

O PRECONCEITO COMO OBSTÁCULO À EDUCAÇÃO SEXUAL: reflexões a partir de uma perspectiva ética

Ari Fernando Maia*

Resumo

Este texto desenvolve uma reflexão sobre os problemas relacionados ao estabelecimento de princípios éticos que orientem a realização de uma educação sexual que vise à emancipação. Tem por referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, em especial textos de T. W. Adorno, sobre formação, preconceito e educação. Entende-se que inúmeras dificuldades estejam relacionadas à realização de uma educação emancipatória, e que essas dificuldades são ainda maiores quando a questão é educação sexual, pois se trata de um tema que ainda suscita temores irracionais nos educadores, e se encontra ausente da formação que eles receberam. Seguindo as reflexões de Adorno, entende-se que a formação atual favorece o desenvolvimento de sujeitos propensos ao preconceito. Uma educação sexual emancipatória implica crítica às condições em que tal formação ocorre e, ao mesmo tempo, uma contínua reflexão sobre as relações entre os desejos e as possibilidades sociais de sua realização.

Palavras-Chave: Sexualidade. Educação sexual. Ética. Preconceito. Formação de professor. Teoria crítica

Introdução

A educação formal tem incluído, entre os temas com os quais trabalha, a sexualidade, a partir de vários tipos de preocupações e visando a fins diversos. As propostas de educação sexual, muitas vezes formalizadas especificamente como orientação sexual, sobretudo na escola, baseiam-se na intenção médica de prevenção contra as ocorrências de gravidezes não programadas e/ou o contágio de doenças sexualmente transmissíveis, reduzindo-a ao oferecimento de meras informações biologizantes (MEYER, 2000; ALTMANN, 2003). Para além da prevenção de doenças e de preocupações com a saúde pública, a educação sexual também pode visar ao esclarecimento dos alunos sobre a natureza dos relacionamentos eróticos, sobre a repressão sexual, sobre os prazeres e as dificuldades relacionados ao sexo e à sexualidade, assim como é possível pretender desenvolver valores, como o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

* Doutor em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista. E-mail: arimaia@fc.unesp.br.

Objetivo do presente texto é refletir sobre as finalidades envolvidas quando se assume realizar ou não uma educação sexual. Partir-se-á da suposição de que tais finalidades somente possam ser determinadas quando a reflexão se realiza fundamentalmente no campo ético. As questões de que partimos são as seguintes: como podemos decidir quais as melhores finalidades para a educação sexual na escola? Se esta decisão pode, em alguma medida, ser tomada a partir de algumas preocupações e pressupostos teóricos, que tipo de cuidados devemos ter quando nos dispomos a realizá-la? Qual a relação entre as finalidades de uma educação sexual na escola e as finalidades da educação em sentido mais amplo? Como podemos estabelecer que alguns valores são mais desejáveis que outros no campo da sexualidade? O ideal de uma educação para a emancipação é válido em relação à sexualidade ou há outros ideais mais importantes nesse caso?

Estas questões remetem a uma problemática que, no âmbito deste texto, somente poderá ser esboçada, mas suficiente para dar uma idéia das dificuldades relacionadas à tarefa de realizar uma educação sexual plenamente consciente de suas finalidades. A questão pode ser resumida à constatação de que não há, no contexto atual, um conjunto positivo de valores consensuais que possam ser utilizados para orientar a formação que se oferece aos educandos. Goergen (2005), por exemplo, identifica nos debates sobre a ética no campo da educação um problema essencial: o ideal iluminista para a educação¹ estava baseado numa concepção teleológica da história, que pensava sua realização numa reorganização social mais elevada, na qual os graves problemas sociais seriam superados e a razão humana seria efetivada por sua atualização em instituições e ações dos sujeitos sociais. Esta concepção foi notoriamente negada pelos fatos históricos, que demonstraram o caráter ambíguo da razão, pois ela, ao mesmo tempo em que nos liberta da ignorância e dos medos ao poder das forças naturais, permite que ocorra uma violência do homem contra si mesmo em escala global.

Atualmente, as tendências pós-modernas no pensamento filosófico recusam uma concepção teleológica da história, assim como o ideal de um esclarecimento voltado para a emancipação. Esta recusa se reflete, na educação, numa dificuldade para assentar princípios que orientem a ação educativa. Numa interpretação que se realiza ainda no campo da chamada modernidade, podemos compreender que as contradições da moralidade e as dificuldades em assentar princípios orientadores para a educação refletem as contradições do capitalismo

¹ O iluminismo pode ser compreendido sumariamente como o momento histórico, entre os séculos XVII e XVIII, em que se procurou demonstrar a hegemonia da razão sobre as crenças e ilusões, disseminadas pela religião ou devidas à ignorância. A educação pública seria o principal meio pelo qual o esclarecimento seria levado aos homens visando a promover uma humanização emancipatória.

tardio, cuja lógica cultural, segundo Jameson (1997), resulta no chamado pós-modernismo. Assim, a adoção de uma perspectiva pedagógica pós-moderna - crítica a todo tipo de “metanarrativa” - parece encaminhar para uma justificação da supressão da discussão. Goergen (2005) critica essa condição, afirmando que é cada vez mais difícil, no âmbito de uma posição pós-moderna, decidir em que direção orientar o conhecimento, ou fundamentar uma teoria educativa em vista de “crises” como a epistemológica, a estética e a ética.

Essa crise, porém, não é nova e não tem suas raízes na elaboração de posturas filosóficas niilistas ou relativistas, mas em condições sociais objetivas, nas quais a razão humana, contraditoriamente, tanto desenvolve condições para a emancipação como para a catástrofe. Esta problemática é o ponto de partida das reflexões de Adorno (1993; 2001) sobre a moralidade e não é infundada a esperança de encontrar, em suas reflexões sobre a moral, esclarecimentos sobre as finalidades da educação. Segundo Adorno (2001), toda educação tem sido uma educação moral, e a moralidade na sociedade alienada tem operado como um meio pelo qual se obtém a servidão voluntária, ao mesmo tempo em que não é possível pensar a liberdade sem a lei e a sociabilidade sem a educação.

Assim, compreendemos que a educação, para este filósofo, compartilha as contradições do esclarecimento: ao tempo em que contém um potencial libertador e emancipatório, também pode produzir a servidão voluntária, a burrice neurótica que torna os sujeitos inclinados a aderirem a movimentos fascistas, a reproduzirem cegamente a violência de que foram, também, vítimas. O preconceito é um dos sintomas do que a educação – num sentido lato – produz nos sujeitos em condições de alienação; aquilo que deveria servir à liberdade – o processo de apreensão do conhecimento – acaba por resultar na servidão.

Para Adorno (1995), a finalidade da educação é a emancipação, pois somente sujeitos emancipados podem resistir às tendências regressivas presentes no esclarecimento quando se consubstanciam em instituições e práticas sociais potencialmente destrutivas. Mas esse ideal emancipatório não se assenta positivamente num conjunto de valores ou de conteúdos que teriam o poder de levar o educando a alcançar sua liberdade. Existem na sociedade do “capitalismo tardio” forças objetivas que dificultam sobremaneira o desenvolvimento de sujeitos emancipados, e a educação deve ser essencialmente crítica àquilo que, na sociedade, produz a regressão e a menoridade dos indivíduos. A partir desta reflexão, já podemos voltar às questões apresentadas acima e acrescentar: que contribuição a educação sexual pode dar ao esclarecimento dos sujeitos sobre si mesmos, sobre a sociedade e sobre as possibilidades de crítica e emancipação?

A discussão sobre os valores que orientam a educação, pressuposto o que já se disse,

não pode ser sustentada senão numa crítica à sociedade, a qual, no caso de Adorno, culmina na compreensão da natureza contraditória da própria intenção de fundamentar a educação em valores positivos, isto é, na tentativa de orientar a educação pelo respeito às diferenças, orientando, por exemplo, os alunos para o respeito a uma igualdade abstrata. O aforismo 66 da *Mínima Moralia*, intitulado *Melange*, trata dessa questão e é muito importante para o seguimento da reflexão. Segundo Adorno (1993, p. 89):

O argumento corrente da tolerância, de que todas as pessoas e todas as raças são iguais é um bumerangue. Ele está exposto a uma fácil refutação pelos sentidos, e mesmo as mais irrefutáveis provas antropológicas de que os judeus não são uma raça não mudarão muita coisa no fato de que, no caso de um *pogrom*, os totalitários sabem muito bem quem eles pretendem e quem não pretendem liquidar. Diante disso, ajudaria pouco postular como ideal, ao invés de supô-la como fato, a igualdade de tudo o que exhibe uma face humana.

A intolerância com os supostamente tolerantes, no argumento de Adorno, é uma decorrência das consequências que resultam da suposição abstrata da igualdade: ela reforça o ideal social de que todos sejam iguais, no pior sentido, isto é, fica fortalecida a tendência a que as diferenças, idiossincráticas ou no campo político, sejam consideradas marcas vergonhosas, que devem ser eliminadas. Esta reflexão contribui para compreendermos que, mais importante que afirmar abstratamente a igualdade – de gêneros, raças, classes, etc. – é fundamental compreendermos criticamente a ordem social que ao mesmo tempo produz condições nas quais ninguém pode ser diferente e viceja o ideal de igualdade abstrata. Outro trecho do mesmo aforismo é também esclarecedor:

Uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma idéia. Em vez disso ela deveria apontar para a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, 1993 p. 89).

A identidade entre os diferentes tem sua base material objetiva na equiparação de todos como sujeitos econômicos no capitalismo, sem brechas nas quais algo como uma individualidade possa se desenvolver; a igualdade de direitos é acompanhada pela liberdade de vender a própria força de trabalho sem que disso resulte, como é notório, nenhuma justiça social. A indústria cultural se encarrega de confirmar essas condições ao oferecer aos interessados em cinema, armas ou sexo produtos padronizados segundo os mesmos princípios: predomínio da informação superficial sobre a análise, da imagem sobre o texto, de

idéias estereotipadas sobre a reflexão.

A escola, convertida em indústria educacional, tem acompanhado a indústria cultural, privilegiando a didática aos conteúdos, e entendendo-a como um conjunto de procedimentos destinados à facilitação e à racionalização dos processos de aprendizagem. Nas palavras de Gruschka (2008, p. 178): “A materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais *apropriada*. Tudo deve correr de forma ‘rápida e agradável’ e, por isso, jamais pode haver ‘profundidade’”.

Em tais condições, a socialização se processa vedando as oportunidades aos sujeitos para que reflitam sobre os conflitos que, necessariamente, ocorrem durante o processo de educação. É aí que a questão da sexualidade aparece como uma questão essencial. Se Adorno (1995) toma Freud como uma contribuição essencial para compreender as contradições do processo educativo, o faz porque a psicologia do inconsciente tem como uma de suas premissas fundamentais a existência de uma incompatibilidade essencial entre os interesses e desejos do indivíduo e a lei presente na cultura. Partindo da psicologia individual, Freud teria compreendido, segundo Adorno, uma característica fundamental da socialização na sociedade capitalista: a ordem social é imposta aos indivíduos sem que eles possam compreender ou elaborar a necessidade de abrirem mão de seus interesses. Sob tais condições, desenvolvem-se sujeitos semiformados, inclinados a aderir a estereótipos culturais e a configurar uma personalidade preconceituosa. A repressão sexual, sob a forma de imperativos negativos ou de busca da satisfação administrada a qualquer custo, é um componente essencial dos mecanismos de reprodução da barbárie ilustrada que caracteriza nossa época.

O preconceito é compreendido por Adorno como um fenômeno psicológico que se constitui pela mediação da sociedade na história. No plano psicológico, é possível, inicialmente, caracterizá-lo como uma conduta rígida, como uma aversão à experiência (ADORNO *et al.*, 1982). É a sociedade que fornece o conteúdo do objeto que o preconceituoso rejeita. Em geral são objeto de preconceito os considerados fracos, inferiores, atrasados, incapazes, etc. O alvo do preconceito, portanto, está sempre relacionado a uma situação de dominação, justificada por meio de estereótipos e valores estereotipados. Assim, o preconceito remete às condições subjetivas pelas quais opera a ideologia, que se ancora em uma estrutura de personalidade tendencialmente autoritária.

Embora a cultura ofereça valores, padrões de conduta e modos de pensamento estereotipados, quando a educação oferecida aos indivíduos não permite que se reflita sobre a apropriação desses valores e padrões favorece o preconceito; isto é, toda educação tem de transmitir conteúdos e conceitos, os quais, de uma forma ou de outra, podem conter

estereótipos. Quando, porém, essa educação não os questiona e não aponta seus limites na própria ação de os transmitir, ela favorece o que Adorno (2004) chamou de “semiformação”. Os estereótipos são a face objetiva do funcionamento rígido que caracteriza o sujeito preconceituoso.

Compreendemos estereótipos como um conjunto de atributos fixos que se sobrepõem aos mutáveis e ilimitados predicados que constituem um sujeito concreto. Assim, negro, mulher, homossexual, deficiente, etc., passam a ser, para o preconceituoso, ideias que congregam certos atributos imutáveis e que definem definitivamente certo grupo de sujeitos, desprezando a diversidade que existe dentro do “grupo”, outros atributos que também podem defini-lo ou mesmo a possibilidade de mudanças históricas. Se a educação para a autocrítica e para a reflexão crítica tem sido substituída por uma semiformação socializada, realizada principalmente por meio da indústria cultural, a disseminação de estereótipos nesses meios fornece conteúdo à paranóia psíquica que caracteriza o sujeito preconceituoso (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

A cultura que não favorece o desenvolvimento de indivíduos autônomos produz um terreno fértil para a disseminação do preconceito. Se Freud apontou o Complexo de Édipo como um momento crucial no desenvolvimento da personalidade, então as relações da criança com seus genitores (o âmbito familiar) também contém um perigoso potencial para desenvolver sujeitos propensos ao preconceito, pois a criança não tem condições de refletir sobre as regras a que deve se submeter. Evidentemente, não há educação sem regras, e elas são necessárias ao convívio social. Mas isso não deveria impedir naqueles que educam uma escuta atenta às dificuldades que ocorrem nesse processo de adaptação², pois são justamente essas dificuldades que podem resultar no desenvolvimento de sujeitos propensos ao preconceito (CROCHIK, 1995). Também seria necessária uma contínua reflexão sobre o sofrimento que custa ao sujeito a adaptação a uma sociedade castradora, como sobre o papel da família tanto para a reprodução desta sociedade quanto para a resistência a ela.

No preconceituoso opera, segundo Horkheimer e Adorno (1985), o mecanismo psicológico da falsa projeção, que consiste em expulsar da consciência (do eu) tudo o que é considerado ameaçador. Diante de uma ameaça, o sujeito se paralisa, como um animal que imitasse o ambiente que o cerca para enganar um predador, mas essa paralisia o impede de se relacionar com o meio, de perceber adequadamente o mundo e de agir de forma refletida. Se a

² Essa temática foi tratada a partir de uma leitura psicanalítica por Millot (1995), citado neste momento somente para destacar que as dificuldades relacionadas às aplicações do saber psicanalítico à educação não se esgotam nas elaborações que se fazem neste texto.

ameaça de exclusão está presente para todos, o processo de castração descrito por Freud tem também expressão social, na pressão extrema que existe para produzir a adaptação a uma sociedade cuja racionalidade não se justifica racionalmente, dada a exclusão e a violência que a caracterizam. Assim, tudo aquilo que, na cultura, cerceia a reflexão pela oferta de padrões de ação a serem imitados, ou pela oferta de estereótipos sobre determinado objeto, favorece o preconceito.

O preconceito é caracterizado por um agir fixo, orientado por padrões, rótulos ou estereótipos rígidos que substituem o processo reflexivo e crítico que acompanha a reflexão não-preconceituosa. Ele implica, portanto, uma distorção da realidade segundo algumas necessidades psíquicas do sujeito preconceituoso; mas pode também ocorrer uma adequação demasiadamente rígida à realidade que fornece tais estereótipos. Não é possível pensar sem pressupostos. No preconceito, portanto, podem ocorrer duas coisas: ou os pressupostos enrijecidos encobrem o objeto ou o sujeito abandona quaisquer pressupostos e se entrega ao objeto sem mediações. Nos dois casos há preconceito, isto é, nos dois casos, numa tensão entre o sujeito e o objeto, não se faz uso autônomo da razão.

Se, por um lado, o preconceito diz respeito mais às necessidades psíquicas do preconceituoso do que às características do alvo do preconceito, seu conteúdo varia segundo os estereótipos e valores disseminados pela cultura num dado momento. Isto levanta uma questão importante: é possível a esta cultura prescindir do preconceito? Há uma dialética da cultura, e aquilo que ela realiza em nome da razão não exclui a irracionalidade que ela, ao mesmo tempo, produz. De um lado, a cultura tende a ser cada vez mais inclusiva, e o reconhecimento desse ideal por parte da população, a disseminação dos direitos das minorias, etc. indicam o caráter progressista da cultura mas, ao mesmo tempo, há uma enorme disseminação de preconceitos culturais que, ao lado dessas manifestações progressistas, permanecem tendo força.

Em inúmeras práticas culturais, o aspecto progressista da cultura e suas contradições aparecem explicitamente. No Brasil, por exemplo, algumas empresas de comunicação de massas desenvolvem projetos de “merchandising social”, em especial a Rede Globo de Televisão. O “merchandising social” consiste na inserção de temas sociais na programação, especialmente na teledramaturgia, seguindo a forma do merchandising comercial, mas com conteúdo cuja finalidade é desenvolver alguma aprendizagem ou mudança de comportamento em relação a questões de saúde pública, sexualidade, entre outros temas (MAIA, 2002). A inserção de personagens portadores de deficiências nas telenovelas, que são muito populares no Brasil, atende a fins determinados já na elaboração do produto, visando a produzir uma

mudança de comportamento: aumentar a aceitação dessas pessoas junto à população em geral.

Trata-se de um exemplo das contradições às quais se refere Adorno. De um lado, o ideal de inclusão presente nessas inserções tem um conteúdo progressista, mas a forma ameaça cancelar esse conteúdo, pois os ideais são apresentados como modelos de conduta a serem seguidos. Como já argumentamos, se a formação não ocorre por meio de uma contínua reflexão e se não desenvolve a autocrítica, oferece condições que favorecem o preconceito.

Horkheimer e Adorno (1985), quando discutem o antissemitismo, afirmam que já não existem antisemitas; o que existe, segundo eles, são sujeitos incapazes de mediar em sua própria consciência os padrões sociais e suas próprias demandas. O que caracterizaria a ideologia, nesse caso, seria o “pensamento do ticket”, ou seja, um pensar a partir de estereótipos. Se a cultura se reproduz formando sujeitos cuja capacidade de reflexão é reduzida pela força da onipresença de estereótipos na indústria cultural, a luta contra os preconceitos não pode abrir mão da crítica a este tipo de semiformação cultural.

As contradições da cultura também são visíveis se observarmos a ciência e suas aplicações. Em todas as suas formas, a ciência tem uma importância crescente em nossa sociedade e, como as ferramentas que ela cria abrangem cada vez mais a totalidade da vida, incluindo vários aspectos da subjetividade, como a sexualidade, torna-se evidente que qualquer discussão sobre o preconceito deve também incluir esta questão. O diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985) é que a ciência tende a se limitar a uma razão instrumental, reproduzindo no campo do conhecimento a lógica da identidade que orienta o campo da economia. Aplicada a racionalidade instrumental à subjetividade, entretanto, temos uma situação em que o controle social sobre os indivíduos se acentua, tornando mais difícil para eles realizar uma consideração crítica sobre a sociedade.

A atualidade desse diagnóstico só pode ser determinada por outro tipo de investigação, mas é possível encontrar exemplos desse tipo de prática, o que sinaliza, ao menos, que ela não deixou de existir. A possibilidade dada pela ciência de que homens tenham uma ereção mais “eficaz” em idade avançada implica uma concepção de sexualidade genitalizada; mantém um ideal de perfeição corporal e de desempenho sexual estereotipado e pressupõe que aqueles que não conseguem atingir esse ideal sofrem. O que é ruim, evidentemente, é que tais ideais não estão em discussão enquanto se propaga a ideia do uso desse tipo de drogas. As restrições feitas à sexualidade (castração) são assim naturalizadas e os indivíduos são responsabilizados pelo sofrimento sem que se considere sua raiz social.

Em outra vertente, podemos também considerar que vários estudos científicos sobre a sexualidade se ocupam da conduta dos sujeitos humanos tal como se encontram atualmente, e

que a ciência assim aplicada materializa a razão instrumental, cujo fim é ampliar a dominação sobre a natureza. As questões do campo erótico, por exemplo, são tratadas como se fossem redutíveis a questões técnicas e uma conduta historicamente construída é naturalizada, esquecendo que a própria natureza tem história. A sexualidade é contabilizada em termos quantitativos (quantidade de parceiros, de orgasmos, de relações, técnicas para amplificar o prazer, etc.) ou qualitativos (tipos de relação, de sentimentos, etc.), mas, de qualquer forma, ficam fora de pauta as questões éticas relativas à sexualidade, suprimindo a presença de um “outro” em todas as relações sexuais.

Ao lado da ciência, a indústria cultural contribui sobremaneira tanto para a repressão sexual quanto para a disseminação de estereótipos que acabam por fundamentar preconceitos (MAIA, 2002). Em todos os lugares e momentos, os sujeitos são alcançados pelos meios da indústria cultural, que funciona como um sistema integrado (ADORNO, 1991) de produção, distribuição e consumo de mercadorias culturais. O processo de racionalização que caracteriza a produção de seus produtos (uniformização dos meios, padronização de procedimentos, simplificação, etc.) produz desprezo pelos conteúdos, já que eles são repetitivos, e inculca nos sujeitos padrões de pensamento e de ação. Nos processos de distribuição há um efetivo controle sobre o que de fato será consumido, e este aspecto, por sua vez, também tem seus problemas, uma vez que o consumidor nem sempre reflete sobre o que consome.

Tais estereótipos, presentes no processo educativo formal e informal, não resultam necessariamente em um sujeito preconceituoso, mas contribuem para isso na medida em que não se dão aos sujeitos condições para refletir autonomamente sobre os valores que internalizam. Por essa razão, tais valores e estereótipos adquirem um caráter rígido, irrefletido e reativo, principalmente pela possibilidade de exclusão que ameaça todos os que não se adaptam.

Os corpos ideais que aparecem na indústria cultural fornecem um padrão rígido que amalgama diversas dimensões (estética, moral e psicológica). Cria-se uma “beleza empírica” sem substância e sem conceito. Supõem-se um bem, uma finalidade para as ações humanas e um conjunto de virtudes e vícios associados e, finalmente, supõe-se que aqueles que não têm um corpo ideal sofrem, assim como se supõe naqueles que se aproximam do ideal o gozo de participar dele. Segundo Ramos (2004), a desvalorização daqueles que são considerados fracos, inferiores, atrasados e incapazes, tem relação com uma concepção ideológica do corpo, que o pensa a partir de sua funcionalidade voltada para o trabalho e para a sua dominação. O gozo, no caso, é uma racionalização para justificar a dominação do corpo, uma negação do sofrimento; este, entretanto, está por demais próximo da consciência, e essa

proximidade é que leva o preconceituoso a atacar aqueles que representam, para ele, uma relação mais feliz e menos perturbada com o corpo.

Outro sintoma dos problemas da cultura é a permanência nela de formas banais de irracionalidade: a autoajuda, o misticismo ocultista, a astrologia, o ideal de um amor vinculado ao destino. Tudo isso contribui para disseminar uma psicologia individualista, banalizada, que também contribui para manter os sujeitos em seu ser-assim dado, justificando os estereótipos e preconceitos (ADORNO, 2008). Para Adorno, a permanência desse tipo de irracionalidade é reveladora: a falta de transparência da razão social se converte, para os sujeitos, em irracionalidade direta.

Numa sociedade que não é transparente à razão, a justificativa só pode provir de fontes irracionais. Nessas condições, ao invés de problematizar no plano do pensamento aquilo que de fato é problemático, a educação, na prática, instiga os sujeitos a não terem dúvidas, a agirem sem hesitação, a aplicarem conhecimentos técnicos pré-fabricados a todas as situações, escondendo todo sintoma de fraqueza, ambivalência e hesitação. O cientista, o homem de negócios e o sujeito econômico isolado têm de agir com frieza para poderem exercer adequadamente suas funções, mas a frieza, como afirma Crochik (1995), é, de acordo com Adorno, justamente um dos elementos centrais do preconceito.

A tendência a substituir a reflexão por reflexos condicionados ou por padrões estereotipados de pensamento e ação é levada a cabo por meio da indústria cultural. Ela fornece os estereótipos e padrões que servem para que o sujeito fique “por dentro” de tudo o que lhe interessa, favorecendo o sentimento de adequação quando ele consegue se ajustar a um mundo que, não obstante, ele não é capaz de compreender. Nas propagandas, por exemplo, abundam estereótipos e há um mecanismo de constante repetição que dispensa a reflexão. Além disso, o alvo da propaganda são as emoções. Segundo Adorno (1991), a propaganda fascista tinha as seguintes características: lógica binária, oferta abundante de *tickets*, apelo emocional e repetição constante. A propaganda comercial tem exatamente as mesmas características, embora seu conteúdo possa até mesmo ser progressista. A questão crucial é saber se a forma não cancela o conteúdo e se, por meio de um apelo emocional que suscita a imitação, seria possível de fato aperfeiçoar a sociedade no sentido de incluir os considerados desadaptados.

Assim, podemos compreender que o conceito de preconceito, segundo Adorno, ainda propõe questões importantes sobre as quais precisamos refletir se queremos contribuir para uma sociedade que de fato possa ser chamada de democrática: se os indivíduos operam por meio de estereótipos numa tentativa de se defender contra um mundo considerado ameaçador,

se a educação se converteu em um conjunto de técnicas de adestramento ao invés de estimular a reflexão, se a indústria cultural dissemina padrões estereotipados aos quais os sujeitos têm de se adaptar, então a probabilidade de se desenvolverem sujeitos preconceituosos continua muito grande e, com isso, as dificuldades para desenvolvermos uma sociedade inclusiva persistem, não somente objetivamente, mas também subjetivamente.

A ideia de que a adaptação dos sujeitos a esta sociedade é possível sem arestas, no entanto, é falsa, tal como testemunha o próprio preconceito se o entendermos como um sintoma subjetivo da irracionalidade objetiva. Mas é justamente essa a idéia que é vendida pela propaganda; ela antecipa uma falsa harmonia entre os sujeitos e a cultura, com tamanha eficiência que o mal-estar de que falava Freud tem sido substituído pela frieza e pelo cinismo. A impressão de que o mundo “é assim mesmo” e que, portanto, não há nada a fazer se torna ideologia dominante, e cada um procura salvar a própria pele. Em tal situação, os sujeitos se tornam frios com relação a seu próprio sofrimento e, portanto, intolerantes com tudo o que o represente; daí o preconceito.

Esta questão remete a outra: a formação do educador. Se o educador não tem condições de realizar essa reflexão, como poderá ele levar os alunos ao desvelamento do caráter repressivo da aparente liberação sexual em que vivemos? Não se está afirmando que o educador que se dispõe a trabalhar questões relativas à sexualidade de seus alunos deve ter uma compreensão global e radical de todas as questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc. que de fato compõem mediações importantes do que chamamos sexualidade. O que se está afirmando que ele deve ao menos ter uma autocrítica suficientemente desenvolvida para saber que tais conhecimentos não são perfunctórios, e que sua busca pela compreensão daquilo que se dispõe a ensinar não se esgota no campo técnico, didático e instrumental, inclusive porque inclui uma necessária revisão da própria história de educação sexual. Uma leitura crítica da sociedade é uma condição necessária para a compreensão de que, quando discutimos a repressão sexual e o preconceito, estamos necessariamente envolvidos e para que a educação que se fornece no campo da sexualidade possa ser direcionada à emancipação.

A questão da formação do educador para realizar uma educação sexual visando à emancipação vai muito além da indispensável formação sobre questões relativas à sexualidade e da aprendizagem de valores considerados adequados para o trabalho sobre esse assunto (MAIA, 2004; JUNQUEIRA, 2008). A constatação de que os professores não têm uma formação adequada para lidar com o tema da sexualidade é banal se não avançarmos para a identificação das mediações fundamentais que devem ser tratadas quando pretendemos realizar uma educação sexual. Dentre essas mediações, algumas dizem respeito à sociedade,

outras à subjetividade, outras à história, etc., mas o que se quer destacar é que é necessário ultrapassar a visão do educando como um ser já dado, com certas características imutáveis. A fetichização do aluno acompanha o caráter fetichista da cultura, e é indispensável superar esse olhar.

É preciso também discutir a idéia de que mais importante do que a didática é a possibilidade de uma apreensão refletida dos conteúdos, coisa que se pode fazer pelos mais diversos meios, mas que não se alcança por sua mera aplicação. Como a sociedade se organiza cada vez mais abrangentemente em termos técnicos, tendemos a buscar para todas as questões soluções técnicas, em geral com a ajuda de um “especialista”; mas as finalidades da educação precisam sempre ser discutidas para além da dimensão meramente didática e técnica, ou nos limitaremos a reproduzir as tendências sociais mais perversas e desumanas.

Além disso, é preciso também considerar que, em uma sociedade contraditória, nossa formação resulta em uma personalidade também contraditória, e as dificuldades relacionadas à sexualidade não são exclusividade de alguns, mas regra geral. A repressão sexual é uma das mediações fundamentais que produzem sujeitos preconceituosos³. O esclarecimento em relação a ela é importante se se quiser evitar a reprodução da barbárie também na subjetividade. Mas falar sobre o preconceito implica autocrítica: falamos sempre sobre nós mesmos, porque somos todos produtos da mesma sociedade, compartilhando as contradições que herdamos de nossa educação castradora e não-reflexiva. Sem esta atitude aberta, o educador dificilmente será capaz de lidar com as questões fundamentais na educação sexual, pois elas sempre dizem respeito à relação entre a sociedade – daí a necessidade de realizarmos uma educação politicamente orientada – e o indivíduo – daí a necessidade da autocrítica e de conhecimentos sobre a psicologia.

O caráter repressivo da moralidade sexual, notório na história da sexualidade e, em muitos sentidos, confirmado por algumas das tentativas de realizar a educação sexual na escola, precisa ser esclarecido e criticado. Sempre que, em qualquer campo da educação, se defendam valores sem considerar as contradições envolvidas em uma afirmação positiva de bens para os sujeitos, caímos em contradição com o ideal de emancipação que deve estar presente na educação. Por isso, a tarefa é explicitar os valores relacionados à sexualidade –

³ No cap. VII da “Authoritarian Personality” (Adorno et al., 1982), a psicanalista Else Frenkel-Brunswik discute especificamente as consequências de uma educação inadequada para a formação do caráter autoritário; a atitude dos sujeitos de scores altos em relação ao sexo oposto é assim descrita: há ausência de individuação e de um real relacionamento objetal. A repressão sexual que acompanha uma educação autoritária parece estar presente na formação do caráter autoritário, daí por que é possível argumentar que a repressão sexual seja um dos meios pelos quais se perpetua a barbárie.

um campo especialmente mediado por valores implícitos e contraditórios –, discutindo-os tendo em vista sua natureza e seus desdobramentos. O relativismo - avaliação de que qualquer valor tem a mesma validade - equivale a uma postura dogmática que adota somente determinados valores abstratos para tratar a questão. Em meio às contradições que discutimos, Adorno (2001, p. 175) aponta que:

O conceito do relativismo é o correlativo do absolutismo. O pensamento dialético, de outro lado – se eu entendi apropriadamente o que ele é – é um tipo de pensamento que, para expressá-lo em termos nietzschianos, persistirá para além dessa alternativa [...] Nós podemos não saber o que é o bem absoluto ou qual a norma absoluta, nós podemos mesmo não saber o que são o homem e a humanidade – mas o que o desumano é nós sabemos muito bem. Eu diria que o lugar da filosofia moral hoje reside mais na denúncia concreta do desumano do que numa vaga e abstrata tentativa de situar o homem em sua existência.

As palavras de Adorno acima citadas, ao lado de sua afirmação de que a finalidade da educação é que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995), tornam clara sua posição: é preciso educar para evitar que a barbárie se perpetue. No campo específico da educação sexual, isto significa que é preciso esclarecer os educandos sobre a repressão sexual em suas várias formas; sobre a responsabilidade implicada nos relacionamentos eróticos; sobre o caráter ambíguo de nossa relação com nosso corpo (RAMOS, 2004); sobre as mediações culturais na determinação daquilo que consideramos válido e desejável; sobre as contradições implicadas nos valores relacionados à sexualidade; sobre aquilo que, na cultura, impede que exista de fato respeito às diferenças e sobre a possibilidade sempre presente de refletir sobre a sociedade e os indivíduos que a compõem. Em todas estas questões há pontos nevrálgicos que, se não puderem ser debatidos, se não for possível trazer à tona o medo, a insegurança e as contradições que estão presentes na sociedade e nas pessoas, estamos criando um terreno fértil à proliferação de sujeitos propensos ao preconceito.

Considerações finais

Uma educação para a emancipação seria tomada, numa perspectiva adorniana, como uma formação para a autoreflexão crítica, como crítica da semiformação socializada, como uma educação política que visaria, por meio de uma crítica a tudo o que, na sociedade, impede a formação de sujeitos autônomos, formar pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade realmente democrática. O preconceito, como sintoma subjetivo da irracionalidade objetiva, denuncia que a educação tem reproduzido aquelas

condições nas quais a constituição da subjetividade ocorre por meio da sujeição dos indivíduos a regras e padrões que eles, ao mesmo tempo, não compreendem e não tem condições de elaborar.

É evidente que, se nos propusermos a realizar uma educação também no campo da sexualidade, ela também consistirá na transmissão de conteúdos e conceitos, ao lado da discussão das normas e valores que estão presentes no campo da sexualidade, mas o que se gostaria de destacar aqui é que tanto conteúdos como valores contém necessariamente estereótipos que precisam ser desvelados e refletidos, se não queremos que a educação sexual se converta em mais uma ferramenta da moralização promovida pela educação ordinária que ocorre em nossa sociedade.

Neste texto foram apresentadas várias questões, e certamente elas não foram respondidas completamente, mas o objetivo de refletir sobre determinado objeto depende mais essencialmente da enunciação de questões relevantes do que da pretensão de tê-las respondido, isto é, quando se aponta certas questões que são importantes isso já contém um elemento esclarecedor, que o processo de busca pelas respostas não esgota, uma vez que de cada resposta emergem várias outras questões. Sem dúvida, é mais fácil perguntar que responder, mas a esperança de que esse debate não se encerre justifica a escolha por esse caminho.

THE PREJUDICE AS OBSTACLE TO SEXUAL EDUCATION: reflections from an ethical perspective

Abstract

This paper developed a reflection about problems related to the establishment of ethical principles that guide the sexual education aiming at emancipation. Our theoretical framework is the Critical Theory of Society, in particular texts by T. W. Adorno on training, prejudice and education. It is understood that numerous difficulties are related to the achievement of an emancipatory education, and such difficulties are even greater when it comes to sex education since it is an issue that still raises irrational fears on educators, and is absent from the training they received. Following Adorno, it is understood that the current formation favors the development of subjects inclined to prejudice, and that an emancipatory sexual education involves a critique to the conditions under which such formation occurs and, at the same time, a continuous reflection about the relations between the desires and the social possibilities of their realization.

Keywords: Sexuality. Sex education. Ethics. Bias. Teachers' training. Critical theory.

Referências

ADORNO, Theodor W. **The Culture Industry**: selected essays on mass culture. 1. ed. London: Routledge, 1991.

_____. **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Temas Estudos Filosóficos, v. 30).

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Problems of Moral Philosophy**. 1. ed. Stanford: Stanford University Press, 2001.

_____. **Escritos Sociológicos I**. (Obra Completa, 8). 1. ed. Madrid: Akal, 2004.

_____. **As Estrelas descem à Terra**: a coluna de astrologia do Los Angeles Times - um estudo sobre a superstição secundária. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008. (Coleção Adorno).

_____. et al. **The Authoritarian Personality**. 1. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1982.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e gêneros. **Cadernos Pagu**, 21, 2003. p. 281-315.

CROCHIK, José Leon (1995). **Preconceito**: indivíduo e cultura. 1. ed. São Paulo: Robe Editora, 1995.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRUSCHKA, André. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, Fábio Akcelrud.; ZUIN, Antônio.; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). **A Indústria Cultural Hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 173-183.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar ed, 1985.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997. (Série Temas Cultura e Sociedade, v. 41).

JUNQUEIRA, Rogério. Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; et al. (Orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 12-26.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 153-179.

MAIA, Ari Fernando. **Televisão e Barbárie**: um Estudo sobre a Indústria Cultural Brasileira.

2002. 226 p. Tese (Doutoramento Instituto de Psicologia) (não-publicada) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Saúde e sexualidade na escola. (Cadernos educação básica, v. 4).* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

RAMOS, Conrado. **A dominação do corpo no mundo administrado.** 1. ed. São Paulo: Escuta; FAPESP, 2004.