

## Práticas educativas feministas: proposições e limites

Os processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos e estudiosas críticos/as há várias décadas. Observações e análises contundentes foram desenvolvidas — a princípio especialmente sob a ótica das distinções de classe — e resultaram na produção de teorias, de propostas pedagógicas, de práticas educativas. A esses estudos iniciais, em sua grande maioria de inspiração marxista, seguiram-se outros, voltados também para as discriminações de gênero, de raça, étnicas etc. Embora alimentados todos pela inconformidade e movidos por um ímpeto político de transformação, tais estudos implicaram diversas perspectivas teórico-metodológicas e, em consequência, apontaram para múltiplos encaminhamentos ou proposições.

Feministas também fazem parte desta trajetória e, apoiadas/os em distintas matrizes conceituais, ensaiaram uma série de vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação. Assim foram e são elaborados repertórios de denúncias e estratégias de intervenção nas políticas educativas; são postas em questão as condições de continuidade ou

de descontinuidade das formas escolares vigentes e, também, desenvolvidos modelos pedagógicos alternativos.

Para algumas feministas, a crítica às formas convencionais de educação escolar levou ao questionamento das escolas co-educativas, ou seja, com base em suas observações, elas recomendam um retorno às escolas separadas por gênero. Essas feministas acreditam que em tais escolas as meninas/mulheres teriam mais oportunidades de liderança e de expressão, receberiam — necessariamente — mais atenção das professoras e não seriam antecipadamente rotuladas como mais ou menos capacitadas ou hábeis para determinadas áreas. A ausência dos meninos, na opinião destas estudiosas, diminuiria a tendência de que as meninas se comportassem conforme os estereótipos de seu gênero. Certas feministas radicais, como relata Madeleine Arnot (apud Tyack e Hansot, 1992, p. 286), se posicionaram contra as escolas mistas por acreditarem que “elas são o principal meio de reproduzir as relações patriarcais de dominação”. Na verdade, elas responsabilizaram diretamente a presença dos garotos pela “baixa auto-percepção das garotas, a baixa *performance* acadêmica e o tradicional estreito interesse feminino pela escola”. No entanto, a mesma Madeleine Arnot observa que esta “solução” (de escolas separadas) não responde ao problema de como educar os meninos/homens para a transformação das atuais relações de gênero ou como mudar atitudes masculinas preconceituosas em relação às mulheres. Neste sentido,

diz ela, permanece a questão: “atitudes patriarcais e sexistas se constituem num problema feminino ou masculino?”

Como podemos perceber são candentes as questões, bem como são muitas e variadas as estratégias que pretendem lidar com as desigualdades. Não tenho a pretensão de apresentar ou discutir aqui essas diferentes estratégias. Contudo, parece-me importante que observemos, ainda que de forma breve, algumas características das propostas educativas classificadas, genericamente, como constituintes da “pedagogia feminista”, seja pela visibilidade que essas adquiriram em algumas sociedades, seja pelo caráter de “modelo” que assumiram.

#### **Pedagogias feministas: argumentos e críticas**

As formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apóiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares (algumas delas examinadas nos capítulos anteriores). A partir da constatação de que a educação formal — na sua concepção, em suas políticas e suas práticas — havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens, estudiosas feministas procuraram produzir um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes. De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/

cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade — dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista.

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. Como diz Dale Spender (1980, p. 66):

... a dualidade que alimenta a estratificação parece ter sido derrubada. Onde as feministas estabeleceram seus próprios grupos de aprendizagem, parecem ter desenvolvido um modelo no qual a distinção tradicional entre professor/a e aluno/a já não se encaixa. Do mesmo modo, a distinção entre *objetivo* e *subjetivo* (uma distinção que para os teóricos da educação se torna cada vez mais inadequada), e a dicotomia entre razão e emoção também estão sendo postas em questão (...) As feministas podem demonstrar que o dualismo do saber educativo e do saber pessoal, do ensino e da aprendizagem, e todas as divisões concomitantes,

não são parte integrante da educação em si mesma.

Ao tentar colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber pessoal e o saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se vêm condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido. Abala-se o *status* dos *experts*, pois agora todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível. As hierarquias e as classificações são deixadas de lado. Pode-se dizer que ocorre uma rejeição explícita da autoridade.

Parece haver, potencialmente, uma carga subversiva nessas formulações, uma vez que elas recusam alguns dos pretensos “pilares” do edifício educativo, ou, pelo menos, parecem abalar alguns dos fundamentos da organização educativa convencional. Sob esses novos modelos, a situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a) detenha, *a priori*, uma experiência, um saber ou uma autoridade maior do que os demais. Como consequência, há a expectativa de que a competição ceda lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as.

Sem dúvida essas formulações permitem que se

inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a “conscientização”, a “libertação”, ou a “transformação” dos sujeitos e da sociedade. Se algumas das idéias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à “educação bancária” e sua proposta de uma “educação libertadora” são conhecidas internacionalmente e frequentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas. É claro que, nesse caso, os sujeitos em foco são, primordialmente, as mulheres. As mulheres em sua diversidade, sim, mas de qualquer modo, o olhar é essencialmente dirigido para o gênero feminino. Ainda que apresentem estratégias variadas, é possível perceber, na maioria dessas propostas, a busca de formas de aprendizagem, recursos ou procedimentos de avaliação que colocam em primeiro lugar as mulheres.

Os dualismos subjacentes a tais pedagogias já parecem anunciar uma concepção das relações de gênero em que o pólo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido de poder — daí a necessidade de “fortalecer” ou de “dar poder” às mulheres. (Vale notar que fórmulas, estratégias ou dispositivos com esse propósito transcendem muito o espaço das escolas e universidades, pois além de situações didáticas ou de leituras pró-mulheres, têm sido produzidos jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas ou, por vezes, dotadas de super-poderes).

Apesar da importância política que tais formulações pedagógicas certamente tiveram, elas necessariamente teriam de ser questionadas numa perspectiva feminista pós-estruturalista. Talvez elas devam ser questionadas em qualquer perspectiva feminista crítica contemporânea que se pretenda mais inclusiva.

Algumas das críticas apontam, exatamente, para a aparente negação do poder que estaria subjacente a tais pedagogias. Observa-se que, uma vez que as práticas pedagógicas feministas pretendem interferir na dinâmica das escolas e universidades (transformando-a), elas se instalam e se exercitam *nestes* espaços, ou seja, elas são, também, pedagogias institucionalizadas. Sendo assim, muitas características institucionais estão, necessariamente, embutidas nestas práticas. Um dos pontos centrais parece ser, precisamente, a questão da autoridade da professora ou professor. Essa autoridade, queiramos ou não, é institucionalmente atribuída àquela ou àquele que exerce a atividade docente (Carmen Luke, 1996). A professora feminista, como qualquer outra professora ou professor, representa ou “corporifica” conhecimento e é autorizada a ensiná-lo (detém a autoridade para ensiná-lo). Negar essa atribuição institucional talvez não se constitua na melhor das estratégias críticas; na verdade, tal atitude pode levar a uma despolitização da sala de aula e da atuação docente. A sala de aula feminista não pode ter conseguido banir as relações de poder, simplesmente porque não há espaços sociais livres do exercício do poder! Ao invés disso, essa rejeição da autoridade, como lembra

Carmen (1996, p. 297) potencialmente funciona

como os regimes disciplinares de verdade, de Foucault, através dos quais a autoridade, a disciplina e as asserções de verdade (por exemplo, o julgamento da voz da estudante ou a classificação de seu trabalho) são desenvolvidos a partir de centros panópticos de controle, anônimos. Uma pedagogia sem um *locus* de autoridade corre, pois, o risco de nos enganar: trata-se de uma diferença corporificada e de um acesso diferencial ao poder camuflados sob a falsa pretensão de posições de sujeitos pretensamente iguais.

Curiosamente, num campo teórico onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente, etc.

Por outro lado, se é recorrente, em muitas dessas propostas pedagógicas, a idéia de “dar poder” às estudantes ou às mulheres, se poderia dizer que aí se instala uma incoerência, na medida em que se está operando a partir da concepção de uma professora que não tem ou que não exerce o poder. Como, então, será possível “dar poder” ou “fortalecer” as estudantes, se o sujeito que pretende articular essas ações é um sujeito sem poder?

Na argumentação de estudiosas feministas críticas, como Luke (1996), a pedagogia feminista também põe em ação um outro dualismo: de um lado, uma con-

cepção masculina de docência, ligada ao conhecimento e à autoridade, e, de outro, uma concepção feminina ou feminista de docência, ligada ao apoio e ao estímulo. No pólo do apoio e estímulo é possível perceber uma figura que se aproxima da representação mais convencional de professora (que explorei mais extensamente no capítulo anterior). Algo que se ligaria, como diz Luke (p. 298), a uma espécie de feminismo da “boa moça”: uma professora que seria, de certa forma, “dessexualizada e recondicionada como um sujeito maternal nutridor”.

Ora, a atividade de inúmeras professoras, em especial nos sindicatos, nas universidades e nos centros de pesquisa certamente não se coaduna com essa figura desprovida de poder, anódina, discreta e recatada. Muito pelo contrário. São múltiplas as situações que exigem dessas mulheres domínio de público, “exibição”; são inúmeras as situações em que elas se envolvem em disputas ou debates acirrados etc. Enfim, penso que podemos concordar que as mulheres feministas — professoras ou não — não teriam conseguido produzir as teorizações e as transformações práticas que produziram se efetivamente estivessem ausentes dos jogos de poder.

Ao apontar algumas das limitações das pedagogias feministas não pretendo, contudo, condenar os esforços de transformação que elas sem dúvida realizaram e realizam. O propósito, aqui, é manter uma atitude de questionamento que dificulte adesões acríticas a qualquer “modelo”. É, também, examinar formas possivelmente

mais efetivas de intervir nos atuais arranjos das relações de gênero e sexuais (especialmente no espaço escolar), de modo a buscar maior igualdade entre os sujeitos.

Observamos que as pedagogias feministas parecem inscrever a ação de professoras e estudantes dentro de um modelo marcadamente dualista — e essa lógica dicotômica acaba por marcar tanto a descrição das práticas profissionais e das relações interpessoais quanto as estratégias de sua “superação”. Se observamos a sociedade numa outra perspectiva, se admitimos que as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta.

#### **Por uma prática educativa não sexista**

As condições de existência das instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em transformação (como de resto, por seu caráter histórico, estão todas as instituições sociais). A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões

sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação — todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola. Esses processos rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis. Todas as instituições sociais são, necessariamente, afetadas por essas transformações; suas condições de existência alteram-se. Novas condições sociais podem, até mesmo, demonstrar que uma dada instituição é inviável, que já não há mais sentido em sua existência.

Escolas e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As denúncias, as questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais — de classe, raça, gênero, etnia — vividas pelos sujeitos.

Evidentemente, pretender um exame global da sociedade brasileira ou encaminhar “receitas” e soluções para uma prática educativa não sexista que se mostrasse “adequada” a essa pretensa “realidade” seria uma

incoerência face à perspectiva que atravessou as análises até aqui desenvolvidas. Seguramente as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção. Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento — tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Por outro lado, não deve ter passado despercebido o fato de que tudo o que procurei trazer à discussão, até aqui, foi atravessado por ressalvas, marcado pela provisoriedade, por indagações e cautelas — e isso pode estar provocando insegurança. Na verdade, o “tom” não foi casual, uma vez que a dúvida e o auto-questionamento se constituem em elementos fundamentais dentro da perspectiva teórica e política escolhida. O abandono de uma posição iluminada e iluminadora não

significa, no entanto, o abandono de uma disposição política — muito pelo contrário. Tal posição pretende, deliberadamente, incitar o desasossego, a auto-crítica e a busca de ações mais efetivas. Persiste, assim, a pergunta: que fazer para mudar? Como agir, na prática cotidiana, de uma forma mais consoante com o que se vem discutindo até aqui? Quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não-discriminatória (ou, no mínimo, uma educação menos discriminatória)?

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas — em particular políticas educacionais — dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir. Estou apontando aqui para uma nova representação de intelectual feminista, mais ajustada às proposições da pós-modernidade.

Discutindo o impacto do pós-modernismo e do pós-estruturalismo sobre a Educação, Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 241) comenta as modificações do “papel da intelectual”, neste contexto. Ele nos lembra, com

muita propriedade, que a “posição afastada, distanciada, isenta, em relação ao mundo social e político”, característica do Iluminismo é, agora, “insustentável”; o mesmo acontece com o papel “vanguardista” atribuído às/aos intelectuais na perspectiva das chamadas “pedagogias críticas”. Segundo Tomaz:

As noções pós-estruturalistas de poder vão conferir à intelectual um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de “intelectual específica” de Foucault. Nessa perspectiva, a intelectual assume um papel muito mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais nas quais está envolvida, no sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outra participante.

Ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, acredito que podemos ler, nessas perspectivas, um movimento oposto: o revigoreamento e a ampliação do político. Certamente a concepção do político se transformou ao incorporar lutas e grupos sociais antes invisibilizados. Transformaram-se as formas e, talvez, as ambições da intervenção. Ao se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar *de cima* ou *de fora* dessa rede. A/o nova/o intelectual terá, necessariamente, de se perceber como participando das rela-

ções de poder e isso implicará no exercício constante da auto-crítica. Atenta/o às “manobras”, às “táticas”, às “técnicas” e aos “funcionamentos” de produção e de nomeação das desigualdades, a/o intelectual precisará descobrir formas de interferir mais viáveis e próximas. As lutas se tornam mais imediatas e cotidianas. Elas são, também, mais localizadas e talvez pareçam menos ambiciosas.

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias.

Nessa ação política cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero não apenas naquilo que elas apresentam de “mais evidente” (o que usualmente quer dizer aquilo

em que se ajustam a nossas expectativas ou às representações dominantes), mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo. Como novas/os intelectuais feministas, parece que é mais importante “afinar” nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e as práticas, do que pretender encontrar respostas sobre os “fundamentos”, a “causa básica” ou “origem última” dos fenômenos.

Na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontremos aliados e parceiras. Para professoras e professores, especialmente de 1º e 2º grau, os familiares dos/as estudantes se constituem em participantes diretamente envolvidos nas práticas escolares, seja como companheiros seja como avaliadores das atividades, das propostas pedagógicas, da organização curricular, etc. Se os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados “responsáveis” pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes. Não é pos-



sível, pois, esquecer que todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, como interlocutora — parceira ou opositora, aliada ou inimiga — a família. (Aqui eu não gostaria de acionar, irremediavelmente, a representação generalizada e generalizante de família. Exatamente por levar em conta a presença dos múltiplos arranjos familiares na sociedade é que podemos supor distintas formas de intervenção da família nas disposições escolares. Apesar disso não é possível negar que, na maior parte das vezes, são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem “falar mais alto” — acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, do parlamento, etc.).

Não desejo, com certeza, afirmar que o universo docente representa uma vanguarda ou um setor avançado, o qual, a partir de um lugar privilegiado, dianteiro e afinado com as formas culturais mais revolucionárias, irá convencer os outros setores sociais. Estamos frente, mais uma vez, a um campo extremamente diversificado, constituído por docentes que se distinguem sob múltiplos aspectos: gênero, raça, idade, classe, religião, etnia, sexualidade, formação escolar... Nada mais enganoso do que discutir proposições por uma prática educativa não-sexista como se essas tivessem que se preocupar, exclusivamente, com a conquista de adeptos fora da escola. Os núcleos e grupos de estudos dedicados às questões de gênero, raça ou sexualidade, que vêm há anos lutando por reco-

hecimento nas universidades e escolas, são uma prova eloqüente das dificuldades e dos entraves que vivem os/as estudiosos/as, ainda hoje, *entre seus/suas colegas*, para terem seus projetos de disciplina ou de pesquisa admitidos e aprovados, para conseguirem salas apropriadas de reunião, acesso a financiamento de eventos ou de investigações, acolhida para indicações de compra de livros, vídeos, etc. Enfim, quase todos esses grupos experimentaram e alguns continuam experimentando várias formas de guetização e de desvalorização acadêmica.

Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares — dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais.

### **Educação sexual: que fazer?**

Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *temas* que devem ficar *restritos* a um campo disciplinar: a Edu-

cação Sexual. E na construção desse campo, nas decisões sobre a viabilidade e a oportunidade de sua existência, nas decisões sobre o que o constitui, quem tem sobre ele autoridade ou legitimidade, observamos, mais uma vez, uma longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram e se mobilizam para fazer valer suas verdades.

A polêmica sobre a Educação Sexual se apresentou, historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob muitas formas:

— Educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar (ou dela deve se incumbir)?

— É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os/as jovens?

— Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extra-classe? Opcional?

— Que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade?

— Qual o caráter de suas aulas? O objetivo (ou a preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? Moralizar?

Essas e muitas outras questões conduziram discussões acirradas e também permitiram que projetos de lei ou diretrizes programáticas fossem “empurrados” por

anos. Experiências isoladas foram tentadas, levando à crítica, à censura ou ao aplauso. Eventualmente pais e mães foram envolvidos nessas experiências. Fúlvia Rosemberg (1985) conta parte dessa trajetória e analisa alguns dos argumentos e contra-argumentos utilizados por diferentes setores da sociedade brasileira para defender suas posições. Aponta para a dinâmica e para a historicidade da polêmica. Personagens e eventos são destacados nesta trajetória: a Igreja Católica, a princípio unificadamente refreadora, posteriormente dividida em “facções distintas”; os militares, a censura, a “abertura”; as experiências isoladas em educação ou orientação sexual promovida por escolas públicas ou privadas e as punições dos/as pioneiros dessas experiências; congressos de Educação Sexual nas escolas; a introdução da temática da sexualidade em programas regulares de rádio e televisão; a promoção de conferências e outros eventos acadêmicos; o surgimento de críticas e de condenação; etc.

Talvez se possa vincular a emergência dessas discussões a transformações que diversas sociedades ocidentais, entre elas o Brasil, viveram a partir dos anos sessenta. Para muitas pessoas esse período é considerado fundamental no âmbito das relações de gênero e sexuais, seja porque percebem ali o início de uma era de “permissividade”, seja porque o identificam com a “revolução sexual”, seja porque registram um incremento na “mercantilização do sexo”, ou ainda porque observam grandes mudanças nas formas de “regulação da sexualidade” — com uma crescente referência à

homossexualidade, ao aborto, à pornografia etc. É a partir da análise de alguns desses processos sociais que Jeffrey Weeks (1993, p. 64) fala do surgimento de um “novo moralismo”:

O paradoxo político do fim dos anos setenta e começo dos oitenta é que foram os moralistas tradicionais — ou, ao menos, seus descendentes da última geração — os que reconheceram a oportunidade que oferecem a nova complexidade política e o aumento da importância da política sexual. A eles se soma a velha esquerda, que fracassou abertamente em sua intenção de responder às novas políticas. Portanto, e cada vez mais, o programa político contemporâneo sobre temas relacionados com o sexo está sendo elaborado não por uma esquerda libertária, mas por uma direita moral.

Na perspectiva desse estudioso e de outros/as, não escapa aos setores conservadores o caráter político que têm as relações de gênero e sexuais, o que leva tais setores a disputar todos os espaços em que uma “educação sexual” possa ser desenvolvida. As políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente “sãos”. Isso tem ocorrido em vários países e, como Weeks observa, a política sexual acaba por se fundamentar num conjunto de “pressupostos arraigados da ‘tradição sexual’: o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade”.

Por outro lado, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Mas essas não são, certamente, as únicas formas de condução da questão. Outros grupos, notadamente de feministas, também têm buscado intervir na formulação de políticas curriculares, pretendendo que elas se tornem coerentes com as teorizações e discussões mais recentes. Reconhecendo que esse é um campo privilegiado para a construção de sentidos, para a significação do ser homem e do ser mulher, algumas/alguns estudiosas/os acentuam o caráter social e cultural do feminino e do masculino, tentando ampliar o acento marcadamente biológico com que as questões costumam ser tratadas. Elas/eles procuram também introduzir nas propostas de Educação Sexual a dimensão do prazer, geralmente ignorada nas concepções mais tradicionais. Mais recentemente, e de forma ainda muito incipiente no

Brasil, intelectuais e militantes ligados aos movimentos gay e lésbico trazem também suas experiências e estudos, buscando formas de afirmação da identidade homossexual e de rompimento da discriminação que os/as homossexuais sofrem nas escolas e em outras instâncias sociais. Mesmo a denominação da área é problematizada. Para alguns, Educação da Sexualidade diria melhor sobre qual o âmbito ou o objeto da educação (Johnson, 1996). Na verdade, as questões que aí são tratadas não se referem exclusivamente aos “componentes naturais” do sexo (seria impossível fazê-lo), e sim se referem às diversas formas (culturais e sociais) como a sexualidade é vivida por mulheres e homens.

Se os programas oficiais de “Educação” ou “Orientação Sexual” eventualmente fazem uso de uma linguagem afinada com as mais recentes teorias e, mesmo timidamente, parecem acolher (ou tolerar?) as “novas” identidades sexuais e de gênero, penso que seria importante, ainda assim, manter sobre eles uma “salutar” atitude de dúvida. Como mencionei antes, muitas vezes os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais. Por isso, parece necessário questionar o alcance desses programas, a radicalidade (ou não) de suas proposições e, principalmente, investigar as práticas escolares que, vinculadas a eles, de fato se realizam.

Dispomos de poucas informações sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou ati-

vidades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professoras e professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões. Além disso, para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados no trato com a sexualidade. Em voz alta, alardeadas ou proclamadas sem censura, tais questões ganhavam o caráter de gozação, deboche, malícia ou grosseria. Essas representações não são alheias a vários/as responsáveis pela elaboração e efetivação das práticas de educação sexual.

Fortemente “atravessado” por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados “científicos”, procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por conseqüência, das identidades sexuais. O modelo “normal” é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização

social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas).

Jane Felipe (1997) fez uma leitura crítica de livros de orientação sexual para crianças utilizados no Rio Grande do Sul e observou que, embora alguns não vinculem *todo* o exercício da sexualidade à procriação, eles geralmente apresentam as relações sexuais como restritas ao *casamento* entre duas pessoas adultas que se amam (com o corolário de filhos). Prestando atenção às ilustrações utilizadas, ela nota que, na introdução do processo de reprodução com plantas e animais, essas ilustrações são geralmente interessantes e detalhadas; no entanto, o casal humano é — quase invariavelmente — representado sob lençóis, mantendo o mistério do que estarão fazendo “por baixo dos panos”.

Diz um desses manuais:

...a idéia de Deus para fazer os bebês foi de que um homem e uma mulher deveriam se amar tanto que desejassem passar o resto de suas vidas juntos. É por isso que as pessoas se casam...(Deus) inventou para eles uma forma especial de mostrarem um ao

outro o quanto se amam — é uma espécie de brincadeira que fazem juntos. Nós a chamamos de “fazer amor”, e pode-se dizer que é a melhor das brincadeiras das mães e dos papais (Doney e Doney, 1991).

Sem dúvida, na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente (como no exemplo acima), ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. Além desses materiais, muitas das propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola ela supostamente não existe.

Ainda são poucos os recursos de ensino que trazem uma outra perspectiva. Existem, no entanto, algumas publicações<sup>1</sup> onde, ao contrário do que geralmente se observa, todas as formas de sexualidade e de afeto são apresentadas como igualmente possíveis e válidas, onde são ampliadas as representações de organização familiar e incorporadas algumas das questões contemporâneas referentes à sexualidade. Este é o caso, por exemplo, do livro *Sexo... qué es ?* (Harris,1996). Ali, junto a um texto que fala de “todos os tipos de família”, são mostradas, através de ilustrações, famílias cuidando de bebês de muitas formas: além de duplas (heterossexuais e homossexuais), aparece uma família constituída apenas pela mãe e seu bebê e uma família constituída por idosos, mais um casal jovem e seus filhos. Os dese-

nhos exibem personagens de distintas etnias e um dos casais representado traz a mulher numa cadeira de rodas enquanto o homem a observa dando de mamar. Este mesmo livro fala de “outras maneiras de ter um bebê e uma família”, tratando da fecundação *in vitro*, da inseminação artificial, da adoção; discute também “plani-ficação antecipada: postergação, abstinência e anti-concepção”. A homossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade são apresentadas como formas de exercício da sexualidade ligadas “à cultura e à época em que as pessoas vivem”. Uma linha semelhante é adotada na coleção *Minha primeira biblioteca de iniciação sexual e afectiva*, disponível em português (Candia e outros, 1995). De um modo geral, esses textos, dirigidos a crianças e jovens de diferentes faixas etárias, dão grande atenção à dimensão do prazer na sexualidade e às transformações da puberdade, ligando-as a questões de auto-estima e respeito aos *outros*. A prevenção de abusos sexuais e de doenças, em especial da AIDS, também é discutida.

Certamente esses livros têm suas limitações e problemas e não garantem uma revolução nas práticas de Educação Sexual. Sabemos que mesmo o texto mais radical e contestador pode ser “domesticado” e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado. Por outro lado, é óbvio que recursos de ensino não são os únicos integrantes das práticas discursivas numa sala de aula, eles não são responsáveis exclusivos por toda a dinâmica que ali acontece (embora sejam importantes).

Professoras/es e estudantes carregam de sentido aquilo que lêem, o que dizem, ouvem ou fazem. Como acentuei anteriormente, é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

Se nosso papel como intelectuais é “modesto” (ainda que politicamente significativo) isso implica, também, admitir que não é possível prever e controlar todos os efeitos das práticas sociais. Participantes de uma dinâmica cultural própria, juvenil, e da dinâmica social e cultural mais ampla, alvo da atenção e dos apelos da mídia, das igrejas, das doutrinas jurídicas ou militares, etc., as crianças e jovens escapam, certamente, aos controles de qualquer discurso — escolar ou não — que se pretenda único ou homogenizador. Os saberes que a escola pretende fixar ou os saberes que a escola pretende ocultar podem (e são) contestados, desafiados, confirmados e subvertidos. Dar-se conta desses múltiplos e, por vezes, divergentes espaços educativos, é fundamental.

Alertas para certos comportamentos frequentes nas discussões sobre sexualidade e gênero, talvez sejamos mais perspicazes no questionamento de nossa atividade docente. Como vimos, a preocupação “normalizante” pode ser uma constante. Se a normalização tem como referência a homossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se

“faz” nas escolas. Deborah Britzman (1996, pp. 79-80) chama atenção para uma série de atitudes e comportamentos. Segundo ela, muitas pessoas têm medo de que a “mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas”. Instala-se, assim, a preocupação de que ocorra um “recrutamento de jovens inocentes”. De algum modo, *não saber* sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá *preferir ser* heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a idéia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões.

Deborah ainda aponta outros dois mitos sobre essa questão. Um deles consiste em pensar que os/as alunos/as são muito “jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas” ou que eles/as não têm nenhum contato com “formas gays e lésbicas de sociabilidade”. Para ela isso representa, por um lado, negar a existência de uma sexualidade nas crianças e adolescentes e, por outro, imaginar que não existam pais, mães, parentes ou amigos/as homossexuais com os quais esses jovens possam ter relacionamento. O outro mito que Deborah aponta me parece muito freqüente: é a convicção de que a identidade heterossexual não tem nada a ver com a homossexual, ou melhor, como ela própria diz, que “as identidades sexuais são separadas e privadas”. Assim, quando alguém afirma — em geral altivamente — que

não sabe nada sobre a homossexualidade, na maior parte das vezes pretende dizer que essa é uma questão que não lhe diz respeito, que não lhe toca. No entanto, a ignorância sobre a homossexualidade é, seguramente, uma ignorância sobre a sexualidade (e, portanto, é *também* uma ignorância sobre a heterossexualidade). O que está suposto nessa altiva ignorância é a idéia de que a sexualidade é uma questão do âmbito do privado, sem “consequência pública”. Diz Deborah (1996, p. 80):

... a insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. (...) esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural.

Obviamente esses mitos estão todos colocando a heterossexualidade no pólo positivo das dicotomias que antes assinalei, relegando a homossexualidade ao lado doente, anormal, impróprio, nocivo, e levando, conseqüentemente, aqueles e aquelas que se identificam como homossexuais a se refugiar no segredo e no silêncio. Ao conceber a identidade heterossexual como normal e *natural*, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma *construção social*, que *toda* identidade esteja sempre

em processo, portanto nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas.

Por fim é importante referir o fato de que hoje em dia as práticas de orientação ou educação sexual (escolares ou não) estão, muito freqüentemente, relacionadas à prevenção da AIDS. Não há dúvidas de que informações sobre a prevenção desta e de outras doenças precisam, necessariamente, ser divulgadas e integrar as atividades educativas. No entanto, temos de prestar atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a rodear o exercício da sexualidade de uma aura de perigo e de doença. Particularmente no caso da AIDS é importante notar, ainda, o quanto vem se associando a enfermidade a determinadas práticas sexuais, em especial à prática homossexual, e observar os efeitos dessas associações. A esse respeito, Weeks (1985, p. 86) diz:

...produz-se uma fusão entre duas teorias, plausíveis, embora não demonstradas: que haja uma afinidade eletiva entre algumas enfermidades e certas práticas sexuais; e que certas práticas sexuais são a causa de algumas enfermidades. E uma terceira: a saber, que certas práticas sexuais são enfermidades.

Observo ainda que, num raciocínio extremo (mas não incomum), chega-se a afirmar que, se alguns sujeitos escolhem formas “impróprias” de sexualidade, eles *merecem a doença!*

A mudança dessa forma de abordar (não apenas a AIDS, mas a sexualidade em geral) implica mudanças extremamente significativas para qualquer um/a. Não é tarefa fácil e trivial. Trata-se de assumir que *todos* os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita — sempre — a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a *norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...* Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar idéias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros”.

#### Nota

1. No capítulo 7 comento algumas dessas publicações.