

**SEXUALIDADE: ISSO É MESMO MATÉRIA ESCOLAR?**

SEXUALITY: THIS IS SCHOOL SUBJECT?

Fernando Seffner<sup>1</sup>**Resumo:**

O texto investe na etnografia de cenas escolares, método que faz referência a etnografia cultural, coletadas em escolas públicas da cidade de Porto Alegre entre 2008 e 2013, na tentativa de surpreender a emergência e o encaminhamento dado a questões ligadas principalmente à sexualidade, mas sem deixar de perceber seus contornos de gênero. Interessa dialogar o conteúdo das cenas com alguns marcadores que inauguraram o campo dos estudos da sexualidade na primeira metade do século passado, em particular expressos por autores como Kinsey, Masters & Johnson, Hite, Hirschfeld & Ellis. Como recurso crítico aos discursos de fundação do campo de estudos sobre a sexualidade, nos valem de alguns obras e temas problematizados por Foucault. O texto trilha um caminho que comporta três seções. Na primeira delas, apresentam-se alguns aspectos da emergência da sexualidade como um campo de conhecimento, mas também como um campo de disputa política. Nomeando alguns elementos, se busca problematizar a constituição deste campo de estudos sobre a sexualidade em especial no pensamento científico ocidental, ligado a ideia da razão e da ciência, e em estreita conexão com a saúde e a biologia. Numa segunda seção se recolhem algumas cenas escolares que mostram o confronto entre os “normais” e os “desviantes” ou “diferentes”, em conflito com a norma. Na terceira seção são feitas algumas recomendações para o trabalho com o tema da sexualidade no ambiente escolar, buscando trazê-lo para o âmbito do conhecimento escolar e digno de figurar nas grades curriculares ao lado de outros temas já canônicos.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Escola, Currículo.

**Abstract:**

The text invests in the ethnography of school scenes, a method that references cultural ethnography. The scenes was collected in public schools in Porto Alegre between 2008 and 2013 in an attempt to surprise the emergence and direction given to issues related mainly to sexuality, but without fail to understand its contours gender. Matter content of the dialogue scenes with some markers that opened the field of sexuality studies in the first half of the last century, particularly as expressed by authors Kinsey, Masters & Johnson, Hite, Hirschfeld & Ellis. As the critical discourse of the founding of the field of studies on sexuality resource, we make use of some works and themes problematized by Foucault. The text track a path that consists of three sections. In the first, we present some aspects of the emergence of sexuality as a field of knowledge, but also as a field of political dispute. Naming some elements, we seek to problematize the constitution of this field of research on sexuality in particular in Western scientific thought on the idea of reason and science, and in close connection with health and biology. In a second section collects some school scenes showing the confrontation between "normal" and "deviant" or "different" in conflict with the norm. In the third section, some recommendations are made to work with the theme of sexuality in the school environment, seeking to bring it to the part of the school and worthy of being in the curricula alongside other issues already canonical knowledge.

**Keywords:** Gender, Sexuality, School, Curriculum.

**DE ONDE VEM ESTA DÚVIDA E O QUE FAZER COM ELA?**

A inquietação posta na pergunta que serve de título é resultado de reflexões nascidas tanto no

interior de dois projetos de pesquisa estruturados<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre Rio Grande do Sul. Email: fernandoseffner@gmail.com

<sup>2</sup> Refiro-me aqui ao projeto de pesquisa intitulado “Ensino Religioso no interior do estado laico: análise e reflexões a partir das escolas públicas de Porto Alegre”, vigente entre 2008 – 2013, que visava analisar as estratégias educacionais e os conteúdos presentes nas aulas de ensino religioso em um conjunto de escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre, e ao projeto “Consolidando o pensamento sobre direitos humanos na perspectiva dos países do

quanto em muitas situações, e algumas delas convêm nomear: a) em disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em que foi possível aprofundar a compreensão sobre sexo, gênero e sexualidade, e dali nasceram muitas indagações acerca da pertinência e dos modos de lidar com isso no currículo escolar; b) em programas de formação continuada em regime de EAD ofertados a professores e professoras de redes públicas de ensino, quando todos concordam na importância do tema, mas ninguém sabe direito como lidar com isso; c) na leitura de teses e dissertações que envolvem a conexão sexualidade, gênero e espaço escolar, onde se verifica, sempre e cada vez mais, que os alunos falam, manifestam interesse e fazem perguntas sobre gênero e sexualidade, e os professores ficam constrangidos, e não sabem responder, ou encaminham a outros profissionais<sup>3</sup>.

Para além dos itens apontados, não há como deixar de perceber a enorme polêmica sobre inserir ou não estes temas nas grades curriculares, que conta com o envolvimento de padres, pastores, médicos, cientistas, advogados, psicólogos, juizes da infância e adolescência, pais e mães, policiais, comunicadores<sup>4</sup>. Na esteira desta polêmica, temos a disputa entre os termos educação sexual, orientação sexual ou educação para a sexualidade, e na contenda que opõe aqueles que desejam fazer disso uma disciplina obrigatória e aqueles que a entendem como tema transversal a perpassar todos os conteúdos escolares (FURLANI, 2008; 2011). E nos sistemas de ensino que já implantaram a

abordagem dos temas de sexualidade no currículo, vivemos o paradoxo frequente da consulta a comunidade familiar: esta indica sua concordância de que a escola trate dos temas de educação para a sexualidade, mas assim que os programas de abordagem do tema começam a funcionar, os mesmos pais que inicialmente autorizaram correm a reclamar do modo de abordagem e mesmo do conteúdo e linguajar utilizados nas aulas (REIS & MAIA, 2012). Tudo isso nos traz de volta à pergunta do título: sexualidade é mesmo matéria escolar?

Claro está que o fôlego curto do texto não permite achar respostas para tudo isso, e desta forma não se pode garantir que a dúvida expressa no título vá ser totalmente dirimida. Mas penso que entender melhor as disputas e indicar alguns caminhos e argumentações já ajuda bastante no trabalho escolar. O caminho a ser trilhado comporta três seções. Na primeira delas, apresentam-se alguns aspectos da emergência da sexualidade como um campo de conhecimento, mas também como um campo de disputa política. Nomeando alguns elementos, se busca problematizar a constituição deste campo de estudos sobre a sexualidade em especial no pensamento científico ocidental, ligado a ideia da razão e da ciência, e em estreita conexão com a saúde e a biologia. Numa segunda seção se recolhem algumas cenas escolares que mostram o confronto entre práticas que aparecem nomeadas pelos atores sociais (professores e alunos) ora como sexualidades alternativas, ora como sexualidades periféricas, “desviantes” ou “diferentes”, e que aqui serão chamadas de sexualidades não hegemônicas (MADUREIRA & BRANCO, 2007; CONNELL, 1995; 1997; 2000). Na terceira seção são feitas modestas recomendações para o trabalho com os temas do gênero e da sexualidade no ambiente escolar, que espero sejam de utilidade.

### SEXUALIDADE: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO

Afirmamos que a sexualidade constitui um campo de conhecimentos. O que funda um campo de conhecimentos é um conjunto de questões, e de autores a elas associados. Na esteira dessa constituição, desenvolve-se em geral uma reivindicação de direitos, de diversos tipos, a partir dos conhecimentos gerados, das identidades

Sul: ações e reflexões em torno de a) direitos sexuais; b) acesso a medicamentos e propriedade intelectual e c) liberdades laicas”, 2007 – 2011, que se propunha a uma reflexão teórico-conceitual interdisciplinar, na perspectiva dos direitos humanos, sobre as três temáticas específicas. Nos dois projetos tivemos intenso trabalho de etnografia de cenas escolares, gerando um banco de dados.

<sup>3</sup> A oferta de disciplinas, a participação em programas de EAD e a presença em bancas de teses e dissertações encontra-se detalhada em <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672> (último acesso em 14 de junho de 2014)

<sup>4</sup> Dentre as muitas polêmicas envolvendo comunidade escolar, professores e direção das escolas ou sistemas de ensino, registradas na mídia, algumas matérias fazem um balanço da situação, conforme se pode ver em <http://www.esquerda.net/artigo/prop%C3%B3sito-da-educ%C3%A7%C3%A3o-sexual-nas-escolas/26941> (último acesso em 15 de junho de 2014)

produzidas pelo novo campo, e das pressões políticas entre grupos daí decorrentes. Um dos traços mais recentes que nos permite medir a maturidade do campo de conhecimentos sobre sexualidade é o surgimento da noção de direitos sexuais (RIOS, 2007), ou direitos derivados a partir do pertencimento a uma dada identidade sexual. O surgimento desse campo do direito é um passo muito adiante com relação à noção mais próxima anterior, que é a de direitos reprodutivos, onde sexualidade e procriação ainda estavam unidas (PIOVESAN, 2002).

Claramente os sujeitos que se identificam com certas preferências sexuais vêm obtendo direitos (RIOS, LEIVAS & GOLIN, 2011). A conquista destes direitos não significa a retirada de direitos a outros que já os possuem. Ao contrário, trata-se de “esticar” direitos já existentes, que agora passam a incluir sujeitos que deles estavam privados, em razão de uma preferência sexual específica. Verificamos que muitos direitos, especialmente aqueles ligados à constituição de família, valiam apenas para os sujeitos heterossexuais. Em nome da igualdade, agora se estendem estes direitos a indivíduos que manifestam outras preferências sexuais e de gênero. Isso nos indica que, para além de campo de conhecimento, a sexualidade é campo de disputa jurídica, ou, dito de outro modo, os conhecimentos gerados no campo da sexualidade são utilizados na disputa pública por direitos e constituição de identidades.

A seleção de autores e questões que fundamentam o campo da sexualidade como campo de conhecimento poderá variar de acordo com os propósitos de quem traça seu histórico. Para os propósitos deste artigo, tanto interessam os precursores históricos, quanto um autor que problematizou a presença da sexualidade no pensamento ocidental cristão, Michel Foucault (1980). A Michel Foucault devemos, entre outras coisas, a demonstração de que, ao contrário do que se diz, o sexo a partir do século XVII não é um tabu, mas algo de que somos intensamente estimulados a falar, e que utilizamos o tempo todo para classificar (e julgar) as pessoas que conhecemos (e mesmo aquelas que pouco conhecemos) (FOUCAULT, 1980). As informações sobre a vida sexual de um indivíduo, suas preferências e seus modos de vida sexual, eventualmente suas “taras”, são uma parte vital do que levamos em consideração na hora de julgar os indivíduos. É o chamado sexo rei:

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (FOUCAULT, 1980, p. 70-71).

Ao contrário do que muitos acreditam – de que abordar questões sobre sexualidade esteja restrito a momentos específicos e raros da vida –, o que se verifica é que, diferente de outras sociedades do passado, a sexualidade se faz presente em todos os momentos, se apresentando de diversas formas, servindo como porta de entrada para outros temas, auxiliando a construir hierarquias a respeito de indivíduos, povos e países, em conexão com as hierarquias de gênero, faixa etária, raça, etnia, religião, classe social (PINHO, 2003). Se tomarmos o exemplo da escola, será pelo silêncio, pela proibição sistemática de emergência do corpo sexuado de alunos e alunas, sem falar no corpo sexuado da professora, que as coisas sobre “o sexo” se fazem presentes (LOURO, 1999). Pela negação ou pela exposição, na revista pornográfica ou nas proibições explícitas, o sexo está em nossa sociedade colocado em lugar de destaque nunca antes visto em outra sociedade do passado. É desta forma, e a partir daí, que podemos falar de um “problema” da sexualidade. A importância atribuída ao “problema sexual” parte da ênfase no binarismo, que tem sua origem entre os gregos e os judeus (FOUCAULT, 1980). O binarismo é um elemento cultural forte em nosso meio, e ele ajuda a explicar a importância e o modo como lidamos com a sexualidade. Definidos alguns polos binários (homem e mulher, ativo e passivo, heterossexual e homossexual, branco e negro, rico e pobre, jovem e velho, ocidental e oriental), de imediato valorizamos um dos polos, em detrimento do outro, que é visto como inferior ou uma versão degradada do primeiro. O caráter holístico que a sexualidade tem em nossa

sociedade explica em parte nossa preocupação com ela, pois sexo literalmente “tem a ver com tudo” hoje em dia. Para os gregos antigos, a política é que tinha o caráter de totalidade, ou caráter holístico, e o que de mais importante se poderia dizer a respeito da vida de um cidadão da polis referia-se ao modo como ele se comportava como cidadão, nas discussões da polis (CANDIOTTO, 2010). O sexo fazia parte dessa política, não constituía uma classificação em separado.

A sociedade em que vivemos produziu mecanismos que a todo instante associam a sexualidade aos mais diversos temas. Ficamos nervosos quando crianças começam a perguntar sobre sexo, mas escolhemos roupas, produtos de beleza, até mesmo carros ou alimentos mergulhados em algum grau de apelo sedutor, em que a sexualidade está fortemente envolvida (FELIPE & GUIZZO, 2003; SABAT, 1999). Se nos filiamos a uma determinada confissão religiosa, certamente ela traz impactos mais fortes em nossos juízos morais na área da sexualidade, e menos quando falamos da ética pública do comportamento dos sujeitos, do recurso à violência no trato com os iguais, nas opiniões políticas acerca dos modos de governar. Lembro novamente, se um dos autores do Kama Sutra, livro dedicado a ensinar modalidades para obter o maior prazer na atividade sexual, viesse a viver em uma de nossas cidades, certamente ele ficaria escandalizado em como fazemos referências à sexualidade o tempo todo, como julgamos sujeitos e instituições por conta de suas preferências sexuais, como estigmatizamos pessoas e grupos por conta do que gostam ou não de fazer na vida sexual, como inserimos elementos de sedução sexual em capas de cadernos para serem vendidos a alunos e alunas da educação infantil, e depois nos constrangemos quando estas mesmas crianças fazem perguntas sobre o que é sexo. Se nossa sociedade fala de sexo o tempo todo, o passo seguinte é perguntar-se de que forma ela fala? Mais uma vez, Michel Foucault (1993, p. 214) ajuda a responder a questão.

Ora bem, voltemo-nos para o cristianismo como berço da hermenêutica ocidental do eu. Como toda gente sabe, o cristianismo é uma confissão. Quer isso dizer que o cristianismo pertence a um tipo muito especial de religião: aquele que impõe aos seus seguidores a

obrigação de verdade. Todavia, o cristianismo exige outra forma de verdade – uma obrigação de verdade muito diferente daquelas que acabei de mencionar. Cada pessoa tem o dever de saber quem é, de saber o que acontece no interior de si própria, de saber as faltas que pode ter cometido, de saber as tentações a que está exposta e, mais ainda, cada um é obrigado a dizer estas coisas a outras pessoas e a assim dar público testemunho contra si próprio. [...] Em vez de considerar o cristianismo como a religião do livro que tem de ser interpretado, eu gostaria de considerar o cristianismo como a religião do eu que tem de ser decifrado.

Falamos sobre sexo o tempo todo, e falamos na forma da confissão, buscando colocar o outro no compromisso de dizer a verdade. Isso tem profundas implicações para o ponto que abordaremos no item seguinte, as sexualidades não hegemônicas. Pertencer a, ou praticar, uma sexualidade hegemônica, que é sempre a sexualidade heterossexual, em princípio deixa o indivíduo mais distante da obrigação da confissão. Para quem está no campo da heterossexualidade, não recaem tantas indagações como para quem está no campo da homossexualidade, ou da bissexualidade, ou da travestilidade. Mais ainda, ao se falar de um indivíduo que está classificado numa das sexualidades não hegemônicas, haverá a tendência de insistir e prolongar o processo de confissão, no sentido de obter elementos para decifrá-lo, classificando-o progressivamente com mais rigor na medida em que ele vai confessando sua “verdade”. A confissão como modelo de obter a “verdade” acerca de um indivíduo é uma forma presente no confessionário religioso, na consulta médica, no atendimento terapêutico, na pesquisa acadêmica, na orientação educacional, etc. Daí deriva outra constatação foucaultiana importante: conhecemos para poder controlar.

Em termos de constituição de um campo positivo sobre a sexualidade, podemos distinguir uma fase nas tentativas, dos finais do século XIX e início e meados do século XX, de desenvolver uma ciência da sexualidade que fosse capaz de fornecer um conhecimento objetivo e empiricamente referenciado da sexualidade e do comportamento sexual muitas vezes na mão contrária do que era percebido pelo senso comum e pela moral derivada da compreensão religiosa

sobre a atividade sexual. Esta trajetória que se está abordando não é a mesma da constituição de um campo médico sobre saúde sexual, pois na medicina em geral só se estuda sexo como doença (doenças sexualmente transmissíveis, hermafroditismo, disfunção erétil, impotência, etc.) ou como sexo reprodutivo (gestação normal, gestação de risco, parto normal, parto cesáreo, etc.) (LOYOLA, 2003; CORRÊA, 1998). A medicina pouco fala do prazer, não tem uma linguagem apropriada para isso. E é do prazer que os jovens mais querem saber na escola.

Os paradigmas metodológicos mais importantes nesta trajetória foram o de Ellis<sup>5</sup> (1933, 2013), psicólogo, inglês, que realizou estudos de casos, e a partir daí generalizações; o de Kinsey (1948, 1953), biólogo, americano, que trabalhou com entrevistas tratadas de maneira estatística, no sentido de obter informações ao nível da população, e o de Masters & Johnson (1976, 1981), terapeutas, americanos, que trabalharam com observação seguindo os princípios científicos, experiências científicas com as pessoas, visando saber do comportamento humano, num tipo de trabalho que passa pelo uso de fotografias, filmagens, observação direta do ato sexual, indivíduos ligados a fios ou sensores, anunciando na época um modo de pesquisa que hoje se configurou plenamente, agregando grande número de investigadores, e com grande penetração na mídia.

Estes autores operaram normalmente com a visão de que o sexo é uma descarga elétrica biológica, e que diversos fatores, ao nível da cultura, moldam os limites, as possibilidades, os modos e a frequência dessa descarga. Hoje, situados num paradigma de construcionismo cultural e político, podemos fazer muitas críticas ao reducionismo dessa visão, que incorpora os conhecimentos das ciências humanas num patamar muito inferior ao da biologia. Entretanto, olhando para a conjuntura da época onde estes autores produziram suas conclusões é possível afirmar que tiveram um impacto progressista notável. Escolho o trabalho de Kinsey para ser objeto de maiores considerações, em especial porque muito dele ainda está presente em nosso modo de pensar a sexualidade, especialmente aquelas designadas como não hegemônicas (CONNELL, 1995). Após, teço algumas

considerações ao trabalho de Masters & Johnson, uma vez que também dele estão presentes muitos elementos hoje em dia.

As duas grandes publicações de Kinsey e colaboradores, que ficaram conhecidas como Relatórios Kinsey, datam de 1948 (Sexual behavior in the human male, KINSEY et. al., 1948) e 1953 (Sexual behavior in the human female, KINSEY et. al., 1953). O recurso metodológico básico para obter as informações ali contidas, conforme já comentado, foram entrevistas e questionários enviados pelo correio. Dentre os fatores apontados como modeladores da descarga sexual, temos: o casamento, a religião, a história, o fator biológico da idade e a classe social, e cada um deles experimenta variação como potencial de explicação para o sucesso da vida sexual, se comparadas às trajetórias da vida sexual do homem e da mulher. Na contramão da moral vigente à época, em Kinsey há uma valorização positiva da relação pré-nupcial, como preparatória, satisfatória e educativa. A relação extraconjugal também é vista como contribuindo para a estabilidade da vida matrimonial, mas não é tão incentivada, ou é incentivada estritamente na medida em que contribui para a estabilidade do casamento. Reconhece-se que o casamento é algo mais do que o sexo, mas a valorização principal se dá pelo aspecto erótico, como um meio extremamente razoável de satisfazer as necessidades sexuais dos dois cônjuges, frente aos limites e possibilidades oferecidos pela cultura da época.

Para Kinsey, as crenças religiosas têm uma influência grande sobre todas as formas de descarga, constituindo a fonte de nossos valores sexuais oficiais, mas sua influência efetiva é maior sobre as mulheres. A história, entendida aqui como conjunto de fatores políticos, históricos e econômicos da conjuntura da época, não é valorizada como fator determinante para o desempenho da vida sexual, e Kinsey critica a suposição de que o final da Primeira Guerra Mundial havia ocasionado uma transformação nos costumes sexuais. Com isso, também atacava a ideia de que as novas gerações eram mais “libidinosas”, e defendia os jovens do moralismo dos velhos. Já a idade foi tomada como fator decisivo para explicar os modos de vida sexual, sendo mais importante no desempenho sexual masculino do que no feminino. Desta forma, mostrou que havia uma diferença importante entre os ciclos de homens e mulheres, dando origem a

<sup>5</sup> Henry Havelock Ellis, estudioso da sexualidade humana, autor de livros sobre sexo, casamento, amor.

uma afirmação emblemática: do ponto de vista sexual, homens e mulheres são como navios cruzando-se na noite. No que se refere à classe social, Kinsey mostrou que as distinções de classe iam até à alcova, chegando mesmo aos detalhes mais íntimos da vida erótica, uma vez que ricos e pobres valorizavam a atividade sexual igualmente, mas havia uma diferenciação na escolha da modalidade de descarga e nos estilos de execução. Suas conclusões a esse respeito abrem a possibilidade de reforçar numerosos preconceitos sociais, uma vez que o que ali está insinuado pode ser facilmente entendido como algo do tipo “os pobres vão direto ao assunto”, qual seja, ao ato de penetração, enquanto os ricos gastam tempo com os preliminares. Isso permite uma fácil aproximação de que os pobres estão mais perto dos animais, enquanto os ricos, pelo efeito civilizador da cultura, constituem-se como padrão do verdadeiramente humano.

Segundo Paul Robinson (1980), ao fazer uma avaliação crítica do legado de Kinsey, três áreas foram decisivas: suas conclusões foram importantes para a construção de uma atitude mais tolerante para com a homossexualidade (chamada na época de homossexualismo, pois ainda vista como doença, e não como exercício de uma identidade); houve uma valorização e tolerância às atividades sexuais dos jovens; e um enfrentamento nas questões da moral de forma ampla e geral, o que rendeu a Kinsey a fama de ser um “desmistificador” das questões sexuais. Se tomarmos pelo ponto de vista de Foucault (1980, 1990), em lugar de desmistificador, poderíamos colocar o termo construtor: as idéias de Kinsey contribuíram poderosamente para construir as noções de sexo hoje presentes no senso comum leigo, o que se expressa em algumas das cenas colhidas nas escolas e relatadas no próximo item.

As duas grandes obras de Masters & Johnson foram originalmente intituladas “Human sexual response” e “Human sexual inadequacy”, publicadas nos anos 60 (MASTERS & JOHNSON, 1976, 1981). Conforme já comentado, em termos metodológicos eles passaram da entrevista à observação, ou entrevista observante. Desta forma, em seus trabalhos foram medidos pênis flácidos e eretos, fotografadas vaginas durante o orgasmo, medida a pressão arterial antes, durante e depois do ato sexual, anotada a distância atingida pelo jorro da ejaculação, etc. Praticamente todo seu trabalho repousa sobre a investigação do ato sexual em si,

estruturado por uma teoria das quatro fases: a fase de excitação, a fase platô, a fase orgásmica e a fase de resolução. Toda esta estrutura conceitual parece ter sido engendrada para focalizar um só fenômeno, a plataforma orgásmica. Essa tendência progrediu notavelmente nos últimos anos, quando assistimos a grande quantidade de pesquisas e investigações sobre o “orgasmo em si”, desconsiderando quaisquer outros fatores ou elementos culturais, para tratar do “momento do sexo”, como é descrito muitas vezes. Estas pesquisas têm extraordinária penetração nos meios de comunicação, gerando extensos receituários sobre técnicas de obtenção do melhor orgasmo, onde entram ginástica, alimentação, uso de roupas, etc. Do ponto de vista das ciências humanas, estes estudos representam um empobrecimento considerável, uma vez que deixam de fora os elementos centrais da nossa cultura, no sentido da produção da sexualidade, ligados a afeto, amor, romantismo, proteção, solidão e companheirismo, etc. Por fim, vale ressaltar o impacto dos livros escritos por Shere Hite (HITE, 1979, 1982), intitulados relatórios, em que uma pesquisadora mulher dá voz em especial às mulheres, abordando satisfação sexual, orgasmo, masturbação, e posteriormente produz um livro dedicado aos homens. A produção destes dois livros também foi feita a partir de questionários respondidos por norte americanos.

O que se pode assinalar como traço positivo na trajetória acima sumariada é o progressivo afastamento da explicação de que o sexo era principalmente justificável por ser necessário à procriação da espécie, embora este discurso ainda encontre expressão junto ao posicionamento de muitas religiões, em especial aquelas do tronco judaico-cristão. A tendência atual de estudar “o orgasmo em si”, capturado pela sexologia, esvazia as discussões políticas importantes que cercaram, por exemplo, o trabalho de Kinsey. Outro traço importante é a progressiva abordagem da sexualidade de pessoas idosas, tratada com a mesma importância que a sexualidade dos jovens pela maioria dos autores. Ainda seguindo de perto a argumentação de Paul Robinson (1980), parece que o tema sexual mais importante a ser tratado de maneira sistemática daqui para frente é o das causas da relação sexual humana. Do ponto de vista fisiológico, a ciência ocidental já ampliou sobremodo o registro da atividade sexual, mas ainda necessitamos de uma psicologia mais sofisticada do que a usada até então, bem como de

uma decisiva contribuição das ciências humanas (LOYOLA, 2011), o que parece ser o desafio maior, e é nesta direção que se insere esse texto quando pensa a contribuição da escola. Para ser mais direto, é necessária na escola uma preocupação em falar da sexualidade como construção cultural e política, tanto quanto falar dela como algo do terreno da biologia.

Mais próximos do nosso tempo, vamos nos valer de outra organização da linha do tempo para contar a história e constituição de um campo de conhecimentos acerca da sexualidade: as décadas de 60 a 80, ainda no período antes do surgimento da AIDS, e o período posterior ao surgimento da AIDS, que são os últimos 20 anos. As pesquisas sobre sexualidade levadas a cabo nos trinta anos anteriores ao surgimento da AIDS foram muito influenciadas pelo movimento feminista, e pelo movimento gay, mas este último com maior intensidade após o surgimento da AIDS. Na década de 70, apareceu com força o conceito de gênero (SCOTT, 1995; PISCITELLI, 2009), embora inicialmente utilizado basicamente como um sinônimo de mulher (COSTA & BRUSCHINI, 1992). No percurso dos anos 70 para os 80, temos a passagem de gênero para sexualidade, e gênero passa a ser visto como mais relacional, dizendo respeito a relações entre masculino e feminino (VANCE, 1995). Um marco do enriquecimento nesta discussão do conceito de gênero é o artigo já clássico de Joan Scott (SCOTT, 1995). Ao redor do grande paradigma da construção social, temos a junção de diferentes teorias, vindas da sociologia, da antropologia, da história, dos estudos culturais.

O momento contemporâneo é o do período após o surgimento da AIDS, dos anos 80 aos dias de hoje. O surgimento da AIDS ocasionou uma intensificação nas pesquisas sobre sexualidade, fazendo com que o tema saísse de certa marginalidade nas ciências sociais, e se constituísse cada vez mais como um tema “sério” de pesquisa (PARKER, 1994), e hoje temos linhas de pesquisa sobre a sexualidade em todas as disciplinas das ciências humanas. É neste último período que assistimos a um crescente engajamento entre as pesquisas em ciências sociais e programas de saúde pública, sendo representativos disso uma série de seminários já ocorridos e em andamento no Brasil, patrocinados por universidades, serviços de saúde pública, secretarias de estado. Assistimos a constituição da saúde sexual como um novo campo de

especialização. E temos inclusive, para voltar à parte inicial desse texto, a constituição, ainda recente, do campo dos direitos sexuais. Saúde e direitos humanos passam a andar mais próximos, de maneira explícita, e se estabelece que os jovens têm o direito a uma informação adequada acerca das questões que envolvem sexualidade e gênero (CORNWALL & JOLLY, 2008).

Antes de passar a abordagem das sexualidades não hegemônicas, convém, a partir de Foucault (1980, 1990), tecer algumas considerações a respeito de outros modos de produção de conhecimentos acerca da sexualidade. Na sociedade ocidental, conforme tratado acima, o modelo predominante é o da confissão da verdade, sendo a verdade científica aquela mais almejada. Mas no modo como hoje lidamos com a sexualidade há pelo menos um ingrediente importante que veio do mundo oriental. Existem, historicamente, dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo. Vimos o da nossa civilização: a “scientia sexualis”, a verdade do sexo, uma forma de poder-saber, ligada a confissão. Mas sociedades numerosas, como a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes e muçulmanas, se dotaram de uma “ars erótica” (FOUCAULT, 1990). Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência. Experiência não é aquilo que simplesmente nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece, fruto da reflexão individual e coletiva. Não é por referência a uma lei absoluta, nem a um critério de utilidade, que se vincula o prazer. Ele é julgado em relação a si mesmo. Fazer sexo é bom porque dá prazer, e não porque gera filhos ou mantém a saúde. Seguindo de perto as afirmações de Foucault (1990), o sexo deve ser conhecido como prazer, e, portanto, sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma são o objeto de estudo, reflexão pessoal, debate com aqueles que designamos como amigos. Mais ainda, este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, ampliar seus efeitos, prolongar sua duração, educar os parceiros para a satisfação mútua. Nossa civilização quase não possui uma Ars Erótica, mas certa leitura dela, vinda do paradigma oriental e misturada com elementos da sexualidade ocidental, já pode ser encontrada expressa em livros e manuais que orientam os interessados na busca do prazer. Entretanto, para nós, em geral, isto ainda está

muito próximo da licenciosidade, da permissividade excessiva, quase do desvio e da depravação.

Para finalizar, convém recordar: a sexualidade é tanto um campo de conhecimento bastante consolidado, quanto atravessado por diferentes paradigmas de conhecimento, que podem valorizar a biologia do ato sexual, sua produção cultural, suas dimensões de poder, etc. A sexualidade não é apenas um campo de conhecimento, é um campo de forte luta política, e com presença muito intensa nos debates políticos em todos os níveis da sociedade (ARÁN, 2009).

### **MODOS NÃO HEGEMÔNICOS DE VIVER A SEXUALIDADE E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA**

Quase tudo que atualmente se passa na escola em termos de pânico sobre a sexualidade pode ser resumido perguntas frequentes dos docentes: a) como devemos proceder com um garoto afeminado que frequenta o sétimo ano? b) temos tido cada vez mais meninas que gostam de jogar futebol, e algumas delas se beijam em aula, já no ensino fundamental, como devemos proceder? c) a Karina se veste de homem e quer se chamada de Carlos, e o João se veste com adereços femininos e quer ser chamado de Joana, o que fazemos diante disso? Os “problemas” vêm sempre de quem se vincula à determinada identidade sexual ou de gênero, atravessando as fronteiras do que consideramos normal e aceitável. Por outro lado, as políticas públicas em educação têm forte discurso de inclusão e respeito à diversidade, o que tenciona os tradicionais recursos à exclusão dos “diferentes” do cenário educacional (SEFFNER, 2013; JUNQUEIRA, 2009). Poucas vezes escutamos perguntas do tipo “estamos preocupadas na escola porque alguns garotos heterossexuais são muito violentos, brigam entre si, dizem palavrões”, pois em nosso senso comum justamente o menino vira homem quando briga e diz palavrões. A sexualidade é campo de conhecimento e disputa política, ligada ao que é tido como normal e ao que é tido como desvio. A escola poderia discutir a norma, com tanta ênfase quanto discute suas variações ou “desvios”.

A discussão na escola é capturada em geral pelas sexualidades não hegemônicas, aquelas que não são a preferência da maioria. Já fica claro que isso implica considerar que aquilo que a maioria

faz ou pratica é necessariamente o certo e o correto, afirmação altamente discutível (WEEKS, 1999). Por conta disso, em geral as escolas pedem conselhos sobre como lidar com as sexualidades ditas alternativas, sexualidades periféricas, sexualidades marginais, sexualidades não hegemônicas, minorias sexuais. Para abordar isto, precisamos também abordar o que são - ou o que é - a(s) sexualidade(s) hegemônica(s). Isto implica falar da heteronormatividade. Em nossa sociedade, constituiu-se um campo de práticas tidas como normais, lícitas, saudáveis, que podemos chamar de um campo de heteronormatividade, caracterizado pelo paradigma das relações heterossexuais, aonde o masculino se encontra em posição superior sob todos os aspectos que se considere - autonomia, potência sexual, iniciativa, prestígio, liberdade de escolha, ganhos salariais, posse de bens e equipamentos (PETRY & MEYER, 2011). Virilidade é um adjetivo que denota vigor e positividade, e feminilidade traz implicações de pouca força. Embora tenhamos um número crescente de práticas que escapam, negam e resistem às práticas heterossexuais, burlam a heteronormatividade, brincam e lançam provocações a ela, gerando outras nomeações, elas por um lado ainda são julgadas de acordo com a distância ou afastamento do paradigma da heteronormatividade, embora por outro contribuam para desestabilizar esta hierarquia.

Podemos olhar para este universo de práticas e de identidades constituídas e organizá-lo segundo diferentes critérios. Tem sido comum, inclusive na academia, chamar um vasto conjunto de práticas e identidades constituídas, como a travestilidade, a homossexualidade masculina ou feminina, a bissexualidade, o transformismo, a intersexualidade, de sexualidades periféricas, alternativas, marginais ou minorias (MADUREIRA & BRANCO, 2007). Isto já as coloca em situação inferior na hierarquia, basta que se reflita sobre os significados mais comuns dos termos marginal, periférico ou alternativo. Destas, a menos preconceituosa seria talvez a designação de alternativo, uma vez que temos uma associação positiva com esse termo, presente em diversas áreas, tais como terapias alternativas, restaurante alternativo, ginástica alternativa, direito alternativo. Penso que a melhor designação é a de sexualidades não hegemônicas, uma vez que a única coisa que podemos dizer a respeito delas, enquanto grupo, é que não constituem a

experimentação majoritária da sociedade, em termos puramente numéricos. Dito de outra forma, a maioria dos homens e mulheres se engaja em atividades heterossexuais, esta é a escolha predominante. Mas isso também só pode ser afirmado se pensarmos apenas em identidades constituídas - homem heterossexual, mulher heterossexual -, pois práticas e fantasias homoeróticas estão presentes, por exemplo, em alguma fase da vida de quase todos os indivíduos, podendo ser retomadas em outros momentos, prolongadas por períodos mais longos ou mais curtos, valorizadas de forma positiva ou negativa, entrar em composição em momentos de prática heterossexual etc.

A heterossexualidade é enfim uma instituição cultural e política, ela não é "natural", e desta forma pode sofrer variações ao longo da história. Numa postura mais coerente com o construcionismo social radical (VANCE, 1995), podemos afirmar que todas as escolhas sexuais e identidades daí decorrentes gozam de diferentes status, o que ocorre porque algumas são preferidas por grupos mais numerosos, o que tanto pode ser perfeitamente explicado por fatores culturais, quanto pode ser demonstrado que estas preferências podem variar historicamente. Mas isso não pode servir de argumento para estabelecer uma hierarquia de certo e errado, saúde ou doença, pecado ou virtude, norma ou desvio. Normal pode ser pensado em relação a atributos numéricos (normal é o que a maioria faz), mas também pode ser pensado como algo que não faz mal (ser homossexual não faz mal aos demais, e nem a si mesmo, é uma identidade sexual com amplas possibilidades de felicidade, e esta felicidade só não é maior por conta da homofobia e do preconceito daqueles que simplesmente não aceitam que se viva assim) (RIOS, 2001; 2008). De forma semelhante, aquele que tem a cor da pele negra é igualmente normal, no sentido de que isso não faz mal aos outros e nem a si, e se um sujeito negro encontra problemas na vida decorrentes da cor de sua pele, isso se explica por conta do racismo, do preconceito, do estigma desatado sobre ele por aqueles que não aceitam com naturalidade esta cor de pele, insistindo em ver ali o bandido, o ser inferior, o possível marginal.

Um fator que colabora para a relativização destas hierarquias hoje em dia são as pressões no sentido de modificação do casamento, uma vez que esta instituição, umbilicalmente ligada a idéia

de heterossexualidade, reforça a heteronormatividade e o conjunto de normas daí derivadas (RIOS et.al. 2011). Mas são cada vez mais comuns práticas de laço conjugal como o ficar dos adolescentes, os namoros prolongados, os casamentos abertos, os "rolos", as amizades coloridas, os "casamentos de cada um na sua casa", os casamentos onde a mulher trabalha fora e o marido cuida dos filhos, as uniões consensuais entre mais de duas pessoas e entre duas pessoas do mesmo sexo, tudo indicando um caminho de diversificação das possibilidades de relação.

Esta flutuação toda nos leva a investir em outra discussão muito importante para a sexualidade, qual seja, aquela que se volta a indagar acerca um suposto objeto natural da sexualidade humana. No paradigma teórico construcionista onde me situo, não é possível pensar num objeto natural da sexualidade humana, algo que desde sempre, desde o início dos tempos, tivesse sido responsável pela excitação sexual dos sujeitos, definindo assim um modo essencialmente "correto" de viver a sexualidade (VANCE, 1995; RESSEL & GUALDA, 2003). Os objetos da sexualidade são culturalmente produzidos, em cada época histórica, e diversificados segundo critérios de classe, religião, região, gênero, raça, etnia, faixa etária, classe social, etc. O que acontece é que o objeto escolhido se naturaliza, e parece ter existido desde sempre (BUTLER, 2003). A questão é saber como cada sociedade estabelece a linha demarcatória entre o que é lícito e o que não é lícito em matéria de prática sexual, e também entre o que é considerado estimulante eroticamente ou não. E isto é matéria escolar, pois diz dos modos como uma sociedade se organiza e das hierarquias que constrói. Com relação à questão das hierarquias, o problema não parece ser simplesmente o de estabelecer hierarquias, pois as hierarquias podem mudar e conviver entre si de modo razoável. Cada um de nós constrói hierarquias do que é mais ou menos desejável, e realiza suas escolhas com base a isso. Mas o espaço público é aquele onde se convive com a diferença, com as hierarquias que outros construíram, assim como os demais toleram as nossas hierarquias, que ao ver deles podem parecer equivocadas. No espaço público, toleramos para ser tolerados, em nome da razoabilidade da vida pública. (SEFFNER, 2013a; FERRARI & SEFFNER, 2010). A escola é espaço público, e é local do exercício desta negociação das diferenças. Por conta disso, compreender que

a sexualidade é um artefato cultural e histórico, construído e sustentado por relações de poder, e que diferentes sujeitos têm diferentes modos de viver e compreender a sexualidade, é matéria escolar (CARRARA, 2010).

### **E NA ESCOLA COMO DÁ PARA ENCARAR A ABORDAGEM DISSO TUDO? CENAS E ALGUMAS MODESTAS RECOMENDAÇÕES**

Ao longo de dois projetos de pesquisa<sup>6</sup>, foi possível realizar uma etnografia em diferentes ambientes escolares, colhendo cenas que alimentaram nossas reflexões sobre a importância e as modalidades de abordar a sexualidade na escola. Nelas, como anunciado no início deste texto, um elemento notável foi a presença de fragmentos dos discursos que inauguram o campo da sexualidade, nos autores já referidos da primeira metade do século XX. Um primeiro exemplo está dado na tensão entre virgindade, monogamia e estímulo à iniciação sexual antes do casamento. Sobre o tema, reproduzimos parte do diário de campo que mostra conversa com professores de uma escola pública de ensino médio<sup>7</sup>:

O intervalo para o recreio foi mais longo hoje, por conta da apresentação de um grupo de teatro de rua no pátio da escola. Com isso, foi possível escutar de modo mais atento e continuado as conversas das professoras, que em sua maioria se deixaram ficar na sala dos professores, desinteressadas da apresentação de teatro. O tema era a sexualidade dos alunos, o que em parte se explica pela minha presença, porque elas sabem que estou observando cenas, e em geral quase todas as professoras gostam de conversar comigo sobre o que elas observam. Mas hoje a porta de entrada para o assunto foi a percepção de que os alunos andavam muito agitados, tanto meninos como meninas. A explicação foi dada de

imediatamente por várias delas: “são os hormônios que deixam os adolescentes agitados”, “eles não têm culpa, é difícil lidar com isso”. Uma das professoras afirmou, de modo um tanto provocante: “o melhor era eles iniciarem logo a vida sexual, assim ficavam mais calmos, a energia baixava um pouco”. Uma outra riu, e logo emendou “mas eles já iniciaram a vida sexual, ou tu pensas que eles são virgens?”. Outra disse “eu acho que eles se agitam porque já estão praticando sexo, as vezes eu sinto na aula aquela eletricidade, eles ficam se pegando, se empurrando, cada encontrão é uma descarga elétrica!”. E outra professora juntou “é só olhar os pequenos, são mais calmos, ainda não acordaram para a sexualidade, até o cheiro dos menores é melhor, estes do ensino médio têm um cheiro forte, os garotos e as garotas, têm dias que eu saio para o corredor para respirar um pouco”. Fui convidado a entrar na conversa, e perguntei então o que seria melhor: que os alunos e alunas tivessem experiências sexuais enquanto namoram, ou que chegassem virgens ao casamento. Todas se envolveram na discussão. A argumentação teve dois pontos fortes. O primeiro deles foi a afirmação de que chegar virgem ao casamento era uma coisa da época delas, não era mais uma coisa de hoje em dia. Ajuntaram a isso que o sexo era uma coisa normal da vida, não era para fazer um mistério como a igreja católica fazia quando elas eram mocinhas, só que as pessoas tinham que se cuidar, e então falaram de gravidez adolescente e de doenças sexualmente transmissíveis. Outro ponto forte foi a afirmação de que por conta dessa vida sexual na adolescência, os jovens de hoje não tinham mais romantismo. E então elas se foram a falar de namoros comportados, noivados, presentes recebidos, flerte, fazer a corte, ir a festas, dançar junto, e mais outras lembranças, que atribuíram a um valor de coisas delicadas, respeitadas, e que tinham desaparecido. As opiniões ficaram oscilando entre estes dois pontos fortes, sem possibilidade de decisão final.

Não há como deixar de identificar aqui certos confrontos entre o romantismo e a visão moderna do sexo. Até mesmo as afirmações que

<sup>6</sup> Já citados na nota de rodapé nº 1

<sup>7</sup> Nas citações de diário de campo estão omitidas datas, nomes e outras indicações que possam permitir a identificação da escola ou dos envolvidos. De todo modo, são escolas públicas situadas no município de Porto Alegre, e todas as anotações no diário de campo foram feitas entre 2007 e 2013, a depender do projeto de pesquisa específico.

comparam excitação sexual a eletricidade estão presentes nos autores da primeira metade do século passado. Se por um lado as professoras se mostraram reticentes com o que lhes parecia ser por vezes uma permissividade sexual, ao mesmo tempo elogiaram certa postura “moderna” de não fazer mistério com o sexo, que foi definido com algo “normal na vida”. Mas, para Paul Robinson (1980), equiparar o “modernismo” sexual a uma mera reação ao “vitorianismo” implica um reducionismo da complexidade dessa problemática, pois caímos na tentação de associar o modernismo a índices crescentes de permissividade e variação de parcerias:

Como modernos, continuamos permanentemente divididos entre o passado romântico, de cujas repressões gostaríamos imenso de nos libertarmos, e um futuro des-romantizado, cujo vazio emocional tememos, mesmo entrevendo sua maior liberdade. É precisamente nesta antítese de impulsos românticos e anti-românticos que se deve situar o elemento nitidamente moderno no modernismo sexual (ROBINSON, 1980, p. 226).

Entre os alunos, encontramos uma tensão parecida, mas envolvendo fidelidade / monogamia versus variação de parceiros. O tema proposto para debate em uma oficina entre alunos de uma turma do ensino médio, que estava sem aula por conta de falta de professores, foi o casamento, formas de viver o casamento. Todos se envolveram na discussão, e inicialmente o rumo do debate foi o de fazer oposição ao casamento, visto como algo ultrapassado ou ruim. Mas em seguida apareceram antagonismos:

Assim que fizemos a proposta de falar de casamento, a maioria dos meninos afirmou que não pretendia casar. As meninas ficaram um pouco intimidadas com esta assertiva tão forte, mas algumas delas disseram que pretendiam casar sim, mas antes queriam namorar bastante. Um menino disse então “eu até vou casar um dia, mas vou continuar namorando por fora”, o que provocou risos. Os demais meninos logo concordaram com isso. Uma das meninas retrucou dizendo “os guris só pensam em sexo, só falam nisso, são tudo uns abobados”. Risos, críticas, muita bagunça depois desse pequeno

entrevero. Assim que se acalmaram, consegui retomar a palavra e perguntei se os meninos não tinham vontade de viver um casamento com fidelidade a sua companheira. Eles gostaram da palavra “companheira”, por mim utilizada, e ficaram repetindo, e dizendo outras palavras como “patroa”, “minha mulher”, “minha esposinha”, “meu docinho”. Os meninos usam muito o deboche nestas discussões. Mas alguns afirmaram que sim, que gostariam de se apaixonar e ser fiéis. E logo todos vieram com o conhecido ditado “tem que ser eterno enquanto dure”. E todos começaram a citar casos que conheciam, e que não tinham durado muito. Fiquei impressionado com a enorme citação de exemplos. Começaram citando as próprias professoras, pois sabiam dos casamentos e separações delas, e logo citaram parentes, amigos, artistas. E um dos guris, em tom debochado, afirmou “aqui na aula mesmo, eu já fiquei com duas, e o ano nem terminou ainda”.

Em outras observações, e na sequência da oficina acima citada, a tensão entre uma vida romântica, acompanhada de fidelidade, e o desejo de ter liberdade para variar o parceiro ou parceira ficou evidente. Em auxílio a esta tensão, foram muito citadas noções de que o sexo é algo normal, tem que ser vivido, não pode ser reprimido, a gente se interessa por pessoas o tempo todo, a gente gosta de uma pessoa mas também consegue gostar de outra, etc. De todo modo, para além da valorização da experiência erótica, comparecia o argumento de que as uniões físicas devam ser acompanhadas de uma ligação emocional, um postulado que talvez se possa chamar de romântico, e que está muito presente no modelo de relações que a maioria tem como padrão, e que fica um tanto “comprometido” quando se pensa em sexo anônimo com parceiros sempre diferentes. Mas estava presente o tempo todo certa separação entre a experiência sexual e as associações emocionais mais duradouras, ou mais “profundas”. A paixão física foi valorizada de muitos modos, e apareceu em muitas expressões: “a gente olha o guri, ele é bonito, e a gente já quer ficar com ele”; “as gurias se vestem de modo provocante, claro que a gente gosta, e já quer ficar com elas”. Neste momento, se ficava com a impressão de que eram colocados em segundo plano os eventuais laços de ordem amorosa ou

espiritual. Mas logo em seguida surgiam, quando falavam dos encantamentos do amor. As meninas relataram de modo mais objetivo suas paixões, falando de sustos, ansiedades, temores, alegrias, tristezas, abandonos. Os guris praticamente não conseguiram falar do amor sem recorrer a alguma dose de deboche, em frases do tipo “as pernas me afrouxaram quando estava apaixonado, não conseguia jogar futebol”, “eu fui ao médico porque achei que era uma doença”, “eu não sabia se era amor ou bobeira”. Em todas as falas, a dificuldade em situar o comportamento sexual como fazendo parte do comportamento afetivo foi evidente. São questões para as quais não há uma resposta evidente nos dias de hoje, tensionado entre certo modernismo sexual, e elementos do sentimento romântico, conforme a citação acima de Robinson (1980).

Por fim, algumas sugestões para pensar o trabalho pedagógico, a título de considerações finais, e mais para abrir outros possíveis no cotidiano escolar.

a) A escola deve evitar a excessiva “terceirização” na abordagem dos assuntos de gênero e sexualidade. Em geral, as escolas gostam de chamar gente de fora para falar sobre estes temas. Claro que é interessante ouvir a opinião de especialistas, mas não é bom passar a ideia de que os professores não entendem nada e sempre tem que vir gente de fora falar do assunto. O mais adequado é que alguns professores se dediquem aos temas do gênero e da sexualidade, fazendo formação, e atuando junto às classes de alunos nestes temas, bem como dialogando com os convidados trazidos em momentos especiais. Claro está que isso depende das mantenedoras, que deveriam fornecer ocasiões de formação aos docentes.

b) Investir em problematizar a norma, tanto quanto as variações. Evitar a captura, muito frequente, de ficar falando apenas daquilo que é “diferente”: o aluno mais delicado, a aluna que gosta de jogar futebol, o aluno que deseja ser chamado de um nome feminino etc. A escola deve providenciar atividades que discutam como a sociedade produz as normas de gênero e de sexualidade, e como elas são reforçadas constantemente. Mais ainda, vale mostrar que certos arranjos e modos de viver a sexualidade comportam interesses econômicos, e é possível viver e ser feliz inventando novos modos de relação.

c) No geral, as religiões manifestam grande preocupação com a sexualidade. Importante lembrar que a escola é pública, é um ambiente público, e deve se reger pela laicidade. Isso significa que a escola não valoriza uma religião em detrimento de outras. Ela é um ambiente em que todos os alunos e alunas, e professores e professoras, tem liberdade de manifestar seu pertencimento religioso. Mas ela não deve privilegiar nenhuma manifestação religiosa como mais importante do que outra. E ela deve acolher também aqueles que não professam nenhuma fé, ou que no momento não dão muita atenção a este tema. É importante trazer tudo isso ao debate, e mostrar que, no espaço público, temos que respeitar as diferenças, embora possamos, em nossa casa, não desejar o convívio com certas pessoas. Vale lembrar que no espaço público nós toleramos e respeitamos os demais, e somos também tolerados e respeitados pelos demais. Certamente todos nós temos características, gostos, opiniões, que os demais toleram. Não há como construir uma sociedade sem valorizar o espaço público, como local de negociação das diferenças. A escola não deve se deixar reger por uma religião em particular, e nem pelo conjunto delas. A escola é uma instituição republicana, é uma coisa pública (“res publica”), onde todos manifestam e discutem suas posições, e aprendem a se respeitar. Isso vale muito para os temas do gênero e da sexualidade. Não vivemos e nem viveremos em uma sociedade onde todos pensam da mesma forma. Vivemos em uma sociedade democrática, plural, onde há diferentes modos de pensar e agir politicamente e isso é uma riqueza, e não um problema.

d) Traduzir a sexualidade como questão política, como questão pedagógica, como objeto de políticas públicas, como questão cultural, como questão de saúde, como questão ligada ao afeto e amor, como marca das culturas juvenis, como importante elemento no campo dos direitos humanos e mesmo da justiça (direitos sexuais e reprodutivos). Ou seja, em definitivo a escola deve abandonar a ideia de que a sexualidade é apenas uma questão biológica ou moral. A sexualidade tem a ver com muitos temas, e está presente em muitas manifestações da vida, e isso precisa ser discutido com os alunos e alunas. Também é importante mostrar que os arranjos de gênero e sexualidade que temos na sociedade atual não são os únicos que já existiram. Na história da humanidade, diferentes sociedades

organizaram diferentes arranjos para viver o amor e o sexo. Nossa sociedade está estruturada sobre o casamento, mas ele experimenta variações, e a noção de família também. É importante que os alunos percebam isso, até para que possam escolher o modo como consideram mais adequado de viver suas histórias afetivas e sexuais.

e) Investir em projetos de longa duração sobre o tema, com presença constante nas salas de aula. Não é adequado fazer atividades sobre sexualidade apenas nos momentos em que aparecem “problemas”. Por conta desta concepção estreita sobre o tema, em geral o estudo da questão fica como trabalho de bombeiro, é apagar incêndios já existentes, ou fazer prevenção de incêndios. Os jovens querem mais que isso, e a escola pode mais que isso. Os professores devem atuar como adultos de referência, para além das disciplinas que lecionam, e serem vistos pelos alunos como capazes de dialogar sobre estes temas de gênero e sexualidade, bem como sobre outros temas no âmbito da diversidade. E isso não significa que o professor deve concordar com o que o aluno diz, e nem o contrário. Será muito importante para o aluno perceber que o professor conversa com a classe sobre estes temas, respeita a opinião dos alunos, mas tem uma opinião diferente, até porque em geral o professor é de outra geração. É importante que o aluno aprenda a respeitar a posição do professor, e veja sua própria posição respeitada.

Por fim, quem desejar trabalhar com temas de gênero e sexualidade na escola, esteja preparado para as repercussões. Claro está que em nossa sociedade estes são temas polêmicos, de grande impacto, e que causam embates com a comunidade escolar. Mas certamente uma professora será mais lembrada pelos alunos, no futuro, por sua coragem de ter abordado estes temas em sala de aula, do que por ter apenas seguido os conteúdos do livro didático. Fica aqui o convite para operar como professor, como educador e como adulto de referência, algo muito necessários aos jovens de hoje em dia.

### Referências:

ARÁN, Márcia. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência transexual: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 15-41, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.33, n.2, p.157-176, 2010.

CARRARA, Sérgio. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. **Revista Bagoas**, nº 05. Natal: UFRN, 2010, p. 131-147.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 20 (2), p. 185-206. 1995.

CONNELL, Robert W. La Organización Social de la Masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLIVARRÍA, José (eds.). **Masculinidad/es: Poder y Crisis**. Santiago, Ediciones de las Mujeres, p. 31-48. 1997.

CONNELL, Robert W. **The Men and The Boys**. Berkeley, CA, University of California Press. 2000.

CORNWALL, Andrea & JOLLY, Susie. **Questões de sexualidade** – ensaios transculturais. Rio de Janeiro, ABIA, 2008.

CORRÊA, M. V. Sexo, sexualidade e diferença sexual no discurso médico. In: LOYOLA, M.A. (Org). **A sexualidade nas Ciências Humanas**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998, p. 69-91.

COSTA, Albertina de Oliveira & BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.

ELLIS, Havelock, **Psicologia do Sexo**. Rio de Janeiro, Editorial Bruguera, 1933.

ELLIS, Havelock. **Inversão Sexual**. Lisboa, Index, 2013.

FELIPE, Jane & GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**. Campinas (UNICAMP) v. 14, n. 3 (42) setembro/dezembro 2003

FERRARI, Anderson & SEFFNER, Fernando. A morte e a morte... dos homossexuais. **Gênero** (Niterói), v. 10, p. 189-217, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-223.

Disponível em  
<http://pt.scribd.com/doc/167781911/Foucault-m-Verdade-e-Subjetividade>

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 26, p. 283-317, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula** - equidade de gênero, livre orientação e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

HITE, Shere. **O Relatório Hite**: Um profundo estudo sobre a sexualidade feminina. São Paulo, Difel, 1979

HITE, Shere. **O Relatório Hite sobre a sexualidade masculina**. São Paulo, Difel, 1982.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009, p. 13-52.

KINSEY, Alfred C., POMEROY, Wardell B. & MARTIN, Clyde E. **Sexual Behavior in the Human Male**, W.B. Saunders Co., Philadelphia London, 1948

KINSEY, Alfred C., POMEROY, Wardell B., MARTIN, Clyde E. & GEBHARD, Paul H. **Sexual Behavior in the Human Female**, W.B. Saunders Co., Philadelphia London, 1953.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 33-34.

LOYOLA, Maria Andréa. Sexualidade e medicina: a revolução do século XX. **Cadernos de. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 19(4), p.875-899, julho-agosto, 2003.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral & BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. [online]. 2007, vol.23, n.1, p. 81-90.

MASTERS, William & JOHNSON, Virginia. **A incompetência sexual**: suas causas seu tratamento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

MASTERS, William & JOHNSON, Virginia. **A conduta sexual humana**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

PARKER, Richard. **A Construção da Solidariedade: AIDS, Sexualidade e Política no Brasil**. Rio de Janeiro, ABIA IMS-UERJ, Relume-Dumará, 1994.

PIOVESAN, Flávia. Os Direitos Reprodutivos como Direitos Humanos. In: BUGLIONE, Samantha (Org.). **Reprodução e Sexualidade**: Uma questão de justiça. Porto Alegre: Fabris Editor, 2002, v. 1, p. 61-80.

PETRY, Analídia Rodolpho & MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, janeiro/julho 2011.

PINHO, Osmundo. Uma experiência de etnografia crítica: raça, gênero e sexualidade na periferia do Rio de Janeiro. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 6, nº 1, 2003, p. 71-84.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009.

REIS, Verônica Lima dos & MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação Sexual na Escola com a Participação da Família e o uso de Novas Tecnologias da Educação: Um Levantamento Bibliográfico. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel** (Pelotas) [41]: 188 - 207, janeiro/fevereiro/abril 2012.

RESSEL, Lúcia Beatriz & GUALDA, Dulce Maria Rosa. A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. USP [online]. 2003, vol.37, n.3, pp. 82-87.

RIOS, Roger Raupp. .. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

RIOS, Roger Raupp. **Em defesa dos direitos sexuais**. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2007.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

RIOS, Roger Raupp; LEIVAS, Paulo; GOLIN, Célio. **Homossexualidade e direitos sexuais**: reflexões a partir da decisão do STF. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBINSON, Paul. **A modernização do sexo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4340/000399778.pdf?sequence=1>

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 19(2), p. 561-572, 2011

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 145-159, 2013.

SEFFNER, Fernando. Espaços públicos e espaços privados: construindo regras de convivência e respeito. In: TONINI, Ivaine Maria & KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade**. Assis SP, Triunfal Gráfica e Editora, 2013a, v. 1, p. 53-60.

SENA, Tito. **Sexualidades, estatísticas e normalidades**: a persona numerabilis nos relatórios Kinsey, Master & Johnson e Hite. Florianópolis, Editora Mulheres, 2013.

VANCE, C. S. A Antropologia Redescobre a Sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte; Autêntica, 1999. p. 35-82.