comportamento socialmente aceitas, contudo, enquanto um espaço de contradição pode (e deve) ser, também, um espaço de questionamento desses mesmos comportamentos. Apesar do seu esfacelamento atual, decorrente de uma série de motivos, a escola contém, ainda, pequenos espaços de resistência, nos quais a sensibilidade e a inventividade, especialmente, por parte dos professores, podem representar possibilidades de problematização de seu papel.

O desafio que se coloca aos processos de formação de professores atuais é o de firmar compromisso com a redefinição da linguagem expropriadora de direitos encontrada na escola atual, para uma linguagem ética e cidadã no plano da sexualidade, impulsionando a resistência e a oposição às ofensivas discriminatórias, e (re)construindo novas categorias interpretativas que permitam a compreensão do sentido e da significação do direito à diferença. Só assim será possível pensar que as forças democráticas e transformadoras presentes no interior da escola poderão construir um presente e um futuro mais digno.

4. 3. 3 - Relações de Gênero.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto de representações sociais da sexualidade que, a partir da diferença básica homem/mulher, agrega uma categoria cultural que caracteriza o masculino e o feminino. Assim sendo, os gestos, a fala, o vestuário, os comportamentos, os valores e atitudes, vão sendo socialmente estereotipados como propriedades de cada sexo.

Nesse processo, um dos elementos mais relevantes é a identidade de gênero. A partir da consciência do seu corpo sexuado, da identificação com os papéis sociais que

lhe cabem ou deseja assumir e das escolhas que faz nas relações afetivo-sexuais o ser humano constrói para si uma identidade: “ser homem” ou “ser mulher”.

Essa identidade é complexa, pois combina fatores biológicos, psíquicos e socioculturais. O ser humano vai desenvolvendo uma compreensão de si, não apenas como um corpo biológico sexuado (macho/fêmea), mas como membro de um *gênero*: masculino ou feminino, em relação com outros em um sistema sociocultural. A construção dessa identidade envolve acomodações e resistências, pois sendo o sujeito social e historicamente ativo, essas definições, assim como outras relações sociais são expostas a contradições, rupturas, transgressões e inovações que fazem com que os papéis sociais do masculino e do feminino sejam diferentes nas diversas culturas e possam ser modificados no decorrer do tempo.

A abordagem das questões de gênero como categoria de análise enfoca as diferenças culturalmente construídas entre os sexos, explicitando como se edificam as relações sociais entre homens e mulheres. A socialização das crianças lhe possibilita a percepção da sexualidade e dos futuros papéis sociais/sexuais de homens e mulheres e a identidade de gênero lhe possibilita reconhecer-se como pertencente um determinado tipo, com base nas relações sociais e culturais estabelecidas desde o seu nascimento.

Essa identidade ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que se revela reducionista, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas. Examinar somente a aprendizagem de papéis masculinos e femininos implicaria desconsiderar que a masculinidade e feminilidade contemplam variadas formas e que complexas redes de poder estão envolvidas nos discursos e nas práticas sociais, sendo produzidas a partir das relações de gênero.

Partimos do conceito de igualdade de gênero, porque vivemos em uma sociedade que, do ponto de vista legal, requer a igualdade como um princípio dos direitos humanos. Nesse sentido, entendemos que atingir a igualdade de gênero não significa que homens e mulheres são iguais, mas, sim, que os direitos e as oportunidades de uma pessoa são independentes do sexo dessa mesma pessoa.

Destarte, interessa-nos investigar a maneira como esta escola e os seus atores sociais agem em relação às meninas e aos meninos, uma vez que este é um fenômeno fundamental no processo de formação da identidade da criança. Nesse item buscamos

observar e analisar como o gênero se manifesta e se afirma nos discursos e nas práticas sociais e pedagógicas na escola e como são vistas as interações entre meninos e meninas. Com base nas observações feitas, apresentaremos algumas situações experienciadas na escola e suas relações com o conceito de igualdade de gênero.

1 - Sala de 2ª. Série (3º ano): uma menina se aproxima da professora e pede para ir ao banheiro. A professora comenta: - “Essa menina é uma gracinha. Quieta. Comportada. O caderno dela dá gosto de ver...”

A cena representa de maneira fiel o comportamento esperado das meninas e a exposição da professora deixa claro que a aluna corresponde ao estereótipo previsto para seu sexo. A menina “quieta e comportada” recebe elogios porque cumpre a conduta desejada. Este modelo de “bom aluno” costuma ajustar-se com mais facilidade às meninas, pois, mesmo sem perceber, os professores associam a figura do “bom aluno” à características como obediência, organização, cuidado com o material e a não oposição ao que é proposto, ou seja, características de conservação e passividade que com maior frequência são atribuídas ao universo feminino. Assim sendo, cresce a possibilidade de haver uma discriminação inconsciente dos professores, em relação ao comportamento “mais agressivo” da maioria dos meninos.

2 - Situação similar pôde ser identificada durante uma entrevista com a professora da 1ª série (2º ano). De início a professora diz: - “Aqui tanto os meninos quanto as meninas têm o mesmo comportamento, se levantam o tempo todo e vivem de prosa...” No entanto, no decorrer da conversa ela vai delineando características próprias para cada sexo e traça um perfil de menino e um de menina: - “O menino não é como a menina, porque, apesar das exceções, as meninas são mais delicadas para conversar, não falam com brutalidade; já os meninos gostam de bagunçar mais.” O que revela sua convicção desigual de condutas para cada sexo.

Ao falar sobre as dificuldades do cotidiano de seu trabalho em sala de aula a professora acrescenta: - “É preciso pôr limites para os alunos, já vi sala onde as crianças até subiam na mesa, inclusive as meninas.” Levar em consideração o princípio de igualdade significa afirmar que tanto meninos quanto meninas não podem subir na mesa. Entretanto, a professora reforça um estereótipo quando revela que não se pode aceitar que os meninos subam na mesa, porém, que é tanto pior, quando isso acontece com as

meninas. Por via de consequência, é possível perceber que o comportamento da menina não é avaliado da mesma forma que o do menino, ou seja, o que é percebido como “natural” para os sujeitos masculinos, pode ser visto como “não - natural” e até mesmo condenável para os sujeitos femininos.

3 - Na aula de Educação Artística, a professora sai da sala de aula por alguns minutos para lavar as mãos e pede que uma das alunas coordene a organização e a limpeza da sala de aula. Nesse pequeno espaço de tempo, a menina entra em conflito com um dos meninos e passam a trocar insultos. Intervimos, perguntando qual era o problema. A menina responde que aquele era o dia de ajudante de classe deles (dela e do menino) e que ele se recusava a ajudar. E o menino retruca: - Sai fora, eu sou homem! Vassoura é coisa de mulher ou de bruxa!...”

No momento em que a menina recomeça a argumentar, a professora entra na classe. Ela dá a entender que associou o que estava acontecendo, no entanto, ignora, dando continuidade à explicação de como as atividades daquele dia deveriam ser finalizadas, o que demonstra, explicitamente, que situações de “conflito” de gênero não adquirem caráter de visibilidade e/ou se constituem em fonte de preocupação para ela

Este episódio apresenta um estereótipo funcional, a vassoura aparece como parte da lista de funções próprias da mulher, do universo feminino, tipicamente doméstico e visivelmente desqualificado. De outro lado, no discurso o menino apresenta-se como ativo, procurando um espaço de afirmação e de “sobrevivência” do que é adequado ou estabelecido ao seu gênero e a sua reação revela o reconhecimento de iguais e o afastamento do diferente.

4 – Outra situação foi observada em uma aula de Educação Física, quando a tentativa de participação de um grupo de meninas da 4ª série no jogo de futebol foi vetada pelos menino: - “Isso aqui é jogo pra macho!...Vai jogar amarelinha!...”E desencorajada pelo professor: - “Melhor vocês fazerem arremessos na tabela de basquete... Senão, eles podem machucar vocês...”

É interessante observar como a questão do “comportamento”, vale dizer, da “disciplina”, desempenha um papel significativo em muitos destes casos, como ocorre em outros campos de atuação da escola. Alguns estudos destacam que o bom comportamento das meninas na escola lhes garante melhor sucesso escolar do que o

apresentado pelos meninos, que com mais frequência são considerados indisciplinados.

Frente à constatação de que o fracasso escolar, nesta escola específica, era maior entre meninos, buscamos um entendimento das diferenças no desempenho escolar relacionados ao gênero. As evidências indicam que este fator pode estar diretamente relacionado à feminização da profissão docente e à maneira feminina de exercer o magistério, que acaba valorizando o desempenho escolar feminino e que parece estar mais ligado ao bom comportamento do que à construção de conhecimento. No entanto, não desconhecemos que são múltiplas as dimensões da vida escolar e da infância que se articulam na produção de um quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino, pois há de se levar em conta tanto as condições sócio-econômicas e culturais de origem da criança, quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação etc.

Em síntese, a identificação das diferentes expectativas nos papéis masculino e feminino evidencia atitudes desfavoráveis à participação conjunta de homens e mulheres na vida escolar e social, denotando a ocorrência de preconceitos de gênero nas práticas escolares. A inferência a que chegamos é que quando se contrapõe o preconceito subjacente aos fatos mencionados com o princípio de igualdade que, teoricamente, rege o sistema educativo, conclui-se que se educa para a crença na igualdade de direitos, no entanto, pratica-se a discriminação.

As experiências vivenciadas mostraram que as relações escolares apresentam algumas facetas obscuras quanto às relações de gênero. Os episódios observados empiricamente apontam para uma tensão entre igualdade e diferença, mostrada na socialização de meninos e meninas. A produção de estereótipos de gênero na escola caracteriza um problema porque a construção do que é ser menino e do que é ser menina não se explica como um fato exclusivamente escolar, pois se converte em um fato social.

As observações indicam que grande parte dos professores compartilha um olhar estereotipado sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas. Essa visão é expressa em atitudes e ações que, na maior parte das vezes, reforçam os estereótipos sexistas. Não estamos tentando culpar professores e professoras, mas, sim, mencionar que as suas práticas de ensino não são imunes às crenças arraigadas na sociedade de forma geral.

As relações pedagógicas construídas na escola estão carregadas de simbolizações, através das quais as crianças aprendem normas, conteúdos, valores e significados que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero. No entanto, estas questões não costumam ser discutidas pelos profissionais da educação escolar e não se afiguram de modo sistematizado no currículo desse modelo pedagógico, emergindo, sim, do “currículo oculto”, dos resultantes não intencionais, decorrentes do modo como a escola e os seus professores se organizam e se orientam.

O currículo oculto diz respeito a todas as coisas que os alunos aprendem na escola devido à maneira pela qual o trabalho da escola é planejado, mas que não são em si mesmas, explicitamente, incluídas no plano ou projeto político-pedagógico e nem estão, muitas vezes, no nível da consciência dos responsáveis pela escola. Entretanto, as situações cotidianas concretas demonstram o quanto é forte o processo de construção de diferenciação sexista e que os professores também são vítimas desse processo, pois parecem não ter consciência da força dos estereótipos.

Ocorre que os papéis sociais / sexuais costumam ser ensinados e aprendidos dessa forma, assim como as atitudes com relação a outros aspectos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam e esses valores são comunicados aos alunos de modo acidental e, muitas vezes, perverso. As práticas discursivas dos educadores, de maneira explícita ou não, intencional ou não, corporificam noções muito particulares sobre o ser humano, padrões familiares e grupos sociais / sexuais, estabelecendo, por exemplo, qual o “modelo” ou “grupo” pode ser considerado legítimo e quais comportamentos são válidos a ponto de poderem representar a si e aos outros ou ainda quais os grupos sociais/sexuais que são apenas representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação.

O currículo oculto se explicita no poder do professor quando elogia ou reprova um comportamento ou escolha, lisonjeia ou hostiliza uma característica, quando fala ou silencia um assunto, conforme suas convicções ou preconceitos. As diferenciações que são expostas nos discursos docentes formam estereótipos que vão desde a capacidade intelectual até as funções ou atividades destinadas a cada sexo, determinando a expectativa para cada comportamento.

É inegável que em diferentes situações há uma atribuição social do que seja “coisa de homem” ou “coisa de mulher” e as crianças tendem a reproduzir essa rígida divisão de papéis. No entanto, quando o professor compartilha ingênua e acriticamente desta visão, certamente, tende a traduzi-la em discursos e ações que reforçam tais estereótipos, ao invés de contribuir para o seu questionamento. Assim, por consequência, sua atitude impede a mudança e conserva a desigualdade.

As atribuições restritivas para meninos e meninas dificultam a livre expressão das capacidades e preferências de cada um. Os relatos dos professores mostram que muitas vezes eles próprios discordam dessas restrições, no entanto suas ações ainda não são capazes de acompanhar o seu discurso, haja vista que se tratam de valores muito arraigados na sociedade de forma geral e os professores não são imunes a essas crenças.

É fato reconhecido que existem muitas diferenças entre os meninos e as meninas, algumas de ordem biológica e outras culturais. No entanto, é tarefa do educador reconhecer essas diferenças e trabalhar para que não sejam transformadas em desvantagens, gerando atitudes discriminatórias e autoritárias. A visão sexista dominante encontrada na escola é construída a partir dos modelos que a sociedade oferece, e, embora, não se tenha consciência, esses modelos de conduta são as diretrizes que guiam os comportamentos das crianças e a forma de julgar os acontecimentos ao seu redor. Portanto, faz-se necessário que a escola e o educador assumam o compromisso com a diminuição das desigualdades, tendo em vista flexibilizar os padrões de conduta preestabelecidos para que as diferenças entre homens e mulheres possam ser vivenciadas, simplesmente, a partir da singularidade de cada um.

A ocorrência de fenômenos como os observados empiricamente na situação da limpeza da sala de aula e no jogo de futebol das meninas, quando os educadores optaram por ignorar a discriminação ou concordar com os modelos dominantes são reforçadores do sexismo e repercutem na formação da subjetividade das crianças por se tratarem de referenciais de vida.

A diferenciação autoritária e discriminatória de papéis sociais/sexuais vivenciada na sociedade e reproduzida na escola nas manifestações dos alunos, por si só, abriria aos professores, cuja consciência crítica estivesse formada, a possibilidade de trabalhar a educação sexual dos seus alunos a partir de um problema concreto, vivido na família, na

escola e na comunidade, no sentido de discutir as origens, o sentido e a validade desses preconceitos e pôr a prova o tipo de comportamento sexual vigente, refletindo, analisando e ampliando a compreensão sobre o fenômeno, de modo a criar e elaborar novas e melhores perspectivas.

Padrões e modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de um decreto-lei, é necessário que ocorra uma mudança mais profunda na mentalidade das pessoas, e o lugar privilegiado para introduzi-la é justamente a escola. Para que isso seja possível, é imprescindível, antes de qualquer coisa, que os *educadores sexuais sejam adequadamente educados*, por meio de um processo formativo emancipatório, capaz de constituir no professor a consciência crítica dos mecanismos inconscientes de transmissão dos modelos que se quer modificar. As formas de comportamento escolhidas por nossa sociedade e, inconscientemente, transmitidas pelos professores às crianças por meio da educação são o reflexo da ideologia que as dominam, e elas têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis.

A consciência de como a ideologia funciona pode fornecer ao professor uma ferramenta heurística para examinar como as suas próprias visões sobre sexualidade, infância, papéis e valores são mediadas pelo “senso comum” que usa para estruturar as suas experiências de sala de aula. Ao reconhecer o que é ideológico, o professor tem condições de propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura sexista.

4. 3. 4 - Diversidade sexual: entre o não-dito e o mal... dito.

Diversidade sexual é o termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade e não representa apenas as diferenças entre orientação e identidade sexual, mas, sim, diversas questões acerca da homossexualidade, do preconceito, da prostituição, dos direitos civis e da formação dos modelos de relação amorosa e familiar na sociedade atual.

Em verdade é impossível não ter preconceito algum, pois, sem nos darmos conta, internalizamos, sem discussão, muito de nossa herança cultural. Os pré-conceitos são

pontos de partida que ajudam a desenvolver um conceito mais elaborado e só se tornam negativos quando ficamos nele, sem desenvolvê-lo, pois aí eles nos limitam, nos impedem de ver as coisas de outro jeito. O perigo, portanto, está na recusa em reexaminar as convicções quando estas se tornam dogmáticas.

O preconceito caminha para a discriminação quando aquilo que existia no plano da idéia se transforma em ação, quando o diferente é considerado inferior e por isso excluído dos privilégios desfrutados pelos “bons”. Nesse ponto o preconceito se transforma em fonte de intolerância e, conseqüentemente, de violência.

Nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar foi possível identificar diversos episódios, envolvendo preconceitos e formas de discriminação. Em relação à homossexualidade os eventos ocorriam com maior freqüência nos intervalos e entre meninos na forma de apelidos e xingamentos como: “Maricota”, “mulherzinha”, “bicha”, “viadinho”, muitas vezes acrescidos de perseguição, agressão física e exclusão.

Colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, humilhar, fazer sofrer, excluir, isolar, intimidar, perseguir, agredir, bater, são algumas das ações capazes de expressar situações do que na atualidade se designa *Bullying*, um termo em inglês, ainda sem tradução, utilizado para designar a prática de atos agressivos e intimidatórios entre estudantes.

Trocando em miúdos: Quem sofre com o *Bullying* é aquele aluno perseguido, humilhado, intimidado e estas atitudes não podem ser tomadas como brincadeira de criança, pois os especialistas alertam que esse fenômeno, que acontece no mundo todo, pode provocar efeitos devastadores nas vítimas, que vão desde a diminuição na auto-estima até o suicídio.

O termo compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Um caso característico de *Bullying* foi presenciado no momento do intervalo escolar, quando um aluno da 2ª série (3º.ano) foi cercado por um grupo de meninos que, ao mesmo tempo, o xingavam de “mulherzinha”, espirravam um líquido vermelho em

sua roupa, dando-lhe chutes e rasteiras. O episódio foi só interrompido com a abertura da porta de entrega da merenda. O aluno agredido visivelmente angustiado procurou ajuda com um grupo de professores que estavam no pátio, porém, enquanto ele, ainda, se aproximava dois dos professores esboçavam um riso de escárnio:

Aluno: - Olha o que eles fizeram de novo...

Professor S: - Você procura, né?...

Aluno: - Mas eu não fiz nada, eles chegaram batendo...

Prof. I: - Se você pelo menos não fosse tão mole...Tão inútil...eles não iam ficar “atrás” de você...

Depois que a criança se afastou uma terceira professora disse aos colegas:

- Vocês não deviam falar desse jeito, ele é só uma criança...

Por não saberem lidar com a diversidade, os professores acabam sendo omissos, quando não disseminadores e/ou reforçadores de intolerância em relação aos casos de preconceito e violência contra alunos “diferentes”.

Em face da cena em que uma criança de 8 anos é xingada, perseguida, derrubada e agredida por um grupo de colegas, além ser escarnecida e humilhada por dois professores, diante de uma terceira professora, cuja atitude se mostrou, no mínimo, omissa, fica-nos a dúvida se a escola realmente cumpre o seu papel de formar cidadãos de direitos.

A inferência a que chegamos é que a vivência escolar para alguns é “descobrir-se” diferente através de atitudes acusatórias dos colegas e até mesmo de professores. Ao nosso parecer há grande possibilidade desta criança jamais haver assumido ou sequer vislumbrar a possibilidade de ter um relacionamento homossexual, mas a estigmatização já é notada. O homossexual muitas vezes é colocado como diferente, sem ao menos saber os motivos dessa discriminação.

Quando não há intervenções efetivas contra esse tipo de atitude, como de fato foi observado no caso desta escola, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. Todas as crianças, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. O fenômeno adquire ainda maior gravidade quando determinados alunos, que testemunham as situações de Bullying, percebem que o comportamento agressivo não traz nenhuma consequência a quem o pratica, e assim,

passam a achar por bem também adotá-lo e as vítimas se sentirão cada vez mais desprotegidas.

Um caso citado na imprensa, ocorrido na cidade de Taiúva, interior de São Paulo, no início de 2003, em que dois alunos entraram armados na escola, atirando contra quem estivesse na frente, retrata reações de crianças vítimas de Bullying. Merecem destaque algumas reflexões:

[...] depois de muito sofrerem, esses alunos utilizaram a arma como instrumento de “superação” do poder que os subjugava; (...) seus alvos, em praticamente todos os casos, não eram os alunos que os agrediam ou intimidavam. Quando resolveram reagir, o fizeram contra todos da escola, pois todos teriam se omitido e ignorado seus sentimentos e sofrimento. (Jornal da Tarde, 18/02/2003)

O desenvolvimento da criança ocorre lentamente e pode ser prejudicado por diversos fatores culturais. Este episódio específico indica que a interferência ou a omissão de professores despreparados ou mal preparados pode contribuir sobremaneira para inculcar e reforçar no ideário das crianças preconceitos e visões negativas sobre a sexualidade que podem trazer prejuízos tanto de ordem pessoal, afetando o autoconceito dos alunos, como de ordem social, promovendo formas de discriminação e violência.

A escola e o professor ao não adotarem medidas efetivas para coibir atitudes agressivas e discriminatórias, envolvendo toda a comunidade escolar, acabam por contribuir para a sua disseminação. No combate à discriminação, uma estratégia fundamental é a Educação Sexual para a diversidade, fundada em uma formação para a cidadania democrática, sustentada por pilares históricos, éticos, psicológicos e socioculturais que incluem e discutem temáticas relacionadas às minorias e aos direitos humanos.

Vale lembrar que no Brasil temos leis que protegem e defendem as minorias sexuais. A Constituição de 1988 proíbe quaisquer formas e manifestações de discriminação e existe hoje um projeto de emenda Constitucional no Congresso Nacional que defende a inclusão da palavra “orientação sexual” no artigo, banindo, assim este ato de discriminação. Até mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente diz em seus Artigos 3º e 5º que punirá na forma da lei os atentados, por ação ou omissão aos direitos da criança.

O preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento que é típico do senso comum e as atitudes preconceituosas não se referem a produtos da idiossincrasia de indivíduos isolados, mas, sim, a resultados de processos coletivos mais amplos e difusos, historicamente condicionados, portanto, delimitáveis e inteligíveis, constitutivos do próprio tecido social, tal e qual o vivenciamos na contemporaneidade.

A maneira de o professor perceber, analisar e compreender e, em última instância, buscar colaborar no sentido de combater o fenômeno social do preconceito pode ser capaz de deslocar o olhar da pessoa, pois, não se trata simplesmente de convencer os indivíduos a mudarem o seu modo de pensar e agir, mas de interferir na dinâmica que o repõe no meio social sem cessar.

As observações feitas revelam alguns dos modos pelos quais o preconceito sexual se exerce na realidade da prática educativa na escola, as marcas indelévels que deixa, as estratégias de ocultamento que suscita e as resistências que engendra.

O interdito social às aproximações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo é um subproduto direto das relações de gênero da sociedade contemporânea que estrutura as posições sociais ocupadas por homens e mulheres de forma desigual e hierárquica, ou seja, marcadas pela dominação.

Ao recortar e destacar do social a ótica de gênero e, mais precisamente, ao observar nas práticas escolares a presença e a ação efetiva de modelos masculinos e femininos dominantes, é possível concluir que a lógica e os princípios a partir dos quais esses modelos se constroem, de um lado tomam as identidades homossexuais como “desvio” das normas convencionais e, de outro, as estigmatizam através de estereótipos depreciativos.

A diversidade sexual não recebe, ainda, abordagens educativas nas salas de aula, ela é mantida apenas no submundo da escola, vindo à tona somente na forma de zombarias ou casos de violência ameaçada ou perpetrada. Ocorre que o preconceito dificilmente é percebido como algo coletivo, como uma forma de controle social, porque tende a ser visto como pertencente apenas à esfera individual das pessoas, haja vista que o senso comum supõe que é o sujeito singular quem discrimina ou acolhe. Desse modo a escola básica se mostra um espaço coletivo de controle, no qual o preconceito se

reproduz tacitamente, no entanto, enquanto um espaço de contradição ela pode (e deve) agir como instrumento de sua superação.

Ao longo da história (com exceção da Antiguidade clássica grega), o sexo que não realizado entre um homem e uma mulher, por não atender aos requisitos da reprodução da espécie e, por consequência, não assegurar a continuidade social através da família, foi fortemente reprimido como pecado, desvio ou doença.

No campo religioso e no âmbito moral os atos homossexuais são encarados como produtos de uma vontade malformada e/ou deturpada, no entanto, em ambos os casos, a perda de força das religiões como sistemas explicativos e organizadores da concepção do universo e da convivência humana, bem como o questionamento das normas morais devido à sua relatividade histórica colaboraram, de certa maneira, para arrefecer a forte repressão aos homossexuais nos últimos tempos.

É do campo científico que se extrai até hoje um conjunto de explicações que mantêm a homossexualidade como um fenômeno patológico difícil de entender e de se lidar. Até o início da década de 1970, prevaleceu a idéia de que a homossexualidade era um distúrbio psíquico. Nesta visão, a inversão do objeto da libido, que “naturalmente” deveria dirigir-se ao sexo oposto era atribuída pela teoria freudiana a uma fixação à fase anal do desenvolvimento sexual humano.

Apenas em 1973 a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade do rol das patologias psíquicas. Na base dessa importante mudança no campo científico está a compreensão de que entre duas mulheres, assim como entre dois homens pode existir afeto erótico, ou seja, é possível não apenas desejar o contato físico com o outro do mesmo sexo biológico, mas também amá-lo ou amá-la como um ser humano em sua totalidade. Esta mudança conceitual introduziu a noção da validade do desejo afetivo e sexual e, só então, a bissexualidade e a homossexualidade passaram a ter status de “normalidade”, antes designada apenas à heterossexualidade, ainda que, numericamente, minoritárias.

Vale lembrar que no nível do senso comum, sobretudo do meio educacional, há certo apelo e força do paradigma funcionalista que encara a identidade sexual como o resultado de uma dinâmica constante e fechada, através da qual o indivíduo assimila a forma (fôrma) passada pelo meio social, em particular pelas instituições. Assim, na

escola tem sido bastante comum encarar o aluno ou a aluna que não se coaduna com determinados procedimentos, como aquele ou aquela que não foi capaz de interiorizar a contento as normas e modelos que devem valer para todos.

Não é casual, portanto, que diversos professores e gestores da escola básica em questão demonstrem lidar com o descumprimento dessas regras e padrões como um desvio, no entanto, esta palavra que se tornou forte demais e foi substituída pelo termo politicamente correto: “problema”. E o que seria um aluno “problemático”, senão aquele que não alcança o que todos os outros conseguem realizar? A identidade sexual entendida, sob o paradigma biologista como algo fixo, leva à generalização de que tudo o que diverge e/ou não se encaixa é gerador de preocupação ou, mais ainda, é motivo de eficaz ação corretora, visando o retorno ao trilho comum seguido pela maioria.

Em face da realidade observada alguns pontos relevantes que requerem a melhoria da escola e da ação docente, tendo por horizonte educar para a diversidade, para a cidadania e para os direitos humanos, que vão do currículo escolar até a formação docente merecem ser destacados:

1. O currículo escolar: O currículo deve ser pensado para além das disciplinas, permeando todas as relações dentro da escola. Uma vez que temos o sexismo na sociedade como um todo, o temos, também, no cotidiano escolar, portanto, as situações que evidenciam preconceito, estigmatização ou violência em relação à mulher, à diversidade afetivo-sexual, à condição social e moral, às constituições familiares não-ortodoxas, à família desestruturada, entre outros, precisam ser refletidas e discutidas através de um currículo que aborde a história da sexualidade e do seu controle pelas ideologias hegemônicas e faça menção aos movimentos sociais organizados que lutam contra o sexismo na sociedade brasileira, destacando os direitos sexuais do cidadão.

A ausência de personagens femininos nos diversos eventos da história que é exposta nos livros didáticos, a abordagem estereotipada e caricatural de homossexuais e de mulheres nas novelas da televisão e no cinema e a mercantilização do corpo e dos afetos na mídia devem ser levadas pelo professor à sala de aula, motivando a reflexão dos alunos sobre a temática, haja vista que os preconceitos e estereótipos se operam de maneiras tanto conscientes como inconscientes e os prejuízos que acarretam são tanto para quem os sofre quanto para quem os pratica.

2- A formação docente: Os professores precisam ser mais bem formados, ou seja, amplamente qualificados acerca dos conteúdos culturais, psicológicos, éticos e biológicos da sexualidade, de suas referências teóricas e conceituais e da construção histórica e social da sexualidade no Ocidente, pois não é possível ensinar enquanto não se sabe. A legislação brasileira dá instrumentos para que as questões da sexualidade estejam presentes nos currículos escolares, no entanto, a base biologistica e naturalizada de sexualidade, entendida como dispositivo de controle e/ou disciplinamento de problemas de saúde, de gestão e de economia de Estado imprime um caráter negativo a esta proposta, descaracterizando a sua necessária abordagem sob uma perspectiva educacional emancipatória.

3- O material didático - pedagógico: Desde 1996 o MEC faz uma triagem para evitar a circulação de livros didáticos com material considerado preconceituoso, todavia nos livros, os ideais masculinos, adultos, brancos e heterossexuais ainda são maioria nas diagramações e ilustrações. Os homossexuais não aparecem e as mulheres aparecem em situações que remetem à desqualificação social, entre outros aspectos negativos. O professor deve chamar a atenção dos alunos para essas questões, pois a criança aprende não só pela fala, mas, também, pelo que é silenciado.

4- A minimização do problema sexual: Existe sexismo e preconceito na escola sim, e desde a educação básica, embora muitos profissionais pressuponham que as crianças não percebem isso, o que, na realidade, não ocorre. Não é que a criança não sinta o preconceito, é que ela tende a não falar se, depois de uma ou duas manifestações, o professor tende a não se manifestar. O silêncio sobre estes assuntos é uma forma tão clara de veicular valores, tal como é dar-lhes resposta. Os valores que devem ser ensinados são aqueles que afirmam o respeito pelo outro e o interesse manifesto pelos sentimentos dele, independentemente das suas diferenças. É preciso ter um trabalho pensado durante todo o ano para que as crianças saibam que, naquela sala de aula, o professor ou a professora não admite determinado tipo de preconceito.

5- O campo semântico: Os professores também precisam estar conscientes para não trazer o preconceito para a sala de aula. Um exemplo presenciado empiricamente: A professora falou para uma criança, que estava fazendo bagunça, que iria lhe transformar em um bicho. Outro menino respondeu: “Daí ele vai querer ser o Bambi...”, em outro o

professor disse para a criança, que estava reclamando que o menino furou a fila, que iria arrumar o lugar certo para ela ficar. Outro respondeu: “Na cozinha...”.

6- Distribuição desigual de estímulo e de afeto: Há profissionais que tratam de forma diferente meninos e meninas, mesmo inconscientemente. É diferente falar: “Você é formidável” de “Isso está certo”, e as crianças sentem isso. A maioria dos meninos, considerados mais agressivos e/ou bagunceiros, dificilmente recebe esse elogio e percebe que outras crianças que têm as mesmas características não o recebem.

7- Negação da diversidade sexual na equipe de profissionais: Nas escolas, há uma minoria de homossexuais no magistério fundamental, nos cargos de chefia e mesmo em secretarias de Educação. De outro lado, a predominância da “feminização” do magistério decorre do “ar doméstico” atribuído à função docente, sobretudo na educação básica, haja vista que o desprestígio e a baixa remuneração destinam essas atividades ao segmento feminino, igualmente desvalorizado profissionalmente na sociedade sexista.

4. 3. 5 - O corpo na escola

Rubem Alves diz “educação é isso: o processo pelo qual nossos corpos vão ficando iguais as palavras que nos ensinam.” No entanto, a primeira impressão que temos ao observar o trabalho docente é que o corpo parece ter ficado fora da escola, e este evento tende a não nos surpreender, já que a nossa formação se deu no contexto filosófico do dualismo ocidental, que separa corpo e mente

Ao longo da história da humanidade o corpo passou por diversas concepções. Na Antigüidade era entendido pelos atenienses como algo que atrapalha a produção do conhecimento, porque tem necessidades, desejos e limitações; ao chegar à Idade Média, passou a ser percebido como lugar do pecado, devendo ser controlado e punido como forma de rejeitar qualquer desejo que dele se originasse. Hoje na sociedade capitalista pensamos o corpo, sobretudo, como instrumento para o trabalho, que precisa ser disciplinado para produzir mais e melhor.

Em nossas observações, encontramos diversos mecanismos de controle dos corpos descritos por Foucault (2004): a divisão do tempo, o “quadriculamento” do espaço, a divisão hierárquica dos corpos (a fila), a vigilância constante e a sanção

normalizadora. O tempo e o espaço escolar são divididos e rigidamente controlados: hora de entrar, da merenda, do banheiro, do recreio, de sair, e “a fila” é a forma predominante de organizar o espaço. Toda vez que as crianças saem da sala de aula (início e fim das aulas, merenda, banheiro, aula de Educação Física etc.) devem formar *fila* (meninos separados das meninas). Cada criança deve ocupar o seu lugar na fila – que é determinado pelos professores – “para não dar briga”, como dizem. O objetivo da divisão e da organização expresso pelos professores é: evitar a “bagunça” e as “brincadeiras de mão”.

Muito embora a maior parte dos professores alegue não se envolver em práticas de ensino referentes ao corpo e demonstre concebê-lo, essencialmente, na forma de organismo biológico, a influência das suas ações educativas na formação da noção de corporeidade e na produção dos corpos das crianças com as quais trabalham, pode ser percebida nas relações de poder e de disciplinamento que estabelecem através do ensinamento de gestos, sentimentos e modos de ver a si e aos outros.

Inúmeras estratégias e técnicas são usadas por estes profissionais para controlar os corpos, produzindo gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, dóceis, de maneira a criar hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. Estas podem ser percebidas quando estabelecem *o quê e como se deve aprender*, tendo em vista que o corpo da criança não é algo que aprende, mas, sim, um espaço de disciplinamento.

A escola define a hora de brincar, de ir ao banheiro, de sentar, de sair, no intuito de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e o professor, enquanto mediador entre a criança e a realidade, reproduz essas práticas sociais, posto que também conceba o corpo como algo que precisa ser controlado, não podendo estar em movimento, nem manifestar emoções e desejos, pois o aprendizado, nessa concepção, só pode se dar no silêncio e na disciplina

Apesar de em suas práticas discursivas os professores caracterizarem o corpo apenas geneticamente, como um elemento biológico, suas ações são indicativos de que o mesmo é uma construção social, que se modifica de acordo com os hábitos e costumes, por meio da qual eles próprios estabelecem e consolidam relações de poder. Esta discrepância se deve, possivelmente, à inconsciência da maioria desses educadores de

fazer parte dos dispositivos ideológicos de dominação. Algumas falas demonstram a concepção de corporeidade dos professores:

- Antes a gente movimentava mais o corpo, brincava. (Prof. X)
- Hoje as crianças não sabem nem pular corda. (Prof. E)
- É tinha mais brincadeiras coletivas, agora é sozinho no videogame (Prof. X)

Quando perguntadas como percebiam o movimento dos alunos em sala de aula as duas professoras responderam:

- São muitos agitados. Tenho 36 alunos e é muito difícil prender a atenção deles, é difícil inovar em sala de aula. Falta tempo e espaço. (Prof. E)
- Basta um levantar, que a sala inteira pega fogo... (Prof. X)

Identificamos mais uma contradição na maneira como as professoras pensam a corporeidade, pois apesar de inicialmente afirmarem que o corpo era mais trabalhado no tempo de suas infâncias, pois as brincadeiras permitiam que estivesse em constante movimento, posteriormente, indicam que o corpo é pensado como veículo de aprendizado, cuja garantia se dá por meio de corpos estáticos, pois o movimento se torna sinônimo de “agitação”, um comportamento que impede o aprendizado.

Estas concepções repercutem nas práticas educativas, haja vista que a aprendizagem é concebida como uma maneira de moldar e permitir que os corpos sejam fabricados para reproduzir “corpos dóceis”, submetidos à ideologia dominante, pois o seu disciplinamento é do interesse daqueles que dominam a sociedade da qual fazemos parte. As educadoras demonstram perceber que as atividades mais dinâmicas geram mais entusiasmo, no entanto, salientam que a movimentação dos alunos incomoda, deixando claro que concebem o aprendizado como um processo que requer a estabilidade dos corpos. As suas falas evidenciam que o corpo é concebido como um lugar de dominação e que a aprendizagem está vinculada a corpos sem movimentos, com desejos e atitudes controladas.

Entendemos que seria necessário aos professores terem consciência de que as suas concepções de mundo, de educação, de sexualidade e nesse caso de corpo, influenciam suas práticas e que estas precisam ser repensadas, tendo por base os pilares do construcionismo histórico – social, que concebe que o corpo é produto de uma cultura que aproxima e diferencia as pessoas e também algo que aprende. Por concebermos que

a educação é um processo de interação, por meio do qual as relações, os conceitos e os modos de ser podem ser modificados e reinventados pelos sujeitos, entendemos que seja necessário veicular, em cursos formação de professores, o trabalho com a corporeidade, no intuito de auxiliar o professor a atuar como mediador de uma cultura libertadora capaz de construir junto às crianças uma identidade corporal menos reprimida e controlada.

4. 3. 6 - Manifestações da sexualidade da criança

As incursões feitas no cotidiano da escola e das salas de aula nos mostraram diversas e distintas manifestações da sexualidade das crianças. A ocorrência de trocas de bilhetes e desenhos do órgão sexual masculino, especialmente, entre meninos da 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) foram presenciadas. No caso do desenho do órgão sexual masculino, este foi feito na lousa da 3ª série (4º ano) durante a aula de Educação Física, ao vê-lo a professora ignorou o fato, simplesmente apagando a figura. Já na sala da 4ª série (5º ano), o mesmo desenho recebeu um tratamento diferente por parte da professora, uma vez que com um ar muito fechado e grave disse: “- Essa sem – vergonhice vai acabar já! “ E, lançando um olhar petrificante para cada aluno perguntou: “- Quem vai querer vir aqui mostrar?” E completou: “- Da próxima vez, quem desenhou vai ter que ser o modelo vivo...” E encerrou o assunto, pedindo que a criança sentada na primeira carteira apagasse a lousa.

Outro episódio, dessa vez envolvendo bilhetes com palavras libidinosas e desenhos fálicos foi experienciado na 2ª série (3º ano). Ao ser avisada por um aluno que estavam passando bilhetinhos, a professora interrompeu as instruções, perguntou com quem estavam, recolheu a todos, leu e depois empreendeu uma grave repreensão, alegando que aquilo era muito feio e se acontecesse de novo chamaria os pais para lerem junto com ela, e aí, então, eles iam ver o que aconteceria... Também um caso de exibicionismo no banheiro foi relatado por uma professora, cuja reação foi enviar o aluno da 3ª série (2º ano), imediatamente, para “uma conversa particular com a diretora,” encerrando ali sua participação no assunto.

Vale destacar que as manifestações da curiosidade sexual infantil fazem parte do processo de apropriação das múltiplas possibilidades da existência humana, pois é através da curiosidade e da experimentação que a criança investiga, assimila e se insere na cultura e no mundo. O mundo é uma realidade a ser descoberta pela infância, no entanto, enquanto alguns campos da ação humana costumam estimular o impulso de saber e a curiosidade, o mesmo não ocorre no tocante à sexualidade e suas correlações de sentido.

A cultura escolar repressiva, calcada em modelos sociais padronizados e princípios morais rígidos não demonstra tolerância com as manifestações da curiosidade infantil sobre a sexualidade e acaba por inibir a curiosidade quando caracteriza a sexualidade como algo passível de segredo, controle e interdição. A criança assimila via informação verbal distorcida, insuficiente e pobre que qualquer “desvio” do padrão de enquadramento traz como consequência ameaças, castigos e punições.

Muitas angústias e sofrimentos decorrentes da curiosidade infantil insatisfeita poderiam ser evitados se o professor e a criança tivessem acesso aos saberes acerca das manifestações da sexualidade. No entanto, o que se observa é que os professores tendem a classificar a curiosidade como ato de indisciplina, malícia e/ou possível perversão. Assim sendo, reprimem a curiosidade sem resolvê-la, gerando a ansiedade, que ao contrário do esperado, incita sua frequência e intensidade.

Com significativa frequência observamos em sala de aula alunos e alunas, vítimas da cultura repressiva estabelecida, manifestarem “risinhos”, ficarem ruborizados ou angustiados e fazerem zombarias diante de qualquer designação que pudesse ser associada ao plano sexual. Estes fenômenos evidenciam que não temos seguido o caminho adequado para educar nossas crianças. O que se apreende na realidade escolar é uma tentativa de embotamento da curiosidade infantil, associada à não-satisfação do seu desejo de saber, fenômeno que tem se prestado a produzir crianças ansiosas, angustiadas e mal informadas, pois o que “aprenderam” sobre sexualidade foi associar a curiosidade à perversão e, por conseguinte, a manter o visgo repressivo da interdição.

Os desenhos e bilhetes ilustram saudáveis sinais da curiosidade infantil sobre o corpo e a sexualidade, frutos da ansiedade do saber e do ser, que poderia ser resolvida com muita naturalidade por um educador qualificado. Os desenhos de órgãos genitais

masculinos priápicos representam claras manifestações da necessidade de afirmação social da identidade masculina perante o grupo. No caso do exibicionismo do menino no banheiro, muito possivelmente, tinha por objetivo causar espanto, medo ou, ainda, buscar o prazer encontrado no “desejo” de chamar atenção do grupo de colegas ou dos adultos.

Neste caso específico, caberia ao educador conversar e explicar à criança, em particular e sem repressão, a diferença entre o espaço pessoal e o espaço social, de maneira a ajudá-la a preservar sua intimidade e integridade, levando-a a compreender que a sua corporeidade assim como as suas manifestações pertencem ao seu plano pessoal, não ao social, fazem parte das cerimônias realizadas na sua intimidade, não em sociedade e, ainda, que a exposição banal da intimidade não significa liberdade, porque que além de desrespeitar o direito das outras pessoas, também coloca a própria pessoa em condição de vulnerabilidade. Desse modo, a criança poderia ser levada a assimilar subjetiva e positivamente a questão.

Como pôde ser observado, muitas das manifestações da sexualidade e da curiosidade infantil poderiam ser serenamente encaminhadas a contento por educadores preparados, servindo, até mesmo como pretextos para a abordagem da descoberta e das transformações do corpo, da identidade de gênero e sexual com o grupo de crianças. Há excelentes textos, métodos e situações didáticas que podem levantar problemas, discutir e esclarecer dúvidas e angústias das crianças, ajudando a construir um novo olhar, mais humanizado, afetivo e igualitário sobre a sexualidade.

Negar à criança uma sadia e positiva satisfação da sua curiosidade sobre a sua sexualidade, na forma de um projeto educativo comprometido com a crítica à mistificação cultural, com a conscientização dos direitos humanos e do cidadão e com a conquista da maioridade e da autonomia é negar-lhe um elemento central da construção do seu próprio ser.

4. 3. 7 - A (des) sexualização da escola e da criança.

Já tivemos oportunidade de discutir anteriormente que o fato da temática sexual estar incluída nas políticas públicas para a educação e ser considerada relevante pela

grande maioria dos atores sociais da escola não significa, automaticamente, que ela esteja incluída nas práticas educativas. No que tange a pertinência da Educação Sexual na escola básica os educadores fizeram as seguintes assertivas:

- A escola não é um ambiente ‘sexualizado’.
- Só os adolescentes devem falar sobre sexo na escola.

Dentre as justificativas sobre a não pertinência da Educação Sexual na escola básica a “pouca idade das crianças” retornou à discussão e foi introduzida a idéia de que “escola básica não é um ambiente sexualizado.” A primeira assertiva reforça a hipótese de que alguns profissionais que se ocupam de crianças da escola básica desconhecem qualquer referência científica sobre as fases de organização da sexualidade infantil delineadas por Sigmund Freud, já em 1905, e a segunda o não reconhecimento da escola e do professor na educação sexual da criança.

Não podemos deixar de perceber nas práticas discursivas dos educadores, assim como de outros casos citados anteriormente, um dispositivo eficaz de disciplinamento dos corpos dentro da escola: *a repressão à sexualidade*. Embora alguns profissionais afirmem não reconhecer a sexualidade das crianças e a sua presença na escola, o currículo oculto, resultante das suas ações educativas “não intencionais” indica que eles empreendem sim, uma eficiente, repressiva e autoritária educação sexual das crianças.

É possível verificar que essa repressão sexual é mecanizada, pois os educadores reprimem os educandos, primeiro, porque também foram reprimidos, e segundo porque as leis sociais de moralidade assim exigem. Os educadores agem mecanicamente porque é “certo”, as crianças, por sua vez, tendo suas manifestações de curiosidade negadas, censuradas e bloqueadas, se enchem de dúvidas ansiosas, vergonha e culpa, tornando-se adultos que, depois, transmitem as repressões à sexualidade para as novas gerações.

Na escola a sexualidade encontra os seus primeiros momentos de desenvolvimento fora da família, os primeiros contatos sociais e sexuais não parentais das crianças são permeados, então, pela repressão desta sexualidade. É importante esclarecer aqui que não estamos falando da sexualidade restrita à relação amorosa entre casais ou ao ato sexual em si, mas, sim, do sentido amplo e múltiplo da sexualidade enquanto base de todo o conjunto de relações que constituem o sujeito.

A criança aprende a desejar, a falar, a desenvolver suas dinâmicas através dos desejos sexuais que nutre por sua mãe no início de sua vida e estes desejos e as direções que eles tomam servirão de modelo, não só para os desejos sexuais adultos, mas, também, para a definição das relações sociais e do caráter de cada sujeito. Assim sendo, podemos inferir que a repressão à sexualidade não inibe apenas a independência, propriedade, criatividade e autoria na aprendizagem, mas, também, os processos de individuação e subjetivação dos sujeitos.

O não reconhecimento da sexualidade infantil e do ambiente escolar sexualizado é próprio da repressão, que conforme Foucault (1998), funciona como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência. Pode até parecer que a escola não fala de sexo, no entanto basta observar seus dispositivos arquitetônicos, seus regulamentos de disciplina e sua organização interior para perceber que lá se trata permanente dele.³¹⁷

Os detentores de autoridade na escola (professores, gestores, inspetores) se colocam em um alerta constante, reafirmando disposições, precauções, punições e responsabilidades para eventuais aproximações. O espaço delimitado e a vigilância das salas de aula, dos banheiros, do pátio falam da sexualidade das crianças e levam à constatação de que esta existe: precoce, ativa, permanente, por mais que se tente negá-la ou podá-la.

O ambiente escolar repressivo cria um círculo vicioso e paradoxal que ao mesmo tempo proíbe, atíça a curiosidade e novamente censura a sexualidade numa dinâmica constante, cujo resultado inevitável é o desconforto e a articulação entre sexualidade e pecado. Nessa esteira, o aprender também se liga ao pecado e ao proibido, pois se o desejo pelo saber, como afirma a psicanálise, é construído através de um deslocamento da energia sexual para outros fins (sublimação), no caso, o aprender, quando a energia sexual inicial é reprimida, é evidente que depois de seu deslocamento ela continue carregando esta opressão. Assim, a repressão da sexualidade não limita apenas a aprendizagem efetiva, mas também a produção das subjetividades das pessoas. O desejo atíçado e podado produz sintomas, pois o desejo reprimido continua tentando se realizar de outras maneiras, ainda que distorcidas e deslocadas do desejo original.

³¹⁷ FOUCAULT, M. *História de Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p.10-31.

Vale lembrar que existe uma sintonia entre a vontade de saber e a vontade de prazer. Em *A sexualidade e a criança*, Veronique Jagstaidt (1987) diz: “a pulsão que impele a criança a voltar-se para suas origens é igual à pulsão que mantém o sábio no laboratório, é a pulsão do saber.”³¹⁸ Ao perguntar: “De onde vêm os bebês?”, o que a criança quer saber é: Onde eu estava antes de nascer? A indagação está na origem da pesquisa. A criança anseia o saber, e compreender esta ansiedade é uma atitude pedagógica fundamental.

A prática discursiva de crianças “assexuadas”, convivendo em um ambiente escolar “dessexualizado” se revela, na verdade, um dispositivo de repressão da sexualidade infantil. As situações emergentes do cotidiano escolar mostram que estes mesmos educadores, com significativa frequência, tendem a alvejar, publicamente, rígidas censuras ao comportamento da criança, além adotar uma postura doutrinária, com conotações moralistas, classificando as manifestações de curiosidade como algo “feio, sujo e pecaminoso.” Sendo assim, a questão da particularidade do sujeito não pode ser negligenciada pelo trabalho pedagógico dentro de uma prática coletiva. O sistema educativo, não raro, configura uma relação professor-aluno, na qual só há lugar para um ou outro, ou, ainda, onde só um se afirma enquanto sujeito, em função da desqualificação do outro. E o reconhecimento de um pelo outro não é o reconhecimento de dois saberes, mas apenas do saber do professor, sendo o saber do aluno alienado ao saber do mestre. Portanto, o poder do educador sobre o educando pode ser avassalador diante da subjetividade deste último.

Freire (1994), enfatizando a idéia de inconclusão do ser, aponta para a necessidade do próprio educador ser educado, uma vez que também ele vive suas carências formativas e atitudinais. No campo da sexualidade, onde toda uma geração viveu o preconceito, sendo privada de uma educação aberta para a vida e para o afeto, o educador não pôde adquirir intimidade suficiente com a vida e os afetos de modo a propor uma educação sexual corajosa e reflexiva diante de um sistema perverso que não oportuniza o diálogo, impondo uma lógica de mercado e de controle sobre os corpos, dificultando as relações interpessoais e impedindo o respeito à identidade sexual das pessoas.

³¹⁸ JAGSTAITD, V. *A sexualidade e a criança*. São Paulo: Manole, 1987.

Essa perspectiva não pode se dar como num passe de mágica, mas pode resultar de um sólido processo de formação. Assim, reiteramos nosso desejo de que na formação do profissional professor seja considerado o conhecimento a respeito da sexualidade, ancorado em um projeto educativo emancipatório e libertador, construído sobre a base construcionista, na qual a sexualidade, seus significados e seus conteúdos não são fixos, já que são construídos ao longo da história e de diferentes culturas.

4. 3. 8 - A erotização precoce

Em relação uma paradoxal à visão de criança e escola dessexualizadas apresentada pelos educadores, ao mesmo tempo acrescenta-se a visão naturalizada do processo de erotização da infância (não menos perigosa que a primeira). Exemplos ilustrativos dessa naturalização puderam ser presenciados reiteradas vezes no momento do intervalo das sextas-feiras, quando era oferecido às crianças um espaço “artístico-musical”, no qual, geralmente, as meninas faziam dublagens de grupos musicais.

Os espetáculos protagonizados, exclusivamente, por meninas de seis a onze anos maquiadas, de unhas pintadas, minissaia, tamanquinho e brincos, simulavam rebolados e danças de Axé e Funk, com altas doses de sensualidade e letras impróprias para crianças, vulgarizando o sexo e banalizando a relação afetiva entre homem e mulher. É de conhecimento público que os programas da TV incitam as crianças a imitar seus ídolos nas tais danças, no entanto, de modo geral, os professores não demonstravam qualquer preocupação com o processo de erotização precoce protagonizado. Este fato pôde ser confirmado quando três crianças, cantando e dançando: “... rebolando a bundinha até o chão...”, ouviram de uma professora: “Que gracinha! São tão naturais...”. Uma vez indagados se lhes parecia viável tomar como natural crianças precocemente erotizadas os professores responderam:

- As danças das meninas não têm nada de mais..., estão todo dia na TV e é somente o reflexo da própria sociedade. (Prof. G.)

- Fazer o quê? A TV está dentro das suas casas... Elas não querem outra coisa. (Prof. A.)

- Toda escola tem isso... só aqui não teria?... (Prof.T)

Assim sendo, ao que parece, ensinam e pavimentam que o que importa é fazer o que a massa está fazendo, se todos dançam Funk quem sou eu para não dançar também? Todavia, cumpre indagar os efeitos em médio e longo prazo na educação das crianças, cujas mentes são orientadas por modismos de *mass média* tão “naturais” e “inocentes”.

Ao contrário dos objetivos da escola, os meios de comunicação não têm o menor compromisso com a cultura e a formação dos indivíduos. Eles são apenas uma vitrine de tudo que pode vender milhões, não importando a qualidade do produto, por isso nunca vendem um produto dizendo o que ele é e para que serve: vendem uma imagem (de felicidade, de sucesso, de beleza, etc.) que é transmitida através do produto, envolvendo-o de magias e levando as pessoas ingênuas e crédulas a produzir um eterno “faz-de-conta”, que dificulta o despertar do desejo da verdade.

O compromisso da escola, em contrapartida, é com a busca da verdade, portanto, faz parte do seu papel desvelar e desmistificar os processos ideológicos produzidos pelas propagandas e não reforçá-los. Sua tarefa é suscitar dúvidas, incertezas e desconfiarças capazes de fazer com que as pessoas desejem conhecer a realidade, a não aceitar tudo o que é dito ou feito, a exigir explicações, indagar sobre fatos e situações.

O erotismo e tudo que o envolve, das estratégias de sedução à conquista da intimidade, faz parte do mundo adulto, assim como o trabalho e a responsabilidade civil ou criminal. Portanto, incentivar, permitir ou ignorar que uma criança cante, se vista ou dance sensualmente como um adulto é como assistir, serenamente, a exploração do trabalho infantil nos fornos de carvão ou nos canaviais do nordeste.

A noção de infância parece estar desaparecendo como fase natural da construção da vida humana na contemporaneidade. Já não se vêem crianças entretidas em brincadeiras que faziam parte da paisagem urbana das cidades, a imagem dos pulos da amarelinha e do jogo de bisteca tão próprios dessa fase da vida, foram sendo substituídos por cenas televisivas e videogames, hoje observadas na escola.

Inúmeras causas têm sido levantadas para explicar o preocupante desaparecimento da natural fronteira entre a infância e a vida adulta. As diferenças sociais, os níveis de renda e as explicações socioeconômicas, possivelmente, não são suficientes para entender essa nova (con) formação social. O que se vê de fato, é que a formação por etapas, que só se adquire na família, nos livros e nas escolas, vem sendo

substituída pelo "aprendizado" instantâneo, imagético e moralmente insensível da televisão. Não é preciso se fundar em compêndios psicológicos para que se possam prever as profundas distorções afetivas, psíquicas e emocionais dessa perversa precocidade. A multiplicação de descobertas de redes de pedofilia não surpreende, posto que se tratam das conseqüências criminosas da escalada de erotização infantil promovida por certa programação da TV e pela Internet.

Em 2007, a preocupação de grande número de segmentos profissionais, além de pais e pesquisadores, levou à criação na Internet do Blog DIGA NÃO À EROTIZAÇÃO INFANTIL – em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, fazendo o alerta de que ao mesmo tempo em que acelera fases do desenvolvimento infantil, o forte apelo sensual na publicidade, novelas, músicas e outros produtos da indústria cultural torna, ainda que de forma camuflada, o abuso de crianças uma prática social aceitável.

A mesma sociedade que condena os terríveis crimes, envolvendo a pedofilia (abusos sexuais contra crianças), paradoxalmente, também promove de forma mecânica e maciça, uma cultura que valoriza a erotização precoce dos pequenos e faz disso uma fórmula imbatível para vender produtos, criar moda, influenciar pessoas e, principalmente, acumular muito dinheiro. Seja nos anúncios publicitários, nas novelas, programas de auditório, Internet, publicações ou músicas, a sexualidade banalizada e deturpada está presente no dia-a-dia de todos no Brasil e é considerada, muitas vezes, como algo para se ter orgulho. Bombardeadas por estas informações, muitas crianças têm o seu desenvolvimento afetado, pois atropelam fases importantes da vida e acabam transformadas em miniadultos. Assim, a mesma sociedade que promove leis justas de proteção às crianças e adolescentes, também ajuda a projetar pela mídia um imenso culto à erotização infantil. O que acontece é uma busca pela combinação entre a ingenuidade quase infantil e o desejo extremo, fato que tem afetado profundamente a subjetividade das crianças.

Existe grande incoerência no comportamento da sociedade, no entanto, é importante que se façam algumas ressalvas em relação à questão sexual. Não se pode falar de sexualidade precoce, pois esta nasce junto com o indivíduo, no caso da organização da sexualidade das crianças, esta não é focada no genital, uma vez que não há objeto do desejo definido. O que existe é a descoberta corporal, uma exploração

saudável e normal, que apenas se torna um problema quando a erotização adulta começa a chegar cada vez mais cedo, impossibilitando que as crianças se desenvolvam em suas etapas normais. Está havendo um atropelo e vale lembrar que é preciso tratar as crianças como crianças para que elas consigam amadurecer a seu tempo.

O passo mais importante para desviar o processo de erotização precoce é transformar a escola em um local de debate sobre este tema. Os educadores podem cumprir o seu papel de questionar, investigar e ampliar a compreensão do atual funcionamento da sociedade e, com a ajuda e a opinião dos próprios jovens e crianças, encontrar caminhos mais adequados para que todos tenham consciência da realidade que estão vivendo.

A mídia desenvolve precocemente a erotização infantil e, ao mesmo tempo, não forma os adultos para lidar com isso. Existe uma falha na educação. A TV é uma referência na vida das pessoas e é preciso um maior controle sobre o que é veiculado. Não se trata de censura e tampouco de moralismo para ditar o que é certo e o que é errado, mas, também, não tem nada de tabu ao contrário, no qual qualquer questionamento é ridicularizado como retrógrado e repressor. É imprescindível que as pessoas responsáveis pela formação de crianças e jovens não assistam TV passivamente, mas, sim, promovam a crítica e tenham a preocupação de exigir um produto mais sério e comprometido com o desenvolvimento infantil.

Meninas de sete anos vestidas como se tivessem 20 ou meninos recém-saídos das fraldas querendo mostrar virilidade são facilmente encontrados em qualquer espaço social hoje em dia. Até mesmo alguns pais enaltecem tais comportamentos, orgulhosos da “esperteza” de seus filhotes. Se uma menina não tem um adereço ou uma roupa da moda, não se sente integrada ao grupo. O bombardeio de informações desperta o interesse de consumo precoce.

As escolas também precisam encarar esses problemas e discuti-los em sala de aula. O importante desafio do professor é esclarecer e orientar quem ainda está começando a viver, pois a criança é um ser sexual, no entanto diferente do adulto. E o que a mídia tem feito é estimular o prazer adulto, passando por cima das fases de desenvolvimento dos mais jovens.

Cabe aos professores a competência técnica, a consciência social e o compromisso político para trabalhar com estas temáticas, respeitando o jeito que a criança tem de ver o mundo. Cabe à escola valorizar o amadurecimento emocional dos alunos, colaborando para que desenvolvam ao invés de uma ação imitativa, uma atitude crítica em relação ao aprendizado e ao entretenimento que os meios de comunicação oferecem.

O *locus* da educação da sexualidade da criança começa em casa e a escola deve ser a extensão desse trabalho, repensando suas dimensões esquecidas e suas visões distorcidas, não em substituição à educação familiar, mas em complementaridade a ela.

4. 3. 9 - Sexualidade e Infância: entre paradoxos e ambigüidades.

No que se refere à sexualidade infantil, como a experiência real nas práticas de ensino desses professores (quando existe) se restringe à abordagem do sexo biológico, focada na reprodução da espécie, ou seja, na vivência sexual adulta, esta experiência associada às influências de uma formação cultural e religiosa repressiva, encaminha à construção de uma “teoria explicativa da sexualidade infantil”, a partir de um padrão universal e atemporal, gerando uma imagem um tanto quanto paradoxal.

A imagem de ser humano que impregna as ações pedagógicas da maioria dos professores parte de uma concepção essencialista ou metafísica. Esta concepção, herdada dos gregos, persistiu por toda Idade Média e persiste em algumas teorias pedagógicas, tendo como característica o enfoque metafísico que acentua a atitude teórica de análise dos conceitos universais. Segundo o pedagogo polonês Suchodolski (1984) nessa perspectiva, educar seria desenvolver as potencialidades da natureza humana, fazendo cada um tender para a perfeição, para aquilo que pode vir a ser.³¹⁹ Entendemos que esta concepção revela os seus limites quando define um modelo *a priori* a dirigir o processo educativo, desconsiderando a importância da existência vivida na relação educando e educador.

A noção de infância priorizada pelos educadores expressa um ser paradoxal, misturando aspectos de *natureza má, inocência imaculada e elemento mágico*. De um

³¹⁹ SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3.ed. Lisboa:Horizonte, 1984.

lado, a criança é concebida como um ser de natureza perversa e corruptível, provavelmente, devido à forte influência do legado educativo jesuítico - agostiniano que concebe o ser humano como fruto do “pecado” da carne. Assim sendo, os educadores entendem que é preciso inibir a natureza má da criança através da educação, de modo a levá-la a guiar-se pelo espírito, liberto do “pecado” do corpo, tendo em vista que, uma vez deixada livre pode sucumbir aos vícios, executar ações reprováveis e ser arrastada pela busca do prazer. Desse modo, a função da educação é impor disciplina à criança e inculcar-lhe regras de conduta.

De outro lado, em outros momentos, os mesmos educadores expressam um conceito de infância que se afigura em um ser imaculado, puro e incorrupto. A criança pequena é genuinamente boa, posto que não conheça, ainda, a licenciosidade do mundo. Portanto, o conhecimento do mundo deve lhe ser postergado o máximo possível, de modo a não corromper sua pureza. Estes educadores, possivelmente, são também influenciados pelo naturalismo do iluminista Rousseau que afirmava: “Tudo está bem, ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos dos homens”.³²⁰ Outras representações de infância, baseadas em concepções românticas e/ou metafóricas foram, também, apresentadas e expressas nas seguintes definições:

A criança é como um botão de flor a desabrochar.

As crianças são anjos de pureza.

A infância é a porta de entrada da vida...

Nada em contrário às manifestações da sensibilidade poética ou afetiva, haja vista que são indispensáveis à plenitude da expressão humana, ocorre que no caso de um projeto educativo intencional e sistematizado, o perigo das noções românticas e metafóricas é que além de desconsiderarem as concepções antropológicas de quaisquer teorias pedagógicas, seja por ingenuidade ou por omissão, tendem a ocultar mecanismos ideológicos, sob um manto de cândida ternura. Crianças idealizadas à imagem e semelhança de elementos da natureza ou criaturinhas celestiais, podem trazer como mensagem subjacente a negação tanto de sua humanidade, quanto de sua sexualidade, pois até onde se sabe: anjos não têm sexo. O perigo reside, ainda, no sentimento místico

³²⁰ ROUSSEAU, J. J. *Emílio: ou da educação*. Os Pensadores, Abril Cultural, São Paulo, 1973.

presente em um certo elemento “mágico”, deslocado de circunstâncias históricas bem concretas, a determinar o rumo da ação do educador.

Os educadores confusos e divididos entre as concepções do ser, os valores e as verdades da infância, da sexualidade e da sua educação, oscilam entre o moralismo religioso, a naturalização da subjetividade e a magia mística. A noção de criança, tal como é reconhecida na teoria do planejamento oficial, ou seja, como “um ser em desenvolvimento e que vive um momento distinto de sua vida,” não é respeitada (segundo esta concepção) na realidade prática, em uma de suas características fundamentais, que é a capacidade de construir o seu próprio conhecimento sobre a sexualidade, através das interações. Na realidade concreta, a maioria dos professores se mostra despreparada para educar as crianças. Assim, tendem a enfatizar o vício e negar a sexualidade dos pequenos.

4. 4 - Perfil político – pedagógico

O controle disciplinar observado dentro e fora da sala de aula, através da divisão do tempo e do espaço, da imposição de silêncio, do olhar fiscalizador, da censura e das ameaças de punição e de exclusão presentes no cotidiano da escola, ao mesmo tempo em que determina o modelo de comportamento a ser seguido e permite detectar “os desvios” que devem ser corrigidos.

Observamos que a principal função do (a) professor (a) é, justamente, corrigir, e essa correção faz parte da *relação autoritária* que estabelece com os alunos, enquanto baseada unicamente na sua vontade e em seus pontos de vista, ou seja, no seu *modelo*. Verificamos que *o modelo disciplinar* está sempre presente no cotidiano da sala de aula, tendo como *objetivo adaptar a criança* ao mesmo. Daí que todo o interesse ou manifestação que for um “desvio” em relação ao modelo deve ser reprimido, corrigido, punido, silenciado, expulso...

Os professores demonstram estar sempre muito preocupados em manter a ordem e a disciplina, indicando forte inclinação a valorizar o princípio da diretividade e do controle. Consideramos que a supervalorização desses procedimentos possa estar associada a uma *postura centralizadora* de trabalhar. A *postura tradicional* do professor

como figura principal da sala de aula, como pôde ser observado anteriormente, corrobora a assunção desta postura.

A *centralização pedagógica* é um contribuinte incontestável para a socialização de *posturas conservadoras*. Sob uma política conservadora, professor se revela quase sempre investido do dever de estabilizar a ordem em que vive, seja qual for essa ordem. Para isso, cabe a ele controlar, disciplinar e transmitir às crianças uma visão de sexualidade biologizada, anódina e normatizadora, muitas vezes obscurecida pela sombra da vergonha, da culpa e do medo.

Além dos mecanismos de controle disciplinar dos corpos das crianças, verificamos que se exerce grande controle sobre a palavra, num verdadeiro “culto ao silenciamento”. A maior ação repressora na sala de aula recai sobre o discurso. O silêncio sobre a sexualidade é um bem, a criança não só é impedida de se expressar espontaneamente, mas, sobretudo, é ensinada, a cada dia, a não fazê-lo. O professor é que concede a palavra, determinando quem deve falar, quando, quanto e o que pode ou não ser dito. Freire (1980) ao explicar a cultura do silêncio, diz que “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz.” ³²¹

A disciplina impetrada para produzir crianças “dóceis e bem educadas” exerce seu poder, ainda, através do olhar. A palavra que é utilizada pelos professores é “cuidar”, um eufemismo incapaz de encobrir o cunho vigiador e fiscalizador desse olhar. Cuidar, não para assistir, mas, sim, cuidar para que os comportamentos se desenvolvam conforme as normas.

Esses mecanismos de controle e silenciamento da sexualidade encontrados nas práticas escolares não são naturais e nem casuais. Ao contrário, são frutos de um amplo e minucioso projeto sociocultural que, há muito tempo, vem sendo realizado com notável tenacidade. Há quem afirme que o peso maior dessa operação repressiva cabe à religião, e há os que atribuem essa responsabilidade ao ascetismo, próprio da ciência e do capitalista. De fato, é difícil separar a obra moralizante eclesiástica do trabalho de seus colegas leigos.

³²¹ FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, Moraes, 1980, p.62.

A “postura centralizadora e autoritária” encontrada entre os diversos atores institucionais denota uma “concepção homogeneizadora” da educação escolar. A escola é promotora de mecanismos de “proteção” da sociedade, transmitindo e fiscalizando o conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados, cuja importância estratégica é manter a organização e a coesão do grupo. Com efeito, “a escola atua como uma instituição social conservadora por excelência”, que age fazendo força contra as mudanças, pela manutenção da ordem estabelecida. E os seus professores atuam como seus fiéis signatários.

4. 4. 1 – Educação Sexual: aspectos limitadores x facilitadores

No plano mais específico do trabalho da Educação Sexual na escola, delineou-se através da investigação realizada, um levantamento dos aspectos indicados pelos professores como limitadores e facilitadores para a abordagem da temática na escola. Entre os aspectos limitadores apontados predominaram:

- * Falta de estratégias para realizar o trabalho
- * Constrangimento perante o conteúdo
- * Currículos impostos
- * Falta de entusiasmo na educação
- * Desprestígio social
- * Carência de entendimento da família
- * Baixo nível cultural e econômico da comunidade escolar
- * Baixos salários
- * Falta de apoio pedagógico, familiar e técnico
- * Descaso das políticas públicas
- * Condições de trabalho precárias
- * Carga horária esgotante
- * Falta de material didático e de formação continuada
- * Ausência de orientação para a prática cotidiana
- * Pouca idade das crianças
- * Problemas de indisciplina
- * Excessivo número de alunos nas classes.

Quanto aos aspectos considerados facilitadores, foram indicados com maior frequência:

- * Educação continuada
- * Orientação de especialistas
- * Apoio da comunidade
- * Novas estratégias de ensino
- * Menos alunos por classe
- * Interesse de participação
- * Dinamicidade, sociabilidade e disposição do professor.

Verificamos que entre as principais dificuldades apontadas refletem a divisão do trabalho capitalista e são as mesmas existentes em qualquer escola pública brasileira: tempos curtos, jornadas estressantes e exaustivas, baixa remuneração, falta de apoio, estrutura hierarquizada, condições materiais de trabalho precárias, capacitação insuficiente, e tudo isso, certamente, se constitui em um sério problema na implementação de propostas dessa natureza. Constatamos que as dificuldades apontadas pelos professores refletem a condição de vulnerabilidade na qual se encontra o profissional da educação, devastado em seu estado de ânimo e emocional.

A presença de diversos aspectos da chamada Síndrome de Burnout, pôde ser identificada em pelo menos 80% dos professores. As condições vulneráveis do professor são, ainda, potencializadas ao se aperceberem incumbidos de trabalhar um assunto que além de não dominarem, é permeado de tabus e preconceitos.

Cumprindo, portanto, considerar as inúmeras dificuldades e necessidades vivenciadas pelo professor, a fim de viabilizar a Educação Sexual. Se, por um lado, esses aspectos podem, de fato, prejudicar ou favorecer a abordagem da Educação Sexual na escola, por outro a articulação da sua possibilidade se faz a partir da experiência concreta desses professores e em função de uma série de idéias institucionalizadas que perpassa o cotidiano escolar. O fator mais importante é que a Educação Sexual precisa, antes de qualquer coisa, ser um projeto de iniciativa própria.

4. 4. 2 – As “estratégias” para a Educação Sexual

Um número muito significativo de educadores apontou a *falta de estratégias de ensino para o trabalho* da Educação Sexual como o principal obstáculo para a sua consecução na escola. Ao priorizar a falta de estratégias, os professores parecem entender que a maior deficiência, neste caso, não se prende, propriamente, à carência na qualificação do professor como educador sexual, mas se localiza na ausência de indicação de medidas e modelos pré-estabelecidos que viabilizem a eficácia de suas ações.

Embora grande parte dos professores se reconheça despreparada e se mostre resistente e/ou temerosa de enfrentar um tema tão polêmico como a sexualidade junto

aos seus alunos, a maioria se mostrou disposta a executar a tarefa, caso munida de “receituários”, traçados por especialistas, pretensamente, mais preparados.

A percepção dos professores de que “receitas” prontas podem resolver as suas dificuldades, demonstra um grave equívoco a respeito da relação entre os fundamentos e princípios de uma postura profissional e os métodos e estratégias utilizados na operacionalização da mesma, evidenciando a dicotomia básica que estabelecem entre os dois momentos do fenômeno da práxis educativa.

No que tange a este problema, um grupo de professores realmente confessa não ser fácil superar os embates e dificuldades que, comumente, se estabelecem entre sua prática educativa e a teorização da mesma. Não é possível discordar desses profissionais, pois ao não serem consultados sobre questões fundamentais do seu fazer pedagógico e sobre a vida da escola, tendem a viver um processo de acomodação e resistência no seu ambiente profissional. Ao serem alijados dos processos decisórios do universo escolar, os professores tendem a não se comprometer efetivamente com as possíveis decisões e implicações que dele advenham, tornando-se simples executores de tarefas mecânicas pensadas por outras pessoas, muitas vezes estranhas ao ambiente escolar e à vida da comunidade.

Este cenário, produzido pela instrumentalização pedagógica, dentro dos pressupostos de racionalidade técnica capitalista, no qual predomina a *visão positivista* de ciência que prioriza o *como fazer* em detrimento do *o que fazer*, tem por base a *tendência pedagógica tecnicista*. Nesse contexto, alunos e professores são considerados segundo sua “competência” no desempenho em usar tecnologias educacionais pré-determinadas pelos “verdadeiros” pensadores e conhecedores da educação, os “especialistas”. Aos professores cabe aguardar, passivamente, a descrição dos “ingredientes e modos de fazer” dos especialistas para, depois, executar fielmente as instruções dos manuais, a fim de operacionalizar “a receita”. O procedimento é sempre o mesmo: o professor fica à mercê de novas prescrições milagrosas que possam trazer segurança ao seu fazer pedagógico.

Importa não perder de vista que as receitas prontas são perigosas, primeiro, porque se prestam a afastar o professor do cotidiano e das particularidades da sala de aula; e, segundo, porque à medida que a organização e a condução da prática docente se

mostram tarefas rotineiras e tão simples quanto uma linha de produção e que, por isso, não há necessidade de reflexão sobre essa prática, o professor pode até ser considerado um profissional desnecessário, e nessa esteira a educação deixa de ser educação.

4. 4. 3 - A burocratização do trabalho docente e os dispositivos de exclusão da Educação Sexual.

No que diz respeito à burocratização, os professores da escola básica questionam o tempo despendido na realização dos trabalhos burocráticos como preenchimento de fichas e planos, alegando que precisam cumprir uma série dessas tarefas de rotina e acabam tendo de executá-las durante o período de aula, o que lhes impossibilita o tratamento de questões relevantes dos conteúdos curriculares, dentre as quais a Educação Sexual entre outros temas transversais.

De fato, para assumir um compromisso com os conteúdos da transversalidade o professor precisa despendar parte do seu tempo para organizar formas de ensinar por exemplo: Ética ou Educação Sexual, no contexto de uma aula de Língua Portuguesa. Geografia ou História. Aliado a isso, os conteúdos sociais próprios da transversalidade só poderiam ser, devidamente, trabalhados, se os diversos professores da escola pudessem se reunir para planejar, dividir tarefas, fazer avaliações e replanejamentos em conjunto, ou seja, seria necessário que existissem tempo e espaço definidos para estudos e discussões, ocorrências não encontradas na realidade cotidiana da escola.

Aliada à burocratização da escola, apontada pelos professores como um fator de limitação à consecução do trabalho com a sexualidade, a Educação Sexual, enquanto um tema transversal, não se constitui em conteúdo obrigatório e sujeito a notificações. Assim sendo, os educadores tendem a se sentir desobrigados de assumir esta tarefa. Segundo Chauí (1980), a própria divisão do trabalho gerada pela “regra de competência”, encaminha o professor a um certo descompromisso com o seu trabalho.

Quanto ao papel desempenhado pelos setores da escola que prestam assistência técnica e administrativa, as observações evidenciam que as ações correspondentes e essenciais para a implementação de propostas de Educação Sexual na escola não têm sido desenvolvidas. Existem alusões a trabalhos interdisciplinares e transversais no

Projeto Político Pedagógico da instituição (estruturado por apenas quatro mãos), no entanto, não existem indícios de ações práticas descritas no corpo do documento ou configuradas na realidade concreta.

O que pôde ser observado durante os dois semestres em que nos fizemos presentes na instituição, foi a presença ocasional de equipes de enfermeiros da Unidade Básica de Saúde mais próxima, fazendo curtas e esporádicas palestras sobre medidas de prevenção e controle de saúde. Vale salientar que se afigura um equívoco supor que qualquer informação veiculada na escola possa ter valor educativo ou provocar mudanças de atitude. Sobre esta questão, diz Vitiello:

Com relação ao profissional na educação sexual, queremos deixar bem clara nossa opinião de que o médico, o enfermeiro, o psicólogo ou o assistente social, quando fazem palestras em escolas, não estão exercendo verdadeiramente a educação sexual, não estão exercendo verdadeiramente a educação, mas sim, funcionando como meros informadores.³²² [...] A educação não pode constituir só informações, que é apenas um dos seus componentes. A educação compreende a modificação de atitudes, é algo bem mais amplo [...]. Não é apenas fornecendo informações sobre a sexualidade que conseguiremos alterar os comportamentos é evidente que a informação é importante no processo educativo, mas esta deve propiciar um crescimento de dentro para fora, num processo reflexivo, enquanto que a instrução é um processo de justaposição em que o informando tem aumentado seu conhecimento, sem que apenas com isso assuma novas atitudes e comportamentos.³²³

Com efeito, as palestras sobre saúde sexual proferidas pelos profissionais da saúde não se configuram em práticas de ensino sobre a Sexualidade Humana, intencionais e sistematizadas, como requer o adequado tratamento pedagógico de um componente curricular, mas, sim, em simples informações e/ou instruções, que pelo caráter descontínuo e fatual, não têm possibilidade de promover mudanças sociais relevantes, próprias do cerne educativo.

Não pretendemos afirmar, entretanto, que as informações trazidas por enfermeiros, médicos ou psicólogos sejam erradas, apenas que são insuficientes e nem sempre são significativas para os alunos, por não contemplarem espaço para a manifestação dos questionamentos, a discussão das angústias, o estabelecimento de juízos de valor, enfim, para o diálogo esclarecedor. No máximo, os alunos podem tirar

³²² VITIELLO N. *Sexualidade na adolescência*. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, 1997 p.96.

³²³ Ibidem, p.98-99

algumas dúvidas esparsas, porque estes profissionais não têm, na maior parte das vezes, qualquer conhecimento prévio das necessidades dos alunos.

Este equívoco decorre, talvez, de uma confusão de conceitos. Confunde-se *informação*, pura e simples, com *conhecimento*, elaborado e calcado na ciência. Em uma *palestra*, o que tende a ocorrer é a difusão de *informações*, muitas vezes limitadas, na medida em que não há uma continuidade e nem o conhecimento do contexto da escola e do aluno. O que distingue a informação do conhecimento, é que a primeira é apenas o primeiro passo, é preciso avançar na direção do segundo. No plano do conhecimento a informação já foi trabalhada. Trabalhar a informação significa classificar, analisar e contextualizar a mesma. No plano da produção de conhecimento há, ainda, o reconhecimento do interlocutor a que se dirige a mensagem, isto é, o professor “conhece” seus alunos, sabe de suas necessidades, suas ansiedades, suas dúvidas. O enfermeiro, médico ou psicólogo, não.

Embora reconheçamos que também as práticas do diretor e do coordenador das escolas brasileiras, sejam dificultadas pelas exigências de atividades burocráticas, diversos estudos já demonstraram a importância que esses educadores têm na definição dos objetivos da instituição, no estímulo à implementação de projetos, na motivação à capacitação dos professores, no fornecimento de apoio às interações, nos processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e ainda na disponibilização dos meios e recursos para a integralização das propostas com os alunos. Assim sendo, a atuação efetiva do corpo administrativo é um fator de imprescindível valia quando a tarefa é construir uma escola pronta para atender o direito da criança de discutir, questionar, investigar e compreender os fenômenos culturais, psicológicos, políticos, éticos e estéticos que envolvem a sexualidade, no nível elaborado da ciência, sem preconceito e contra a discriminação.

4. 4. 4 - Limites à atuação do professor

Ao longo deste capítulo procuramos realizar análises políticas da escola e do trabalho docente no que se refere à relação estabelecida entre educação e sexualidade humana. O presente item tem por objetivo fazer uma reflexão sobre alguns dos possíveis

condicionantes das concepções e práticas dos professores. Para tanto é necessário olhar o fenômeno a partir das totalidades, nas quais se insere.

Em primeiro lugar, é preciso situar o lugar do professor no sistema escola, especialmente na rede pública de ensino. Na escola, acima deste, encontra-se toda a equipe administrativa (diretor, vice-diretor) e aqueles que têm a função de orientar e inspecionar o seu trabalho (coordenador e assistente pedagógico, supervisor de ensino). A escola, por sua vez, está submetida à burocracia do Estado: em nível estadual às Diretorias Regionais de Ensino e à Secretaria de Educação e, em nível federal, ao Ministério da Educação e ao próprio governo do país, instâncias que definem a política educacional, estabelecendo normas e controlando sua aplicação.

Além da falta de autonomia do professor da escola pública, vale lembrar outros aspectos de suas vulneráveis condições de trabalho: falta de material de apoio, instalações precárias, turmas superlotadas e baixos salários. Ainda outro aspecto importante a ser considerado é a profissionalização do educador: ele é formado no mesmo lugar onde trabalha, por isso tende a aplicar em sua prática os mesmos princípios sob os quais foi educado (Brandão, 1982). O acesso da sexualidade humana à escola tornou esta estratégia limitada, pois as concepções (neo)liberais de educação, vigentes nos cursos de formação de professores, têm-se mostrado ineficientes para a efetiva implementação dessa proposta com as crianças.

Essas considerações nos encaminha a pensar sobre o real espaço do professor no interior do sistema público de ensino. Em nosso parecer o professor ocupa um espaço contraditório, pois, de um lado ele é a autoridade na sala de aula, gozando de certa liberdade de “fazer o que der vontade”; nesse sentido é responsável pela emancipação ou opressão dos alunos. De outro, essa vontade está perpassada por condicionantes atuais (regras do sistema a seguir em sua prática) e do passado (história pessoal e formação profissional).

O desafio consiste em analisar essa contradição a partir da realidade, numa tentativa de superar as idéias de que o professor é o “vilão” (responsável por todos os impedimentos à efetiva Educação Sexual da criança) ou a “vítima” (impossibilitado de promover qualquer mudança, devido aos determinantes do sistema), ambas fruto de um perfil conservador.

Conforme Mello (1981) a formação profissional é um dos fatores que mais influem na concepção do ideário pedagógico do professor. Pudemos observar que a maioria dos professores fez cursos de magistério (ensino médio) e faculdades, cuja ênfase recaia sobre os recursos técnico-didáticos do professor, portanto parece coerente que se preocupem mais com o programa a ser cumprido do que com interesse e a necessidade das crianças, permanecendo fiel à formação recebida. E isso parece repercutir também em suas concepções sobre os limites dos seus alunos para o trabalho com os conteúdos da sexualidade. Segundo a maioria, as crianças não podem e/ou devem trabalhar estes conteúdos devido a suas condições etárias (falta de maturidade física), psicoculturais (falta de controle emocional), condições econômico-morais (falta de estrutura material social e familiar) e a suas condições intelectuais (falta capacidade para aprender), isto é, não há nenhum tipo de questionamento da escola e do seu trabalho. A “culpa” da não consecussão da Educação Sexual é atribuída às crianças.

Na mão contrária, para um grupo de professores o limite imposto se deve às condições didático-metodógicas (falta de estratégias ou de receitas pedagógicas) vigentes na escola. Eles acreditam que as crianças podem aprender sobre a sexualidade na escola se forem utilizadas as estratégias certas. Porém, no momento em que este grupo de professores avalia o seu trabalho, não levam em conta a totalidade da situação e não conseguem compreender por que a sua vontade de fazer, não é suficiente para transformar a prática. Embora se mostrem dispostos a inovar, seguir novas orientações e admitam que não sabem o que fazer, no momento de buscar resoluções, imaginam que poderiam resolver o problema com receituários prontos e dando mais amor às crianças e, na prática recorrem ao controle disciplinar e à imposição de modelos, estratégias típicas da pedagogia tradicional, ou seja, na falta de saber o que fazer, fazem sempre a mesma coisa.

A dificuldade de reconhecer que lhes falta a capacitação técnica necessária, acaba por neutralizar a disposição para a mudança. Ao não se aperceberem como parte do sistema repressivo escolar, ou mais, especificamente, que as limitações do seu trabalho fazem parte das inúmeras carências do sistema e, assim reconhecerem suas incompetências se mostra muito ameaçador para os professores. É nesse sentido que dizemos que falta aos professores a compreensão da totalidade da situação e, por isso,

não conseguem dela imergir e tomar consciência de sua realidade na escola e de suas possibilidades de ação enquanto professores.

Diante das limitações deste estudo, não temos condições de definir, exatamente, o que falta a esse grupo de professores que lhes impede integrar suas diversas críticas e efetuar uma mudança radical em sua prática. Contudo, entendemos que a qualificação profissional, a consciência crítica e o compromisso político do professor dependem em grande parte de sua formação. Enquanto os professores se formarem em escolas que pregam o essencialismo da história dos heróis, da filosofia da natureza humana, da biologia determinista das desigualdades e da psicologia dita científica, os “problemas” escolares, neste caso específico, a Educação Sexual das crianças, continuarão sendo atribuídos às deficiências e carências do aluno, encobrindo, desse modo, a incompetência do sistema. Entendemos que o professor só poderá alcançar uma prática transformadora na medida em que conquistar o poder de agir e decidir sobre a sua ação com consciência crítica, maioridade intelectual e autonomia ética.

4. 4. 5 - O trabalho docente

Para que possamos compreender o trabalho docente atual é importante compreender e refletir historicamente sobre o início da feminização dessa profissão. Segundo Apple (1998), classe, sexo e ensino são categorias indissociáveis. O autor sugere que o magistério feminino está diretamente relacionado a “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe.”³²⁴

Um breve olhar sobre a história da educação brasileira fornece indícios sobre as razões pelas quais o trabalho docente, foi se tornando uma profissão feminina e desvalorizada. No princípio a docência era uma função realizada somente por homens, porém, aos poucos, isso foi mudando em decorrência dos baixos salários oferecidos e da sua aceitação resignada apenas por parte das mulheres.

³²⁴ APPLE, M. *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia*, Cadernos de Pesquisa, nº 64, p. 14-23, São Paulo, 1998, p.15.

Para justificar o êxodo masculino do magistério, algumas práticas discursivas buscaram “naturalizar” a inclinação feminina para docência, alegando que as mulheres tinham este “dom” natural, uma vez que o magistério era uma extensão do lar. Assim, a profissão foi desenhando uma identidade marcadamente feminina e desprofissionalizada, associação a ideários de afetividade, paciência, vocação etc.

Tais discursos “naturalizantes”, na verdade, se prestam a camuflar a vigilância e o controle exercido sobre a mulher, haja vista que a profissionalização do magistério, ainda que mal remunerada, era a única chance real vislumbrada pelas mulheres para escapar do tradicionalismo da sociedade do período e buscar uma forma de realização pessoal, que lhe foi negada ao longo de séculos.

Durante o Império, a Escola Normal representava a única oportunidade das mulheres prosseguirem seus estudos além do curso primário, abrigando tanto as mulheres que queriam efetivamente lecionar, como as que apenas buscavam adquirir uma boa formação geral antes do casamento. Estes, entre diversos outros fatores, contribuíram para o desprestígio social da profissão, a parca remuneração e baixa qualificação, assim como a forte presença de moças nos Cursos Normais.

A influência liberal e da ciência positiva na educação reforçaram tais fatores, ao classificar a mulher como elemento “ideal” para o magistério de crianças, usando como justificativa, que apesar da sua condição de “inferioridade” intelectual, era de reconhecimento geral a sua “superioridade” moral. Por essas e outras, foi se tornando corrente a idéia de que vocação e desprendimento generoso bastam para que uma pessoa se encaminhe para essa profissão, crença essa que gerou a ilusão de não haver necessidade de preparo especializado para educar crianças.

O cenário escolar encontrado na realidade concreta da escola básica, contempla a tradicional feminização do magistério elementar, já que a profissão é assumida maciçamente por mulheres, contabilizando 89% da população geral de professores. Esta tendência majoritariamente feminina aliada à influência predominante de uma determinada ciência na definição e na análise dos problemas pedagógicos, no caso específico brasileiro: a psicologia, produziram um ideário educativo maternal, focado nas dimensões meramente afetivas do trabalho pedagógico, que levou as professoras a

confundirem profissão e vida familiar. A “maternagem” se prestou a desfigurar ainda mais a profissionalização docente ao encarnar a segunda mãe ou a “tia” dos alunos.

Freire (1994) alerta para o perigo decorrente da associação entre professora e tia, enfatizando as perdas que ela significa em relação à identidade profissional das professoras:

[...] aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional [...] é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.³²⁵

O sexismo histórico da profissão docente, que é expresso na feminização e na maternagem do magistério infantil, na verdade, serviu, sobremaneira, para justificar as manipulações salariais e econômicas impingidas às trabalhadoras da educação e a desprofissionalizar a mulher.

O problemático perfil institucional encontrado na escola básica: centralizado, burocrático e conservador, fundado na pedagogia tradicional e no positivismo científico do sistema é agravado pelo sexismo, em decorrência da feminização e da desprofissionalização do magistério, posto que todas estas características tendem a salientar o aspecto técnico e esvaziar a dimensão ético-política do trabalho docente.

Contudo, vale salientar que se boa parte dos professores demonstrou uma postura política mais afeita ao conservadorismo em relação ao processo educativo geral e, mais especificamente, à Educação Sexual, o estudo revelou, também, a existência, no interior da escola básica, de um seleto grupo de professores, aos quais chamaremos de “críticos”, que reconhecem as deficiências internas do processo educativo e suas limitações enquanto promotores de uma Educação Sexual efetiva e que valorizam o compromisso ético e político com a transformação da realidade.

Considerando que os mais críticos têm uma experiência acumulada de 5 a 15 anos de magistério, cruzando esses dados com a predisposição em desenvolver trabalhos em torno das múltiplas dimensões da sexualidade humana em sala de aula, percebemos que este grupo é constituído, prioritariamente, por profissionais mais jovens (até 37 anos), portadores de diplomas de graduação e pós-graduação em nível de especialização e extensão, que realizaram seu processo de formação a partir da década de 1990, depois,

³²⁵ FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Cortez, 1994, p.11-12.

portanto, da abertura política do país e da tentativa de revitalização dos cursos de formação de professores. Provavelmente, cursaram escolas ou universidades cujos conteúdos e metodologias se mostravam mais críticos, baseados em tendências pedagógicas históricas e sociais, comprometidos com a transformação da realidade. Nesse sentido é possível que este grupo perceba com mais clareza as limitações da ação da escola em função de suas distorções internas e externas, sem que isso coloque em questão a sua própria qualidade profissional.

No plano da predisposição para a ação, um número significativo de profissionais, acredita na possibilidade de desenvolver trabalhos mais significativos e abrangentes sobre a sexualidade humana, através de modificações a serem introduzidas nas condições escolares. Entre estas, a ênfase maior foi dada à:

- Programas de capacitação.
- Aquisição de material didático.
- Envolvimento da família.

No entanto, no nível da sala de aula, o que foi enfatizado de modo geral foram apenas medidas paliativas, afeitas à orientações utilitaristas, baseadas em informações biológicas - sanitárias, retomando um compromisso restrito de abordar apenas aspectos “perigosos” da sexualidade, por meio recursos estratégicos. As concepções dos professores parecem indicar maior lucidez quanto às ações de caráter geral, do que nas suas ações educativas particulares. Este evento pode ser justificado, de certo modo, pelo fato dos professores não terem sido consultados e/ou recebido qualquer qualificação prévia para tratar desse tema.

Verificamos, enfim, que as concepções acerca da Educação Sexual foram construídas em função da experiência concreta e imediata do professor com a sua própria sexualidade. Nelas há, portanto, um certo senso de realidade; o que pode ser chamado de bom senso. Ao mesmo tempo, expressam também uma série de valores dominantes institucionalizados, típicos da ideologia liberal, da ciência positivista e da psicologia behaviorista, desembocando no tecnicismo educacional, que são absorvidos em função de seu caráter supostamente universal, lacunar e atemporal. Nesse sentido, as visões e percepções dos professores constituem um material que não pode ser descartado, sob a pena de obscurecer a realidade da Educação Sexual escolar que se quer transformar.

4. 4. 6 – Os limites à Educação Sexual na escola vistos pelo professor

A maneira como o professor vê a criança e a sexualidade, de certa forma, determina as práticas eleitas para serem desenvolvidas em sala de aula. Podemos dizer que a explicação para o baixo investimento em atividades que envolvam a Educação Sexual da criança advém dessas percepções.

Os relatos e observações demonstraram que para boa parte dos professores o processo de ensino e aprendizagem da sexualidade humana apresenta uma ampla gama de dificuldades que, provavelmente, têm origem no tipo de formação recebida no contexto familiar, social e profissional, haja vista que uma parcela considerável reconheceu ser oriunda de contextos educativos rígidos e repressivos que tenderam a negar a sexualidade, silenciando-a ou falando dela de modo (re) velado.

Embora esta realidade seja comum à ampla maioria dos professores, há algumas diferenças no modo como determinados grupos percebem essas dificuldades, ainda que elas continuem a ser explicadas à luz de sua formação pessoal e profissional.

Percebemos que para alguns professores, a dificuldade do trabalho pedagógico da sexualidade é acrescida de uma descrença generalizada na capacidade intelectual das crianças, um fenômeno que expressa uma postura oposta ao reconhecimento das vantagens advindas das condições escolares das crianças, independente da fase de desenvolvimento psicobiológico em que se encontram. Eis alguns depoimentos:

- Essas crianças têm a aprendizagem muito comprometida, não têm a mínima noção para acompanhar um conteúdo como esse.(Prof.W)
- Com as crianças que temos aqui na escola não se pode tratar desses assuntos. Vira uma bagunça, gritam e falam palavrões”.(Prof. Y)
- Os alunos vêem sexo demais na rua, na televisão, acho que até em casa e ficam maliciosos, não dá pra falar...(Prof.X)

Considerando estas práticas discursivas, o que pudemos apreender (mesmo de forma limitada) é que o modo como vêem a criança implica a negação de qualquer estratégia que possa levá-la a superar a condição existente, já que é considerada tanto intelectual como moralmente incapaz. Esta visão se fez acompanhar de uma certa tendência em culpar a condição e o comportamento da própria criança pela dificuldade para trabalhar a temática.

Na mesma esteira, a “falta de apoio familiar”, foi citada como uma limitação que, na visão dos professores, é agravada pelo fato das crianças serem, em sua maioria, advindas de famílias das camadas populares. Por via de consequência, os professores tendem, também, a atribuir a sua dificuldade para trabalhar com os conteúdos da sexualidade, às condições de vida desfavoráveis das famílias das crianças, possivelmente, por estas formações familiares não se encaixarem no modelo legitimado em seus discursos, pois justificam que a dificuldade do trabalho com “aquelas” crianças, decorre de serem oriundas de:

- Lares desestruturados, a maioria sem pai, sem limites, sem moral, que deixam as crianças muito soltas.
- Famílias desagregadas e promíscuas...

A ocorrência destes, entre outros tantos discursos afeitos ao moralismo proferidos nos relatos e práticas dos professores denota uma visão preconceituosa e discriminadora tanto da criança como da família pobre, concebidas, como intelectualmente defasadas e moralmente afetadas.

Ainda, em relação a essas dificuldades, dois educadores, adotando uma postura saudosista em relação a outros tempos, se referiram ao comportamento da criança e à qualidade da escola:

- Antigamente os alunos tinham respeito pelo professor e a escola era mais puxada, agora com todo mundo na escola e essa aprovação automática eles vão passando de um ano pro outro mesmo sem saber nada, estes alunos não estão nem aí pro professor. (Prof.Z)
- Antes era bem diferente, com esta clientela não dá pra trabalhar nada, são indisciplinados e desbocados, não têm berço, sabe... (Prof.Y)

Estas referências indicam a existência de um certo consenso sobre a população de alunos, portadora de fato de dificuldades econômicas, mas, sobretudo, de defasagens geradas no interior da própria escola. Quando afirmam que as crianças são incapazes de aprender pelas suas condições de classe, o aspecto que se destaca é um certo pesar pela ocorrência da universalização do acesso à escola, culpando a vítima (criança pobre) pelas iniquidades a que é submetida. Pensamos que, também, esta visão seja criada a partir de um modelo de criança e de família “ideal”, que não corresponde à população concreta que hoje chega à escola básica da rede pública, gerando assim uma atitude preconceituosa. Por outro lado, ao culparem a origem de classe e a condição da criança

pelas dificuldades do processo educativo, estes professores parecem desconsiderar a qualidade e a natureza da própria prática educativa que desenvolvem.

Ao explicarem a razão das dificuldades como provenientes de comportamentos prejudiciais que costumam ser mais encontrados nos alunos “carentes”, as justificativas dadas recaem sobre as características culturais dessas crianças ou a situação econômica e moral de suas famílias. As análises levam à inferência de que há uma tendência no sentido de se ignorar a possibilidade da escola vir a criar novos padrões, mais adequados, e mudar os comportamentos. A escola não é percebida pelos professores como um espaço de transformação, frente às condições de vida de sua população. Avançando neste sentido, indagamos se esta atitude conservadora e excludente não pode ser considerada um dos condicionantes da real má qualidade da educação encontrada nas escolas em geral e, mais, se este não seria um dos fatores decisivos para a fabricação, manutenção e reprodução de preconceitos sociais/sexuais na mente das crianças.

4. 4. 7 – Um outro olhar

A fim de defender a tese de que a escola é um espaço de contradição, sob os aspectos de adaptação e transgressão do estabelecido, e que é essencial desvendar o seu cotidiano para a apreensão do movimento existente em seu interior, vale destacar que encontramos também um pequeno grupo de professores que resiste e se esforça para elaborar práticas educativas fundadas em outro tipo de perspectiva: transformadora e emancipatória. De certo modo, para estes, emancipação significa o mesmo que conscientização. Esse tipo de perspectiva tem origem em uma preocupação comum: promover uma educação de qualidade para todas as crianças, a partir das reais necessidades da escola e da sua população concreta, integrando teoria e prática.

Ao lado da sólida qualificação técnica e pedagógica revelada na ação educativa cotidiana, verificamos, também, que entre estes professores, o compromisso ético - político com a transformação da estrutura da sociedade desigual, que é assumido em suas posturas e ações se constitui em um dado inseparável de seu trabalho, sem o qual suas práticas não fariam sentido. Por meio das observações e relatos percebemos como este grupo concebe a educação de modo geral e mais, especificamente, a educação

sexual da criança, o tratamento que dão ao conhecimento socializado e o clima da sala de aula, que criam pelas estratégias de ensino.

Grande foi a tentação de classificar esses professores como *transformadores* em oposição aos *conservadores*, apontados anteriormente. No entanto, procuramos evitar classificações, uma vez que o que encontramos foram posturas e atitudes que trazem indícios, que aventam a possibilidade de repensar e redefinir a questão da educação sexual na escola, indícios estes que precisam, no entanto, ser melhor estudados.

O que une esse grupo heterogêneo é a disposição para buscar, a partir dos conhecimentos que dispõe, recursos e alternativas para o trabalho pedagógico, que não pressupõem mudanças muito radicais no plano teórico – metodológico.

4. 4. 8 - Quando a criança não é vista como “imatura”, “culpada” ou “incapaz”.

Existe no grupo pesquisado professores que entendem a criança dessa escola como um ser humano em plena construção de suas possibilidades. Embora não ignorem as suas dificuldades concretas, acreditam que estas poderão ser superadas, caso a escola atue de maneira adequada. Entendem, ainda, que a mudança de postura na prática de classe é fundamental, pois é necessário dotar as crianças de um conhecimento básico e indispensável sobre a sexualidade que elucide sua curiosidade ansiosa, de modo a desenvolver a consciência necessária para construir uma inteligência sexual emancipada.

Para esses professores, as dificuldades do trabalho docente com os conteúdos da sexualidade não podem ser atribuídas à faixa etária, incapacidade intelectual ou moral e, tampouco, à classe social das crianças que frequentam a escola básica, mas a uma série de outros fatores, independentes das crianças, que geram a carência e/ou ausência da produção adequada desse conhecimento na escola. O depoimento a seguir é ilustrativo:

- Essas crianças são lesadas pelo sistema educacional. Lesadas porque nós professores ainda nem nos demos conta do que é a Orientação Sexual, o que dizer de colocá-la em prática. Acredito que a criança pode e precisa receber esta educação na escola básica. O que a gente tem que descobrir agora é o jeito certo para fazer isso. As crianças têm esse direito. (Professora T)

Duas professoras mostraram alguns trabalhos desenvolvidos antes do nosso período de observação participante na escola, reiterando a necessidade de trabalhos contínuos e sistemáticos. Segundo as professoras, os trabalhos foram desenvolvidos a

partir de um grave problema experienciado na realidade escolar: a exploração e o abuso sexual de crianças, ou seja, os mais graves problemas estabelecidos entre a sexualidade e a infância – a pedofilia e a prostituição infantil. Nos casos específicos, promovidos pelos próprios familiares. Segundo as educadoras, se as crianças tivessem acesso ao conhecimento que a escola deveria ajudar a construir, provavelmente, as crianças teriam, pelo menos, consciência de que aquela situação não era comum e aceitável e teriam condições julgar, decidir e denunciar a violência, rompendo com a situação de subjugação, opressão e dominação.

- Aqui já tivemos casos de crianças prostituídas pelos próprios pai, que vinham buscá-las no meio da tarde para atender “clientes”. (Professora D)

- Algumas crianças são abusadas e nem se dão conta da situação. Me chamou a atenção uma menina da segunda série, narrando para a coleguinha as “brincadeiras” com o seu tio, sem qualquer sentimento de vergonha ou pudor.. (Prof. M)

- Outras crianças sofrem violência, mas têm medo de falar, no caso que tivemos aqui ela disse que a mãe não acreditava nela. (Professora T)

Nos casos relatados, além do trabalho indireto dos problemas, de modo a preservar a intimidade das crianças, com a representação gráfica das diferenças entre adultos e crianças em desenhos, gráficos e contas, além da discussão dos direitos das crianças a partir da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, as professoras trabalharam, ainda, as representações dos papéis sexuais masculino e feminino na escola, na família e na sociedade. E, uma vez confirmadas as suspeitas de pedofilia e prostituição infantil, apresentaram denúncia no Conselho Tutelar do município, que segundo consta nos documentos consultados, deu início a uma investigação.

É importante não perder de vista que em uma estrutura social marcada por relações desiguais entre homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres, tende a perpetuar as condições de expropriação dos oprimidos de tal modo, que parece que resta a estes apenas a opção de acatar sem resistência as ordens do opressor.

- As crianças submetidas a violência sexual obedecem o agressor, porque têm medo ou não se dão conta do abuso. Isso é desumano... não pode continuar acontecendo... Todos nós temos responsabilidade nisso. Acho que um trabalho educativo feito a partir da realidade das crianças aqui da escola, poderia mudar essas situações. (Professora T)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como abuso sexual: “toda situação em que a criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de pessoas

mais velhas. O uso de poder pela assimetria entre abusador e abusado, é que mais caracteriza essa situação.” De acordo com o Centro de Referências, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes (Cecria), essa é uma situação de “ultrapassagem de limites de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer viver, de regras sociais e familiares e de tabu.”

No Brasil, de acordo com o estudo *Abuso sexual contra crianças e adolescentes – os (des) caminhos da denúncia*, realizado em 2000 pela pesquisadora Eva Faleiros, da Universidade de Brasília (UnB), 60% dos abusadores são parentes e 95,7% são homens. Entre as vítimas, 69% são menores de 12 anos, sendo que a maior incidência de casos está na faixa de 7 a nove anos, isto é, a faixa etária dos alunos da escola básica.

Outros dados alarmantes podem ser encontrados no Relatório de Saúde Mundial de 2004, OMS. Segundo o qual, a vítima em geral é menina, adotada ou aparentada, já possui um histórico de abuso e tem problemas no lar, como pais em litígio ou abuso de drogas e álcool. O abuso sexual, em geral, não é feito apenas uma vez, mas durante semanas ou mesmo anos. A violência física raramente é utilizada, pois os abusadores convencem a vítima de que ela não está fazendo nada de errado, na mesma medida que as violações dos direitos humanos da criança se tornam cada vez mais graves.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que todas as crianças e adolescentes têm direito à proteção integral e que são sujeitos com direitos especiais, porque são pessoas em processo de desenvolvimento, enfatizando a importância de “assegurar como prioridade para as crianças e adolescentes, a efetivação desses direitos fundamentais onde se incluem, entre outros, o direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação.”

A Educação Sexual escolar precisa ser compreendida, portanto, como um direito humano e social da criança, pelo seu reconhecimento como sujeito de direitos e, por via de consequência, o reconhecimento dos seus direitos sexuais como direitos humanos, expressos no respeito à dignidade da pessoa, à integridade física e mental, à autonomia e à intimidade.

Diante dos fatos relatados pelas professoras, intensifica-se a necessidade de conscientizar crianças e jovens, via Educação Sexual escolar, de modo a fazer com que

esses tipos de crime, primeiro possam ser identificados como tal pela criança, vítima de abuso e/ou exploração sexual, e, segundo para que este crime seja denunciado e não permaneça impune.

É importante não perder de vista que no contraditório universo escolar existem professores que se preocupam com a aprendizagem, a integridade e os direitos humanos das crianças; que acreditam nas suas potencialidades, demonstram interesse no sentido de trabalhar suas dificuldades concretas, tanto no plano pessoal como no coletivo, baseados na crença do poder transformador da educação, na possibilidade de superação das condições de opressão e na sua capacidade de aprender.

Essas preocupações pressupõem a necessidade de planos de intervenção e de novos e melhores caminhos para a ação pedagógica que, de um lado, levem as crianças a identificar os problemas encontrados ao longo de sua vivência concreta e lutar contra as tentativas de violação de seus direitos, e, de outro, suponha o compromisso de lhes fornecer e garantir a aprendizagem dos conhecimentos científicos indispensáveis, capazes de ampliar a compreensão dos múltiplos sentidos da sexualidade enquanto expressão da emoção, do auto-conceito, da afetividade, da ética, das relações sociais de poder, da estética, enfim, das diversas e abrangentes dimensões que dão à sexualidade a significação própria da ontologia humana, tendo por horizonte a possibilidade de construção de uma vivência consciente, realizadora e autônoma de cada uma de suas fases.

Por fim, com base no que tratamos de elucidar até aqui, alguns pontos merecem ser destacados. A constatação de que a escola não está cumprindo seu papel social, satisfatoriamente, na Educação Sexual das crianças é um ponto de partida; mas tal reconhecimento não é suficiente para pensar em modificá-la, mesmo se considerarmos que alguns professores revelam predisposição para agir.

As análises anteriores exigem o aprofundamento de uma discussão em busca da definição da *identidade do educador sexual*, dada a importância da ação pedagógica enquanto instância mediadora que estabelece a relação de reciprocidade entre indivíduo e realidade, e da pedagogia como práxis pedagógica, ou seja, como um saber, intrinsecamente, ligado ao compromisso de transformação de pessoas e de desmistificação e crítica da cultura.

O ponto essencial a ser realçado é a responsabilidade que o professor tem na prática que desenvolve, para que possa identificar *o quê e como deve fazê-lo*, de forma a garantir uma educação de qualidade. A tendência no sentido de mistificar, culpar, patologizar, discriminar e estigmatizar as categorias que envolvem a sexualidade humana no cotidiano da realidade prática do trabalho docente é uma tendência que revela a necessidade de redefinir e redimensionar a formação desse educador no que se refere à visão de mundo, de ser humano, de criança, de sexualidade, dos conteúdos do conhecimento e dos valores da educação, do papel da escola, do currículo, entre outras, na medida em que esta formação tem se revelado insuficiente e inadequada tanto quanto aos seus objetivos como aos seus meios de ação.

Por outro lado, a partir do que foi apresentado, o que tentamos indicar no último item é que um grupo de professores, ainda que reduzido, anuncia a possibilidade de nova prática. Nova em face da postura frente ao aluno concreto que chega à escola pública, à consistência dos conhecimentos que socializa e ao compromisso ético-político com o mundo e com a luta em favor dos direitos e contra a opressão. Novas, também, são as práticas de ensino (tendo em vista a construção de conhecimento) e a satisfação dos professores diante da ação que realizam, além do compromisso profissional expresso na vontade de aprender para melhor ensinar. No interior dos estreitos limites desta pesquisa, consideramos que estas “pistas” podem anunciar uma prática qualificada, porém, estas precisariam ser reestudadas em outros trabalhos para que pudessem ultrapassar o específico e serem generalizadas.

A seguir, buscamos historicizar as descuradas bases sobre as quais tem se apoiado a formação do professor brasileiro e as tendências pedagógicas que a tem influenciado, de maneira que “a partir delas e contra elas” possamos vislumbrar novos e melhores caminhos para a formação do educador sexual e, por via de consequência para a melhoria da qualidade de ensino.

4. 5 - Um pouco de história

Um breve olhar sobre a história da educação brasileira revela ter sido uma verdadeira tradição a presença de professores leigos, especialmente para a educação das

séries iniciais, fato que na atualidade, ainda, não se constitui em exceção. Alguma preocupação com a formação para o ensino primário era preconizada no período do Império, embora pouco ou nada tenha sido concretamente feito para tratar da qualificação do professor.

A primeira experiência de um curso de formação de professores no Brasil aconteceu no Segundo Reinado, em 1835, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Outras quatro escolas de formação foram sendo instituídas progressivamente em outros estados até meados do século XIX, na mesma medida em que se acentuavam os números, tanto absolutos como relativos, de professores sem habilitação para o magistério.³²⁶

Em paralelo à expansão quantitativa das escolas normais, ocorreu o enriquecimento de seu currículo, a ampliação dos requisitos para o ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais, destacando-se as de Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco eram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, excluindo sumariamente as mulheres ou prevendo uma futura criação de escolas normais femininas. Os mecanismos de exclusão feminina eram encontrados desde a escola primária, cujo currículo para o sexo feminino era reduzido e diferenciado, contemplando apenas conteúdos para o domínio de trabalhos domésticos.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, predominando progressivamente a frequência feminina. Ao que parece já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, haja vista que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por intelectuais e políticos.³²⁷

Se de um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher tradicionalmente cultivadas e os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos de 1870. De outro, o magistério feminino apresentava-se como solução para o

³²⁶ AZEVEDO F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil*. 1961, p.567

³²⁷ TANURI L. *O ensino normal no Estado de São Paulo*. 1979 São Paulo: FEUSP.

problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da sua reduzida remuneração.

A primeira escola Normal de São Paulo contava com um único professor, da Faculdade de Direito e era endereçada apenas aos homens. Em vinte anos não formou mais do que 20 professores. Com a criação das escolas femininas, lecionavam as professoras do Seminário das Educandas, estas eram recrutadas “*entre as órfãs que tendo 18 anos completos, não se casavam ou não se empregavam para serviços domésticos, e eram providas nas primeiras cadeiras de primeiras letras.*”³²⁸ Embora esse curso fosse aberto, a intenção do governo era aproveitar as educandas no magistério como uma forma de resolver a escassez de professores, devido aos baixos salários.

O ensino primário e a escola normal do final do século XIX eram de responsabilidade provincial, desse modo, quando efetuavam reformas, estas se restringiam aos limites de cada Estado. No que tange ao currículo, os cursos normais eram compostos de disciplinas de caráter geral e algumas poucas matérias de caráter pedagógico, denotando precariedade na qualificação técnica e didática.

A política liberal, adotada após 1870 no Brasil, trouxe algumas transformações, na maior parte das vezes, impostas pelos próprios acontecimentos sociais. O crescimento da população, o número cada vez maior de analfabetos e a necessidade de reduzi-los levou ao reconhecimento oficial da necessidade de expansão da escola elementar, sem que para isso, no entanto, houvesse o respectivo aumento de receita para as despesas com a educação e, por conseguinte, o investimento na qualificação do professor. As mudanças foram acontecendo no simples jogo das forças naturais.

A reforma educacional paulista realizada em 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal, que passou a contemplar *escolas-modelo* anexas, a bem da prática de ensino que os alunos ali deveriam realizar. Já a Constituição Republicana de 24/2/1891 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. A segunda década do período republicano no Brasil é que trouxe algumas alterações para o ensino oficial. Dentre as reformas empreendidas consta a Lei Maximiliano, de 1915, que modificava os

³²⁸ AZEVEDO F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil*. 1961, p. 586.

dispositivos referentes ao exercício do magistério, estabelecendo exigências relativas à idoneidade moral dos professores, além de estabelecer um regime de concurso para o provimento das cadeiras das escolas oficiais e fixar as condições para o reconhecimento do ensino particular.

Segundo Martins (1987), depois do final da I Guerra Mundial (1918), a expansão do nacionalismo populista e a luta contra o analfabetismo, fizeram surgir na história brasileira a categoria do *político-educador*, que a partir de então, assumiu a liderança educacional. Os político - educadores se tornaram teóricos da educação brasileira. Vale destacar que tais político-educadores, jamais enfrentaram quaisquer experiências concretas de sala de aula, eram os pioneiros “teóricos de gabinete”.³²⁹

A categoria dos teóricos de gabinete da educação tinha como pano de fundo os ideais do liberalismo e costumava legislar mais em nome de grupos econômicos do que dos docentes, com frequência, tendiam a manipular os professores se aproveitando da necessidade que tinham de preservar os empregos, apesar dos baixos salários recebidos.

Em 1920 o Estado de São Paulo contava com dez escolas normais públicas, um dado importante para satisfazer as exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época e que evidenciava a tendência de progressiva elevação do nível do curso normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. No interior dessa tendência houve o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares (intermediários entre o primário e o normal) em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920.

A partir de 1920 o cenário educacional brasileiro foi sendo modificado pelas forças econômicas, políticas e sociais e, também, por movimentos educativos de caráter ideológico. A segunda década do século XX anunciava a chegada do Movimento Escola Nova no Brasil, promovendo algumas reformas esparsas no ensino público. O processo de industrialização e urbanização crescentes gerava novas classes sociais, ampliando a classe média. Essa mudança aumentou a demanda pela escolarização, uma vez que o indivíduo necessitava de maior preparo, como meio para ascender profissionalmente.

O sistema educacional condicionado por tais fatores expandiu a rede de ensino público e redefiniu o papel da escola. As reformas nos Estados de São Paulo, Minas

³²⁹ MARTINS M. A. *O professor como agente político*. São Paulo, Saraiva, 1987. p.28

Gerais e Rio de Janeiro, visavam atender as necessidades colocadas pelo desenvolvimento industrial urbano e a proposta dos educadores de terem cargos de direção na administração escolar.

Nesse momento o exercício do magistério primário era facultado aos concluintes do curso secundário, mediante um exame de Pedagogia e Didática e do estágio em grupos escolares. Assim, foi tirada das Escolas Normais a função precípua de formar o professor, por conseguinte, alastraram-se escolas particulares em detrimento das oficiais devido à facilidade de equiparação, elitizando o curso.

Em 1927, a reforma empreendida por Francisco de Campos em Minas Gerais resultou da ideologia que considerava a escola um meio de aperfeiçoamento da vida social. O Regulamento do ensino das Escolas Normais promoveu a ampliação dessas escolas tanto na cidade como no campo e apesar da proposta das escolas ter um caráter profissionalizante, na realidade prática, o que predominava eram as disciplinas de cultura geral.

No Distrito Federal, Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo em 1928 foi a que alcançou maior êxito, a meta era implantar um sistema de ensino destinado às camadas populares. A partir dessa reforma, o Curso Normal foi redefinido e ampliado para cinco anos, sendo três de caráter geral e dois de caráter profissional.

Tomando este cenário como pano de fundo, o que pode ser observado é que até meados da década de 1930 a formação do professor brasileiro se assentou na transmissão de uma cultura geral que enfatizava a teoria sem qualquer preocupação de articulá-la com a prática educacional e se fundou na “pedagogia tradicional”, definida por Saviani (1982) como centrada no professor, dono do saber e da autoridade, que transmite o conhecimento e leva o aluno à passividade.³³⁰

Até 1930, a formação de professores para o ensino secundário não contava com instituições específicas, ficando entregue, conforme o desabafo de Francisco Campos: *ao acaso da improvisação e da virtuosidade*. Em 1931, instituiu-se a obrigatoriedade de incluir na estrutura universitária a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo. Entretanto, nesses cursos de formação pedagógica,

³³⁰ SAVIANI D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. SP: Cortez/Autores Associados, 1982, p.9.

acentuava-se uma tendência profissionalizante estreita. O projeto de unificação do processo de formação de professores para todos os graus do ensino, no nível da universidade, permanece no nível da utopia do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, em vários Estados brasileiros até a atualidade.

Após a Revolução de 1930, Anísio Teixeira, um dos renomados Pioneiros da Escola Nova no Brasil, realizou uma reforma que atingiu todo sistema de formação do magistério primário. Em 1932 criou o Instituto de Educação, um sistema completo, abrangendo todos os graus de ensino, do pré-primário ao superior. Os alunos, futuros mestres, desenvolviam suas atividades de observação e experimentação pedagógica com os alunos da escola primária e pré-primária. Esta reforma valorizou a formação do magistério primário e a Escola Normal oficial.

Os ideais *escolanovistas* se expressaram de maneira mais clara em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos principais signatários foram Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O Manifesto surgiu em decorrência dos conflitos entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

O ideário *escolanovista* precisa ser compreendido a partir do contexto em que foi gerado. A industrialização crescente exigia a ampliação das escolas, as rápidas mudanças requeriam a preparação para o novo e supunham que as desigualdades sociais poderiam ser superadas através da mobilidade social alcançada via escolarização. Esta concepção de escola redentora, por meio da qual todos poderiam garantir “seu lugar ao sol”, representava os ideais do liberalismo, a teoria política e econômica da burguesia.

Estudos posteriores revelaram que a dita equalização, na verdade, dissimulava a reprodução do sistema. E mais, contribuía para a elitização do ensino, devido às exigências de infra-estrutura e qualidade de seus profissionais; a crítica ao autoritarismo da velha escola tradicional descambou na indisciplina e sua ênfase no processo foi confundida com o aligeiramento do conteúdo de ensino.

A crença generalizada pela *escola nova* era a necessidade de “cientificizar” a educação, sobretudo, via psicologia. Nesse contexto, o papel do professor era de agente estimulador para que a criança se desenvolvesse por si. O *escolanovismo* propôs um

papel passivo para professor e foi o responsável pela propagação do mito da neutralidade educativa.

Com a ênfase *escolanovista* posta na atividade, motivação e interesse do aluno (o centro do processo), nos métodos e técnicas (unidades didáticas, método de projetos etc.) o eixo foi deslocado do conteúdo para o método. Essa tendência surgiu das críticas feitas à pedagogia tradicional, que não ajudava na equalização social, sob a influência das contribuições da psicologia e da biologia. Nessa perspectiva, as práticas de ensino e de formação de professores passaram a supervalorizar os aspectos emocionais e afetivos dos métodos e técnicas da psicologia educacional em detrimento da cultura geral do ensino “tradicional”.

O *escolanovismo* parte do princípio de que a qualificação do professor deve se centrar em disciplinas de caráter prático, em princípios psicopedagógicos aplicados à educação. O resultado desse modismo pedagógico foi a idealização do processo ensino-aprendizagem, primeiro porque se passava ao futuro professor uma concepção genérica e idealizada de criança; e, segundo, porque ao desconsiderar os determinantes sócio-econômicos, tornou a educação escolar a - histórica, descontextualizada, neutra, sobretudo como um espaço em que seus membros, não importando as diferenças, devem se aceitar mutuamente e respeitar a individualidade. Esta tendência se enfraquece na medida em que desconsidera que a escola transmite modelos de comportamento, bem como idéias e valores, muitas vezes, preconceituosos e estigmatizadores. Ao divulgar modelos “universais e abstratos”, oculta o fato deles não serem tão abstratos assim, e assim se presta a conservar o *status quo*.

A política educacional do Estado Novo de Getúlio Vargas só foi definida em 1942, no que se refere ao ensino normal foram mantidas, durante o período getulista, praticamente, todas as orientações anteriores a 1937.³³¹ O ensino normal sofreu sua primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista.

A Carta outorgada em 1937 não conferiu aos Estados uma atribuição expressa, quanto à organização de seus sistemas de ensino, consagrada pela Carta de 1934, cabia à

³³¹ TANURI L. *História da Formação de Professores*. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 14, Campinas, Autores Associados: 2000, p.72.

União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” (CRFB, art. 15, inciso IX).

A política educacional centralizadora de Vargas traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino do país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, nome dado aos decretos-lei federais editados de 1942 a 1946. A palavra organicidade, ao longo desse período, foi confundida com uniformidade.

Em 1946 foi promulgada a Lei orgânica do Ensino Normal, determinando pela primeira vez as diretrizes gerais para todo o país no que dizia respeito à formação do magistério primário. Junto com o ensino profissional foram criadas as Escolas Normais Regionais (quatro anos), as Escolas Normais (três anos) e os Institutos de Educação (acrescidos de Jardim de Infância e Escola Primária), nestes o currículo era composto de disciplinas de caráter geral, com ênfase nas de caráter técnico-pedagógico.

A preocupação central com o método, herdada do *escolanovismo*, continuou a se fazer presente. Com a euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que já ocorriam na escola secundária e superior, atingiram também o ensino primário e a formação de seus professores, merece referência o acordo entre o MEC/INEP e a USAID, cujo objetivo inicial era a instrução dos professores das escolas normais no plano das metodologias de ensino, com base na psicologia científica, mas se estendeu, também, ao âmbito da supervisão e do currículo, com vistas a atingir os ocupantes de postos de liderança, para que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. Conforme Paiva & Paixão (1997):

Modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais.³³²

Os cursos para professores das escolas normais oficiais de todo o país constituíram, segundo as autoras, uma das atividades sistemáticas mais importantes do Programa. Ao buscar respostas para os problemas do ensino primário no campo das

³³² PAIVA, E. & PAIXÃO L., In: *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 37-57, 1997, p.43.

questões técnicas e metodológicas, este programa contribuiu para o estabelecimento da perspectiva pedagógica *tecnicista* que faria carreira nos anos 60 e 70.

No período de hiato democrático, pós-ditadura Vargas, permaneceu em vigor a mesma legislação do Estado Novo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe quaisquer soluções inovadoras para o ensino normal, a única diferença é que o ensino normal, assim como os demais cursos técnico-profissionalizantes, passou a ter equivalência ao curso secundário, mediante um exame de complementação.³³³

Na conjuntura histórica pós-1964, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocaram-se para os aspectos internos da escola: os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente; a “operacionalização” dos objetivos instrucionais e comportamentais; o “planejamento, coordenação e controle” das atividades; os “métodos e técnicas” de avaliação; e, a utilização de novas tecnologias de ensino, então, referentes, aos “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional, sob o referencial que passa a embasar a maior parte da produção pedagógica durante a década de 1970: a “Teoria do Capital Humano”.

Dentre as principais preocupações desse período, no âmbito da escola normal, colocava-se de um lado, uma alegada “descaracterização” profissional dessas escolas, o que resultava em desperdício de recursos, tendo em vista o desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério; e, de outro, *a falta de preparo adequado do professor da escola normal*, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam, geralmente, incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969 e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos Estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário. Ademais, já se começava a notar a perda da relevância dos cursos normais nas instituições que levavam o seu nome e dos Institutos de Educação.³³⁴

³³³ TANURI L. *Op. Cit.* p.73.

³³⁴ *Ibidem.* p.74

O curso normal, então disponível, começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo este que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão quantitativa do ensino de primeiro grau.

Sob a orientação pedagógica da visão *tecnicista*, utilizada a partir da década de 1970, acentuou-se a divisão do trabalho educativo, uma vez que esta parte do princípio que a tecnologia é que garante ao professor uma ação eficiente, portanto, a educação deve ser reorganizada a fim de se tornar objetiva, científica e operacional. Tal reorganização, sob a inspiração de teorias behavioristas de aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida, com atividades mecânicas, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser programada em detalhes.

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe graves conseqüências, pois a escola se revestiu de grande auto-suficiência, criando a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e técnicas. Nesse cenário o valorizado é a tecnologia, o professor se reduz a um mero executor, na aplicação de manuais pré-elaborados por outros, restringindo sua criatividade aos limites da técnica. O aluno é limitado a reagir a “estímulos” de maneira a corresponder às “respostas” esperadas pela escola para ter êxito e avançar, não se sabe, claramente, em quê e nem para onde.

No que tange à formação do professor, a ênfase da “pedagogia tecnicista” é colocada na competência técnica. O instrumento de trabalho do professor é o planejamento previamente elaborado, ao qual devem se ajustar quaisquer tipos de prática pedagógica. A penetração dessa tendência nos cursos de formação de professores produziu resultados visivelmente negativos, primeiro porque não gerou eficiência e produtividade, mas sim, uma prática fragmentada, separando os que “sabem”, “planejam” e “decidem”, dos que apenas “fazem”, executando o planejamento exterior e contrário a si; em segundo lugar, porque a não exigência de fundamentação teórica consistente, produziu um profissional intelectualmente desqualificado, incapaz de questionar a realidade educacional e refletir sobre o sentido de sua prática pedagógica; e,

por fim, pois ao enfatizar a aspecto técnico desconsiderou a dimensão ético-política da prática pedagógica e as condições concretas nas quais essas práticas se realizam.

Nessa direção, os processos formativos não tomaram como referência os problemas reais da prática pedagógica cotidiana enfrentada pelos professores, tais como as precárias condições da escola e dos alunos, classes superlotadas, concepções, conteúdos e métodos inadequados, salários aviltantes, entre outros tantos. Como o que os processos formativos costumam propor nada tem a ver com a realidade da prática dos professores, estes tenderam a considerá-la um ritual vazio, pertencente apenas ao mundo das idealizações, o que acabou provocando ou reforçando uma atitude de descompromisso e de negação da prática real.³³⁵

Com a promulgação da Lei 5692/71, a escola normal passou a ser uma das habilitações para o segundo grau, perdendo definitivamente a sua identidade como agência de formação de professores. Diluída entre as muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), apresentava um núcleo comum de formação geral (obrigatório em âmbito nacional) e uma pequena parte de formação especial.

Bem ao gosto da fragmentação do modelo “linha de montagem”, previa-se a possibilidade da divisão do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, isto é, habilitação para o magistério na pré-escola, nas 1ª e 2ª séries; ou nas 3ª e 4ª séries, excluindo do currículo, componentes importantes, relativos às metodologias de Alfabetização e de Matemática que só integravam o currículo da opção 1ª e 2ª séries. A fragmentação do curso, reflexo da mecanização tecnicista, acabou conduzindo à diversificação de disciplinas, priorizando as ligadas à Psicologia Comportamental e prejudicando o trato com as questões concretas da educação de 1º grau.

A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ao abrir a possibilidade de ingresso na segunda série do ensino médio, reduziu a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente. Os estudos acadêmicos de Gatti (1987) apontam a ampla desativação destes

³³⁵ CANDAU, V. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. Brasília: Em Aberto, 1982, p.21.

cursos nos anos posteriores à reforma educativa da década de 1970, devido à queda considerável de procura, paralela, ao descaso das políticas públicas nacionais.³³⁶

O agravamento das condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda de matrículas na Habilitação Específica para o Magistério e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão docente desencadearam um movimento em âmbito nacional, cujas discussões previam propostas de intervenção denominadas “revitalização do ensino normal”, no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado.

Entre as propostas apresentadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), destacou-se o projeto dos Centros de Formação para o Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política.

O projeto foi implantado no Estado de São Paulo em 1987, num total de 52 centros. Em 1991 já existiam 199 CEFAMs em todo o país, com 72.914 matrículas. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas de 1 salário mínimo para garantir o tempo integral dos alunos e o seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Com a descontinuidade do projeto no âmbito do MEC, estas bolsas passaram a ser financiadas pelos governos dos Estados.

Segundo os estudos de Cavalcante (1994), o projeto CEFAM pode ser considerado um avanço no sentido da melhoria da qualidade de ensino devido às seguintes ações: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso, com início na 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; enriquecimento de estágios, entre outros. No entanto, em mão contrária, apontam que a falta de ações integradas de aperfeiçoamento dos professores em serviço e/ou de educação continuada em geral e a ausência de qualquer política de aproveitamento dos egressos nas redes públicas foram os aspectos mais prejudicados no projeto.³³⁷

Os esforços desenvolvidos no sentido de revitalizar a formação de professores contemplaram uma progressiva remodelação no Curso de Pedagogia a partir de 1980, de

³³⁶ GATTI B, *Sobre a formação de professores*. Brasília: Em Aberto, ano 6, nº. 34, 1987, p.13.

³³⁷ CAVALCANTE M. *CEFAM: alternativa pedagógica para a formação do professor*. SP: Cortez: 1994.

modo a adequar-se à preparação do professor das séries iniciais, tarefa que vinha desempenhando, sem estar devidamente instrumentado. Nesse mesmo período os educadores passaram a se insurgir contra a concepção tecnicista que referenciava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrando a discussão sobre a função do referido curso. A longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores, unidos em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desembocou na consolidação da idéia de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”.

As experiências relativas à formação de professores para as séries iniciais em nível superior foram sendo desenvolvidas, pontualmente, na última década século XX, em alguns Estados do país, nos Institutos Superiores de Educação. Embora em escala reduzida, tais experiências podem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. Apesar das iniciativas registradas desde a década de 1990, esse esforço se configura, ainda hoje, muito precário no sentido do investimento consistente na qualidade da formação docente. Para Tanuri (2000):

O mais grave é que as falhas na política de formação se fazem acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acaba por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.³³⁸

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) encontrou no âmbito da formação de professores para os anos iniciais de escolaridade a predominância de instituições formadoras em nível médio de iniciativa pública. Quanto aos cursos de Pedagogia, a vinculação predominante era com a iniciativa privada, em período noturno, destituídos da obrigatoriedade de práticas de ensino, em instituições, freqüentemente, pouco afeitas ao compromisso com a qualidade.

Saviani (1997) interpretou os limites da LDB de 1996, principalmente, como omissões, pelo fato de não incorporar os dispositivos que apontavam para a necessária transformação da estrutura educacional. Para o autor, esta lei é mais indicativa do que

³³⁸ TANURI, L. *Op. Cit.* 2000, p.83.

prescritiva e não contempla o conjunto de reformas que estava sendo gestado para além dela, antes e depois de sua aprovação pelo MEC.³³⁹

Apesar de estabelecer como norma a exigência de formação em nível superior a LDB 9394/96 admitiu como formação mínima a que era oferecida em nível médio, o que possibilitou que tais cursos subsistissem ainda por certo tempo, embora tenha sido estipulado nas disposições transitórias o prazo máximo de dez anos para a aceitação dessa formação, ou seja, até 2007.

A superposição entre o Curso de Pedagogia / Curso Normal Superior e Universidades/Faculdades de Educação / Institutos Superiores de Educação, ainda, causa grandes polêmica, decorrida uma década da normatização legal e a formação em nível superior continua sendo um desafio para os educadores, uma vez que a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) potencializou as incertezas sobre as suas conseqüências para a qualificação de docentes.

Os educadores, as instituições de ensino superior e as associações de docentes, reconhecem que os Institutos Superiores de Educação podem significar um avanço nos locais onde inexitem cursos superiores de formação, no entanto, temem o nivelamento por baixo, diante da sua característica de formação eminentemente prática, que promove a ruptura com o princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e dos padrões de qualificação docente, possivelmente, inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Por outro lado, tendo em vista as importantes conquistas promovidas pelos projetos dos CEFAMs e a longa tradição das Escolas Normais de nível médio, também é de se lamentar o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores.

Em suma, por meio esse esboço, procuramos historicizar os processos de formação de professores, bem como a influência das diferentes tendências pedagógicas que os influenciaram, no sentido de explicitar que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do educador e que as diferentes tendências pedagógicas não se situaram em tempos e espaços estanques e definidos, elas ainda coexistem e subsistem nos cursos de formação de professores, sob formas e matizes

³³⁹ SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados, 1997.

diferentes. O meio educacional assimilou diversas e diferentes propostas formuladas, no entanto, transformando apenas o discurso, não a ação concreta do professor.

4. 6 – Formação do Professor: caminhos possíveis

Ao fazer a retrospectiva do caminho percorrido, envolvendo a caracterização e a análise de uma escola básica da rede pública e das concepções e práticas de ensino referentes à sexualidade humana, apresentadas pelos professores que atuam nessa escola, assim como uma breve história dos processos de formação de professores e das tendências pedagógicas que os influenciaram, visamos buscar referenciais que permitissem introduzir algumas questões fundamentais para discutir a viabilidade da Educação Sexual na escola básica atual, questões estas que nos remetem à necessidade de redefinir a qualificação do seu professor e a alguns caminhos para sua formação.

Os caminhos para a formação do professor, em nosso parecer, precisam abarcar tanto a sua qualificação técnico-pedagógica, quanto ético – política, pois é através destas que o educador sexual pode garantir que a criança da escola básica pública tenha melhores condições de aprendizagem e de fato aprenda os bens culturais básicos e indispensáveis sobre a sexualidade humana.

Nesse sentido, pensamos que pode ser de fundamental relevância o resgate da referência teórica dos objetivos elaborados por Saviani (1980) para nortear o processo de formação de professores, na medida em que estes delineiam um caminho possível para uma ação educativa de qualidade. A saber:

- Desenvolver nos alunos (futuros professores) uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- Proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- Proporcionar-lhe uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficiente.³⁴⁰

Com efeito, os objetivos elencados só podem ser realizados se o núcleo do processo de formação se fundar na tendência que considera a teoria pedagógica, dissociada da prática educacional. Teoria e prática precisam ser trabalhadas de maneira indissociável e simultânea, se amparando mutuamente. Vale destacar, que estes

³⁴⁰ SAVIANI D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980, p.60.

objetivos parecem não estar sendo alcançados no interior da maior parte dos cursos de formação da atualidade, minimizados pela visão pragmática que prevalece na busca do profissional técnico, em detrimento da formação do educador intelectual transformador. As nefastas conseqüências desse direcionamento puderam ser claramente identificadas na realidade da prática analisada.

A teoria não pode ser vista como uma receita, um conjunto de regras e conhecimentos aplicáveis a quaisquer contextos, mas, sim, elaborada a partir das necessidades concretas da realidade educativa. Segundo Saviani “a teoria exprime interesses, finalidades e se posiciona de como deve ser.”³⁴¹ Ao tratar da Educação Sexual e do rumo que ela deve tomar, pensamos que a teoria, não apenas retrata a realidade como ela é, mas, também, oferece as condições para a sua transformação. Se a prática educativa é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada, então a prática desenvolvida hoje pelos professores da escola básica deve ser o ponto de partida para o processo de qualificação do professor, tendo por horizonte transformar a atual prática, tornando-a mais efetiva, pois desse modo a realidade pode avançar “do concreto real para o concreto pensado.”³⁴²

No que diz respeito ao primeiro objetivo definido por Saviani: “- desenvolver consciência aguda da realidade em que vão atuar,” consideramos imprescindível introduzir o futuro professor tanto no nível teórico do conhecimento elaborado, como no plano da consciência crítica da realidade prática. Estes saberes devem perpassar todo o processo de formação do professor, em graus crescentes de complexidade, abrangendo as mais diversas dimensões que envolvem a sexualidade humana, através da fundamentação histórica, filosófica, sociológica, psicológica, biológica etc., articuladas à observação empírica da prática educativa. Desse modo, a realidade pode ser apreendida de forma direta e indireta, ou seja, pode ser vista em sua concretude e investigada de maneira a desvelar do fenômeno observável “aquilo que está oculto, que não se manifesta imediatamente.”³⁴³

As condições objetivas do contexto escolar constituem um aspecto da realidade, porém não a esgotam. O outro aspecto diz respeito à maneira como estas condições

³⁴¹ Ibidem, p.163.

³⁴² Ibidem, p. 12

³⁴³ KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.12

foram produzidas, a sua expressão repressiva e preconceituosa em relação aos modelos de sexualidade não legitimados e, indica para o que pode e deve vir a ser. O simples fato de levar um aluno de um curso de licenciatura para observar as questões que envolvem a sexualidade humana na realidade escolar, não o qualifica, necessariamente, a desvelar a complexidade dessa realidade com vistas a transformá-la, porque é indispensável que ele seja encaminhado a conhecer e refletir sobre como esta realidade foi produzida.

Para Saviani, a ciência é a mais importante ferramenta para o desvelamento da realidade, uma vez que sem ela, o educador pode se tornar impotente em face da situação com a qual se defronta. As diversas ciências auxiliares da pedagogia, como a História, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia têm um papel fundamental para a compreensão e reflexão crítica da problemática educacional em geral e da Educação Sexual em particular, na medida em que possibilitam ao futuro educador uma postura crítica e reflexiva, sem perder de vista que a escola é parte de uma totalidade dinâmica e inter-relacionada: a sociedade. De nada vale ao aluno de um curso de formação de professores conhecer a realidade da prática de ensino dos professores da escola básica, se este conhecimento não estiver articulado às condições de trabalho do professor, à relação entre a ação docente e os condicionantes socioeconômicos da sociedade, pois a diversidade desses elementos constitui uma unidade.

A dinâmica contraditória da escola básica investigada se expressa através de condições negadoras da sexualidade infantil e de silenciamento do seu saber científico às crianças (explicitadas nas categorias de análise deste capítulo). A consciência desse movimento indica que a realidade educacional resulta de sujeitos que a constroem e reconstroem dialeticamente na dinâmica social, portanto, não é produto de uma mecânica à qual devemos nos resignar.

Esta problemática aponta para a necessidade de que os cursos de formação conscientizem seus futuros professores sobre a importância do seu compromisso com a transformação das condições desfavoráveis da escola básica atual, preconceituosa e estigmatizadora e propiciem a estes os conhecimentos científicos indispensáveis, no sentido de incentivá-los a socializar de maneira consistente e efetiva os bens culturais sobre a sexualidade humana junto às crianças. Este compromisso implica em superar a visão distorcida da educação negadora e repressiva da sexualidade, que tende a atribuir a

culpa pela ineficácia da Educação Sexual na escola à própria criança (considerada imatura ou incapaz intelectual e moralmente) e à sua origem familiar e de classe; e, reconhecer que as dificuldades desta ação educativa são, pelo menos em parte, produzidas pelo próprio trabalho docente.

Em relação ao segundo objetivo formulado por Saviani: “- proporcionar-lhe uma adequada fundamentação teórica que lhe permita uma ação coerente,” podemos afirmar que a fundamentação teórica é o meio essencial para o conhecimento e a transformação da realidade. Esta será tanto mais adequada à formação do professor, quanto mais oferecer aos futuros docentes os elementos que os levem a refletir sobre as dimensões técnica (conhecimento científico), pedagógica (métodos e técnicas de ensino) e ético-política (posicionamento transformador) da educação, estabelecendo a relação de mediação entre educação, sexualidade e sociedade.

Para que a futura ação pedagógica possa se mostrar efetiva e coerente é fundamental que os conhecimentos socializados no processo de qualificação do futuro educador estejam articulados com o contexto social. Não pretendemos afirmar que a teoria transforma diretamente a realidade, apenas que ela pode oferecer elementos importantes para a sua transformação. Conforme Vázquez:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.³⁴⁴

Assim sendo, diante dos limites da teoria enquanto instrumento solitário de transformação, entendemos que a fundamentação teórica sobre a sexualidade da criança, deve oferecer saberes que auxiliem a construção do conhecimento sobre as suas manifestações na infância, bem como, fornecer elementos que possibilitem refletir e questionar os (des) caminhos e o papel que vem sendo desempenhado pela escola concreta, discutindo os seus limites e atuando como instrumento para a sua mudança.

³⁴⁴ SÁNCHEZ VÁZQUEZ A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p.206-7.

As diversas ciências auxiliares da educação e a própria pedagogia, da forma como vêm sendo tratadas, ao que parece, não têm sido capazes de prover os subsídios necessários para as demandas da Educação Sexual na escola básica atual, possivelmente, por tender a transmitir modelos abstratos e universais de educação, de escola, de criança, de família e até mesmo de sexualidade que não correspondem à realidade concreta.

A ênfase dada aos aspectos biológico-reprodutivos, tomados em sentido naturalizado e genérico, aliada à visão distorcida da sexualidade (como uma manifestação exclusivamente adulta de relação sexual genitalizada), aos modelos estigmatizadores (de formação familiar, da diversidade sexual), à noção universal e ambígua de criança e à postura preconceituosa, frente a tudo que não se ajuste ao estabelecido, que é apresentada na realidade escolar, não têm concorrido para a apreensão e compreensão das questões reais que envolvem a sexualidade infantil.

Estas características da prática escolar, veiculadas por dispositivos de silenciamento, entendidos no plano do não-dito e do discurso autorizado, anódino e regulador, característicos da cultura e da sociedade repressiva e desigual, ao contrário de ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões da sexualidade infantil, têm reforçado a sua negação, e por via de consequência, o não reconhecimento da cidadania da criança, da sua condição de *criança-cidadão*, de sujeito de direitos, direitos de proteção e de liberdade, dentre os quais consta o direito à educação sexual.

O papel desempenhado pela teoria nos processos de qualificação do professor não deve ser entendido como um padrão ao qual a ação educativa deva se ajustar. A teoria deve nutrir da prática e a esta servir, qualificando o professor, dotando-o dos conhecimentos científicos e didáticos (qualificação técnica e pedagógica) que lhe garantirão uma adequada prática.

Vale destacar que as respostas às indagações: *o que, como, para que e quem ensinar* devem estar sempre articuladas, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos da sexualidade humana e os recursos pedagógicos e didáticos que vão torná-los intencionais e sistematizados na prática docente; e, norteando o processo formativo do professor, de modo a superar a dissociação existente na maioria das práticas de ensino e dos processos formativos e a resgatar a visão de conjunto da prática pedagógica e dos cursos, reconstituindo uma perspectiva de totalidade.

Por fim, a qualificação teórica do educador deve contribuir para o processo de democratização da sociedade, ou seja, estar conectada com a problemática social, não apenas circunscrita no âmbito da escola básica, a atuação do professor deve estar voltada para a transformação mais ampla da realidade social. A contribuição do professor em vista da democratização da sociedade brasileira, no caso específico da Educação Sexual da criança, refere-se, sobretudo à luta contra as relações de dominação e opressão, à crítica dos papéis sociais / sexuais tradicionais e das convicções ideológicas deterministas a caminho de uma sociedade emancipada.

No que tange ao último objetivo elaborado por Saviani que dispõe sobre a *instrumentalização técnica* do futuro professor, é importante não perder de vista que o sentido atribuído ao “saber fazer” não pode ser confundido com *tecnicismo*, que considera a capacitação técnica do professor em termos de rígidas regras didáticas a serem aplicadas em qualquer situação de ensino. A instrumentalização técnica do professor diz respeito a tratar das finalidades educacionais e sociais mais amplas, que constituem o pano de fundo da própria formação e da prática do professor, ao mesmo tempo em que envolve o planejamento didático (seleção de conteúdos, métodos e técnicas de ensino e avaliação) nutrido de subsídios teóricos com vista à reflexão sobre a ação e à redefinição dos meios adequados às necessidades da criança da escola básica.

Considerando as atividades concretas da escola básica, os processos de formação docente devem perder o seu caráter formal e constituir um perfil reflexivo e contextualizado de trabalho, uma vez que dominar o conteúdo e saber organizar e transmitir esse conteúdo não é suficiente para promover mudanças. Um processo de formação qualificado deve oferecer ao futuro professor instrumentos que o iniciem na reflexão frente às suas próprias concepções de sexualidade e sobre a sexualidade infantil, haja vista que o professor que hoje atua na escola básica tem manifestado uma série de preconceitos em relação a esta temática, além de tender a culpar a criança, sua família e as suas condições de classe, pela ineficiência da Educação Sexual na escola.

4. 7 - Alguns pontos de chegada

A consideração das práticas desenvolvidas na escola básica, tal como foram apresentadas nas diversas categorias de análise que constituíram o presente capítulo requer a explicitação de alguns aspectos significativos, colocados como pontos de partida desta investigação.

Em primeiro lugar, cumpre salientar que as análises empreendidas na realidade concreta da escola básica confirmam a hipótese inicial de que o seu professor concebe e trata as questões da sexualidade humana junto a seus alunos baseado, apenas, em juízos intuitivos e parciais do senso comum. Este apresenta um perfil predominantemente conservador, visando mais à adaptação do que a transformação das posições de poder estabelecidas.

Detectamos a inexistência de um projeto articulado, em termos dos conhecimentos científicos indispensáveis sobre a sexualidade humana que um professor das séries iniciais da escola básica deveria possuir. Esta ausência pôde ser identificada: na visão essencialista de sexualidade e de infância; no tratamento reducionista, restrito ao aspecto biológico-reprodutivo, dado aos conteúdos que envolvem a sexualidade; nos valores preconceituosos e estigmatizadores reproduzidos, em clara contraposição a valores igualitários e emancipadores; e nas metodologias e técnicas frequentemente utilizadas, mais afeitas ao formalismo tradicional e autoritário e em detrimento da opção por procedimentos dialógicos e democráticos.

O trabalho docente se mostra no nível fragmentário, difuso, desorganizado e não questionado do senso comum, o que possibilita a veiculação de valores pré-conceituosos, negativos porque não desenvolvidos. Não obstante, é possível observar, também, a tentativa de um pequeno grupo de refletir sobre a sua realidade prática e a qualidade da sua ação.

A fragmentação do conhecimento do professor e a falta de uma proposta consistente para a organização da Educação Sexual na escola básica se inscrevem em uma problemática mais ampla, que diz respeito à desarticulação das políticas públicas tanto para o tratamento pedagógico da sexualidade infantil na escola quanto para a formação e/ou qualificação dos seus professores.

Outro aspecto significativo identificado refere-se à contradição existente no interior da escola básica, que se expressa através do discurso e da ação seguirem em direções opostas, indicando que se educa para a crença no princípio de igualdade, no entanto, pratica-se a discriminação. Esta oposição explicita que as práticas realizadas pelos professores não tendem a possibilitar que os alunos construam conhecimentos sobre a sexualidade humana comprometidos com princípios e valores igualitários que permitam o questionamento de mitos, preconceitos e tabus sexuais, além da mistificação da cultura sexista.

Em relação às práticas pedagógicas concretas, há grandes diferenças entre os professores. Um grupo mais numeroso inclina-se a desenvolver um trabalho inadequado e até mesmo incoerente às demandas da escola básica atual e, devido à carência de conceitos, propendem a transmitir preconceitos sexuais ancorados em idéias parciais e incompletas, que tendem a tomar a parte pelo todo e produzir estereótipos. Em contraponto, um grupo reduzido busca desenvolver ações mais significativas, no que tange aos conteúdos da sexualidade infantil, uma vez que percebem a criança como um ser em desenvolvimento e com potencialidade de aprendizagem e, desse modo, tendem a contribuir para transformação das condições desfavoráveis e para a luta contra as práticas de dominação e exploração da subjetividade infantil, revelando a existência de condições objetivas para a ocorrência de um salto qualitativo na Educação Sexual escolar.

A trajetória de análise e desvelamento da realidade escolar nos permitiu a identificação da necessidade de reformular os parâmetros curriculares referentes à sexualidade na escola básica, uma vez que devido à influência da virtualidade, da fragmentação e da desarticulação, que são características marcantes das disposições institucionais fomentadas pelas políticas públicas, o ordenamento da educação sexual, endereçada ao espaço escolar, via tema transversal, não passa de uma falácia.

O percurso de pesquisa permitiu perceber a necessidade de redefinir a formação do professor articulada à realidade da escola básica, mediante novas diretrizes para a qualificação docente. O germe da transformação se encontra no trabalho que já está sendo desenvolvido por alguns professores, na medida em que suas práticas apontam para a possibilidade um novo caminho, calçado sobre bases tecno - pedagógicas e ético

– políticas mais qualificadas, além de articuladas e coerentes com as necessidades concretas da criança da escola básica.

Nessa esteira, o indício desse novo caminho nos faz antever a necessidade de lutar pela recuperação da formação de professores em regime integral e custeada pelo poder público, uma vez que com a extinção sumária dos CEFAMs, restaram apenas as raras experiências de articulação empreendidas pelas grandes Universidade que mantêm anexas as Escolas de Aplicação. Esta questão é séria, pois constitui uma grave distorção formar professores sem propiciar as reais condições para a concretização do estágio supervisionado, que é o eixo articulador entre teoria e prática.

Ao não fornecer ao professor em formação a oportunidade de entrar em contato com a realidade profissional em que irá atuar, de modo a conhecê-la, no sentido de desenvolver a qualificação necessária à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso, pode acarretar, por via de consequência, uma “alienação do real”, tal como pudemos observar e identificar através desta pesquisa.

A prática dos professores da escola básica se mostra marcada pelo formalismo e pela dicotomia entre teoria e prática. Estas características concretas justificam a luta por uma formação profissional mais qualificada e articulada à realidade prática. A revalorização da profissão docente deve começar pelo cuidado com a formação do professor, pois tornar os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas momentos efetivos de reflexão sobre a educação e seus tópicos específicos é a condição para a superação da atividade meramente burocrática em que se encontra mergulhada a maioria desses cursos.

Mais do que simplesmente empreender uma investigação acadêmica, desejamos contribuir para promover uma reflexão sobre o sentido da Educação Sexual na escola básica e o significado da formação do professor, enquanto um futuro educador sexual de crianças, alertando que esta é apenas a nossa leitura, possivelmente, diferente de outras já feitas sobre o mesmo objeto de estudo.

Em síntese, diante do cenário observado e analisado no interior da escola básica e na prática educativa do seu professor concreto, inferimos que *a Educação Sexual que atualmente temos não corresponde à Educação Sexual que queremos*. A partir desta inferência, o primeiro passo para uma transformação efetiva da Educação Sexual deve

ser uma mudança radical na formação do educador: de uma educação que trabalha contra a sexualidade para uma que trabalhe com a sexualidade.

Nesse sentido, uma nova e qualificada proposta de formação de professores deve tomar a realidade das crianças da escola básica como ponto de partida para o trabalho escolar. Os processos de formação devem levar o professor a conhecer o universo da infância, que se exprime nas suas condições concretas de vida, nos discursos que utiliza e nos saberes que traz. Para desenvolver este novo olhar o educador ou futuro educador deve priorizar a observação das manifestações da sexualidade infantil, a confiança na capacidade de aprendizagem da criança sobre a temática e o respeito aos seus saberes construídos, aliados ao incentivo à sua ampliação e/ou revisão.

No que tange à qualificação, a finalidade é levar o futuro educador a dar crédito às potencialidades e aos direitos da criança, e levá-lo a se comprometer com a sua aprendizagem. Este compromisso é essencial, pois pode promover a ruptura com a prática usual observada, na qual o professor nega a sexualidade da criança, percebendo-a como incompleta, incapaz e imatura, além de, muitas vezes, fechar os olhos para a sua exploração e/ou violação. Assim, qualificando-se o professor, a criança concreta da escola básica da rede pública pode ser vista como ela é, e a partir de sua condição, o educador pode se colocar a serviço dela.

Caracterizadas a escola básica, concepções e práticas de seus professores, além das práticas de formação e das tendências pedagógicas a que têm sido submetido o ensino e com o objetivo de reunir indicadores para a redefinição da formação do educador sexual da escola básica, intentamos apontar algumas diretrizes necessárias para a formação desses professores.

No início deste estudo, além da questão central que intitula esta investigação acadêmica e as questões de partida, estávamos preocupados, ainda, com uma outra questão: *É possível, na escola básica atual, implementar a Educação Sexual?* Em vista do que descobrimos, observando e analisando as concepções e práticas de um pequeno grupo de professores, chegamos à conclusão de que é possível implementar a Educação Sexual na escola básica; entretanto, para que isso seja efetiva e coerentemente admitido pelo sistema educacional, é preciso que haja uma transformação radical, não só na escola

e nos processos de formação de professores, mas, sobretudo, em toda estrutura da legislação educacional brasileira.

Não temos receitas prontas, no entanto, retomando a nossa indagação primordial *Educação Sexual: mas, qual?* nos permitiremos apontar para uma perspectiva: o projeto educativo emancipatório, como em Mészáros, que disse: “Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação (...) têm como tarefa educacional a ‘transformação social ampla emancipadora.’”³⁴⁵

4. 8 - Diretrizes para Formação de Professores em uma Perspectiva Emancipatória.

A questão fundamental de nossa pesquisa refere-se às expectativas que podemos ter em relação às ações educativas desenvolvidas em escolas na perspectiva de uma educação não repressiva para a sexualidade humana e sem sucumbir aos condicionantes da atual abordagem dessublimada e impositiva, própria da sexualização consumista em curso.

Na construção desta reflexão observamos que as propostas de Educação Sexual, expressas oficialmente sob a denominação de Orientação Sexual, gestadas e dirigidas às escolas, prescrevem princípios, objetivos e recomendações sem, no entanto, tematizar a escola, a sexualidade e a infância, respectivamente, como espaço, construção e sujeito sociais. Tais propostas não se detêm tampouco na discussão do papel da educação, da especificidade da escola e em como as teorias pedagógicas se relacionam com estas. Desse modo, tanto a escola como a sexualidade e a infância são concebidas como categorias universais e homogêneas.

O equívoco revelado pelas proposições oficiais amplia-se quando nos deparamos com um conceito essencialista de infância, que se pretende explicativo de uma ampla categoria, dando origem a enunciados que se transformam em verdadeiros clichês. A relação estabelecida entre o ensino escolar e a educação sexual das crianças e dos jovens torna-se, ainda, mais complexa quando ingressa neste cenário o discurso epidemiológico que oferece, na forma de dados estatísticos de mortalidade, argumentos sobre a

³⁴⁵ MÉSZÁROS, I. *Educação e Emancipação: a educação para além do capital*, 2004.

importância de definir a escola como espaço de prevenção e controle de problemas de saúde pública.

Nestes momentos finais, intentamos retomar alguns destes questionamentos, enfatizando nosso entendimento de que as contribuições passíveis de serem desenvolvidas na escola se dão, sobretudo, pela sua capacidade de abordar as categorias que constituem o campo da sexualidade humana como construções, eminentemente, históricas, pois entendemos que esta abordagem acentua a possibilidade de novos e melhores arranjos das relações sociais, que são capazes de gerar impacto sobre as condições que favorecem a construção social de uma sexualidade humanizada, autônoma e emancipada.

Em busca de fornecer algumas indicações, ainda que parciais, como resposta à pergunta de pesquisa formulada – *Educação Sexual: mas, qual?*, tendo em vista a formação do professor da escola básica, optamos por contrapor a *Orientação Sexual que temos*, analisada sob os aspectos documentais e empíricos e a *Educação Sexual que defendemos*, sob o enfoque do ideal educativo emancipatório.

4. 8. 1 - Educação Sexual: mas, qual? Dos desígnios universais de mercado ao ideal educativo emancipatório.

O conceito de educação emancipatória aponta para um amplo conjunto de concepções humanistas sobre o papel da educação. Este fenômeno vem motivando inúmeros filósofos, educadores e cientistas sociais da modernidade. É fato inconteste que o ser humano, por ser livre, necessita da educação para ampliar saberes, crescer moralmente, superar as limitações históricas e livrar-se das relações de dependência e de dominação.

O ideal educativo emancipatório foi sendo desenvolvido e aperfeiçoado ao longo da história Moderna, por meio de múltiplas e valiosas contribuições teóricas, enriquecidas pelas experiências advindas da prática. Jan Amos Comenius (1592-1670), pedagogo tcheco e fundador da *Didática Magna*, foi um dos pioneiros em estudar e reconhecer o valor humanista da educação. Antes mesmo de quaisquer elaborações iluministas desenvolveu princípios de modernidade que, ainda hoje, se traduzem no ideal

de “ensinar tudo a todos”, tendo em vista que todos devem participar da educação e ser educados, em tudo o que for necessário para humanizar-se.

Immanuel Kant (1724-1804) ampliou as reflexões sobre o sujeito, opondo-se à concepção essencialista de natureza humana, introduzindo a análise da educação necessária para promover um indivíduo autônomo e emancipado. Segundo o filósofo alemão a humanização é algo a ser construído e “é na educação que repousa o grande segredo do aperfeiçoamento do ser humano,”³⁴⁶ Com efeito, o saber e a liberdade se revelam indissociáveis, uma vez que para sair da menoridade, o indivíduo precisa ousar saber, de modo a adquirir condições para libertar-se das tutelas inibidoras e opressoras.

Para Kant, a atitude crítica é o marco que caracteriza a pessoa livre e emancipada, com posições independentes e exame crítico apurado. A maioridade e a autonomia moral seriam as finalidades a serem alcançadas pelo gradativo processo de esclarecimento, que somente seria possível em uma situação de liberdade, possibilitada pelo uso da razão. Advertia, no entanto, que o uso exacerbado da razão e da ciência poderia conduzir, paradoxalmente, a um estado de não liberdade, uma vez que a liberdade só poderia ser conquistada se as leis estabelecidas pela razão, por meio do livre arbítrio humano, fossem respeitadas, pois liberdade e emancipação significam agir em conformidade com a lei moral que outorgamos a nós mesmos.

A necessidade de uma educação associada à cidadania, aos direitos humanos e ao progresso social resulta de reflexões racionalistas sobre o sujeito e das tentativas de colocá-las em prática. Condorcet (1743-1794) no *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública* (1792) apresentou um detalhado conjunto de medidas legislativas articulando instituições e princípios, de modo a assegurar a todos os cidadãos as condições para a conscientização sobre os direitos e os meios para combater a dependência produzida pela ignorância. Condorcet pressupõe três elementos fundamentais para pensar o processo de emancipação humana:

1- A construção democrática do conhecimento: Nenhuma verdade imposta pode impedir o desenvolvimento de novas percepções e valores e tampouco impedir o ensino de teorias contrárias a uma política ou a interesses;

³⁴⁶ KANT, I. *Sobre a Pedagogia* (1803). 5ª ed. São Paulo: UNIMEP, 2006.

2- A educação como processo permanente: A verdadeira educação não pode ser limitada a uma idade ou tempo específico na vida do indivíduo; e,

3- Não existe partilha do poder sem partilha do saber: Princípio sustentado com maior veemência.³⁴⁷

O projeto educativo emancipatório de Condorcet se articula a uma filosofia política fundada nos conceitos de civilização, autonomia e autovalorização. A civilização refere-se ao processo social de criação (material e imaterial), capaz de universalizar valores éticos construídos sem imposições, uma política de inclusão e de participação consciente e responsável, a possibilidade de realização pessoal sem conotações auto-suficientes, além do respeito ao outro, à liberdade e à diferença. O conceito de autonomia, por sua vez, remete à idéia de liberdade e autodeterminação, enquanto capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis, sem dependências, imposições e avassalamento de nenhuma espécie. Por fim, a autovalorização pode ser entendida como sinônimo de qualificação e aperfeiçoamento contínuo, com vias à competência moral.³⁴⁸

Nessa perspectiva, a educação assume um papel essencial de qualificação, com vistas à autonomia. Seu conteúdo é definido pela construção democrática, solidária e extensiva do saber e sua abrangência é a mais ampla possível, se opondo a quaisquer mecanismos de dominação, opressão ou exclusão. Educados segundo esses princípios, os seres humanos se tornam capazes de construir reflexivamente novos e melhores projetos de vida e de sociedade. A qualificação ético-moral decorrente ajuda a avaliar a história, a criar bases para o julgamento e a crítica e, sobretudo, para construir o futuro, articulando consciência, autonomia e responsabilidade social.

Neste estudo específico, intentamos focar o projeto educativo emancipatório como um dos constituintes da Educação Sexual na escola básica, inscrito em uma pedagogia crítica, o que significa fundamentar as idéias em torno de um projeto de libertação que pressupõe a liberdade como uma luta pela humanização e contra a coisificação. Entendemos que este aporte teórico se mostra necessário, particularmente, no momento histórico atual, no qual a hegemonia do sistema capitalista vigente vem

³⁴⁷ Apud: GARDINER, P- *Teorias da História*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Gulbenkian, p. 69.

³⁴⁸ CATTANI, A. D. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 2000, cap.IV.

tentando desqualificar as novas demandas sociais e desconstruir conceitos clássicos, como o de emancipação e o de liberdade, optando por uma opção reformista como nova síntese histórica.

O conceito de emancipação se refere ao processo de considerar pessoas ou grupos independentes e representa o processo histórico e educativo de libertar indivíduos ou grupos sociais da tutela política, econômica, cultural ou ideológica. Assim sendo, o exercício da emancipação somente é viável em contextos democráticos, pois para tanto é necessário viver em sociedade e usufruir direitos civis, políticos e sociais, tanto no âmbito individual como no coletivo, desdobrados em questões morais e éticas.

A liberdade tem correlações políticas, éticas e filosóficas. No âmbito político relaciona-se ao exercício da cidadania, às leis e aos direitos; do ponto de vista ético, significa independência e autodeterminação; e, no plano filosófico o ser humano discute se é possível ser livre, independente de determinações externas, já que existem condicionamentos biológicos, psicológicos e culturais que ultrapassam o viés individual.

Karl Marx, em *A Ideologia Alemã*, escrita em 1846 e publicada em 1933, afirma que a emancipação é um projeto que insere a libertação de todos os homens, através do reconhecimento do reino da liberdade, isto é, da sua afirmação como sujeito e minimização como objeto. Na esteira política de Marx, Antonio Gramsci (1891-1937) atribui grande valor à educação humanista e tecnocientífica como instância de mediação, com vistas a viabilizar a emancipação ideológica, cultural, econômica e sociopolítica.

Assim como Kant, também Marx estabeleceu uma estreita relação entre liberdade e emancipação, tendo em vista que a emancipação só pode ocorrer quando vão sendo eliminados os obstáculos à liberdade, pela associação entre homens e mulheres. Engels, no ensaio *Sobre a mulher* (1884), situa a emancipação em relação direta com a independência econômica e a participação igualitária de homens e mulheres no mundo do trabalho em escala social. Para o fiel companheiro de Marx, emancipar-se, passa, em primeiro lugar, pelo referencial econômico, como gerenciamento da própria existência, para depois perpassar as significações sociais. Nesse sentido, a emancipação pode ser entendida como um estado de plenitude da ação política, afetivo-emocional e social.

Gramsci, em *Os intelectuais e a organização da cultura* (1928), ainda, reforça o papel da escola e das atividades dos intelectuais orgânicos, como formadores de novos

homens e mulheres, também pensantes e, portanto, intelectuais. Este conceito gramsciano se relaciona com a emancipação, na medida em que nos leva a refletir sobre os homens e as mulheres que a educação dessa nova sociedade poderá promover, tendo em vista que a educação significa a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, o domínio da natureza, além da busca por formar o homem e a mulher atualizados à sua época.³⁴⁹ A formação dessa nova condição humana, emancipada, em nosso parecer, é que deve constituir o escopo da Educação Sexual na escola.

Assim como Kant e Marx, também Freire (1967) pensa a emancipação a partir do seu contraditório: a opressão. O pensamento freireano acentua que os oprimidos pela desigualdade de classe, vivem sob os ideais humanos dos opressores e por isso, a práxis da libertação é um dos exercícios para essa superação.³⁵⁰ As lutas por emancipação buscam a superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Freire (1979) acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social:

Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (...) A opção, por isso, seria de ser também, entre uma “educação para a domesticação”, para a alienação e como educação para a liberdade. “Educação” para o homem- objeto ou indivíduo para o homem sujeito³⁵¹

Um ideal de saber para todos, entendido como fator de promoção humana e social, construído de forma democrática e participativa, com vistas à autonomia, como não poderia deixar de ser, especialmente, em se tratando de uma realidade como a brasileira, padece de sérias limitações, que decorrem tanto de suas próprias formulações quanto de fortes resistências por parte daqueles que detém o poder.

No caso da Educação Sexual escolar, objeto específico desta investigação, por mecanismos complexos e apesar das boas intenções, a primeira limitação decorre da inconsistência teórica e conceitual na formação do educador do projeto emancipatório, seguida, diretamente, da limitação de natureza material, de recursos de todas as ordens necessários à mobilização para enfrentar a orientação corporativista da nova pedagogia

³⁴⁹ GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1978.

³⁵⁰ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

³⁵¹ IDEM. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.36.

da hegemonia, patrocinada pelo Banco Mundial e seus congêneres, principal fonte de resistência.

Dentre as limitações, resultantes de fontes de resistência, os casos mais agudos que impedem a realização do ideal educativo emancipatório da sexualidade humana na escola básica, podem ser encontrados nas estratégias de gerenciamento da conduta de indivíduos ou grupos, decorrentes da orientação educativa empresarial, guiada pelos desígnios do mercado. Neste ponto cabe questionar: Em que medida o entendimento da sexualidade humana, como universal e biologicamente determinada, configurada na escola como um dispositivo que atua no campo gerencial da saúde, explicitado pela atual proposta oficial de Orientação Sexual, pode ser entendido como alternativa para uma participação crítica e um fazer educativo que contemple a idéia de criar condições para o desenvolvimento e o fortalecimento da liberdade, da consciência, da autonomia e da emancipação humana?

Entendemos que as bases essencialistas que caracterizam a visão de sexualidade humana, que se encontra nas entrelinhas do discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no tema transversal Orientação Sexual, inviabilizam qualquer possibilidade de consciência crítica ou de emancipação humana, uma vez que partem da naturalização do social, se vinculando ao discurso biologizante do conhecimento anatômico-fisiológico dos sistemas reprodutores, como forma de prevenir e/ou evitar a gravidez e as DST/AIDS, intentando disciplinarizar e controlar as maneiras dos estudantes viverem e vivenciarem a sexualidade e através deles disseminar tais idéias ao corpo social.

O anúncio da intenção dos Ministérios da Saúde e da Educação de implantar máquinas de camisinhas em escolas públicas, a partir de 2008, é revelador da política compensatória e de cunho mercantilista, que vem sendo, largamente, utilizada por sucessivos órgãos de governo a partir da década de 1990. Ocorre que planos dessa natureza, além de atenderem apenas aos interesses de consumo dos grandes fabricantes, são superficiais, pois o problema não é a falta de dinheiro para a compra de preservativos, mas, sim, a falta de Educação Sexual. A escola deveria estar à disposição dos estudantes para difundir saberes e valores essenciais para a vida em comunidade, e não para promover instrumentos que procuram controlar o comportamento sexual dos jovens.

O filósofo húngaro Istvan Mészáros (2004), ao investigar a relação entre ideologia, autonomia e emancipação, assim como Gramsci, enfatiza que a ideologia se constitui em um dos mais sérios limites para o projeto emancipatório das “massas”. Assim sendo, a crítica à ideologia deve se aliar à conquista da autonomia e à emancipação, pois a idéia de uma falsa consciência (consciência social) deixa de ressaltar o poder da ideologia, como anúncio do novo (reação) ou como mascaramento da realidade.

A relação entre a ideologia e a educação sempre foi muito polêmica, todavia, com o advento do marxismo a ideologia assumiu uma relevância ainda maior para o pensamento humano. Segundo Chauí (1994), para o marxismo “a ideologia é um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta.”³⁵²

A compreensão da ideologia como mascaramento da realidade com vistas à dominação, permite a inferência, do ponto de vista marxista, que a estrutura social dominante constitui “aparelhos ideológicos” de superestrutura para manter a opressão. Para Louis Althusser a escola é o principal aparelho ideológico da sociedade e como a estrutura determina a superestrutura não é possível qualquer mudança social a partir da educação.

Gramsci aponta um sentido diferente para o conceito de ideologia, extraindo-o do imobilismo althusseriano. Suas contribuições trazem alternativas para a construção de uma educação voltada para a transformação social. Segundo o filósofo italiano, a hegemonia se dá por consenso e/ou coerção. Assim sendo, na sociedade de classes, existe uma permanente luta pela hegemonia política e a ideologia assume um caráter de convencimento, de criação de consenso, que é o primeiro recurso utilizado para a dominação. A luta ideológica da classe dominada contra a hegemonia burguesa ocorre em todos os espaços onde ela se reproduz, e dentre os quais a escola. Logo, se a escola é um espaço social de disputa de hegemonia, então, a educação socializada pelo professor pode atuar, também, como contra-ideologia, caso se coloque em oposição ou resistência à dominação.

³⁵² CHAUI, M. *O que é ideologia*. 38.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 102.

Para Gramsci, o trabalho intelectual do professor é semelhante a um alicerce, a partir do qual as pessoas podem se unir em coletivos e construir alternativas de mudança. No entanto, o autor enfatiza que assumir um compromisso político como intelectual da classe trabalhadora não é tarefa das mais simples, uma vez que significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva, sem exclusão. Para tanto, o primeiro passo a ser dado pelo professor, como intelectual orgânico, é entender qual a realidade que se apresenta para a educação.

No caso da realidade brasileira atual, as políticas educacionais continuam centradas na hegemonia das idéias liberais sobre a sociedade, reflexo do intenso avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, sobretudo, depois da década de 1990. A intervenção de mecanismos internacionais, como o Banco Mundial e outros congêneres, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação.

Nessa conjuntura, a estratégia da tradição liberal não foi alterada, pois a educação é colocada como prioridade e apresentada como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Em contraponto, a escola se mantém como um espaço de grande potencial de reflexão crítica sobre a realidade e forte incidência sobre a cultura das pessoas. Destarte, o ato educativo desenvolvido na escola pode, também, contribuir para a acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas da maioria dos governos.

O avanço da re-orientação política (neo) liberal da última década do século XX trouxe para o Brasil o ideário do “comércio” ou da “indústria” da educação, segundo o qual não existe diferença entre a empresa com atividade produtiva ou comercial e sua congênere no ramo da educação. A lógica especulativa dos princípios produtivistas e o tratamento dos alunos como “clientes”, além do lucro a qualquer custo definem o perfil de uma instituição educativa, na qual os valores da educação, a importância da pesquisa e a produção de conhecimento são totalmente ignorados.

Este modelo de “educação corporativa” representa a exata contraposição ao ideal educativo emancipatório que buscamos, pois remete o processo de exacerbação da lógica capitalista a todas as esferas da vida humana. A infiltração de políticas de tal

natureza, intenta subordinar a educação às necessidades de acumulação do capital, impondo uma lógica mercantil, pragmática, produtivista e utilitarista à formação escolar.

Segundo os ditames do Banco Mundial são duas as tarefas mais relevantes ao capital que estão colocadas para a educação:

- 1) Ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (entenda-se: inclusão mais pessoas como consumidoras); e,
- 2) Gerar estabilidade política nos países, com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantia de governabilidade).³⁵³

Todavia, os resultados esperados pelos definidores das políticas educacionais de modo global, podem ser, pelo menos, parcialmente, frustrados, pois a eficácia deste projeto depende da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, principalmente, dos educadores. As oposições ao projeto (neo) liberal na educação podem interferir, na atual conjuntura, em termos de estratégia de resistência ativa e, se a crítica se mostrar consistente, um importante passo pode ser dado em direção à construção de um novo e melhor caminho, apesar da barbárie ideológica a que a classe trabalhadora tem sido submetida ao longo das últimas décadas.

Na realidade, o que tem sido possível observar é que em decorrência dessa conjuntura desfavorável, de modo geral, diversas alterações têm chegado às escolas e, na maior parte das vezes, têm sido aceitas sem maiores discussões, fenômeno que impede uma efetiva contraposição. No caso da Educação Sexual, as propostas têm chegado às escolas embaladas no pacote do Banco Mundial, via PCNs, sob o rótulo de Orientação Sexual com enfoque transversal. Não obstante, o observado na realidade prática é que a proposta de transversalidade aparece ao *corpus* escolar muito mais como aquilo que deveria ser do que aquilo que é feito. Na verdade, a única educação sexual intracurricular que, efetivamente, vem sendo instrumentalizada na escola ocorre dentro da disciplina que está mais próxima do discurso biologista - medicalizante: Ciências.

A escola tem sido convocada pelas políticas educacionais, nas justificativas explicitadas na lei, a atuar como um espaço de exercício de tecnologias de gerenciamento e, desse modo, intervir no comportamento sexual dos estudantes ante a

³⁵³ ANDRIOLI, A. *Políticas educacionais e neoliberalismo*. Rev. Espaço Acadêmico, nº13, jun/2002, p.3.

questões sociais configuradas como problemas de saúde reprodutiva, epidemiológica e demográfica.

A maneira de equacionar a sexualidade como um problema social, imprime marcas indeléveis na realização do trabalho pedagógico com a sexualidade, sendo seus principais focos de intervenção a gravidez e as DST/AIDS. Isso impõe como finalidade educativa conhecer o corpo da mulher, por dentro, para o domínio de seu funcionamento e de seus ciclos, tendo em vista disciplinar e gerenciar sua capacidade reprodutora. O corpo do homem, por sua vez, não exige um gerenciamento interno, portanto, deve ser conhecido por fora, a fim de que a importância e a técnica correta de utilização do preservativo sejam incorporadas, propiciando a prevenção de doenças e da gravidez.

Como se pode claramente observar, a *Orientação Sexual que temos* pressupõe a modelagem disciplinadora de crianças e jovens através da inculcação do medo de uma sexualidade danosa ou epidêmica. Entendemos que a *Educação Sexual que buscamos*, por meio da qual os saberes da sexualidade são construídos sobre os pilares do ideal educativo emancipatório, não se restringe à mera transmissão de conhecimentos anatômico-fisiológicos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas, seja, sim, uma importante instância de mediação para a produção de uma consciência verdadeira.

A consciência verdadeira se refere a uma consciência racional, capaz de exercer sua liberdade de escolha e ter responsabilidade moral pela decisão, formando o sujeito sexual autônomo. Adorno (1995), seguindo a formulação kantiana, concebe que a emancipação se refere à formação do “homem autônomo”, que é a exigência para que possa se libertar de sua menoridade.³⁵⁴

O ser humano só pode superar a sua menoridade por meio da experiência e da reflexão. A primeira é condição da segunda. A experiência empírica leva ao contato com o objeto de conhecimento (a sexualidade humana) e a experiência histórica remete ao processo formativo, no qual a pessoa se torna experiente, elaborando o que previamente traz como resultado dos processos anteriores, e ao próprio processo.

A emancipação, nessa perspectiva, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas, sim, fundamentalmente, como um ser social. Ela é pressuposto da

³⁵⁴ ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 141.

democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de promoção, formação e emancipação humana, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.³⁵⁵

Em defesa da Educação Sexual Emancipatória, em contraponto ao cenário mercantil-utilitarista, colocado pela política da “Orientação Sexual Corporativa”, se faz necessário resgatar a recusa kantiana de considerar a educação apenas nos limites impostos pela sociedade, especialmente, quando esta é marcada pelos maiores índices de desigualdade do planeta. A educação sexual, entendida como uma atividade promotora da humanização, da autonomia e da maioridade neste plano, não pode ser limitada às demandas de uma esfera produtiva e/ou de uma economia e/ou gestão de saúde pública.

Cabe retomar, ainda, o princípio legitimado por Condorcet de que na formação do ser humano o fundamental é o saber que leva à partilha do poder. A Orientação Sexual Corporativista é, exatamente, o oposto deste princípio, uma vez que faz parte das estratégias de controle e de gestão disciplinar de problemas ligados à sexualidade no espaço social, que permitem consolidar a relação assimétrica do poder do Estado sobre a população.

Enfim, diante da (des) educação sexual, forjada pela atual política educacional, sob os desígnios do mercado, cuja função é administrar as urgências de domínio e doutrinação da sexualidade dos educandos, importa não perder de vista o ideal educativo emancipatório legado por Paulo Freire: “A verdadeira educação é prática da liberdade”.

4. 9 - Perspectivas para uma Educação Sexual Emancipatória nas escolas.

A análise empreendida sobre a formação e as práticas de ensino dos professores da escola básica é reveladora das consequências desta formação e das práticas nos termos dos impedimentos cognitivos que implica. No entanto, não importa apenas a

³⁵⁵ Idem.

denúncia, mas ultrapassá-la, buscando os caminhos que a Educação Sexual pode vir a tomar, por meio do ideal educativo emancipatório, nos quais a utopia seja o mote dos engajados na construção de uma sociedade mais humanizada, mais livre, mais justa e, portanto, mais digna de se viver.

A literatura educacional das últimas décadas tem se dado conta da necessidade de professores e estudantes ultrapassarem a rota repressiva e fragmentada da sexualidade, que tem degradado as instituições contemporâneas. A partir desta percepção, o pensamento crítico, como capacidade cognitiva a ser ensinada nos contextos formativos, deve ser movido num sentido emancipatório, preocupado com o desenvolvimento de uma mentalidade liberada de tabus e preconceitos e a construção de uma sociedade livre.

A reconceituação do pensamento crítico do professor em formação envolve uma atitude de pesquisa que questiona a origem, o sentido e a eficiência dos pressupostos confortáveis do conhecimento pronto dos especialistas, tirando proveito dos problemas imprevisíveis da sala de aula. A mudança na rota do pensamento formativo requer que os professores tenham a humildade de admitir que agonizam em incertezas que os confundem em suas práticas de ensino cotidianas. Livres da expectativa das respostas prontas aprendem a ser produtores e não mais meros consumidores de conhecimento, ao mesmo tempo em que conservam a humildade relativa à natureza do conhecimento, sempre provisório e inacabado.

O cultivo das capacidades democráticas críticas, que foi perdido junto com o poder do professor, nos discursos ambíguos da reforma educacional (neo) liberal, precisa ser resgatado, de modo que a “democracia” atual, reduzida a princípios que visam mais a adaptação do que o questionamento dos arranjos sociais e educacionais, não seja capaz de mitigar a propulsão necessária para a análise crítica das seguintes situações: da sociedade em que vivemos, da instituição educacional em que trabalhamos, e do nosso próprio saber e fazer pedagógicos.

Nunca é demais lembrar, com Saviani, que “a educação é um ato político na práxis”. O reconhecimento das implicações políticas do pensamento por parte do professor pressupõe tomar uma posição e levar os educandos a entenderem isto, uma vez que a educação democrática parte da idéia de que os estudantes aprendem para fazer escolhas, organizar e agir sobre suas próprias convicções. Tomar uma posição significa

estar comprometido com o mundo e disposto a participar, lutando contra as relações degradantes, a submissão política, a alienação da consciência, as exclusões injustas, e as diversas formas de preconceito, discriminação e violência. Todavia, este compromisso ético e político por parte do professor, não lhe reserva o direito de manipular ou impor suas posições aos alunos.

Na medida em que as sociedades vão se tornando cada vez mais complexas, uma encruzilhada histórica oferece a possibilidade de alterar a formação da subjetividade e a natureza das interações entre as pessoas. O avanço tecnológico pode se fazer triste quando a comunicação eletro-eletrônica e informática aumenta o isolamento das pessoas comuns, dando grande poder e visibilidade ao consumismo, além de possibilitar o exercício de novas técnicas de vigiar, e, ainda, moldar uma falsa consciência, tanto nos professores como nos alunos.

Para se desviar da rota alienante da *mass média*, desmascarando os códigos ideológicos nos quais se baseia, é preciso desenvolver no interior dos processos formativos uma eficaz alfabetização antimidiática e um letramento contra-ideológico capazes de decifrar os códigos, atribuindo-lhes os seus reais significados e subvertendo-os, para, deste modo, serem usados na construção de uma visão libertadora de realidade.

A educação do professor e seus componentes de ensino têm servido a um papel hegemônico de adaptação à competitividade do mercado, perpetuando imperialismos e colonialismos do conhecimento. Compete, portanto, à nova rota dos cursos de formação, a libertação dos grilhões mercadológicos, no sentido do desenvolvimento de uma consciência crítica, construída pela reflexão e produzida pela experiência da prática e da ação histórica: a consciência crítica forma o sujeito autônomo, exigido pela sociedade emancipada.

Um processo de formação de professores, resultante da rota re-orientada numa perspectiva educacional emancipatória, busca preparar os educadores para participar de uma pedagogia da sexualidade, conectada a uma ética e a uma afetividade solidárias, que levam em conta o respeito mútuo e a responsabilidade recíproca. Para levar a termo tal cometimento, redes de professores e alunos devem ser construídas articuladas sobre três eixos:

- a) A produção de núcleos de pesquisas sobre sexualidade humana, nos cursos de licenciatura, em nível de graduação e pós-graduação, focando a sexualidade como uma construção histórica, a partir de um referencial epistemológico crítico;
- b) A defesa de uma educação para a vivência de uma sexualidade humanizadora, autônoma e emancipada deve ser entendida como uma finalidade a ser conquistada por meio de uma Educação Sexual comprometida com a ética, envolvendo, especialmente, amor, desejo, erotismo, gênero, moral, mídia, corpo cultural e inteligência, enquanto constituintes do universo sexual, assim como a sua colocação no currículo dos cursos de formação de professores, como um *locus* privilegiado,
- c) A discussão, formulação de critérios e reivindicação de novas e adequadas políticas públicas, no sentido da proposição e da prática de inovação curricular, no âmbito da Educação Sexual das crianças e jovens da escola básica, que estejam fundadas em pressupostos emancipatórios, comprometidos com uma educação de qualidade para todos e associados à cidadania, aos direitos humanos e ao desenvolvimento social, a ser concretizada por meio de projetos sociais em âmbito nacional.

A construção do projeto de Educação Sexual Emancipatória que buscamos é tão necessária quanto difícil. A primeira preocupação deve voltar-se para a própria educação do educador sexual, pois é necessário ao professor, que ele seja, adequadamente, educado, de modo a encontrar o justo tom para trabalhar, didaticamente, os conteúdos pertinentes à construção sociocultural da sexualidade humana com os seus educandos.

Dado que a formação do educador é dinâmica e coextensiva à duração inteira da existência humana, a educação do educador nunca pode ser considerada como acabada, uma vez que a travessia de diferentes momentos históricos mostra que esta assume contornos diferentes e novas exigências. A Educação Sexual do educador só é concebida como terminada quando, equivocadamente, é reduzida à transmissão de conhecimentos objetivos relativos à reprodução humana. O educador deve estar convencido, portanto, que a educação em geral e a educação sexual em particular, devem ocorrer em um processo contínuo que não se esgota nos ensinamentos fornecidos pelos processos formativos.

A Educação Sexual, mais do que em qualquer outra tarefa educativa, não contempla um paradigma de educador que possa conduzir o processo através de uma

linguagem clara, serena e firme. São educadores comuns que se encarregam da educação sexual das crianças, fato que torna difícil a separação entre a teoria ensinada e as próprias vivências do educador sexual. Além disso, sendo o educador, em regra geral, mais velho que o educando, ele tem uma vivência mais longa da sexualidade, o que, eventualmente, pode trazer consigo tanto experiências gratificantes e felizes quanto a presença de esperanças desiludidas e/ou sentimentos não resolvidos e/ou feridas ainda não sanadas de eventuais fracassos ou, até mesmo, de perversões não confessas.

Nesse sentido, todo cuidado e profissionalismo é pouco, já que este é um terreno escorregadio, no qual o pessoal e o social, o natural e o cultural, o público e o privado, mantém delimitações muito tênues, que facilmente podem quedar-se tanto à libertinagem quanto à doutrinação. Pensamos que a assunção de uma qualificação científica, que esteja articulada com a intencionalidade de uma formação pedagógica comprometida ética e politicamente com uma Educação Sexual Emancipatória, por parte do educador, pode ser capaz de neutralizar tais possibilidades de deslizamento.

As instâncias sociais e políticas, encarregadas da implementação de propostas de educação sexual, animadas pela intenção de manterem uma suposta neutralidade ideológica, dificilmente resistem à tentação da facilidade de restringi-la ao simples ensino de anatomia e/ou fisiologia da reprodução que contenha um mínimo de considerações psicológicas, pretensamente, desprovidas de elementos ideológicos, suscetíveis de limitar ou canalizar a liberdade do educando. O fato de codificar a implementação de propostas de educação sexual em parâmetros legais não é garantia de qualidade, e nem de respeito pela pessoa humana dos educandos.

Um *locus* de análise antropológica e ética deve ser priorizado tanto nos núcleos de pesquisa quanto nos currículos formais dos cursos de formação, tendo em vista a discussão, a elaboração e o estabelecimento das orientações gerais, destinadas a uma Educação Sexual Emancipatória.

O objetivo principal das diretrizes construídas através das experiências teórico - práticas de pesquisa, junto aos professores da escola básica investigada, que apresentaremos a seguir, intenta promover a dignidade sexual contra a sua banalização, fazer um apelo à responsabilidade nas condutas sexuais contra qualquer tipo de submissão e/ou exploração, além de insistir na necessidade do sentimento de respeito a

si e à outra pessoa contra quaisquer tentativas de exposição, utilização e/ou instrumentalização.

* A Educação Sexual Emancipatória pressupõe a não separação das múltiplas dimensões que constituem a sexualidade humana, nomeadamente: física ou anatomo-fisiológica, psicológica ou afetivo-relacional, e social ou ético-cultural.

O tema filosófico “corpo sexuado” significa que a sexualidade não se acrescenta a uma pessoa já constituída, independente da sua condição sexuada, mas, sim, que ela atravessa a sua existência inteira, com a sua face psicológica e social. Por essa razão, a educação sexual não pode fazer abstração das diversas dimensões ligadas à existência humana sexuada, uma vez que a fisiologia do corpo é com toda a sua importância básica somente um dos níveis nos quais se desenrola a existência da pessoa.

* A educação sexual leva tempo, assim como a própria evolução do equilíbrio psicológico relativo à vivência da sexualidade, portanto, convém não perder de vista o desenvolvimento da sexualidade no tempo.

No decorrer do desenvolvimento sexual - afetivo todo o ser humano atravessa múltiplas fases, já psicologicamente descritas. Uma consequência pode ter uma importância particular e um desequilíbrio ou uma dificuldade, aparentemente, não superável em um determinado período não implica em um desequilíbrio definitivo. Em sentido contrário, também o equilíbrio obtido numa determinada idade não é a garantia de sua permanência para o futuro. O equilíbrio entre as diversas fases da sexualidade e da afetividade é sempre frágil, porém, dinâmico, e jamais adquirido de uma vez por todas, o que exige tanto por parte da mulher quanto do homem uma atitude aberta, atenta e ativa. Além disso, a educação sexual pressupõe a necessidade de integrar a categoria tempo na gestão desejo - afetividade. As ligações afetivas não se realizam em um instante, ao contrário, requerem tempo de aproximação e de aprofundamento, sem os quais o encontro sexual perde muito da sua riqueza humana.

* A educação da sexualidade encaminha a pessoa para a conquista de sua identidade humana.

Um dos maiores perigos que ameaçam a conquista da identidade pessoal é a fusão psicológica e/ou afetiva, que torna o ser humano, seja ele jovem ou adulto, dependente de outra pessoa possessiva (mãe ou pai, filha ou filho) ou que impede o

confronto com a alteridade dos outros. O risco de fusão precisa ser evitado por ser tanto ética como psicologicamente destruidor. Múltiplas são as formas de fusão, dentre elas destaca-se o incesto. Faz parte das orientações educativas da sexualidade sublinhar a incompatibilidade que existe entre a aquisição da personalidade adulta e as formas de relacionamento fusional. A relação deve substituir fusão.

* Viver o amor implica grande respeito pela alteridade do outro.

No processo de educação sexual é essencial que se introduza a importância do respeito às diferenças entre as diversas modalidades de viver a existência, haja vista que o outro não é uma mulher ou um homem em geral, mas uma mulher e um homem concretos. Existe uma significativa diferença entre aceitar, teoricamente, que o outro ser humano, com o qual se inicia ou se prolonga uma relação afetiva, seja diferente e aceitar, na prática que, em virtude dessa diferença, ele não possa vir a ser moldado por mim, tal como eu projeto e imagino essa diferença.

Reconhecer a alteridade do outro na sua liberdade implica inverter a relação espontânea que se constrói entre a sua pessoa e a imagem que eu formo da sua pessoa, pois não é a realidade do outro que deve conformar-se à imagem, mas a imagem à realidade. No amor juvenil, em virtude do narcisismo psicológico que o afeta, dificilmente ocorre esta aceitação. Por essa razão os namoros precoces costumam chegar rapidamente a um impasse. A educação fundamental consiste em levar à compreensão e ao reconhecimento, tanto quanto possível, da alteridade irreduzível do outro, enquanto pessoa singular.

* A ética mostra que o ideal para o qual se deve tender, do ponto de vista do relacionamento sexual, é a sua ocorrência no quadro de um núcleo confiável e fundado na afetividade.

Em virtude da dinâmica concreta, que envolve o relacionamento afetivo e sexual, é desejável que a maternidade e a paternidade decorrentes sejam responsáveis. A educação para a sexualidade recebe daí uma nova orientação, já que a maternidade e a paternidade responsáveis exigem uma reflexão conjunta e prévia sobre as melhores medidas a serem tomadas para este efeito.

* As relações entre sexualidade e política podem ser abordadas sob múltiplos aspectos.

A orientação educativa, nesse sentido, refere-se à cidadania, à igualdade de direitos e deveres, e à luta contra as formas de exploração da mulher, da criança e do adolescente. Com frequência, ouvimos dizer que o século XXI será o século das mulheres, o século em que as mulheres irão adquirir a sua igualdade efetiva com os homens. Consideramos, de modo mais positivo, que a promoção da mulher não pode ocorrer sem a promoção do homem, dado que o encontro afetivo e sexual se realiza na base da igualdade e não na forma de subordinação.

Nas orientações da educação para a sexualidade, um lugar deve ser reservado tanto à denúncia das formas de violência física e psicológica contra mulheres, crianças e adolescentes, e em especial a prostituição infantil e a pedofilia, quanto aos meios de lutar contra o mal que daí decorre para a sociedade.

* Uma análise ética revela a necessidade de distinguir prazer físico e felicidade, apresentando o modo como se articulam reciprocamente.

Em relação à sexualidade, a concentração, quase que exclusiva, na questão do prazer e na “normalidade” dos encontros sexuais, desligados de quaisquer projetos de vida em comum posterior, tem reduzido a educação sexual à simples descrição de métodos preventivos de gravidez e DSTs e à utilização de preservativos.

Quando os ditames legais, ao regulamentar a educação sexual, se limitam a tratar dos seus aspectos físicos sem levarem em consideração o desenvolvimento equilibrado de todas as suas dimensões, recorrendo, quase que exclusivamente, a campanhas de distribuição de preservativos, manifestam uma compreensão, gravemente, redutora da sexualidade.

Com o pretexto de uma louvável luta contra o risco de gravidez indesejada e DST/AIDS, a orientação sexual, tal como consta nos diplomas legais, acaba por ter efeitos negativos e opostos à finalidade educativa proclamada. A orientação que se pode destacar dessa problemática, consiste em uma regra de método que visa buscar sempre tentar resolver os problemas particulares a partir de uma perspectiva global, integrando todas as dimensões humanas da sexualidade. Apesar da sua força, o prazer sexual não pode, sozinho, pretender ocupar o lugar desta perspectiva global.

* Atração, imaginação e mistério entremeiam-se no erotismo.

O erotismo, ligado à força do desejo, delineia um campo onde as maravilhas abertas pela sexualidade podem, também, degenerar em perversões. Entre os extremos que representam a banalização do erotismo pela pornografia e as atitudes de fuga, em decorrência de medos subterrâneos e/ou complexos inconscientes, o erotismo emerge como a oportunidade de constituir um elo entre a presença dos corpos e o aparecimento do afeto e/ou do amor. Tal como na precedente regra de método, vislumbra-se a orientação educativa que pede para não isolar o erotismo da globalidade das dimensões humanas da sexualidade.

* A ternura e sua importância pode ser compreendida à medida que o ser humano, seja homem ou mulher, avança em idade.

Com pouca probabilidade de erro pode-se afirmar que um relacionamento sexual que ao longo dos anos não gera formas cada vez mais profundas de ternura está ameaçado de desmoronamento. A orientação educativa supõe que a ternura faz parte de todas as formas de amor e não pode ser esquecida na análise da sexualidade. Ela encontra ou inventa expressões que, embora enraizadas no corpo sexuado ou na dimensão sexuada da pessoa, não precisam se apoiar na relação sexual propriamente dita, no entanto, tecem, do mesmo modo, profundos laços afetivos.

* A trajetória sexual de cada ser humano é singular e, na maior parte das vezes, feita de aprendizagem por ensaios e erros.

Apresentar a realização sexual da vida humana como um caminho fácil e espontâneo, além de ser um equívoco, é sinal de grande ingenuidade. Vale lembrar a expressão de Aristóteles, reservada à vida ética: trata-se de uma “rude tarefa”. Na descoberta e/ou vivência da sexualidade, mesmo quando devem ser assumidas as consequências dos fracassos, elas nunca fecham definitivamente a porta para uma autêntica realização humana. A proposta educativa a esse respeito consiste em ter a coragem de reconhecer os fracassos, assumi-los e acreditar que o caminho da vida está sempre aberto para quem o procura descobrir ou inventar; mas, não será, necessariamente, no mesmo plano da vida sexual ou afetiva que novas portas se abrirão. Noutros termos, o caminho da realização da vida humana tem possibilidades que não passam, necessariamente, pela vida sexual ativa.

* As soluções mais fáceis dos problemas relacionados à vida sexual, não são, necessariamente, as melhores, nem as mais adequadas.

Se a evolução exige, em quase todos os setores da existência humana, esforços e renúncias, a educação sexual não é uma exceção. A aceitação de frustrações, nas diversas dimensões que integram a sexualidade humana, deve estar referida nas orientações que presidem essa educação. A principal tarefa da educação sexual, quando se trata de pensar as frustrações, reside na orientação da atenção, haja vista, que, quando a atenção se fixa no objetivo ou no bem procurado através da frustração, esta se torna mais facilmente suportável e a sua aceitação emerge como uma mediação para a realização de um projeto existencial mais amplo, pelo qual vale a pena lutar.

Propor, no âmbito da sexualidade, uma orientação de vida, um projeto existencial que valha a pena é, possivelmente, a orientação primeira e última da tarefa educativa, quer para os educandos quer nos casos em que o educador e o educando são a mesma pessoa. Essa orientação refere-se a todos, tanto aos que vivem uma relação sexual e afetiva quanto aos que, por alguma razão, são levados a encontrar expressões não diretamente sexuais nos seus relacionamentos afetivos.

A perspectiva das presentes diretrizes, que busca, breve e sinteticamente, refletir sobre algumas das dimensões e/ou aspectos que constam da educação da sexualidade humana, não devem, de forma alguma, serem entendidas como prescrições a serem seguidas, mas apenas alternativas de princípios ético - políticos mais gerais e possibilidades educativas para a sexualidade humana.

Interessa-nos, ainda, reiterar a importância que atribuímos à Educação Sexual para a vida futura dos educandos, uma vez que o destino da sexualidade está, intimamente, ligado à vivência da pessoa. Ao retomar as palavras, já comentadas na introdução, podemos concluir que a questão fundamental que intitula a nossa investigação: *Educação Sexual: mas, qual?*, refere-se às expectativas dos benefícios que poderão ser alcançados por meio de uma perspectiva de educação emancipatória para a sexualidade humana, desenvolvida nos cursos de formação de professores e multiplicadas em redes por esses profissionais nos contextos escolares. Assim sendo, a sexualidade humana pode emergir como um misto de sentidos e de forças a serem descobertas em suas multiplicidades de formas.

Enfim, trata-se de projetar um novo *ethos* político, cultural e institucional para a educação sexual, nascido das lutas e emergências dos grupos sociais, nos limites da sociedade burguesa, e em esforço conjunto de superação. A educação sexual emancipatória somente será possível e, historicamente, materializada se conquistada através de uma nova ética, de uma nova política, e de uma nova estética; isto é, de um novo padrão de relacionamentos entre as pessoas, as coisas e a vida.

Trata-se, portanto, de formar um novo homem e uma nova mulher, postos a serviço da ampla superação dos limites ideológicos e das referências limitadas à dinâmica da sociedade capitalista. Uma sexualidade vista como singular ontologia humana, significando tanto a identidade subjetivadora de cada ser quanto a sua coletiva e híbrida herança histórica, e até mesmo biológica. Uma Educação sexual conformada pelas novas práticas sociais, desencadeadas a partir da superação de formas de viver, pensar e agir, oriundas da lógica e do processo burguês, para projetar-se em conquistas de direitos, significados e institucionalizações de novos conceitos, comportamentos e representações, além de uma educação afetiva e uma ética sexual, nascidas do reino da liberdade, para além das disposições que apontam somente para o reino da necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de retrospectiva consideramos conveniente, por fim, retomar alguns pontos que nortearam toda a trajetória de investigação, considerados relevantes.

A análise das raízes históricas da sexualidade permitiu-nos apresentar o papel exercido pelo patriarcado, pela religião e pelo capitalismo na sua construção. Serviu, também, para reforçar o argumento de que a sociedade em que vivemos se encontra, ainda, dividida, assimétrica e hierarquizada, separando como “superiores” e “inferiores”, segundo critérios que precisam ser discutidos e desmistificados. A discussão, entretanto, não pode ser isolada, mas, sim, articulada a outras formas de desigualdade e discriminação, típicas da sociedade capitalista, englobando a totalidade econômica, política e social, que precisa ser revista, uma vez que a luta pela igualdade não pode ser separada da luta por uma sociedade democrática.

Na investigação teórica da sexualidade humana contamos com as contribuições fundantes de Sigmund Freud, que, ampliando o conceito de sexualidade, destacou que esta não é apenas uma dimensão do psiquismo humano, mas, também, e, sobretudo, um conjunto de processos, por meio do qual um ser humano se constitui na sua relação com outros psiquicamente interiorizados; e, que as crianças são dotadas de sexualidade desde o início da vida, buscando o prazer, inicialmente oral, depois anal e, finalmente, genital; além do fato de que as atitudes emocionais dos indivíduos para com as pessoas que têm importância no seu âmbito emocional influenciam, sobremaneira, os comportamentos posteriores, fenômeno que pode ser análogo à relação existente entre o professor e o aluno.

Destacamos, ainda, que Wilhelm Reich, articulando a psicanálise freudiana com a teoria social marxista, buscou refletir sobre os tipos de processo educativo, adequados e inadequados, para a formação da criança e, por conseguinte, para emancipar uma sociedade, que, segundo ele, tinha medo da liberdade. O caminho vislumbrado foi uma educação sexual menos repressiva para as crianças, capaz de promover a profilaxia das neuroses e construir uma sociedade mais livre, saudável e feliz.

Sobre as mesmas bases teóricas de Reich, as reflexões de Herbert Marcuse apresentam sérias críticas à sociedade capitalista, que, de acordo com este, é formadora

de uma sexualidade vendida no mercado de consumo pela *mídia*, a atual agente do princípio de realidade das crianças ante o declínio da família e, também, reprodutora de uma variante disfarçada da repressão sexual tradicional, agora travestida sob a égide do capital, que só poderá ser superada com a inversão dos mecanismos estruturais dessa mesma sociedade, no seio da luta política por uma nova ética e uma nova estética.

Apontamos, ainda, a contribuição de Michel Foucault a respeito da história da sexualidade e a sua relação saber-poder, ao afirmar que a repressão não se concentra em um modelo político ou um modelo de Estado, mas se encontra espalhada em redes de micropoderes que envolvem o ser humano e os seus discursos. Para Foucault, a superação do modelo sexual do capitalismo não passa pela crítica da repressão, mas pelo abandono do discurso da sexualidade e do objeto sexo e pela descoberta de uma nova relação com o corpo e com o prazer.

A escola, entendida como instituição social, não se encontra imune ao que acontece à sua volta. O tema transversal Orientação Sexual, que anda impregnando o discurso de muitas instituições educativas em nosso país, é atestado da influência que o neoliberalismo tem exercido nestas, via políticas públicas para a educação. O processo de elaboração da LDBEN 9394/96, demonstra o autoritarismo político que tem caracterizado historicamente o Estado brasileiro, excluindo professores e pesquisadores da construção das políticas educacionais em favor de regentes externos, como o Banco Mundial, representante da mais atual corrente da pedagogia da hegemonia a serviço das diferentes estratégias do capital.

Nesse contexto, o papel utilitário – tecnicista do professor é (con) formar crianças e jovens para o exercício de um tipo de cidadania desqualificada, mais afeita aos hábitos de consumo. Assim, o professor a partir das orientações dos PCNs, passa a disciplinar e controlar as condutas dos alunos por sua força de subjetivação que funciona como um dispositivo de governamentalização do Estado, incorporando a educação, a pedagogia e as organizações escolares, às técnicas da racionalidade de governo (neo) liberal.

A sexualidade, destarte, se revela um negócio de Estado, algo que requer a governamentalização porque a conduta sexual da população passa a fazer parte das preocupações da gestão, da economia e da saúde pública, que estão relacionadas à

produção de riquezas, à capacidade de trabalho, e à força de uma sociedade. Além do aspecto político-econômico, a Orientação Sexual possibilita vigilância e controle constantes, haja vista que é via de acesso a aspectos da vida tanto no plano pessoal como no público, suscitando mecanismos de controle que se complementam e instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e de saber.

Assim sendo, a escola atua como uma instituição social que exercita uma pedagogia da sexualidade, colocando em prática diversas técnicas de controle. Tal processo se desenvolve na forma de tecnologias de disciplinamento dos sujeitos e na determinação de seus modos de ser e/ou de viver a sexualidade.

Nesse contexto, a escola é concebida como um espaço de intervenção preventiva de saúde sexual, cuidando da sexualidade de crianças e jovens, a fim de moldar comportamentos, pretensamente, normais. A intensificação das preocupações governamentais com a orientação sexual na escola, atualmente, se relaciona a uma dimensão epidêmica, devido à proliferação de casos de DST/AIDS e a uma mudança nos padrões do comportamento sexual, apenas.

O tema transversal Orientação Sexual, tal como é apresentado no texto dos PCNs, restringe *o quê* deve ser informado ao aluno. Essa concepção de sexualidade se resume a um simples dado da natureza, fixo e sujeito a determinismos, sobre o qual é possível investir mecanismos de intervenção e de controle transversais, que, atravessando fronteiras disciplinares, se disseminam por todo o universo pedagógico, expandindo seus efeitos nos mais variados domínios.

Ao afirmar-se que a escola recebe fortes influências político-econômicas não significa dizer que ela é apenas condicionada pelo contexto que a envolve, mas, também, que pode atuar como elemento condicionante deste mesmo contexto. Graças a esta peculiaridade, diversos docentes que têm trabalhado em escolas com características, predominantemente, tradicionais e/ou reprodutivistas, tem manifestado reações que são próprias de um perfil político progressista e/ou transformador.

O professor das séries iniciais da escola básica, objeto desta investigação, revelou um perfil, predominantemente, conservador, baseado no senso comum. Detectamos a inexistência de um projeto articulado, em termos de conhecimentos sobre a sexualidade humana, que um professor das séries iniciais da escola básica deveria possuir. Esta

carência ficou explícita pelas seguintes observações: a visão essencialista de sexualidade e de infância apresentadas; o tratamento reducionista dado aos conteúdos que envolvem a sexualidade, restrito ao aspecto biológico-reprodutivo; os tipos de valor socializados (preconceituosos e estigmatizantes); e, os perfis revelados (conservadores e autoritários).

O trabalho docente observado se mostra no nível fragmentado, desorganizado e não questionado do senso comum, o que possibilita a transmissão de valores preconceituosos, que são negativos, já que não são suficientemente desenvolvidos, embora tenha sido observada a tentativa, de um pequeno grupo, de refletir sobre a sua realidade prática e a qualidade da sua ação.

A fragmentação do conhecimento do professor e a falta de uma proposta consistente para a organização da Educação Sexual na escola básica se inscrevem em uma problemática mais ampla que diz respeito à desarticulação das políticas públicas tanto para o tratamento pedagógico da sexualidade infantil na escola quanto para a formação e/ou qualificação dos seus professores.

Um outro aspecto significativo analisado refere-se à contradição que se expressa no fato do discurso e da ação dos professores seguirem direções opostas, indicando que se educa para a crença no princípio de igualdade, no entanto, pratica-se a discriminação. Esta oposição indica que as práticas realizadas não tendem a possibilitar que os alunos construam conhecimentos sobre a sexualidade comprometidos com princípios e valores igualitários que permitam a reflexão e o questionamento de mitos, preconceitos e tabus sexuais, além de desmistificação da cultura.

Em relação às práticas pedagógicas concretas, há grandes diferenças entre os professores. Um grupo mais numeroso inclina-se a desenvolver um trabalho inadequado às demandas da escola atual, propendendo a transmitir preconceitos sexuais, ancorados em idéias parciais e incompletas que tomam a parte pelo todo e produzem estereótipos. Em contraponto, um grupo reduzido busca desenvolver ações pedagógicas mais significativas, no que tange aos conteúdos da sexualidade infantil, percebendo a criança como um ser em desenvolvimento e com potencialidades de aprendizagem, contribuindo, desse modo, para a luta contra as práticas de dominação e exploração da subjetividade da criança, além de revelar a existência de condições objetivas para a ocorrência de um salto qualitativo na Educação Sexual escolar.

A trajetória de análise e desvelamento da realidade escolar permitiu a identificação da necessidade de reelaborar os parâmetros curriculares, referentes à sexualidade na escola básica, já que a influência da virtualidade e da fragmentação, características das disposições institucionais neoliberais fomentadas pelas políticas públicas, o ordenamento da educação sexual endereçada ao espaço escolar, via tema transversal, não passa de uma *falácia*.

Em síntese, diante do cenário observado e analisado no interior da escola básica e da prática concreta do seu professor, pode-se inferir de que *a Educação Sexual que temos não corresponde à Educação Sexual que deveríamos ter*. A partir desta inferência, entendemos que o primeiro passo para a transformação da Educação Sexual deve contemplar uma mudança, radical, na formação do professor: dessa educação, que trabalha *contra* a sexualidade, para uma educação que trabalhe *com* a sexualidade.

A redefinição, qualificada, da formação do educador sexual, ao nosso parecer, passa pelas diretrizes e perspectivas de um projeto educativo emancipatório, em contraposição à proposta educacional regida pelos desígnios do mercado, que atualmente tem sido implementada nas escolas, via políticas públicas reformistas. Entendemos que a *Educação Sexual que deveríamos ter*, fundada nos pilares do ideal educativo emancipatório, seja uma relevante instância de mediação para a produção de uma consciência sexual racional, cuja liberdade e responsabilidade de escolha formam o sujeito sexual autônomo.

Enfim, para além das formalidades de uma investigação acadêmica, intentamos contribuir para promover uma reflexão crítica sobre o sentido e a intencionalidade da Educação Sexual na escola básica e a formação do professor. Salientamos que é apenas a nossa leitura, muito possivelmente diversa de outras já feitas sobre o mesmo objeto de conhecimento. A presente pesquisa realizada não esgotou o assunto, ao contrário, trouxe à baila novas demandas e questionamentos, portanto, muito há para ser investigado, ainda. Uma investigação relativa à organização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e políticos, indispensáveis, no sentido da garantia de uma sólida formação para o educador da infância, por exemplo, seria assaz relevante e mereceria ser empreendida.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia* – Martins Fontes, SP-2000
- ALTMANN Helena. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Revista Estudos Feministas. Vol.9 no. 2 Florianópolis 2001, p. 577-585
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o Marxismo Ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARISTÓTELES. *Política*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1985
- BADINTER, E. *Um é o outro*. São Paulo: nova Fronteira, 1986.
- BARROSO, C. e BRUSCHINI, M. C. *Educação Sexual: debate aberto*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- BETTELHEIM, Bruno. *Freud e a alma humana*. São Paulo: Summus, 1985
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- _____. *LDBEN*, lei nº 9.394/96.
- _____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOYER, ORLANDO, *Pequena Enciclopédia Bíblica* – Ibad.SP.2000
- BROWN, Peter. *Corpo e sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo*, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- CADERNO DE TEXTOS do XVII Congresso da ANDES/SN; 1997.
- CAMPOS, R. *Historia Geral*. 4ª ed., SP: Atual, 1981
- CASALI, Antonio *A relação escola, sociedade e Estado*. MEC/CENAFOR, 1984.
- CATONNÉ, Jean-Philippe. *Sexualidade ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Mistificação Pedagógica*. RJ: Zahar, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: esta nossa (des) conhecida*. 11ªed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHODOROW, Nancy. *A psicanálise da maternidade. Uma crítica de Freud a partir da mulher*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1990.

DURAN, Will. *A História da Civilização V. 10 e 11*. São Paulo: Record, 1975

ELÍADE, Mircea. *História das crenças e das idéias religiosas*. RJ: Zahar, 1984.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizacional V. 1 e 2*. Dom Quixote. Lisboa, 1990.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl *Textos sobre educação e ensino*. SP: Moraes, 1992.

_____. *A dialética da natureza*. RJ: Paz e Terra, 2ª ed. RJ: 1976.

_____. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. RJ: Civilização Brasileira, 1975.

FIGUERÓ, Mary Neide. *A Formação de Educadores Sexuais* (tese de doutorado). Marília: Unesp, 2001.

FÓRUM Nacional de Educação e Sexualidade. *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º grau*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

FONTES, Joaquim Brasil. *Eros, Tecelão de Mitos*. São Paulo, Estação Liberdade, 1991

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade humana I: A vontade de saber*. 9ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *O uso dos prazeres*. RJ: Graal, 1984.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo R. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Cortez, 1994

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.

_____. *Repressão*. In: *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 14.

_____. *O inconsciente*. In: *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 14.

_____. *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade*. In: *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. 19.

_____. (1930) *O Mal - Estar na Civilização*. tradução: José Octavio de Aguiar Abreu - Rio de Janeiro: Imago, 1997.

- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas*, Vol. XVI, Imago, 1971
- LOMBARDI, José Claudinei. & SANFELICE, José Luís. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2007
- JACOMELI, Mara R. *Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. Tese de Doutorado, 2004, p.31.
- NEVES, Lucia W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005
- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDBERG, Maria A. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. SP: Cortez, 1985.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978
- GUERIN, Daniel. *Um ensaio sobre a revolução sexual*. SP: Brasiliense, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação Sexual na Escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- HADDAD, Sérgio & GRACIANO, M. (Org.). *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- HUNT, M. M. *The natural history of love*. New York: Grove Press, 1959.
- KOSIK, Karel, *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAPLANCHE J.& PONTALIS J., *Vocabulário da Psicanálise* – Martins Fontes, São Paulo, 2000
- LELIS, Isabel. *A formação da professora primária*, São Paulo, Cortez, 1993.
- MANACORDA, Mario. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. RJ: Zahar, 1973.
- _____. *Eros e civilização*. 8ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo, Hucitec, 1984.

MARX, Karl, *A questão Judaica*. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

MÉSZAROS, István *Educação e Emancipação: a educação para além do capital*, São Paulo Boitempo, 2005.

NOVAES Adauto (org.) *Os sentidos da paixão*. Funarte, São Paulo

NUNES, César A. *Desvendando a sexualidade*. 3ªed. Campinas: Papirus, 1999.

NUNES, César & SILVA Edna. *A educação Sexual da Criança*. Campinas:Autores Associados. 2001.

PAZ, Octávio *A chama dupla, amor e erotismo*.São Paulo: Siciliano, 1994.

PLATÃO, *O Banquete*.São Paulo: Abril Cultural, 1972.

REICH, Wilhelm *A função do orgasmo: problemas econômico-sexuais da energia biológica*. 10. ed. Trad. Maria da Glória Novak. São Paulo: Brasiliense, 1975.

_____. *Psicologia de massa do fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Os pais como educadores: A compulsão a educar e suas causas (1926) In: RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. Questões da nossa época, Cortez Editora. 2001

ROUGEMONT Denis. *O amor e o ocidente*. Lisboa: Moraes, 1968

SÁNCHEZ, F. *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo Veinti, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas: Práxis, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolpho S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campi, Cortez, 1980.

TANURI, Leonor. In *500 anos de Educação Escolar*: Revista Brasileira de Educação, n.14. Autores associados, Campinas, 2000, p.61-88.

VERNAN, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 2ª ed. SP: Deferiu, 1977.

VITIELLO, Nelson *Sexualidade e reprodução na adolescência*. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. Vol. 5, nº 1, São Paulo: Iglu Editora, 1994.

WEREBE, Maria José. *A Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Morais Editores, 1977.