



## IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

### Portugal, território de territórios

---

---

ÁREA TEMÁTICA: Sexualidade e Género [ST]

---

---

#### **ENTRE O PÚBLICO E O ÍNTIMO: TENSÕES PERANTE AS FRONTEIRAS INCERTAS DO ÍNTIMO E DO PÚBLICO EM CONFRONTO NA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR**

---

---

RESENDE, José Manuel

Doutorado em Sociologia, CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, [josemenator@gmail.com](mailto:josemenator@gmail.com)

---

---

BEIRANTE, David

Doutorando em Sociologia, CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, [dbeirante@gmail.com](mailto:dbeirante@gmail.com)

---

---

GOUVEIA, Luís

Doutorando em Sociologia, CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, [lcgouveia86@gmail.com](mailto:lcgouveia86@gmail.com)

---

---



### Resumo

Educar a sexualidade na escola supõe criar as condições do encontro com o Outro, ter e unir os corpos, ligar seres humanos e gerações, estar presente numa identidade de género, construir um território comum. Nestes encontros, a fronteira da intimidade do outro é estabelecida a partir do momento onde as suas relações corporais, num sentido muito amplo, se tornam objeto de transmissão para os outros. Na relação pedagógica o aspeto mais acutilante está no encontro entre o adulto e o jovem, quando os corpos geracionais se unem e se reencontram constantemente nas suas próprias interrogações sexuais, e onde o medo de transgredir as fronteiras do íntimo ou do privado está bem presente.

Das tensões que parecem existir nestas fronteiras, por vezes híbridas e difíceis de gerir, os professores manifestam a necessidade de salvaguardar as aproximações discursivas, gestuais e corporais, que mesmo sem evidência de qualquer carácter de erotismo, se presumem sob suspeita de assédio ou de tentativa de abuso. Por outro lado, os professores são confrontados pelo apelo, por vezes lancinante, das necessidades e preocupações dos alunos. Paradoxalmente, esta interpelação corporificada no frente a frente, pode ser considerada como intrusiva, reprimindo em vez de libertar. O que é antropológicamente acionado na co-presença do aluno quando este se mostra vulnerável perante o professor? Que jogos de linguagem operam? Que jogos corporais mobilizam?

### Abstract

The sexual education in schools presupposes to create the conditions for the meeting with the Other, the connect of human beings and generations, be present in a gender identity, build a common territory. In these meetings, the frontier of intimacy is established from the moment their relations, in a very broad sense, become transmission object to others.

In the pedagogical relationship the most important aspect is the meeting between the adult and the young, when generations come together and reunite constantly in their own sexual questions, and where the fear of transgressing the boundaries of intimacy is very present.

The tensions that seem to exist in these frontiers, hybrid and difficult to manage, teachers express the need to preserve the discursive, gestural and body approaches, even without evidence of any erotic character, are presumed under suspicion of harassment. On the other hand, teachers are confronted by the appeal of the needs and concerns of students. Paradoxically, this interpellation in the face to face between young adult may be considered intrusive. So, what is anthropologically activated in the presence of the student when it shows vulnerable to the teacher?

Palavras-chave: Educação-sexual; Íntimo; Privado; Público

Keywords: Sexual Education; Intimate; Private; Public

[COM0496]



## **1. Entre o público e o íntimo: fronteiras incertas numa educação para a sexualidade**

As políticas educativas em 2009 delimitaram oficialmente qual a amplitude que a educação para a sexualidade deve assumir nos períodos letivos estabelecidos por cada um dos estabelecimentos de ensino público a operar em Portugal. Através das intervenções dos docentes convidados a envolverem-se neste domínio, os que aceitam são confrontados com uma qualificação pública da educação para a sexualidade de espectro extenso. Da sua apreciação confluem pelo menos duas gramáticas. Apesar de cada uma delas apelar a fronteiras bem delimitadas, quando estas são postadas em modalidades de ação pelos professores, no seu desenrolar com a presença dos alunos em sala de aula, as suas consequências, para além da sua eventual incerteza, trazem sempre a previsibilidade do equívoco, do mal-entendido ou mesmo do desacordo que resvala para o conflito. Falamos, de um lado, da gramática pública, e do outro lado da gramática do íntimo.

Na verdade, as deslocções gramaticais a que os professores são sujeitos quando estão em causa tratar dos assuntos estabelecidos na Lei nº 60/2009 de 6 de agosto de 2009 (DR, 1ª série - n.º 151 A) levam-nos, por vezes, para terrenos movediços onde as questões exercitadas trazem efeitos (in) esperados a estes e às suas audiências. Vejamos com algum pormenor o que revela o 2º artigo desta Lei no sentido de se averiguar que dilemas são sugeridos aos intervenientes nestas sessões, se para além de professores e alunos, contemplarmos também pais, encarregados de educação, técnicos e especialistas no domínio da educação para a sexualidade.

Dessa leitura mais sistematizada há uma primeira questão que sobressai deste articulado. Um dos objetivos centrais nas intervenções dos docentes no domínio da educação para a sexualidade é exercitar junto dos alunos duas categorias, que estando conectadas entre si, não deixam de suscitar entendimentos qualificantes distintos. De facto este artigo da Lei convoca os docentes a pensar a sexualidade articulando-a com a valorização da afetividade. Neste sentido parece ser do espírito do legislador a criação de uma arte de fazer uma equivalência funcional entre o valor da sexualidade e o valor de esta afetar quem com ela funda uma ligação ou uma relação com outrem, seja diretamente conhecido – prevendo-se a existência de relações com alguma espessura temporal –, reconhecido mas não próximo – supondo-se um conhecimento esquivo e com ligações recíprocas mais ténues – ou completamente desconhecido – um encontro pautado pelo aleatório do tempo percolado (Serres: 1996).

Tendo como ponto de fundo o referido articulado não só o desenvolvimento de uma e de outra é considerado como fundamental na intervenção dos docentes (e de outros atores) na educação sexual a realizar em sala de aula, pois interfere diretamente no crescimento individual dos alunos adolescentes e jovens matriculados na escola, como este crescimento dota os visados de competências informadas na sua qualificação no âmbito de escolhas seguras a operar na sua sexualidade. No entanto, a natureza funcional da realização desta operação qualificante, exige da parte dos professores um conjunto de preocupações adicionais uma vez que o questionamento sobre a sexualidade não se coloca só no plano da abstração, mas também no âmbito de questões concretas que envolvem o fazer da sexualidade uma competência ajustada a determinadas fundamentações que remetem para princípios políticos e morais.

É, por isso, fundamental, não descurar estes ângulos quando está em causa a organização de sessões formativas e informativas sobre um conjunto diversificado de temas que são apontados, no referido articulado da Lei, como alicerces para o desenvolvimento de competências nos alunos sobre as práticas sexuais. Assim, o seu planeamento nas aulas onde estes são tratados merecem da parte dos professores uma atenção acrescida face da delicadeza que as questões que estes suscitam nos ouvintes transportam em si mesmos. De facto abordar temas como “melhorar relacionamento afetivos e sexuais entre adolescentes e jovens”; “capacitá-los contra todas as formas de exploração e abusos sexuais”; “intervir para se evitar comportamentos sexuais de risco, quer no que toca a uma gravidez indesejada, quer no que toca para conter as infeções que são sexualmente transmitidas”; ou ainda, entre outras mais, “promover a igualdade entre os sexos”, e neste âmbito “trabalhar por todos os meios no sentido de se eliminarem comportamentos que visem a discriminação e a violência em função da atividade sexual ou da orientação sexual, onde a esta

última se deva dar uma atenção aumentada para que seja intransigentemente respeitada por todos”; intimam os docentes, assim como outros especialistas, a práticas pedagógicas de enorme precaução uma vez que a sua discussão envolve obrigatoriamente a convocação das duas gramáticas atrás aludidas.

Se, por exemplo, a organização e planeamento de uma intervenção pedagógica com o propósito de alertar o público ouvinte para os perigos de práticas sexuais que conduzam a gravidezes indesejadas ou para os perigos que levam outros comportamentos sexuais de risco que praticados despreocupadamente podem originar infeções sexualmente transmitidas, os seus responsáveis, professores e outros, para além de estarem cientes que tocam questões que são causas e problemas sociais quentes nas sociedades contemporâneas, os seus contornos públicos e políticos não fixam uma fronteira estável e duradoura entre a gramática pública que é proveitosa ser utilizada com a intensidade adequada e ajustada àquilo que aí está em discussão, e a gramática íntima que algumas pontas dos ângulos tratados sob a luz que orientam a discussão de problemas públicos, políticos e morais, acabam por mobilizar zonas problemáticas que fazem oscilar os intervenientes, quer na colocação de dúvidas, quer no debate, quer ainda nas explicações e/ou na análise, entre fundamentações que se alicerçam na gramática pública e argumentações que se fundam numa gramática íntima. Mas o mais complicado e complexo é que entre uma e outra das duas gramáticas mobilizáveis nestas situações, não é despidendo pensar-se na possibilidade de se levantarem problemas que envolvam raciocínios compósitos, que guiam os intervenientes para o uso indiscriminado de princípios que estão ligados às duas gramáticas, e, nesse caso, as fronteiras entre uma e outra ficam menos visíveis, mais confusas, mais porosas, podendo as discussões encaminhar para ocorrências imprevisíveis.

Isto é, das problematizações produzidas quer por quem dirige a sessão pedagógica, quer por quem está sujeito a essa direção, é bem possível serem gerados efeitos que não são previamente controlados tanto por uns como por outros. Ora essas consequências não estão isentas de provocar outros efeitos em cadeia, e uma e outros podem dar origem a controvérsias e dilemas difíceis de serem administrados cautelosamente por cada um dos lados das contendidas. Por outro lado dos problemas suscitados por eventuais quezílias desencadeadas pelas consequências e pelos efeitos não desejados e imprevisíveis, alguns, pelo menos, podem eventualmente estar ligados a outras polémicas aparecidas anteriormente, ou serem lidas como meras continuidades de celeumas não resolvidas ou que estão sujeitas a realimentações recorrentes.

Outras questões congêneres ao exemplo atrás assinalado não estão livres de obrigarem à convocação das duas gramáticas identificadas. É o que se passa quando está em causa trabalhar a problemática dos afetos, quer quando se toca na sexualidade, nas suas práticas ou nas orientações sexuais, quer quando se desloca a atenção dos intervenientes para a relação destes com relacionamentos de proximidade amorosa como o enamoramento. Como é de conhecimento geral uma das preocupações públicas prende-se, hoje, justamente com o crescimento de queixas de violência cultivada por adolescentes e jovens nos momentos que atravessam as práticas envolventes no namoro.

Se é possível equacionar a violência no namoro a partir de uma gramática pública, centrando-a numa problematização mais geral enquadrada nas violências ocorridas na esfera doméstica, e nas violências sobrevindas também no confronto e desrespeito pelos géneros, nomeadamente pelo género feminino e pelo transgénero, o questionamento disto tudo no âmbito do desenvolvimento psicossocial e emocional, mas também relacional, daquilo que afeta os adolescentes e jovens que estão tanto na escuta como na participação e troca de argumentações num e em outro dos possíveis sentidos, leva a exequíveis deslocações do debate para questões ou que estão no limbo da gramática pública ou que estão na graça da gramática do íntimo. Mesmo sendo previsíveis estes deslizos para questões que tocam direta ou indiretamente a intimidade das pessoas, intervenientes ou não, que estão ou estiveram sujeitas a este tipo de violências, a gestão dos efeitos do emprego desta última gramática não sendo fácil, não deixa de causar eventuais danos, transformando determinados ditos qualificantes como formas de intrusão nos seres, consideradas por todos ou por alguns, os visados, como impróprias, inadequadas e, em casos mais drásticos como insuportáveis e intoleráveis.

Assim, estas discussões em vez de afetar as audiências, as suas consequências, podem, ao invés, estimular o desafeto, isto é, o desligamento daquilo que ali está a ser objeto de discussão, o que traz para a análise a centralidade dos problemas do evitamento, da escusa em não os debater, ou a consideração de uma natureza menor que assume a problematização dos relacionamentos que afetam uns e outros. Ora afetar as relações promove nestas a emissão de sinais, influências diversas, distintas mas que sendo plurais não são insignificantes pois dizem respeito a alguma coisa, que mesmo sendo periférica, não deve ser ignorada, uma vez que em tudo isto travestido por sinais, influências e dizendo respeito a alguma coisa, faz daquilo que afeta questão central porque está em causa o tratamento do outro e da alteridade num contexto marcado pela delicadeza das transformações que ocorrem sobretudo na adolescência daqueles que se encontram a debater estes problemas.

Por outro lado, o desafeto das pessoas e das coisas, mas também dos seres com as suas coisas e os seus objetos, marcam processos em que o desligamento de uns para com os outros, se não der azo a desfasamentos que conduzam a desencontros e que por sua vez transformem a incompatibilidade numa qualidade recorrente, podendo estes serem reexaminados ou objeto de revisões, o seu remanejo futuro vai afetar provavelmente aquilo que é sujeito ao desapego, fruto das adversidades premiadas pelo ato de ter sido possível o desafeto encarado como desafeição ou mesmo desamor a alguém na sua singularidade ou a alguém na sua (des) singularidade. Estão aqui em causa questionamentos sobre o outro ora aparecendo localizado, identificado com um outro próximo e que conta (Taylor, 2005), ora deslocalizado porque é desconhecido, mas reconhecido na distância pela sua pertença à comunidade humana da qual todos fazem parte.

## **2. Tensões perante as fronteiras do íntimo e do público na educação sexual: notas de uma etnografia**

A troca de emoções e de expressões íntimas, transferidas para a sala de aula na experiência fenomenológica do frente a frente (Levinas, 2000) entre professores e alunos, ou de outra forma, entre adultos e não adultos, nem sempre satisfazem as expectativas que uns e outros transportam para os tempos e para os espaços de educação sexual, pois em função de ações de maior proximidade que daí decorrem, o atravessamento abusivo de fronteiras do que é considerado da ordem do íntimo pode induzir a efeitos negativos, dos quais os sentimentos de humilhação, de culpa, de medo, de vergonha, do decréscimo da autoestima ou da privatização do sofrimento, são exemplos vivos. O encontro geracional que se dá na sala de aula em tempos dedicados à educação sexual não está isento de equívocos e mal entendidos (Breviglieri, 2009), exigindo um trabalho de ajuste recíproco entre adultos (educadores) e jovens (educandos), trabalho esse que é composto em regimes de envolvimento, racionalidades e formas de legitimação múltiplas (Thévenot, 2006).

Por meio de uma etnografia realizada durante o ano letivo de 2014/2015 em três escolas do ensino secundário<sup>1</sup>, e o seu diálogo com uma série de outras incursões que empreendemos a respeito da educação sexual escolar, pretendemos captar as tensões e os conflitos que surgem aquando decorrem estas sessões de educação sexual, e como são administradas estas contendas pelos seus intervenientes. Os exercícios qualificadores que resultam dos diferentes arranjos na ação de educar a sexualidade são delicados face a esta temática e o trabalho pedagógico envolve técnicas que são questionáveis face aos desafios emergentes do modo como os educadores desenvolvem esse trabalho na sala de aula em confronto com os outros desafios trazidos pela trama que combina a figura estatutária do aluno com a figura do adolescente e do jovem<sup>2</sup> que se encontra na audiência.

É sobre a premissa da escola como arena pública (Resende et al., 2005) que focamos o nosso olhar procurando dar conta do trabalho de composição *praxiológica* feita pelos educadores a partir de vários regimes de envolvimento na ação de educar para a sexualidade, em articulação com as formas de apropriação reajustada pelos alunos. Nos interstícios destas articulações damos importância, de um lado aos jogos de linguagem e formas comunicacionais em sentido lato, e aos mal-entendidos produzidos por uns e outros, e do

outro lado, ao modo como aqueles jogos se expressam na corporalidade destes atores (provocações, astúcias, evitamentos). Neste sentido, podemos perceber que a questão do íntimo e do público joga nas arenas escolares um papel fundamental na análise da dinâmica educativa subjacente à educação sexual interferindo decisivamente na maneira como estas aulas transcorrem.

## **2.1. A provocação, as astúcias**

Os adolescentes e jovens que frequentam o ensino secundário estão em pleno processo de construção das suas identidades, sendo esta em grande medida vivenciada dentro do ambiente escolar, que é um espaço social de disputas e enfrentamentos, rivalidades e associações entre grupos e pessoas. As tensões que são produzidas em sessões de educação sexual e a forma como os atores ajuízam estas ocorrências, permite observar como os mesmos administram as polémicas geradas em função das suas consequências práticas (desejadas ou não), em particular quando os elementos envolvidos experimentam situações conflituosas. Por exemplo, numa aula dedicada à educação sexual que assistimos, numa turma do 10º ano, ministrada pela professora de biologia, foi lançado um questionário, de resposta individual, com o objetivo de apurar os conhecimentos dos alunos em relação à sexualidade. Durante o preenchimento do questionário, o Diogo [nome fictício] chamou a professora perguntando-lhe qual a contraceção que usava nas relações sexuais. A professora disse de imediato que não respondia a questões íntimas que lhe fossem dirigidas e que além disso não via qual a pertinência da pergunta. O Diogo retorquiu de imediato dizendo: “Se tenho de responder neste questionário qual o método contraceptivo que uso, penso que a professora também me pode dizer qual é que usa...” (Excerto de Diário de Campo, escola de Alverca, 22/01/2014).

Quando o aluno confronta a professora com a mesma pergunta que lhe é colocada no questionário, depara-se com a recusa da mesma em responder. A professora justifica a sua posição aludindo ao direito à reserva daquilo que considera ser um assunto que apenas diz respeito à sua intimidade. Assim, perante a pergunta do aluno, a professora vê a sua própria sexualidade questionada, motivo pelo qual decide escusar-se à resposta. O aluno decide então retorquir alegando que foi a professora quem tentou invadir primeiro a sua intimidade quando o questionou acerca da contraceção que usava. Ao partir para o confronto, o jovem reivindica o direito de equivalência para com a figura adulta ali presente, ou seja, solicita o reconhecimento de uma simetria estatual entre aquele que é o adulto e aquele que o deseja ser. No final de contas, ambos classificam a questão como demasiado intrusiva e que culmina no sentimento indignado de violação de um espaço que consideram íntimo.

Estes são os jovens que medem forças com os adultos. São os “provocadores” que procuram o confronto, a incursão em territórios proibidos, desvios da ordem estabelecida e das convenções instituídas pela escola como estratégia para tirar partido do “embaraço do adulto”, querendo por esta via engrandecer-se perante os outros presentes. O conceito de “engrandecimento” que aqui se alui denota um significado muito mais complexo do que o simples crescimento biológico ou psicológico que está ligado à ideia de tornar-se adulto. Neste caso, significa não só o crescimento como também o reconhecimento social do valor da pessoa e ao mesmo tempo um crescimento social ou moral em que o indivíduo se eleva na estima e no reconhecimento por parte dos outros. Os “provocadores” possuem um perfil mais ou menos variável, mas no geral são facilmente identificáveis: são maioritariamente jovens do sexo masculino, apontados como alunos mal comportados e que pertencem a escolas tidas como mais problemáticas (apesar de também existirem noutros contextos etnográficos).

O potencial provocador do jovem assenta na premissa de sobressair perante a turma através da “proeza”, mesmo sabendo à partida que a sua ação tem forte probabilidade de se tornar insuportável (Breviglieri, 2009) à vista dos outros – principalmente dos adultos. De facto, a intrusão em territórios íntimos consubstanciados nestas micro-polémicas de sala de aula, representam muitas vezes gestos ofensivos aos olhos do adulto, gestos esses que são marcantes na dinâmica da aprendizagem das gramáticas morais do domínio público na



medida em que assentam num desvio às convenções instituídas no que respeita à figura de professor/aluno, ou de adolescente/adulto.

Tomemos outro exemplo, desta vez de uma situação ocorrida noutra escola, quando um aluno confronta a professora com o facto de a mesma ter classificado como “promíscuas” práticas sexuais com múltiplos parceiros.

*-A professora está a dizer que não devemos experimentar ter relações sexuais com vários parceiros porque somos tarados? Não acha isso um abuso?*

*-Eu não disse isso nem chamei tarado a ninguém, só me coloquei contra a promiscuidade sexual, o que é diferente...*

*-Ah ... É uma palavra cara para dizer tarado.*

*-Entenda como quiser... mas entendeu mal, não é esse o sentido que quis dar à palavra “promíscuo”. O que quis dizer é que os jovens devem precaver-se quando iniciam a vida sexual, mas é claro que ao multiplicarem os parceiros sexuais também multiplicam os riscos. Penso que isto não é difícil de entender pois não?*

*-Entendi o que a professora disse, mas não devemos então ter várias experiências para ... sei lá...treinar? [A pergunta gera uma gargalhada geral] (Excerto de Diário de campo, escola em Santarém, 15/03/2014)*

Surge na situação relatada uma tensão quando os questionamentos sobre a sexualidade se deslocam para práticas que a professora entende como sendo atos promíscuos. A relação pedagógica e as percepções dos professores sobre a sexualidade desempenham um papel de legitimação dos discursos dos adolescentes sobre as formas de sexualidade que têm por base certas categorizações sexuais operadas pelos mesmos. O emprego de linguagens, e dos atos comunicacionais em geral, nem sempre produzem substâncias significativamente concordantes entre jovens e adultos, na medida em que originam, quer de um lado, quer do outro, ruídos, equívocos, mal estar e incompreensões diversas (Goffman, 1993; Resende, 2010). O risco da falsa percepção e mal-entendido, como formulado por Ichheiser (1949), é permanente nestes contextos educativos pairando sobre toda e qualquer interação.

A professora tenta desfazer o mal-entendido que aparece quando o aluno faz, segundo a mesma, um juízo errado da sua intervenção produzindo também um julgamento errado acerca do que foi proferido. Podemos observar, a partir desta incursão etnográfica, que os códigos de linguagem e as performances operadas nas salas de aula em tempo de educação sexual inquietam professores e alunos, ou porque os impedem de nomear isto e aquilo por violar o que é da ordem do pessoal e do íntimo, ou porque arruinam de antemão a distância que assegura o respeito pela verticalidade da ordem hierárquica que os separa em grandeza.

Do ponto de vista do adolescente ou do jovem, o ato de provocar uma tensão entre ele e o adulto requer também uma dose de coragem que impulse o ato arrojado de provocação sem que a presença estatutária do adulto o intimide nem iniba a sua iniciativa. Para o(a) aluno(a) “provocador(a)”, tudo se joga em função do sucesso ou do fracasso destas intervenções perante a turma. No entanto, segundo alguns professores que lidam no seu quotidiano escolar com situações análogas, subjaz algo latente que deve ser decifrado e revelado por de trás de todas as manhas usadas na atitude de provocação. Com efeito, a par da atitude provocatória passa por estes alunos um outro conjunto de representações emocionais ligadas à fragilidade, o que tende a naturalizar a ambivalência da figura juvenil: ao mesmo tempo irreverente e frágil.

Por exemplo, segundo uma professora de Filosofia entrevistada, alguns alunos praticam o ato de provocação não tanto como estratégia para ganhar visibilidade perante os outros, mas sim como uma espécie de “camuflagem” das carências afetivas e dilemas emocionais que transportam consigo em segredo.

*Eles não são maus miúdos. Agem para desviar a atenção dos seus próprios problemas. Para esconder carências sociais e afetivas. Alguns deles têm histórias familiares complicadas, de violência doméstica, de pais que não se importam com eles, etc. Estes alunos precisam muito de carinho, de uma atenção reforçada e não de uma condenação à partida.* (Excerto de entrevista a professora de Filosofia, Escola de Lisboa, 12/11/2014).

A professora evidencia a ambivalência que os adultos atribuem aos comportamentos juvenis, que em função dos excessos e eventuais comportamentos exagerados por parte dos adolescentes e jovens (Barrère, 2013), são vistos umas vezes como simples transgressores da ordem; outras como vítimas de uma sociedade que de alguma forma os empurra para as margens (Navarro, 2004).

## **2.2. O evitamento, os refúgios**

Para os adolescentes e jovens, a escola surge como um espaço intercalar entre o domínio familiar proximal, ao qual o adolescente ainda está apegado, e o domínio público (Breviglieri, 2007). A partir deste prisma, a fronteira entre o íntimo e público é como uma membrana percorrida por uma dupla troca. Ao conservar as coordenadas de afiliação familiar, usando-as de modo subtil apenas quando necessita, “o jovem segue um itinerário que o leva de uma espacialidade de vínculos afetivos a uma outra de implicação moral constitutiva da sua personalidade” (Breviglieri, 2007, pp.102). Em relação à educação sexual, as linhas que configuram a sala de aula como local de profusão de emoções fazem por vezes emergir zonas de descontinuidade que tornam nebulosos os contornos das fronteiras entre a esfera íntima e o domínio público. Coloquemos a este propósito a atenção na angústia do adolescente ao ver-se exposto perante situações nas quais se pode sentir atirado ao ridículo (Erikson, 1972), a sua vontade oscila entre a recusa em participar, fruto de um medo inultrapassável de vir a “morrer de vergonha”, ou em participar correndo o risco de se expor em público e ser vítima de humilhações de diversa ordem. A este propósito, analisemos o seguinte excerto retirado de uma entrevista dada por um professor de educação física. O mesmo relatou que um dia achou um seu aluno - o Vítor [nome fictício] - visivelmente perturbado quando se abordou o tema da homossexualidade.

*O Vítor era já vítima de alguns colegas que lançavam provocações ao sugerirem que era homossexual. Nesse dia o tema da aula era a orientação sexual e ele, como de costume, foi atacado verbalmente por alguns colegas. De imediato devolveu as provocações. Decidi intervir e adverti os provocadores, mas o Vítor passou o resto da aula cabisbaixo. Fiquei preocupada com a reação do aluno e quis saber o que se passava. No final da aula pedi-lhe que ficasse para falar comigo. Quando estávamos a sós perguntei-lhe simplesmente o que é que o tinha deixado tão em baixo. Para minha surpresa o Vítor, que era um aluno bem-educado, reagiu mal e pediu-me para não me meter na sua vida...* (Excerto de entrevista a professor de educação física, escola de Lisboa, 16/03/2014)

Ao rejeitar falar com o professor, o aluno rejeita também uma aproximação que considera demasiado intrusiva. Quando o professor de certa forma se predispõe a ocupar um espaço não consentido, por exemplo quando se impõe como confidente sem que o aluno não lhe reconheça legitimidade para tal, suscita um sentimento de apropriação ilegítima de um espaço íntimo ou da violação ao domínio privado do aluno. A esfera privada torna-se então tangível na intrusão: ela revela-se como uma vivência presencial que provoca uma indignação moral e revela certos pontos de tensão particularmente sensíveis.

É importante analisar o caminho tensional que leva ao sentimento de uma proximidade hostil, “sobretudo quando esse acontecimento não se torna verbalizável para os adultos, seja por temor ou vergonha” (Silva, 2011, pp. 305) e torna a relação insuportável. A ação de estar-à-defensiva operacionalizada pelo aluno procura preservar a inviolabilidade de um “território de intimidade pessoal” (Neuburger, 2007) frente à “ameaça” que representa a aproximação por parte do adulto. “Tornar-se invisível” é o desejo que alguns jovens manifestam quando vêm a sua intimidade exposta em público. Os movimentos defensivos de proteção que acompanham a reação à invasão de um espaço íntimo não estão desligados da sensação de ansiedade, que culmina por sua vez num aumento da vigilância sobre as intenções dos outros. Há que considerar que

apesar das dissemelhanças de vária ordem entre a provocação (gesto ofensivo) e o evitamento (gesto defensivo), ambos partilham certos traços que confluem numa mesma gramática moral e cada uma à sua maneira apresenta um certo tacto em relação ao outro.

Já da parte do professor surgem dilemas e indagações várias em relação à forma como devem desenvolver o trabalho de educação sexual, pois sentem que os limites de intervenção no campo da sexualidade são vagos e mudam na medida em que o espaço íntimo é de geometria variável. Daí advém o medo de transgredir as fronteiras do íntimo dos alunos sob a sua tutela, sentindo ao mesmo tempo que a sua própria intimidade está superexposta quando dinamizam sessões de educação sexual. O desconforto em abordar certos assuntos relacionados com a sexualidade manifesta-se claramente em certas situações do quotidiano escolar e em particular em sessões de educação sexual. A este propósito tomemos o seguinte exemplo ilustrativo:

A certa altura, um aluno perguntou se existiam posições sexuais que dessem mais prazer do que outras. Alguns colegas não conseguiram conter o riso. A professora, visivelmente desconfortável com a pergunta, não respondeu e atropelando as próprias palavras, advertiu o aluno de que essas questões são assuntos que só dizem respeito à intimidade de um casal e “não são assuntos para ser tratados na aula” –, desvalorizando a pergunta do aluno e esquivando-se à resposta (Excerto de Diário de Campo, escola de Alverca, 13/01/2015).

Há neste excerto uma tentativa da professora de desqualificar a intervenção produzida pelo aluno. Encontramos nestas e noutras ocasiões um padrão fundamental que alimenta as concepções negativas de uma relação pedagógica que aponta severamente o seu potencial para a crítica cívica – liberdade de expressão, culturas e linguagens juvenis – e colocam os alunos sobre a influência das convenções instituídas em relação à figura de professor/aluno, que destrói a força da sua curiosidade e produz confusão de conceitos e perda de certas referências degradando a soberania das suas decisões.

A situação descrita está longe de ser isolada. Nas sessões de educação sexual que assistimos os professores procuram com muita frequência empurrar para fora da sala de aula (ou quem sabe para fora das portas da escola) questões relacionadas com o prazer sexual. Partindo de um sentido de *conveniência* (Thévenot, 1990) estes profissionais de ensino usam a *prudência* (Boltanski e Thévenot, 1991) ou executam técnicas de *evitamento* (Elisoph, 2010) como dispositivos políticos de defesa mediante mal-entendidos que possam surgir das relações que mantêm com os alunos.

### **3. Notas conclusivas: os dilemas da proximidade entre o excesso e o défice.**

No filme de Henri Verneuil, *Des gens sans importance*, de 1955, a personagem Jean Gabin escuta estupefacto a sua filha adolescente ler em voz alta diante da família uma carta da sua amante. Quando confrontada pelo pai, responde segundo a lógica da sua idade: “Foste tu quem começou, ao abrir as minhas cartas e lê-las.” A adolescente retalia a ação do pai que considera ser uma invasão à sua intimidade e um desrespeito pelo seu direito à privatização do segredo.

A cena do filme enfatiza que o domínio íntimo dos adolescentes deve ser respeitado de forma intangível, pois representa para os mesmos, uma forma de equilíbrio e de identidade. Qualquer ação perpetrada no sentido de invadir ostensivamente o espaço íntimo dos adolescentes e dos jovens gera tensões e conflitos cujas consequências são imprevisíveis, mas quase sempre sujeitas a disputas de natureza diversa. O domínio do íntimo, que significa literalmente o que há de mais interior e intransmissível, deve ser respeitado por todos, os adultos pela intimidade dos jovens, os jovens pela intimidade dos adultos. A intimidade pressupõe um espaço definido e protegido. Supõe, portanto, a existência de uma fronteira, uma linha que demarca o que é mostrado e o que é escondido, visível, dizível, audível ou não. A sua concepção objetiva a uma função protetora, permitindo criar em torno de si mesmo um espaço livre de intrusão e influência do outro — quer sejam os pares, ou os adultos.

Na escola, e particularmente em tempo de educação sexual, a relação do indivíduo adolescente com os outros — quer sejam os colegas de turma, quer sejam os professores ou outras figuras convidadas pela escola para desenvolver estas sessões — sofre uma complexificação e densificação, pois a abordagem formal em contexto escolar destes temas põe à prova a robustez dos laços afetivos que os indivíduos criam nestes espaços à medida que se afastam voluntariamente dos laços afetivos do mundo familiar (Breviglieri, 2007). No entanto, o afrouxamento dos vínculos afetivos inerentes ao mundo familiar não é garantia de um reforço dos laços afetivos com os outros na escola e no espaço público em geral. Na verdade, o que sobrevém entre adolescentes e jovens é a vontade de aceder ao mundo adulto, mas sem se lançar na imprudência de deixar cair por terra o apego ao mundo familiar, mantendo em segredo as fragilidades que ainda trazem consigo da infância (Breviglieri, 2007).

Ao mesmo tempo que a sexualidade se torna matéria de ensino, passa a ser vista como elemento fulcral da realização pessoal, da felicidade, e mesmo das identidades dos indivíduos. Este é um papel tão fundamental perante o adolescente e o jovem, conquanto tornam os tempos e os espaços destinados à educação sexual em instâncias relacionais de validação e reconhecimento identitário com enfoque na transição para a vida adulta. Por sua vez, os programas de educação sexual são sensíveis às mudanças operadas na vida pública quotidiana, dando particular ênfase à sexualidade enquanto campo de maior liberdade individual, mas também algo que é mais público e visível. As políticas públicas voltadas para a saúde dos indivíduos, da qual faz parte uma vasta estratégia de proteção e valorização do corpo e da sexualidade, é hoje objeto de regulação por parte das instituições educativas (Aboim, 2013).

Os adolescentes e jovens estão em pleno processo de construção das suas identidades, sendo em grande medida vivenciado dentro do ambiente escolar que é um espaço social de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre grupos e pessoas. Perante as provas às quais são submetidos nestes espaços de interação, à medida que se multiplicam os cenários educativos concernentes à educação sexual, a relação pedagógica abre-se às contingências de um diálogo para o qual confluem gramáticas do íntimo e do público. Nos espaços estreitos e indefinidos de interação face a face em tempo de educação sexual, o encontro geracional entre o adulto (professor(a)/educador(a)) e o adolescente ou jovem (aluno) comporta o perigo de um gesto ou de um discurso que deslize para uma interpretação equivocada, um mal-entendido, ou até uma contenda.

A ilustração feita a partir de excertos retirados da observação etnográfica e das entrevistas, mostra que atitudes de provocação, astúcias, estratégias, formas de evitamento, são ações usadas pelos adolescentes e jovens quando sentem que de alguma forma o adulto ultrapassou, ou está prestes a ultrapassar as fronteiras “sagradas” do íntimo. Esta profanação tem por vezes custos elevados e a maioria dos professores (ou outras figuras intervenientes na educação sexual) sentem-no. Por essa razão muitos deles estão atentos às mensagens enviadas pelos alunos mesmo quando estas são enviadas segundo um código próprio, carregado de expectativas, mas também de jogos de linguagem e gestos truculentos (usualmente ensaiados na infância).

Aparece assim entre os educadores (professores ou demais), um dilema que tem por base uma inquietação sobre a sua função de educar para a sexualidade. Em primeiro lugar, referimo-nos ao excesso de presença. O esboroar das fronteiras entre o público e o íntimo em sessões dedicadas à educação sexual parece apontar para o uso de uma gramática da proximidade cuja intensidade culmina no excesso de presença e onde tudo se torna em demasia e transborda com estrondo no domínio público. Se por um lado, o corpo docente, motivado por uma gramática de responsabilidade, considera dever profissional ir ao encontro do aluno, sem reservas nem hesitações, ou então por uma gramática de pendor jurídico, julga imperativo cumprir rigorosamente os objetivos gerais inscritos na Lei para a educação sexual escolar, ou ainda por qualquer composição destas gramáticas; corre o risco de que qualquer aproximação ao aluno, seja discursiva, gestual ou corporal, seja considerada demasiado intrusiva. O excesso de proximidade do adulto pode ser então denunciado como intervencionismo indevido, emitido a partir de uma pluralidade de sentidos de justiça (Boltanski e Thévenot, 1991).

Por outro lado, uma atitude defensiva que aconselha à prudência da salvaguarda de gestos e discursos da suspeita do aluno, envolvendo o professor segundo gramáticas mais áridas e impessoais, que contrasta muitas vezes com a plasticidade dos discursos juvenis, e leva a que o envolvimento nestas práticas educativas seja feito através de uma lógica de “desprendimento” (Paperman, 2001). Tal lógica poderá induzir a um efeito de redução da componente afetiva que a proximidade acarreta sobre a educação sexual, expondo o professor a um problema moral consequente. O “gesto prudente” pode resultar num contexto demasiado hesitado, redundando na negligência e no risco julgado menos grave de trazer poucos ganhos à educação sexual.

## Referências

- Aboim, Sofia (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio de Água Editores, Lda.
- Barrère, Anne (2013). *Escola e adolescência uma abordagem sociológica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boltanski, Luc e Thévenot, Laurent (1991, 1ª edição de 1987). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Breviglieri, Marc (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle..., *Education et sociétés*, Paris, 19, 99-113.
- Breviglieri, Marc (2009). « L'insupportable: l'excès de proximité, l'atteint à l'autonomie et le sentiment de violation du privé ». In D. Trom, C. Lafaye & M. Breviglieri (dir.), *Compétences critiques et sens de la justice*, Paris, Economica.
- Eliasoph, Nina (2010). *L'Évitement du Politique : Comment les Américains Produisent l'Apathie dans la Vie Quotidienne*. Paris: Economica.
- Erickson, Erik (1972). *Adolescence et crise. La quête identitaire*. Paris: Flammarion.
- Goffman, Erving (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio de Água, Lda.
- Ichheiser, Gustav (1949). Misunderstandings in human relations: a study in false social perception, *The American Journal of Sociology*, Chicago, 1-69.
- Levinas, E. (2000). *Totalidade e infinito*. Edições 70 : Lisboa.
- Lipovetsky, Gilles (1989). *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Navarro, Juan Carlos (2004). “Mitos sobre la delincuencia juvenil: Ángeles o demonios: los jóvenes en el imaginario social”. In R. Reguilo, C. Feixa, M.Valdez, C. Gomez-Granell, J.A. Pérez-Islas (Coord.), *Tiempo de híbridos*. Ciudad de México: Instituto Mexicano de Juventud, pp. 43-54.
- Neuburger, Robert (2000). *Les territoires de l'intime. L'individu, le couple, la famille*. Paris: Odile Jacob.
- Paperman, Patricia (2001). Indifférence, neutralité, engagement, in De Fornel M., Ogien A., Quéré L. (eds.) *L'éthnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris: La Découverte.
- Resende, José Manuel; Dionísio, Bruno (2005). Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar, *Análise Social*, 176, pp. 661-680.
- Resende, José Manuel (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.
- Serres, Michel (1996). *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, Vanda (2011). « Interdições e prazeres: estigma, vergonha e constrangimentos ». In Pais, J. M.; Bendit, R.; Ferreira, V. S. (Coord.), Lisboa: ICS, pp. 295-314.

Taylor, Charles (2005, 1ª edição em 1991). *Le malaise de la modernité*. Paris : Les Éditions du Cerf.

Thévenot, Laurent (1990). L'action qui convient, Les Formes de l'Action. *Sémantique et Sociologie*. Paris: EHESS.

Thévenot, Laurent (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des regimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte.

---

<sup>1</sup> Os excertos do diário de campo apresentados decorrem de dados recolhidos na fase de investigação exploratória, no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado “Uma visão pragmática da educação sexual em meio escolar” levada a cabo em três escolas com públicos escolares socialmente e culturalmente contrastantes.

<sup>2</sup> Sublinham-se estas duas categorias, justamente porque as pesquisas têm como palco as arenas públicas de escolas do ensino secundário.