

**CURIOSIDADE,
SEXUALIDADE E CURRÍCULO**

Deborah Britzman

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre a sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e as alunas?

Durante a Conferência sobre HIV/AIDS, realizada em Genebra, em 1998, Robert Bastien, um pesquisador de Montreal, apresentou um estudo sobre essas questões. Seu estudo tinha como foco a abordagem pedagógica seguida por docentes do ensino médio quando eles e elas “ensinam” sobre HIV/AIDS. Nós sabemos que uma das direções da educação sexual hoje sugere que se discutam questões relacionadas à transmissão do vírus, bem como estratégias de prevenção. O estudo de Bastien, entretanto, perturba um pouco essa conhecida orientação, sugerindo outra forma de se pensar a sexualidade no currículo. Os estudantes, afirma ele, “não têm, racionalmente, outra escolha, ao discutir a questão da AIDS e do HIV com seus professores, que não a de darem as respostas esperadas, em vez de se envolverem num diálogo franco, porque o ensino está, em geral, ligado a alguma forma de avaliação”. A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores

e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas.

Num contexto desses, as discussões morrem, todo mundo começa a olhar para o relógio e os/as estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. Os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor. A pesquisa de Bastien revela uma estranha contradição. Há, claramente, como ele relata, aulas nas quais se toca em questões de sexualidade. Mas a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial.

A pesquisa de Bastien, entretanto, também nos dá alguma esperança, pois ele também encontrou professoras e professores dispostos a experimentar. Novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda, mostraram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si.

Discutirei, ao longo deste ensaio, as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade. Discutirei algumas das coisas que impedem o desenvolvimento de uma pedagogia da sexualidade que seja interessante e estimulante. De forma mais geral, existe uma relação direta entre a liberdade para explorar novas ideias e uma pedagogia significativa. Mas, como veremos, existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação.

Existem outras razões pelas quais é tão difícil falar sobre a sexualidade na escola? Eve Sedgwick (1990) começa seu estudo, *Epistemology of the closet*⁴, com a descrição de uma estratégia que ela chama de “arriscar o óbvio” (p. 22). A simplicidade dessa expressão é enganadora, porque quando se trata da linguagem do sexo (e o “armário” [*closet*] diz respeito, afinal, àquele curioso referente, àquele “segredo aberto” do sexo), aquilo que é óbvio para algumas pessoas torna-se, para outras, algo a ser arriscado. Mesmo quando tentamos falar sobre sexo, existe uma estranha contradição entre a própria ambiguidade da linguagem e a insistência dominante na estabilidade do significado das práticas sexuais. Cindy Patton (1991, p. 374) ironicamente afirma: “...a linguagem do sexo é tão imprecisa, tão polivalente, que é ‘difícil’ saber quando estamos falando sobre sexo e quando estamos falando sobre negócios ou política ou outras questões importantes [como educação]”. Se a linguagem do sexo é, por definição, imprecisa, de forma tal que é difícil até mesmo encontrar as palavras adequadas para descrever o que queremos dizer quando o que queremos dizer é discutir a sexualidade, não deveriam as nossas discussões, de alguma forma, concentrar-se na análise dessa questão, isto é, na questão da disjunção entre nossa linguagem e aquilo que a sexualidade significa?

Quando pensamos em tudo aquilo a que o sexo pode se referir, quando pensamos que mesmo quando não estamos falando de sexo diretamente, ainda assim conseguimos produzir, de forma indireta, significados eróticos, esbarramos num curioso limite: a insistência dominante na estabilidade dos corpos, no corpo como um fato e na transmissão de informações óbvias. Essa insistência tem mais a ver com a fantasia que supõe que os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem. No contexto da educação, supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável, mesmo quando se admite que aquele significado passe por pequenos ajustes, tal como ocorre nos discursos educacionais baseados na ideia de desenvolvimento. Embora os problemas com esse tipo de conceptualização sejam imensos, o pequeno problema que quero discutir é o seguinte: o que se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar apropriado? Esta questão é parcialmente inspirada no livro de Cindy Patton (1994), *Last served? Gendering the HIV pandemic*.

Nesse livro, Patton problematiza o lugar da sexualidade, ao focalizar a geopolítica do espaço sexual, isto é, as migrações e os deslocamentos globais, as viagens, e como esses movimentos produzem sexualidade. Quando os corpos se movimentam não é apenas o cenário que muda: há algo mais que muda. Patton desenvolve o importante argumento de que, em espaços diferentes, os viajantes exercem a sexualidade de forma diferente. Suas expressões — “paisagens sexuais” ou “geografias do sexo” — dizem algo sobre a polivalência do corpo do viajante e algo sobre a polivalência dos significados culturais.

Quando pensamos na sexualidade como algo que se opõe a fronteiras, podemos fazer pelo menos três observações iniciais. Em primeiro lugar, pensar as teorias da sexualidade como movimento nos possibilita desenvolver diferentes conceptualizações sobre o que constitui uma pedagogia do sexo seguro, conceptualizações que compreendem a sexualidade como algo dinâmico, como algo integral à forma como cada uma de nós perambula pelo mundo, à forma como vemos os outros e como os outros veem o eu. Eis aqui o que Patton tem a dizer sobre a educação do corpo que viaja:

Tratamentos realmente abrangentes sobre sexo seguro deveriam ver toda sexualidade como a mistura de culturas sexuais potencialmente diferentes, exigindo que cada uma de nós seja educada — e eduquemos os outros — sobre a variedade de possibilidades para se criar identidades e práticas sexuais que possam interromper a epidemia do HIV. (p. 48)

Nessa primeira observação prática, os locais das pedagogias de sexo seguro são ampliados, para abranger o agente de viagem, o barbeiro, o balcão de cosméticos, a verdureira: constituem, todos eles, lugares nos quais os corpos viajam, encontram-se e envolvem-se no cuidado de si. Eles são, também, locais de desejo, de Eros e de encontros acidentais. E, se trouxermos os locais das pedagogias do sexo seguro para o cotidiano, em vez de tratá-los como tópicos especiais, plenos de perigo e carentes de prazer, então, a informação real a ser dada nesses lugares começaria por conceber os corpos como algo que se movimenta entre espaços.

A segunda observação é de outra ordem e diz respeito à ideia de que, se a sexualidade está em movimento, seus movimentos são exteriores à cultura. A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade.

A terceira observação diz respeito a um domínio de outra ordem, descrito por Driscilla Cornell (1995, p. 8) como o “domínio imaginário”, aquele espaço psíquico de desejo proliferante, no qual “nosso sentido de liberdade está intimamente ligado à renovação da imaginação, à medida em que nos reconciliamos com o que somos e com o que desejamos ser como seres sexuados”. Isso traz a viagem de volta ao corpo: não temos que ir muito longe para imaginar algo que seja diferente disso. Na verdade, tudo o que temos que fazer é imaginar. Com esta ideia, podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender.

Esses movimentos e essas misturas de sexualidades têm a ver com minha discussão porque — mesmo nas pesquisas mais progressistas sobre sexualidade e adolescentes — ainda existe uma preocupação em fixar a geografia da sexualidade às categorias estreitamente construídas da cultura, do gênero, da idade e do bairro. Essas são preocupações que eu gostaria de perturbar, ao me movimentar, num vai e vem, entre a literatura difundida pelos ativistas da AIDS; as teorias da sexualidade de Freud, Foucault e Sedgwick; as versões normativas da educação sexual praticadas na escola; e alguns poucos textos sobre a sexualidade adolescente.

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar.

As formas pelas quais nós falamos sobre a sexualidade e as formas pelas quais nós tentamos produzir significados a partir dos corpos de outros nos deveriam estimular a fazer novas questões: o

que é imaginado quando o sexo é imaginado e o que é imaginado quando aquilo que é eufemisticamente chamado de “educação sexual” é imaginado? Para retornar à formulação de Sedgwick, o que significa “arriscar o óbvio” e colocar o óbvio em risco, quando o inconstante tema do sexo é tão ostensivamente contestado, mascarado, avaliado, narrado, denegado e tomado como sinônimo de nossa identidade? O que significa “arriscar o óbvio” quando as professoras exploram as sexualidades como uma forma de aprender a viver e de cuidado com o próprio eu e com os outros?

Nosso tópico se torna ainda mais complicado quando tentamos mapear a imaginativa geografia do sexo da forma como foi sugerida por minhas observações iniciais, ou quando tentamos ler a sexualidade através de uma teoria favorita, um manual de instrução ou de acordo com as visões dos chamados especialistas. Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária — quando, digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade — a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora.

Mas mesmo na “versão pensável” da sexualidade, naquela versão em que a sexualidade é vista como um distúrbio relativamente à inocência infantil e à vida cotidiana, as discussões se tornam bastante enfadonhas. As estudantes sabem quando estamos lhes “fazendo sermão” e elas notam que a ansiedade da professora torna-se maior quando ela tenta controlar a discussão. Dessa forma, a conversa sobre sexo torna-se indistinguível daquela estranha economia de afetos que Jonathan Silin (1995), Eve Sedgwick (1990), e Shoshana Felman (1987) chamam de “nossa paixão pela ignorância: o desejo paradoxal de não saber aquilo que já sabemos, o trabalho apaixonado da negação e da denegação”.

Para tentar superar essa triste história, na qual nós tentamos evitar o diálogo franco sobre as experiências e as questões da sexualidade, podemos evocar outra vez Eve Sedgwick, que nos oferece alguns “axiomas” bastantes simples e óbvios para se pensar sobre a sexualidade. Seu primeiro axioma diz: “as pessoas são diferentes umas das outras” (p. 23). Embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos — aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso — serão bastante diferentes. Nós não podemos esgotar essas diferenças porque elas são apenas o ponto de partida e nós desenvolvemos essas diferenças durante toda nossa vida. Com esse primeiro ponto, Sedgwick parte não de universais culturais, mas de uma certa curiosidade sobre as ações polimorfos ou da capacidade dos seres humanos para serem inesgotáveis nas suas estratégias de significado, nas suas estratégias sexuais. Eis aqui algumas das outras afirmações que Sedgwick faz sobre a sexualidade:

– Mesmo atos genitais idênticos significam coisas bastante diferentes para pessoas diferentes.

– Para algumas pessoas, a constelação do “sexual” parece dificilmente ir além das fronteiras de atos genitais separados e claramente identificáveis; para outras, ela os envolve frouxamente ou flutua quase independentemente deles.

– Para algumas pessoas, é importante que o sexo esteja inserido em contextos plenos de significado, de narrativa e de conexão com outros aspectos de sua vida; para outras pessoas, isso não é importante; para outras pessoas, nem se quer lhes ocorre que isso poderia ser importante.

– A orientação sexual de algumas pessoas é intensamente marcada por prazeres e histórias autoeróticas — algumas vezes muito mais do que por qualquer aspecto de uma escolha aloerótica de objeto. Para outras, a possibilidade autoerótica parece secundária ou frágil, se é que ela existe (p. 25-26).

Sedgwick está interessada naquele tipo de diferença que “re-tém o potencial inexplicável para perturbar muitas das formas do pensamento tradicional sobre a sexualidade” (p. 25). Trata-se de um projeto em afinidade com aquilo que George Bataille (1986) chamou de “erotismo”, uma certa prática subjetiva que possibilita

o questionamento, que possibilita que o eu seja chamado a exercer um papel nesse questionamento. Algo similar orienta esta minha discussão, na qual exploro a disputa entre discursos ambivalentes que tentam ligar o sexo com a educação. A ambivalência está estruturada, tais como as noções normativas de sexualidade descritas por Anna Freud (1966, p. 157), como a “atitude dual dos seres humanos para com a vida sexual — uma aversão constitucional associada a um desejo apaixonado; aquilo que Bleuler chamou de ambivalência”. A sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam. Ao mesmo tempo, a sexualidade está também estruturada por um modo de pensamento chamado “curiosidade”, um modo de pensamento que recusa a segurança. Nessa concepção, a sexualidade é vista como diferença. Nesta discussão, estou trazendo uma curiosidade psicanalítica para a conceptualização do sexo: nem biologia nem anatomia, nem cultura nem papel social, nem escolha de objeto nem objetivo estão em jogo. O que está em jogo é a fantasia, o Eros e a vicissitude da vida. Será que a pedagogia pode começar com essas surpresas?

Neste ensaio, faço uma revisão de três versões da educação sexual: a versão normal, a versão crítica e aquela versão que ainda não é tolerada. Foi a essa última versão — aquela que não é tolerada — que Sigmund Freud chamou de “nossa original perversidade polimorfa”. Com isso, Freud pretendia sugerir que o ser humano produzirá sexualidade a partir de qualquer coisa, que nossa primeira sexualidade, produzida no início da vida, aparece antes que nós possamos compreender e julgar — ou até mesmo colocar em linguagem — os prazeres do corpo. Quando Freud sugeriu que os seres humanos são, no início, bissexuais, aceitando suas atrações masculinas e femininas sem problemas, ele estava descrevendo uma visão da sexualidade que sugere nossa capacidade para encontrar prazer. Nessa visão, a sexualidade é o domínio imaginário; seu “lugar” é todo lugar.

A versão da sexualidade ainda não tolerada (ao menos no currículo escolar) é exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas. É, com frequência, difícil distinguir, na literatura pedagógica sobre sexualidade, a versão normal da crítica, porque mesmo a versão crítica não consegue

ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização. Nós podemos encontrar a paixão pela ignorância nas duas versões. E contudo, devemos estar dispostas a fazer uma exploração, a criar a coragem política necessária quando tentamos aproximar o sexo e a educação. Ao pensar sobre o que poderia constituir um par tão estranho, isto é, sexo e educação, nós podemos também levantar questões difíceis, como as seguintes: Pode o sexo ser educado e pode a educação ser sexuada? Como seria a educação sexual se ela se tornasse indistinguível daquilo que Foucault (1988), em uma de suas últimas obras, chamou “o cuidado de si” como prática da liberdade?

Poderia ser essa exploração o que Freud (vol. 7, p. 194) tinha em mente quando em seu próprio estudo inaugural sobre a sexualidade chamou as crianças de “pequenos investigadores do sexo”? Freud observou que as crianças são curiosas a respeito de como produzir prazer a partir de seus corpos. Elas fazem teorias e tentam responder questões existenciais tais como: por que as meninas e os meninos são diferentes? De onde vêm os bebês? Por que os beijos são gostosos? A ideia de que possa haver uma relação entre sexualidade e curiosidade — uma relação sobre a qual Freud insistiu em seu estudo de caso do pequeno Hans — nos permite questionar tanto os limites da sexualidade (naquilo que é eufemisticamente chamado de “educação sexual”) quanto seu além: as transgressões, os prazeres e as inexauríveis sensualidades ou, na frase frequentemente citada de Foucault, a capacidade para “produzir prazer com coisas bastante estranhas, com partes bastante estranhas de nossos corpos, em situações bastante incomuns...” (citado em Halperin, 1995, p. 88). A curiosidade que Freud discute é a mesma curiosidade das ciências humanas, que mascaram o poder através de seu conhecimento? E se pudermos constatar uma certa diferença entre os pequenos investigadores do sexo e a ciência social, o que a educação pode, então, aprender com os pequenos investigadores do sexo?

Se o sexo é um tema assim tão instável em seus objetivos, conhecimentos, prazeres e práticas, o que pode, então, ser exatamente dito sobre ele? São suas instáveis qualidades o que tem feito com que os educadores continuem tão dispostos a argumentar a favor e contra o sexo, a vincular o construto do sexo apropriado ao construto da idade apropriada, e a se preocupar sobre qual

conhecimento existe em quais corpos em quais circunstâncias? São suas instáveis qualidades o que tem feito com que muitos educadores se preocupem em saber se a educação sexual causa atividade sexual, em saber se as discussões sobre a homossexualidade são o primeiro passo no recrutamento da sexualidade? A educação causa o sexo? Por que os educadores têm sido tão persistentes em sua busca pela origem da sexualidade?

E para tomar de empréstimo a observação de Diana Fuss (1995): se as escolas são pensadas como sendo um lugar de contágio e prevenção sexual, isso significa que os educadores infantis já têm uma ideia da sexualidade em movimento? Essas ansiedades não são novas e sua história parece estar sujeita a estranhas repetições. O exame de uma dessas histórias de como a sexualidade tem sido organizada nas escolas nos possibilita analisar o desenvolvimento da ansiedade educacional sobre o ensino da sexualidade. Além disso, poderemos ser capazes de desenvolver uma compreensão de como a educação sexual tem sido usada para sustentar desigualdades raciais e de gênero, bem como hierarquias sociais. Já em 1895, estavam ocorrendo, nos Estados Unidos, debates sobre se a sexualidade deveria ser colocada no currículo escolar (HALE, 1971), mesmo quando, poderíamos dizer, o sexo já estava lá. No Canadá, os eugenistas abriram as portas da escola para a educação sexual para as pessoas “normais” ao colocarem a vida sexual sob escrutínio público. Por volta de 1910, a educação sexual estava vinculada aos esforços curriculares da escola para aperfeiçoar a linhagem racial branca. A educação sexual iria se tornar indistinguível desses esforços eugenistas do Estado em favor da propagação racial anglo-saxônica branca (McLAREN, 1990). Ao fazer um vínculo entre as teorias de degeneração racial e a degeneração sexual, nossos educadores eugenistas puderam, pois, passar de uma preocupação com a definição do desvio para uma preocupação com a constituição da normalidade. Os professores não estavam imunes dos efeitos desses discursos sobre a degeneração e eram vistos como também capazes de corromper a juventude. Sob o título “Professores anormais”, o texto de Maurice Bigelow, de 1916, chamado *Educação sexual*, oferece dois tipos de advertências:

Certos homens ou mulheres neuróticos e histéricos, aos quais falta um treinamento fisiológico completo e cujos próprios distúrbios sexuais os têm levado a devorar de forma onívora e pouco científica a literatura psicopatológica sobre sexo, de autores tais como Havelock Elis, Krafft-Ebing e Freud, são provavelmente professores pouco seguros em termos de higiene sexual. (p. 116)

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual”. Mas como Bigelow, talvez de forma inconsciente, nos faz lembrar, a normalidade é muito facilmente perturbada se for deixada livre e até mesmo ler um livro pode ser perigoso.

Para continuar nossa pequena cronologia de consternação, podemos voltar ao que poderia agora ser lido como um dos primeiros diários (com data por volta de 1863) escrito por uma professora estudante, a hermafrodita Alexina Herculine Barbin. O gênero de Barbin era ambíguo, às vezes vivendo como mulher, outras vezes sendo forçada a viver como homem. Há um momento em que o gênero de Barbin não importa e, no diário, Barbin evoca esse tempo como um tempo de felicidade, no qual o que importava não era quem Barbin era, mas o que Barbin fazia na vida. Barbin era uma professora popular, relacionando-se de forma admirável com qualquer pessoa com a qual ela se encontrasse. Chegou, então, o momento em que a questão “precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?” tornou-se respondida com um enfático “sim!” (FOUCAULT, 1982, p. 1). Nossa professora estudante traça, então, tristemente, uma melancólica cronologia que exige que a vida seja separada em “antes do sexo e depois do sexo”. Barbin lamenta o que foi perdido quando o que se perde é a liberdade de ser sem um sexo definitivo, ou, na frase de Foucault, “o limbo feliz de uma não identidade” (p. 6).

Mas as leitoras contemporâneas podem ter dificuldade em imaginar uma identidade fluida que não precisa de um gênero estável, e podem até mesmo achar a linguagem certa, os pronomes certos

para descrever quem era Barbin. Não existem pronomes para um limbo feliz. Trinta anos mais tarde, Sigmund Freud inventou o termo “perversidade polimorfa” para, de alguma forma, assinalar o potencial do ser humano para uma sexualidade fluida. Em seu primeiro ensaio sobre a sexualidade, publicado em 1905, Freud observou que o que caracteriza a literatura do desenvolvimento psicológico é a contradição entre a escassez de materiais sobre a sexualidade das crianças e a proliferação da interdição sobre seus corpos. Com a expressão “escassez de materiais”, Freud quer sugerir que embora a sexualidade seja discutida, o problema é a forma como as discussões sobre o sexo tornaram-se ancoradas em discursos de patologia e eugenia racial. Contra essa eugenia da sexualidade, Freud oferece uma contraversão e um movimento contra a psicologia. A sexualidade, argumenta Freud, começa no início da vida e é, portanto, indistinguível de qualquer outra experiência, porque o corpo é tudo. Além disso, ele insiste que o instinto sexual é, em sua origem, polimorficamente perverso e, portanto, não está organizado pela escolha do objeto ou pelo sexo “verdadeiro”. E, ao responder à questão de por que tantas proibições são afixadas ao corpo da criança, Freud atribui a intolerância do adulto a respeito da sexualidade das crianças ao esquecimento por parte do adulto de sua própria sexualidade infantil. Essa dinâmica é chamada de “amnésia infantil”, uma categoria bem curiosa que sugere que as memórias iniciais, infantis, do erotismo são enterradas e, portanto, mantidas sob repressão. Isso talvez possa explicar a ambivalência propiciada por Freud ao chamar o inconsciente de “id”.

Na psicanálise, reprimir não significa exatamente jogar alguma coisa fora. A repressão está mais próxima de nossa paixão pela ignorância do que de nossa paixão pelo conhecimento. No discurso psicanalítico, a repressão é definida como o ato de afastar-se, o ato de ignorar e esquecer uma ideia ou a tentativa para separar o afeto da ideia. O movimento da repressão é dinâmico e produtivo, um movimento de volta e retorno. O que torna o retorno do reprimido tão estranho é que as novas ideias se tornam afixadas a velhos afetos. Por causa do processo de substituição, deslocamento e condensação, entretanto, o novo conteúdo ainda contém o núcleo da velha dinâmica ou do velho afeto. A repressão é, assim,

uma resposta à demanda do instinto. Esta concepção da repressão pode permitir que os educadores explorem suas próprias teorias de aprendizagem e desenvolvam uma curiosidade para com aquilo que não é aprendido e que compreendam como a paixão pela ignorância se defende contra um novo conhecimento.

Mas, mais tipicamente, a educação, tal como é organizada pelos adultos, paga um tributo a esse enterramento, a esse esquecimento dessas “irrupções do id” (FREUD, 1966, p. 17) ou, de novo, essa produção da “paixão pela ignorância”. Ao pensar sobre esta primeira forma de esquecimento, no qual a sexualidade das crianças se insinua entre as fendas da lembrança adulta, Freud localiza uma segunda estrutura de esquecimento: a educação. Isto possibilita a ideia psicanalítica de que as próprias bases da educação exigem a denegação de formas particulares de prazer instintivo. Mas é mais do que isso. Ao imaginar que a sexualidade está ligada ao desenvolvimento normal, ao insistir, na verdade, que o sexo seja inserido no discurso do desenvolvimento, o custo desse desejo de que o sexo seja uma parte estável e previsível de nossa identidade é o esquecimento necessário de que a perversidade é a base da possibilidade da própria sexualidade. Aqui, minha definição de perversidade é simplesmente “prazer sem utilidade”. Mas na insistência de que o prazer esteja confinado à utilidade, os aparatos da educação, da lei e da medicina se tornam preocupados em confinar a sexualidade aos limites da escolha apropriada de objeto e ao sexo reprodutivo marital. Nos modelos normativos de educação, ligados à ideia de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como “normais”.

Anna Freud (1979) iria continuar a crítica psicanalítica da educação. Suas conferências às professoras sugerem três formas pelas quais a psicanálise poderia ser útil à educação: ao possibilitar uma crítica aos métodos educacionais; ao ampliar o conhecimento que as professoras têm das vicissitudes humanas; e, nas palavras de Anna Freud, ao “tentar reparar as injúrias que são infligidas à criança durante o processo da educação” (p. 106). Anna Freud é inclusive mais específica: “...dever-se-ia dizer que a psicanálise, onde

quer que tenha entrado em contato com a pedagogia, tem sempre expressado o desejo para limitar a educação” (p. 96). Isto porque a educação, no sentido psicanalítico, funciona como o superego. A educação tenta instalar a culpa relativamente à sexualidade e essa culpa está em tensão com a produção do prazer.

Nessa prolongada batalha, nós ficamos com outra contradição estranha: se a educação exige a renúncia do instinto, como é até mesmo possível uma educação sexual? Ou, qual pode ser o objetivo da educação sexual se o objeto da educação está na renúncia do sexo? Mas Anna Freud (1966) oferece um outro tipo de conselho em uma obra posterior, um conselho talvez mais modesto que urgente. Ele tem a ver com sua distinção entre psicologia, vista como um discurso que estrutura a educação, e psicanálise, vista como um método que trabalha contra a progressão do desenvolvimento. Relembremos que, para a psicanálise, a sexualidade não começa com a puberdade. Ela começa no início da vida, cedo demais para que a criança compreenda mas não cedo demais para a sensação de prazer. E as crianças, eternamente curiosas sobre sua própria alteridade, produzem suas próprias teorias da sexualidade. Embora a curiosidade sexual seja, em termos psicanalíticos, “a manifestação mais clara da atividade intelectual da criança”, as investigações sexuais das crianças “difícilmente levam a um conhecimento dos verdadeiros fatos da vida sexual adulta” (p. 165). Algo mais é exigido e isso tem a ver com a capacidade da educação para questionar e ampliar a visão que o ego tem do mundo da sexualidade.

Entretanto, para analisar este tipo de ambivalência, na qual os adultos realmente encontram as investigações sexuais da criança mas podem não saber como responder, nós devemos nos voltar para a história. Pois a forma como o adulto responde não é original; em vez disso, os adultos se baseiam em imperativos culturais, em suas próprias ansiedades e são afetados por discursos culturais mais amplos, justamente aqueles discursos que se confundem com a história da sexualidade. Michel Foucault (1990) nos proporciona uma outra forma de pensarmos sobre o sexo, uma forma que enfatiza sua invenção ou “construção”, opondo-se, assim, à asserção normalizante de que o sexo tem uma natureza verdadeira ou essencial. Foucault chama essa

última concepção de “hipótese repressiva”. Para ele, a ideia de que houve um tempo em que o sexo era reprimido e que agora é tempo de descobrir o segredo do sexo, de deixar que sua verdadeira natureza fale, é uma fantasia histórica. A hipótese repressiva está na base de modelos críticos de educação sexual, modelos que vinculam o sexo com emancipação, libertação e domínio do próprio destino. Foucault argumenta que o sexo não é o oposto da repressão: como mito, desejo e representação, o sexo tem uma historicidade. Esta historicidade diz respeito à história de como o sexo entrou no discurso, e, portanto, de como o sexo se tornou vinculado à dinâmica do aparato “saber/poder/prazer”.

Para Foucault, o exame da genealogia do sexo leva não apenas à educação, mas a todo o aparato de produção de conhecimento acadêmico; aos vários movimentos eugenistas e racistas; a categorias aparentemente neutras do Estado, tais como população, demografia, certidões de nascimento; na verdade, ao próprio biopoder. Foucault lista “quatro grandes unidades estratégicas”, responsáveis pela formação de mecanismos específicos de saber/poder/prazer: a descrição dos corpos das mulheres como históricas, a pedagogização do sexo das crianças, a socialização do comportamento procriativo e a psiquiatrização do prazer perverso (1990, p. 105). Nós retornaremos, em seguida, a essas estratégias de poder e ao elenco de personagens que emergem dessas estratégias. Foucault está interessado em saber como as superfícies dos corpos têm sido inscritas por novas formas de inteligibilidade e, portanto, em saber como elas assumiram essas novas formas de inteligibilidade através do funcionamento contraditório do conhecimento moderno, do trabalho e do aparato estatal.

Para Foucault, é provavelmente mais exato falar da história do sexo como um discurso florescente do século XIX. Seus alvos de conhecimento são suas próprias invenções ou uma série de populações imaginadas como problemáticas: “a criança masturbadora”, “a mulher histórica”, “o perverso” e “o casal malthusiano” (p. 105). Essas, para Foucault, são as grandes unidades estratégicas do sexo e inauguram a crença agora comum de que o sexo deve também ser equacionado com perigo.

Nesse elenco de personagens afetadas por essas estratégias, o conteúdo de ações não especificadas traduz-se em termos de identidades a serem conhecidas, a serem objetos do saber, exemplos vivos do valor e das estratégias das várias medidas preventivas. Essas identidades tornam-se os pontos de ancoragem e de apoio para as várias formas de racismos e de ordens coloniais. Como isso funciona? De novo, Foucault analisa as estratégias de saber que produzem um tal elenco: em primeiro lugar, estabelece-se um problema. Em seguida, o problema é constituído como patológico. Finalmente, propõe-se uma cura para normalizar a patologia. É o que ocorre com aquelas formas de educação sexual que chamei de formas “normais”: as crianças devem ser constituídas como uma população-problema que necessita de uma educação ou de uma normalização.

Mas ao mesmo tempo em que os corpos se tornam os alvos dessas novas formas de conhecimento, entra em funcionamento, enfatiza Foucault, uma outra dinâmica, uma dinâmica que talvez nos leve a uma educação sexual crítica. Com a produção dessas novas e conhecidas identidades vêm junto as demandas daqueles grupos assim identificados, demandas que estruturam movimentos sociais atuais tais como o feminismo, os direitos civis de gays e lésbicas, os direitos das crianças e a educação antirracista. Essencialmente, essa proliferante configuração geométrica constitui aquilo que Foucault quer dizer com poder ou “relações multifacetadas de força” (p. 94). O que tornou essas categorias de identidade válidas, naquela época, como agora, foram os florescentes movimentos higienistas sociais, variavelmente chamados de pedagogia, justiça criminal, psicologia, antropologia, medicina e sociologia e os florescentes movimentos de reivindicação de direitos civis, descolonização e autodeterminação. Os aparatos que dão significado ao sexo permitem que o conhecimento moderno ganhe controle do corpo e, naturalmente, que o corpo resista e modifique o conhecimento moderno. E embora a educação sexual crítica comece com as demandas daqueles assim identificados, este modo de educação depende, frequentemente, ainda do ideal eugenista de que certo conhecimento seja afixado a certas identidades.

Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação.

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (p. 105-106).

A sexualidade pode muito bem ser vista tanto como o limite do aparato saber/poder/prazer quanto como seu excesso. Se a sexualidade é historicidade, trata-se de uma historicidade que produz o próprio objeto que Foucault (1983, p. 212) tem em mente, sujeito ao controle de outros e sujeito ao próprio autoconhecimento.

Conceptualizar o sexo como aquela “superfície em forma de rede”, entretanto, nos permite considerar as relações específicas tornadas inteligíveis quando o sexo torna-se vinculado com a educação. Nós poderíamos pensar na forma como o sexo torna-se sujeito a questões mais amplas, que organizam os esforços pedagógicos e que cobrem as relações entre crianças e adultos, entre a casa e a escola e entre a identidade e sua representação. Simon Watney (1991) oferece argumentos similares em seu ensaio “*School's out*”. Ele nos oferece uma surpreendente inversão da “questão comum que pergunta o que as crianças supostamente querem ou precisam da educação e pergunta, em vez disso, o que os adultos querem ou precisam das crianças, em nome da educação”. A questão é boa, eu penso, porque ela exige que os adultos se envolvam na forma como a ansiedade e o desejo adultos também estruturam os imperativos educacionais e o construto do desenvolvimento infantil. Mas algo mais deve ser analisado em nossa exploração e isso tem a ver com os limites do conhecimento. Podemos considerar, ainda, a possibilidade do próprio conhecimento como sendo insuficiente, por causa de nosso envolvimento na pandemia conhecida como AIDS.

É essa possibilidade — a insuficiência do conhecimento — que eu acho que o campo da educação ignora. Este é um argumento bastante difícil, pois se o conhecimento é insuficiente, por

que deveríamos, então, até mesmo nos preocupar em ensinar? Mas nós podemos fazer uma questão bastante diferente aqui, uma questão que pode estimular nossa curiosidade. Se o conhecimento for sempre inadequado, se o conhecimento também mascara, de alguma forma, nossa capacidade para a ignorância e se nós devemos, mesmo assim, ter a ilusão do conhecimento para poder perambular pelo mundo, existe uma abordagem do conhecimento que possa nos permitir tolerar suas incertezas, surpresas e transformações? Algumas dessas questões são levantadas no livro de pesquisas organizado por Janice Irving chamado *Culturas sexuais e culturas de adolescentes*. Os diversos capítulos desse livro discutem os efeitos sociais — de exclusão e normalização em termos de uma educação sexual que tem como norma a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. O livro também enfatiza um modelo preventivo de educação sexual: prevenção de dano corporal (no qual a educação sexual se torna um conhecimento preventivo de várias infecções sexualmente transmitidas e de prevenção da gravidez precoce); proteção contra homofobia, o racismo e o ceticismo (no qual a educação sexual critica e corrige práticas de subordinação corporal); e prevenção de estereótipos sobre feminilidade, masculinidade, incapacitações físicas (no qual a educação sexual critica representações do corpo). De certa forma, este modelo de prevenção pode ser relevante para todas as partes do currículo escolar, constituindo um tipo de “educação efetiva” — lembrando o conceito de “história efetiva” de Foucault, na qual o propósito do conhecimento consiste em trabalhar contra si mesmo e não em afirmar a ordem das coisas.

O problema inexplicado consiste em saber como imaginar qual conhecimento possibilitará novas práticas do eu quando o conhecimento dominante da sexualidade está tão preso e constituído pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade. Se tudo causa sexualidade ou, de forma mais interessante, se qualquer coisa pode produzir a sexualidade e, portanto, tornar a sexualidade perversa, então qual será o sujeito da educação sexual? Muitos dos autores e autoras do livro organizado por Irving analisam a questão de como as identidades adolescentes são organizadas no interior das culturas sexuais. Escrevendo a partir da perspectiva que

pode ser frouxamente chamada de teoria pós-estruturalista, a maioria dos autores mantém a necessidade de analisar tanto os adolescentes quanto a cultura como construções sociais. Com isso eles querem sugerir que existe uma relação entre a forma como os adolescentes são falados no discurso e a forma como eles são percebidos e recebidos, desenvolvendo aquele argumento difícil e escorregadio de que as construções ou representações, embora imaginárias e históricas, têm efeito social. Mas ao conceber o fenômeno como uma construção, em oposição a uma coisa preexistente, essa perspectiva parece colocar em jogo tanto a educação quanto seus sujeitos. O que é real na educação, se os/as estudantes e o conhecimento são vistos como construções sociais? Para aquelas pessoas que recusam a teoria do discurso, o debate tende a ficar paralisado entre as asserções contraditórias de que ou há adolescentes ou não há adolescentes. Ou há cultura ou não há cultura. Uma forma diferente de pensar a questão da construção poderia começar com a desconstrução que Foucault faz da hipótese repressiva, pois a hipótese repressiva é um tipo de fortaleza conceitual que preserva a base de distinções tais como as que existem entre inocência e culpa, normalidade e desvio, natureza e cultura.

A hipótese repressiva supõe, no caso dos adolescentes, que houve, uma vez, uma adolescência tranquila ou verdadeira que se tornou, depois, sujeita a todo tipo de preocupações. Primeiramente os adolescentes estavam livres de preocupações, agora eles são descuidados. A hipótese produtiva diria que essas preocupações produzem o que nós chamamos “o adolescente” ou, como escreve Irving, “aquele estágio de vida recentemente inventado por influências econômicas e políticas” (p. 7). Na hipótese produtiva a questão consiste em analisar a forma como o corpo é lido e não em saber se existe um corpo. No caso da cultura, a hipótese repressiva colocaria a cultura como um conjunto de comportamentos, costumes, modos de interpelação anti-históricos e unitários, transmitidos de geração para geração. Esse quadro aparentemente sem falhas apenas torna-se distorcido quando uma cultura sofre interferência a partir do exterior. Nessa hipótese, a cultura é um objeto sagrado, uma ruína sagrada, sem nenhuma falha que lhe seja própria. Além disso, retornar à própria cultura torna-se uma jornada de volta à

origem *a priori*. A hipótese produtiva faz uma leitura cheia de suspeitas, colocando a cultura como algo muito mais problemático e como algo que exige — como uma condição prévia para a produção e reconhecimento de seus membros — processos internos de regulação e exclusão. E mesmo esses processos de distinção produziram novas formas culturais e novos tipos de demandas. Do ponto de vista da hipótese produtiva, a cultura não é, nunca, inocente.

A partir dessa perspectiva, nós podemos, pois, questionar os pontos falhos dos discursos sobre sexo, daqueles discursos que defendem uma forma cultural apropriada e uma idade apropriada para a sexualidade. Pois dizer que esses termos são construídos significa dizer também que há grupos que são alvos dessa construção — grupos que são incluídos ou não na definição daquilo que é considerado apropriado. Este, afinal, é o limite da forma apropriada e onde modelos críticos de educação sexual se tornam indistinguíveis dos modelos normativos. Deveria a educação sexual estar vinculada com qualquer tipo de forma apropriada? O que é apropriado para quem se a cultura tem esse talento teleológico para excluir seus membros com base na propriedade cultural, ou melhor, em critérios de autenticidade? Pode uma noção de forma apropriada tornar-se jamais desvinculada da teoria do desenvolvimento? Ou, para exceder nosso atual limite e talvez começar com o perverso: o que ocorreria se a educação sexual se tornasse um estudo permanente das vicissitudes do saber, do poder e do prazer? Irving assinala algumas dessas tensões quando ela formula a problemática do texto:

Embora uma pesquisa e uma educação efetivas sobre a sexualidade adolescente só possam partir de uma vigorosa análise cultural, existe alguma complexidade nessas tarefas. Na pesquisa sobre a sexualidade nós devemos negociar a tensão entre generalizações simplistas sobre a cultura e “a anarquia da idiosincrasia sexual”, para usar as palavras de Carole Vance (p. 9).

Com a afirmação de Vance, nós voltamos aos axiomas de Sedgwick e à dificuldade de fixar nossos rebeldes temas ou até mesmo de, provisoriamente, arriscar qualquer forma de essencialismo cultural.

Essas são tensões importantes, porque elas apontam para a necessidade de colocar em questão três dinâmicas: pesquisa, educação e cultura. Essas dinâmicas podem ser vistas como comparáveis às operações do aparato “saber/poder/prazer” descritas por Foucault: análise, problematização e cura. Cada dinâmica ou modo de inteligibilidade tem se tornado, de forma importante, problemático em nosso tempo de AIDS. Como nos ensinam os ativistas da AIDS, a dinâmica da pesquisa, da cultura e da educação tem sido constituída por sua própria paixão pela ignorância e por sua incapacidade de teorizar além da hipótese repressiva. O que está em jogo quando enfrentamos as condições que os jovens e os adultos nos apresentam quando eles moldam suas vidas? E que ocorre se o que está em jogo são os limites de nosso conhecimento?

Aqui, pois, estão as fissuras deste texto e talvez dos esforços educacionais afirmativos feministas antirracistas e gays. Isso tem a ver com uma dependência da representação em seu sentido, talvez, mais ingênuo e antropológico. Pois ainda existe, nessas pedagogias críticas, o pressuposto de que somente certo conhecimento pode ser afixado a certas populações e que o próprio conhecimento pode ser arrebatado de sua própria austeridade e tornar-se um reservatório de informação antropológica sobre atributos culturais. O problema de se adotar uma abordagem antropológica é que a teoria da atribuição está fundamentada num eugenismo do corpo. Muito frequentemente, os modelos baseados na ideia de informação pressupõem, por um lado, uma estabilidade na linguagem e nos corpos e não podem, pois, pensar a geopolítica dos espaços sexuais. Por outro lado, um modelo de educação sexual baseado na ideia de informação exige o pressuposto equivocado de que a informação não será nenhum problema para o aprendiz ou para o professor. O que não se pensa é que toda a aprendizagem é também uma desaprendizagem. O que ainda está por ser feito é uma teoria da aprendizagem que possa tolerar sua própria implicação na paixão pela ignorância e no aparato que Foucault chamou de saber/poder/prazer. Devemos começar a admitir que a paixão pela ignorância estrutura até mesmo a aprendizagem crítica?

Isso não significa dizer que os jovens não deveriam considerar as relações culturais ou que os jovens não deveriam ter acesso à informação disponível. Significa, entretanto, insistir que

as relações culturais e a informação de qualquer tipo devem ser tomadas como sintomáticas e não como curativas e finais, devem ser tomadas como sujeitas ao trabalho daqueles que discutem seus infinitos significados. Além disso, a perspectiva normativa sobre a sexualidade, ao tentar fixar certas identidades sexuais através do saber, impede que compreendamos que nossa conduta sexual é uma prática e não uma janela através da qual estaríamos limitadas a descobrir nossa verdadeira e racional identidade. De fato, e para retornar de novo a Foucault, “nós devemos conceber o sexo sem lei e o poder sem o rei” (1990, p. 89). O que parece estar em jogo aqui é a forma como conceptualizamos a dinâmica das relações culturais, a informação específica e o discurso do sexo. Nós poderíamos, da mesma forma, discutir o problema de como o sexo pode ser culturalmente apropriado e do que fazer com a perversidade. Poderíamos considerar a cultura não como um objeto sagrado e venerado a ser protegido e preservado, mas como um local altamente contestado e contraditório, no qual o descontentamento e o descontente são produzidos, no qual a geopolítica da sexualidade recusa a estabilidade de fronteiras culturais, nacionais, de gênero e sexuais.

Pode ser mais útil adotar a noção de Jonathan Silin (1995) de uma educação sexual socialmente relevante, isto é, de esforços curriculares que não temam considerar as crianças e os jovens como “pequenos investigadores do sexo”, interessados nas vicissitudes da vida e da morte. Os esforços pedagógicos poderiam, então, deixar de utilizar o saber para controlar identidades específicas e ser mais incansáveis — ou melhor, mais polimorfos em sua perversidade — naquilo que pode ser imaginado quando o sexo é imaginado e naquilo que pode ser aceito quando a erótica da pedagogia e do conhecimento é aceita. Pois, se nós quisermos levar a sério as teorias sociais sobre a historicidade e o caráter problemático das construções — vistas como relações de poder — a pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las. Além disso, uma educação sexual socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões.

A que valores, orientações e éticas deveria uma educação sexual socialmente relevante apelar se a cultura não é uma casa ordenada e segura ou se a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas do gênero, do *status* socioeconômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, do poder e do corpo? Se os adolescentes são igualmente uma construção social e não têm, portanto, nenhuma universalidade, exceto pelo fato de que nas democracias modernas a categoria assume a forma de um *status* extralegal de cidadania e consentimento sexual e está, portanto, sujeita aos controles dos pais e da supervisão escolar, se algumas outras construções, tais como a AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez indesejável e várias formas sexualizadas de violência, colocam os corpos adolescentes — seja lá de que forma — em risco, nós podemos, então, formular uma questão ética. De que forma os educadores e os estudantes podem se envolver eticamente em uma educação sexual vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si? Para que essas questões sejam importantes não é suficiente que os educadores as discutam e tomem uma decisão sem os estudantes e apresentem, depois, um conhecimento estável e certo. O que poderia acontecer se os educadores comessem suas discussões, entre eles e com seus estudantes, pelo reconhecimento de que não existe nada fácil na educação sexual e se a preocupação fosse fazer um currículo que não incitasse a curiosidade? A educação sexual continuaria, então, a significar “nossa paixão pela ignorância”?

Considerando esses variados contextos, a complexidade das forças que imaginam a sexualidade e nosso tempo de AIDS, o que precisamos talvez seja de esforços curriculares continuados, que comecem com pressupostos antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicos. Mas devemos também começar a admitir que essas suposições devem ser forçadas a questionar a afirmação de que existe uma forma cultural apropriada, de que existe uma idade apropriada e, na verdade, a própria ideia de relevância cultural, pois são esses construtos que proíbem o pensamento de que a sexualidade é movimento e de que os corpos viajam. Estou propondo um currículo que possa recusar os fundamentos do eugenismo e da higiene social. Estou propondo também um esforço

que possa chegar à sua própria relevância social, porque está moldado por aqueles que participam e porque aqueles que fazem o currículo estão produzindo novos interesses, capazes de pressionar os limites da crítica e do prazer. Mas ao produzir esse currículo, poderá a educação sexual exceder as categorias sociológicas e ser mais que um tópico especial, onde os corpos estão sujeitos tanto aos construtos humanísticos da autoestima e dos papéis socialmente aceitos quanto às incessantes atividades da busca de informação e da denúncia dos estereótipos? De forma mais apropriada, pode o sexo ser pensado como uma prática de si em vez de como um ensaio hipotético, como uma preparação para o futuro? E se essas questões podem ser pensadas seriamente, poderíamos nós, precisamente da mesma forma, também analisar não como o sexo pode se encaixar no currículo, mas como o sexo pode possibilitar todo o empreendimento disciplinar da educação, a ser inventado como um projeto ético de incitação ao cuidado de si?

Essa orientação em relação à sexualidade já está presente, mas não nas escolas. Muito frequentemente o tipo de projeto que tenho em mente existe fora da educação pública, além dos limites do conhecimento disciplinado e além do mecanismo defensivo do discurso escolar oficial. Os projetos podem ser conhecidos por sua controvérsia, por sua recusa a categorias ordenadas, pelos debates que eles permitem, pelas práticas que os tornam possíveis e impossíveis, e é precisamente essa dinâmica que a educação nega. Nós podemos ainda pensar na literatura, na poesia, no cinema, na música, nos murais de rua, nas peças de teatro e nos prazeres obtidos quando nos apaixonamos por pessoas e por ideias, pois nessas perspectivas imaginárias existe uma tolerância pelos desvios da vida, um interesse em estudar os inesperados movimentos de Eros e de Thanatos. Na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões. Nessas formas de arte, a incerteza pode causar ansiedade e medo, mas esses afetos podem ser explorados em todo o seu drama, sem sugerir a incompetência da leitora ou do leitor. Meu argumento é de que o currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si. Uma conversa franca não pode ser planejada antecipadamente, pois se tentarmos

predizer o que acontecerá estaremos nos movimentando no terreno da paixão pela ignorância.

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito das professoras e dos professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público.

O tipo de convite que tenho em mente não inclui um lugar e um destino finais. Em vez disso, a exploração que é oferecida é uma exploração que pode tanto tolerar o estudo das vicissitudes da vida e da morte quanto considerar a surpresa do domínio imaginário. O ponto de partida é uma conversa e uma produção generosa de uma sociabilidade que se recusa a se justificar através do consolo da fixação de um lugar próprio. A sexualidade é qualquer lugar.

Para que essas conversas se tornem até mesmo pensáveis em relação à educação é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades de outros relativamente à liberdade do "domínio imaginário". Pois, quando nos tornamos "pequenos investigadores do sexo", estamos interessados no estudo dos prazeres e nos tortuosos desvios que temos que fazer. Quando pudermos estudar as histórias que o sexo provoca, as perversidades que ele pode imaginar e exercitar, então, provavelmente, nos envolveremos também no estudo de onde o conhecimento entra em colapso, torna-se ansioso, é

construído outra vez. O currículo movimenta-se em direção ao polimorficamente perverso e à noção de erotismo de Bataille: o problema torna-se, então, o de formular questões que possam desestabilizar a docilidade da educação.

NOTA

¹. Literalmente, "Epistemologia do armário". O título desse livro faz referência à expressão "to get out of the closet" que, literalmente, significa "sair do armário". A expressão é utilizada para se referir à decisão de pessoas homossexuais de assumirem abertamente sua homossexualidade. Em português, diríamos, "deixar de ser enrustido" (N. do T.).

REFERÊNCIAS

- BARBIN, H. *O diário de um hermafrodita*. Rio: Francisco Alves, 1982.
- BATAILLE, G. *Erotism: death and sensuality*. São Francisco: City Lights Press, 1986.
- BIGELOW, M. *Sex-education*. Nova York: MacMillan, 1916.
- BRITZMAN, D. *Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- CORNELL, D. *The imaginary domain: abortion, pornography and sexual harassment*. Nova York: Routledge, 1995.
- FELMAN, S. *Jacques Lacan and the adventure of insight: psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard Press, 1987.
- FOUCAULT, M. "Prefácio". In Herculine Barbin, *O diário de um hermafrodita*. Rio: Francisco Alves, 1982.
- FOUCAULT, M. *The history of sexuality. Vol. 3. The care of the self*. Nova York: Vintage Books, 1988.
- FOUCAULT, M. *The history of sexuality. Vol.1. An introduction*. Nova York: Vintage Books, 1990.
- FOUCAULT, M. "The subject and power." In H. Dreyfus e P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press, 1983. p. 208-226.
- FREUD, A. *Psycho-analysis for teachers and parents*. Nova York: Norton Press, 1979.
- FREUD, A. *The ego and the mechanisms of defense*. Madison: International Universities Press, 1966.

FREUD, S. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905)*. Londres: Hogarth Press, 1968.

FUSS, D. *Identification papers*. Nova York: Routledge, 1995.

HALE, N. *Freud and the Americans: The beginnings of psychoanalysis in the United States, 1876-1917*. Nova York: Oxford University Press, 1995.

HALPERIN, D. *Saint Foucault: towards a gay hagiography*. Nova York: Oxford University Press, 1995.

HEMPHILL, E. *Ceremonies: prose and poetry*. Nova York: Plume Books, 1992.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. *The language of psychoanalysis*. Londres: Karnac Books e The Institute of Psycho-Analysis, 1988.

McLAREN, A. *Our own master race: eugenics in Canada, 1885-1945*. Toronto: McClelland and Stewart Inc., 1990.

PATTON, C. "Visualizing safe sex: When pedagogy and pornography collide". In D. Fuss (org.), *Inside/out: lesbian theories, gay theories*. Nova York: Routledge, 1991. p. 373-386.

PATTON, C. *Last served? Gendering the HIV pandemic*. Londres: Taylor and Francis, 1994.

SEDGWICK, E. *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press, 1990.

SILIN, J. *Sex, death and the education of children: our passion for ignorance in the age of AIDS*. Nova York: Teachers College Press, 1995.

WATNEY, S. "Schools out". In D. Fuss (org.), *Inside/out: lesbian theories, gay theories*. Nova York: Routledge, 1991. p. 387-404.